

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR
DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
MANAUS

GISELE CRISTINA RESENDE FERNANDES DA SILVA

MANAUS
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

GISELE CRISTINA RESENDE FERNANDES DA SILVA

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE O RENDIMENTO
ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Amazonas,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS

2011

Ficha Catalográfica

(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Silva, Gisele Cristina Resende Fernandes da

S5586a Atribuições causais dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus sobre o rendimento escolar / Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva. - Manaus: UFAM, 2011.
148 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Profª. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Co-orientadora: Profª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva

1. Rendimento acadêmico 2. Psicologia da aprendizagem 3. Desempenho escolar I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento s (Orient.) II. Silva, Iolete Ribeiro da (co-orient.) III. Universidade Federal do Amazonas IV. Título

CDU (1997): 159.953.5(043.3)

GISELE CRISTINA RESENDE FERNANDES DA SILVA

**“ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na área de Processos Psicossociais.

Aprovada em 20 de Maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Drª Suely A. do Nascimento Mascarenhas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas


Profª Drª Evelyn Boruchovitch

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas


Prof. Dr. José Humberto da Silva Filho
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Educar, portanto, é o ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é o ato de reconstruir os laços... ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será (Codo & Vasques Menezes, 1999, p. 43).

Dedico aos estudantes da cidade de Manaus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Pedro Rodolfo pelo amor, incentivo e compreensão sempre dedicados; também porque me favoreceu estar aqui no estado do Amazonas quando resolveu “lutar” pelos seus sonhos e melhores possibilidades de trabalho e de crescimento intelectual.

À minha filha Isabela, pelo amor incondicional que me motiva a crescer enquanto pessoa e a buscar um mundo melhor, no qual haja ética e respeito, conhecimento e uma educação que valorize o ser humano e as suas potencialidades.

Agradeço às pessoas que me oportunizaram existir neste mundo: minha mãe Benê e meu pai Tales, e aos meus irmãos Daniela e Marcos Paulo, que mesmo distantes geograficamente, estão presentes em meus pensamentos, sentimentos e desde sempre acreditaram em meu potencial estimulando-me a lutar e conquistar sonhos.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas e da Faculdade de Psicologia, que buscam a excelência e a qualidade para a formação ao aluno/pesquisador ao aliar os conhecimentos da psicologia numa perspectiva ética, humana e inovadora. Que sempre estiveram presentes para ouvir e dialogar sobre as angústias, dúvidas sobre a pesquisa e os caminhos a trilhar nessa aventura.

Aos meus colegas de turma/2010: Cíntia, Enio, Gutemberg, Herbert, Ilmar, Joanne Paola, Juliana, Karine, Kelly, Maria Letícia, Mônica, Regina Schneider, Sandréia e Vinícius pelo incentivo e apoio. Um grupo coeso, criativo e questionador, cada um com seu modo de ser e existir, enriquecendo com suas experiências meu modo de ver o outro e o cenário da pós-graduação em psicologia.

Aos alunos do curso de graduação em psicologia da UFAM que auxiliaram na coleta de dados contribuindo para a construção desse trabalho com disponibilidade, empenho e competência: Ingrid, Julienne Breia, Karoline Fernandes Teixeira, Larissa Cristina Souza, Marcelo David Souza, Maria da Conceição Farias, Maria do Socorro Chagas, Maria do Socorro, Maria da Conceição, Rafaella Leão, Vinícius Nunes, Waldomiro M. César e Willian Bruno Barbosa.

À orientadora Suely Mascarenhas que me ensinou a buscar, a pesquisar com excelência e rigor, mas sem perder a criatividade e o modo de ser pesquisador nas ciências humanas, pensando e agindo com e pelas pessoas e/ou estudantes. Que acreditou em meu potencial e contribuiu para que eu descobrisse as atribuições causais e existenciais enquanto psicóloga pesquisadora e pessoa.

À co-orientadora Iolete Ribeiro da Silva que em sua imensa sabedoria, humanidade e simplicidade não se nega a ensinar e a construir o conhecimento. Por ter me aceitado enquanto sua aluna, a ter um olhar voltado para a realidade, para o contexto social e cultural das pessoas enquanto seres humanos, quando cheguei a Manaus e nada conhecia dessa realidade amazônica!

Ao professor José Humberto da Silva Filho por participar da banca de qualificação e defesa, também por auxiliar e acreditar nessa pesquisa.

À professora Evely Boruchovitch por aceitar participar da banca examinadora contribuindo gentilmente com seus conhecimentos.

À Dra. Lúcia Miranda e Dr. Leandro Almeida que permitiram a utilização do instrumento QARE e por sempre esclarecerem as dúvidas que surgiram e partilharem os conhecimentos.

Aos estudantes do 9º ano da rede estadual de ensino de Manaus que participaram da pesquisa respondendo o questionário e favoreceram o entendimento de sua realidade sobre o rendimento escolar, que no cotidiano buscam o sucesso e o reconhecimento.

À SEDUC pela autorização da pesquisa e aos gestores das instituições escolares que abriram as portas recebendo-nos e apoiando.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aprovação no estado e capital	23
Quadro 2 – Taxonomia das Atribuições Causais	40
Quadro 3 – Distritos e Escolas em Manaus	51
Quadro 4 – Atribuição Causal no QARE	54
Quadro 5 – Escolas Pesquisadas, Distritos e Zonas da Cidade	59
Quadro 6 - Dados percentuais dos itens no QARE (Bom Desempenho)	67
Quadro 7 – Dados percentuais dos itens do QARE (Fraco Desempenho)	70
Quadro 8 – Fatores para o bom desempenho (Portugal)	106
Quadro 9 – Fatores do fraco desempenho (Portugal)	107
Quadro 10 – Fatores para o bom desempenho (Brasil)	109
Quadro 11 - Fatores para o fraco desempenho (Brasil)	110
Quadro 12 – Percentis /Baremos do QARE – Fator 1 Estudos (Bom Desempenho)	141
Quadro 13 – Percentis /Baremos do QARE – Fator 2 Professores (Bom Desempenho)	142
Quadro 14 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 3 Capacidades (Bom Desempenho)	143
Quadro 15 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 4 Sorte (Bom Desempenho)	144
Quadro 16 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 1 Estudos (Fraco Desempenho)	145
Quadro 17 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 2 Capacidades (Fraco Desempenho)	146
Quadro 18 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 3 Professores (Fraco Desempenho)	147
Quadro 19 – Percentis/Baremos do QARE – Fator 4 Sorte (Fraco Desempenho)	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série Ensino Fundamental (Escolas Urbanas sem Federais: Brasil e Regiões: 1995 – 2005)	21
Tabela 2 - Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série Ensino Fundamental (Escolas Urbanas sem Federais: Brasil e Regiões: 1995 – 2005)	21
Tabela 3 - Alunos matriculados no II ciclo do Ensino Fundamental/Manaus	51
Tabela 4 – Sexo dos estudantes	58
Tabela 5 - Estabelecimento de ensino pesquisados	59
Tabela 6 – Idade dos estudantes	60
Tabela 7 – Dados estatísticos da idade	60
Tabela 8 – Profissões e Ocupações Laborais dos pais dos estudantes	61
Tabela 9 – Grau de Escolarização/Habilitação Escolar do Pai	62
Tabela 10 – Grau de Escolarização/Habilitação Escolar da Mãe	62
Tabela 11 - Nota de Matemática	63
Tabela 12 – Nota de Português	64
Tabela 13 – Quantidade de Reprovações	65
Tabela 14 – Anos Escolares Reprovados	65
Tabela 15 – Definição do desempenho atual	66
Tabela 16 – Definição do desempenho no ensino básico	66
Tabela 17 - Características e Propriedades Psicométricas do QARE-para o bom rendimento ensino fundamental Manaus n=1011/2010	75
Tabela 18 - Características e Propriedades Psicométricas do QARE-para o fraco rendimento ensino fundamental Manaus n=1011/2010	80
Tabela 19 – ANOVA: sexo/gênero e fatores atribucionais para o desempenho escolar	87
Tabela 20 - ANOVA: idades e fatores atribucionais para o desempenho Escolar	89
Tabela 21 - ANOVA: estabelecimentos de ensino e fatores atribucionais para o desempenho escolar	92
Tabela 22 - ANOVA: Reprovações anteriores e fatores atribucionais para o desempenho escolar	94
Tabela 23 - ANOVA: Definição de desempenho acadêmico e fatores	

atribuicionais para o desempenho escolar	96
Tabela 24 - ANOVA: Habilitação escolar do pai e os fatores atribuicionais para o desempenho escolar	98
Tabela 25 - ANOVA: Habilitação escolar da mãe e os fatores atribuicionais para o desempenho escolar	100
Tabela 26 - ANOVA: Notas escolares (Matemática) e os fatores atribuicionais para o desempenho escolar	102
Tabela 27 - ANOVA: Notas escolares (Português) e os fatores atribuicionais para o desempenho escolar	104
Tabela 28: Sexo/Gênero X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	132
Tabela 29 - Idade X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	133
Tabela 30: Estabelecimento de ensino X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	134
Tabela 31: Reprovações anteriores X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	135
Tabela 32: Definição de desempenho atual X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	136
Tabela 33: Habilitação escolar do pai (genitores) X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	137
Tabela 34: Habilitação Escolar da Mãe X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	138
Tabela 35: Nota de matemática X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	139
Tabela 36: Nota de português X fatores atribuicionais para o rendimento escolar	140

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O PROCESSO EDUCACIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR	18
2.1 A educação no Brasil	19
2.2 A educação na cidade de Manaus e no estado do Amazonas	21
2.3 Reflexões sobre o sucesso e o fracasso no contexto educativo	23
3. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS	29
3.1 Afetos, emoções e motivação para a aprendizagem	30
3.2 Autoconceito e autoestima	31
4. A TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E O ESTADO DA ARTE	33
4.1 Desenvolvimento da capacidade de atribuição de causas	37
4.2 Atribuições Causais para análise do rendimento escolar	39
4.3 O estado da arte nos estudos com a teoria das atribuições causais	41
5. MÉTODO	48
5.1 Aspectos metodológicos do presente estudo	49
5.2 Objetivos	50
5.3 Caracterização do contexto da pesquisa	50
5.4 População/Amostra	51
5.4.1 Critério de Inclusão na Amostra	52
5.4.2 Critério de Exclusão na Amostra	52
5.5 Instrumento	52
5.6 Coleta de dados	54
5.7 Tratamento dos dados	55
5.8 Aspectos éticos na condução da pesquisa	57
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
6.1 Perfil Dos Estudantes Manauaras: Descrição da Amostra Pesquisada	58

6.2	O Bom E O Fraco Desempenho Escolar	66
6.2.1	Dados descritivos do bom desempenho escolar	66
6.2.2	Dados descritivos do fraco desempenho escolar	69
6.3	Identificação Das Atribuições Causais Sobre O Rendimento Escolar	73
6.3.1	Análises das atribuições ao bom rendimento escolar	73
6.3.2	Análises das atribuições ao fraco desempenho escolar	79
6.4	Comparações e análises a partir das variáveis contextuais e os fatores atribucionais para o rendimento escolar	84
6.4.1	Diferenças entre os sexos/gêneros nas atribuições causais para o rendimento escolar	85
6.4.2	Diferenças de atribuições causais para o rendimento escolar de acordo com a faixa etária (idade)	87
6.4.3	Diferenças entre os fatores atribucionais para o rendimento escolar e os estabelecimentos de ensino pesquisados	89
6.4.4	Reprovações anteriores e os fatores atribucionais para o rendimento escolar	92
6.4.5	Definição de desempenho acadêmico atual e fatores atribucionais para o rendimento	95
6.4.6	Habilitações escolares dos pais e os fatores atribucionais para o rendimento escolar	97
6.4.7	Notas escolares e os fatores atribucionais para o rendimento Escolar	100
6.5	Comparação das atribuições causais de estudantes manauaras com estudantes portugueses após a aplicação do Questionário de Atribuições para Rendimento Escolar (QARE)	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS	127
	Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética UFAM	127

Anexo 2 – Termo de Autorização da SEDUC para pesquisa	128
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	129
Anexo 4 – QARE – Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar	131
Anexo 5 – Tabelas de Comparação de medias	132
Anexo 6 – Baremos/Percentis do QARE	141

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. **Atribuições Causais sobre o rendimento escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus**. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2011.

RESUMO

O ser humano é motivado a descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso se denomina atribuição causal. Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos em relação ao rendimento escolar, pois eles formulam julgamentos sobre sua própria capacidade e condição de estudantes a partir dos contextos de aprendizagem. A pesquisa objetivou identificar as atribuições causais sobre o rendimento escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual da cidade de Manaus/Amazonas. A amostra foi de 1011 estudantes e o instrumento utilizado foi o Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE de Almeida & Miranda, 2008 adaptado por Mascarenhas, 2010), cujas propriedades psicométricas mostraram-se fiáveis para o domínio das ciências humanas apresentando um *Alpha de Cronbach* de 0,849 nos itens de bom desempenho e um *Alpha de Cronbach* de 0,89 para os itens relacionados ao fraco desempenho. Utilizou-se de uma abordagem quantitativa para a análise dos dados. As causas apontadas para o rendimento escolar foram analisadas pelo método de análise fatorial e categorizadas em oito fatores que se apresentam com o grau de importância devido aos valores próprios apresentados, sendo quatro para o bom desempenho (Fator 1: Estudos – organização e estratégias com valor próprio de 3,245; Fator 2: Professores e estrutura externa material com valor próprio de 2,669; Fator 3: Capacidades e habilidades cognitivas com valor próprio de 2,332; Fator 4: Sorte e apoio externo com valor próprio de 1,639) e quatro para o fraco desempenho (Fator 1: Estudos – organização, estratégias e motivação apresentado o valor próprio de 3,184; Fator 2: Capacidades e habilidades cognitivas com o valor próprio de 2,738; Fator 3: Professores e apoio externo (família) com valor próprio de 2,692 e Fator 4: Sorte e estrutura material externa com valor próprio de 2,213). Concluiu-se que a identificação e análise das atribuições causais sobre o rendimento escolar pode favorecer a elaboração de ações interventivas na escola no sentido de promover a aprendizagem e que o QARE é um instrumento inovador no domínio da psicologia escolar gerando novos indicadores conceituais que podem contribuir para revisão do currículo de formação de docentes e gestores da educação.

Palavras-Chaves: atribuições causais, rendimento escolar, intervenção em psicologia escolar.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. **Causal attributions about the academic performance of students in 9th grade in elementary school in Manaus.** 148f. Thesis (MA Psychology) - Federal University of Amazonas, Manaus 2011.

ABSTRACT

Human beings are motivated to discover the causality of events and understand their environment, establishing relationships for the success or failure based on their beliefs and expectations, this is called causal attribution. At school, this process is to assign causes repeated by students in relation to school performance, as they formulate their own judgments about the capacity and condition of students from learning contexts. The research aimed to identify the causal attributions on academic achievement of students in 9th grade of elementary school of the state of the city of Manaus / Amazonas. The sample consisted of 1011 students and the instrument used was the Survey of Income for School Assignments (QARE de Almeida & Miranda, 2008 adapted by Mascarenhas, 2010), whose psychometric properties have proved reliable in the field of humanities presenting an Alpha Cronbach of 0.849 items in good performance and a Cronbach's alpha of 0.89 for the items related to poor performance. We used a quantitative approach to data analysis. The reasons given for academic performance were analyzed by factor analysis and categorized into eight factors that present themselves to the degree of importance due to its own values presented, four for good performance (Factor 1: Study - organization and strategies with value 3.245 of its own; Factor 2: Teachers and external structure of material worth 2.669, Factor 3: Capabilities and cognitive skills with eigenvalue of 2.332; Factor 4: Luck and external support with eigenvalue of 1.639) and four for poor performance (Factor 1: Study - organization, strategies and motivation displayed eigenvalue of 3.184, Factor 2: cognitive skills and capabilities with the eigenvalue of 2.738, Factor 3: Teachers and external support (family) with eigenvalue of 2.692 and Factor 4 : Luck and foreign material structure with eigenvalue of 2.213). It was concluded that the identification and analysis of causal attributions on academic achievement may encourage the development of interventional actions in school to promote learning and that QARE is an innovative tool in the field of school psychology indicators generating new concepts, which may contribute to review the training curriculum for teachers and administrators of education.

Key Words: causal attributions, academic achievement, involvement in school psychology.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Psicologia Escolar e a Educação voltaram seus interesses para a compreensão do rendimento escolar e dos fatores envolvidos nesse fenômeno e devido aos avanços das pesquisas nessas áreas houve uma mudança na concepção da atuação da Psicologia Escolar. Esta evolução favoreceu a priorização do aspecto preventivo das ações e intervenções na escola, espaço onde ocorre a aprendizagem formal e no qual o psicólogo escolar pode elaborar sua ação.

A Psicologia Escolar surgiu como uma forma de se aplicar os conhecimentos da psicologia na escola, principalmente os advindos da psicologia clínica, na qual eram realizados diagnósticos classificatórios para encaminhamento de crianças a classes especiais, nesses casos o foco era na criança concebida como problemática.

Coll (2004) observou que a partir da primeira década do século XX começaram a ser criados serviços de atenção às crianças escolarizadas com o objetivo de atender aos distúrbios evolutivos e comportamentais em instituições com modelos clínicos e psiquiátricos nos Estados Unidos e Reino Unido. Nos países em desenvolvimento econômico, como o Brasil, a psicologia escolar começou a ser adotada a partir dos anos oitenta, com a tarefa de diagnosticar e tratar problemas comportamentais.

A atuação do psicólogo era marcadamente remediativa e focalizada no indivíduo, uma vez que a tendência psicometrista predominava enquanto prática de aplicação de testes centrada no aluno sem a compreensão do contexto, sem que houvesse intervenções profiláticas e promotoras de saúde.

Posteriormente surgiu a preocupação em valorizar o processo de aprendizagem, priorizando-se uma atuação mais abrangente e indireta, voltada para programas de treino para alunos com dificuldades e preparação e treinamento de professores - o que foi um salto marcante que resultou em uma prática mais presente e eficiente da psicologia no contexto educacional, como apontou Joly (2000).

Para uma atuação em Psicologia Escolar a pesquisadora e psicóloga Silva (2004) enfatizou a necessidade de que o profissional tenha o objetivo de proporcionar transformações no cotidiano escolar, visando a superação das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e na construção de conhecimentos. A mesma autora afirma que “o psicólogo escolar/educacional poderá construir propostas de atuação que sejam promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos [...]” (p. 114).

Cruces (2009) observa que os elevados índices de fracasso escolar durante décadas impulsionaram a avaliação sobre a atuação do psicólogo que era focada nos problemas de aprendizagem e comportamento.

A partir desse panorama novos modelos de formação e atuação começaram a ser pensados e, diante das novas demandas, o psicólogo escolar no exercício de sua profissão teve de assumir o pressuposto de que precisa adotar um perfil crítico e comprometido com a realidade educacional no sentido de contribuir para mudanças sociais, fazendo de sua prática uma intervenção de suporte para a construção da cidadania.

Diante desse cenário que foi e continua sendo inovado através de estudos e reflexões, o psicólogo escolar pode desenvolver pesquisas que objetivem a busca de elementos que corroborem para a transformação da Educação; de maneira que a qualidade, a equidade de oportunidades e o sucesso tornem-se presentes nas práxis educativas e que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem.

De acordo com essa perspectiva, apresentou-se a temática das atribuições causais e do rendimento escolar a partir das perguntas de pesquisa: quais são as atribuições causais dos estudantes de Manaus relativas ao rendimento escolar? As atribuições causais dos alunos estão localizadas em quais dimensões? Estudantes brasileiros provenientes da cidade de Manaus diferem-se nas atribuições causais sobre o rendimento escolar de estudantes portugueses? Existem ações que possam colaborar para sanar o baixo rendimento através do conhecimento das atribuições causais dos alunos?

A partir dessas indagações houve um processo reflexivo de modo que pesquisa se justificou porque nos processos de aprendizagem ocorrem motivações e situações que conduzem o aluno ao sucesso ou ao insucesso escolar, e o aporte das atribuições causais pode explicar esse fenômeno. Dessa maneira, a análise das atribuições causais sobre o rendimento escolar é um elemento norteador do sistema de ensino para o estabelecimento de estratégias e intervenções que promovam o rendimento, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para a sociedade esse estudo se tornou relevante porque contribuiu para a compreensão do rendimento escolar, de modo que a educação estadual no município de Manaus obteve um levantamento sobre as atribuições causais de seus estudantes e pode buscar a qualidade por meio de ações que envolvam diretamente esses atores. Cientificamente têm-se um estudo que abordou uma temática atual e pouco estudada no estado do Amazonas, corroborando para o fomento de mais pesquisas na área, na elaboração de intervenções na área da psicologia escolar e da psicopedagogia que visem promover a aprendizagem, a auto-

estima e o autoconceito dos alunos, além da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na esfera escolar.

O trabalho aqui apresentado está organizado em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução, o segundo uma reflexão sobre a educação e o rendimento escolar no Brasil, no estado do Amazonas e na cidade de Manaus versando sobre as situações de sucesso (bom desempenho) e fracasso (fraco desempenho) no ambiente educacional. O terceiro capítulo faz uma conceituação da aprendizagem e apresenta os aspectos afetivos desta, como a autoestima e o autoconceito. O quarto capítulo realiza a revisão da literatura apresentando a Teoria da Atribuição Causal e o Estado da Arte das pesquisas na área.

O quinto capítulo trata do método utilizado nessa dissertação e aborda aspectos referentes à epistemologia científica, à metodologia, bem como o contexto da pesquisa, as técnicas de seleção de amostra, a coleta e a análise de dados e os cuidados éticos na pesquisa.

O sexto capítulo denominado resultados e discussão propõe a correlação do referencial teórico com a pesquisa empírica, contém a apresentação dos resultados provenientes de análises descritivas, visando traçar um perfil dos estudantes manauaras; demonstra os dados descritivos das atribuições para o bom e para o fraco desempenho; revela as análises fatoriais e a identificação dos fatores para o bom e para o fraco desempenho escolar; compara e discute os fatores encontrados para o rendimento escolar com variáveis sociodemográficas dos estudantes e apresenta uma comparação dos estilos de atribuição causal dos estudantes de Manaus/Brasil com os estudantes de Portugal após a aplicação do QARE.

Encerra-se o trabalho com as considerações finais, seguidas das referências e dos anexos (onde são informados os protocolos de autorização, questionário QARE, tabelas e baremos/percentis).

2. O PROCESSO EDUCACIONAL E O RENDIMENTO ESCOLAR

“Ensinar exige uma compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (*Paulo Freire, 1996*)¹.

O presente capítulo tem como objetivo traçar uma breve revisão acerca de dimensões relevantes do processo educacional e dos seus efeitos sobre o rendimento escolar. Destacam-se a apresentação da situação da educação escolar no Brasil, no Estado do Amazonas e na cidade de Manaus, bem como reflexões acerca do rendimento escolar em suas dimensões de sucesso e fracasso.

O processo educacional pode ser definido fundamentalmente como o ato de ensinar e aprender, em que o ser humano é o elemento principal envolvido nesse processo, ou seja, ele é a pessoa que aprende ou a que ensina. A aprendizagem e ensino são processos vinculados entre si nesse processo educacional e a escola é o espaço onde ocorre tal processo, que tem como finalidade o desenvolvimento humano.

O contexto escolar é o espaço no qual a aprendizagem ocorre que engloba vários aspectos do ser humano: o cognitivo (o pensamento e a atuação inteligível no mundo real), o afetivo (os relacionamentos interpessoais e comunitários), o social (a obtenção de informações sobre o modo de vida social e cultural, isto é, os costumes, a linguagem) e o moral (a elaboração de atitudes e valores, formados pela consciência ética, gerando responsabilidade no sujeito). É inequívoca a importância da escola para o desenvolvimento do aluno, pois ela assegura a medição entre a pessoa e os modelos sociais e culturais, cumprindo uma função socializadora e preparando o ser humano para a complexidade da vida.

Davis e Oliveira (2008) afirmam que aprender e ensinar são os papéis essenciais do aluno e do professor, e sem essas atividades a escola perderia sua razão de ser. A escola no que se refere à construção de conhecimento deve atender a diversificação de sua clientela oferecendo igualdade de oportunidades e qualidade para que ocorra a aprendizagem.

O oferecimento de qualidade na educação é um compromisso que toda a sociedade deveria assumir, pois esse é um dos aspectos que colaboram para a manutenção de uma sociedade mais justa, digna e que propicia as oportunidades aos cidadãos para desenvolverem-se como pessoas.

¹ In: FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.98.

Atualmente há pesquisas educacionais, propostas pelo governo e por outras entidades, que visam levantar a realidade da educação brasileira visando encontrar os problemas para oferecer soluções e nesta pesquisa objetivou-se também a proposição de ações para melhorar a educação, assim conhecer a realidade da educação no Brasil e na cidade de Manaus é fator fundamental para que essa realidade seja contextualizada e conhecida.

2.1 - A Educação no Brasil

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 prevê em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; que deve ser promovida com a colaboração a sociedade objetivando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Por outro lado, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20/12/1996 estabelece no artigo 3º inciso IX que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia do padrão de qualidade, dentre outros. Dessa forma, visualiza-se que a legislação brasileira concebe a educação como elemento primordial para a sociedade e que ao elaborar suas leis faz a tentativa de reconhecê-la como fator promotor de desenvolvimento humano.

Soares (2005) alerta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a qualidade do ensino será avaliada com base no cumprimento de objetivos educacionais, cujas metas são: (a) a formação do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade e domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores nos quais a sociedade se fundamenta; (c) a aquisição de conhecimentos e habilidades humanas referentes ao convívio social, como atitudes e valores (solidariedade, respeito, cidadania). Quando esses objetivos são alcançados há uma educação de qualidade.

Diante desses objetivos educacionais percebe-se que há muitos deles para serem cumpridos na educação brasileira, como por exemplo, a formação da cidadania. O Brasil precisa investir na educação para que tenha cidadãos conscientes e com uma formação escolar de qualidade e preparação para o trabalho, pois em avaliações internacionais da educação mundial o Brasil ocupa uma posição inferior comparada a de outros países em desenvolvimento.

As avaliações internacionais de desempenho escolar iniciaram nos anos de 1960, expandindo-se desde então; e as conclusões dessas avaliações têm mostrado baixos resultados em muitos lugares, sendo piores naqueles países em desenvolvimento (como o Brasil) do que nos países desenvolvidos. No *Programme for International Assessment* (PISA), coordenado

pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os estudantes que mostraram proficiência mais baixa em leitura foram os de países de renda média ou baixa, como Brasil, Indonésia, México, Federação Russa e Tailândia, como aponta o relatório da UNESCO: Educação para Todos (2008). O relatório demonstra também que o número de países que conduzem avaliações nacionais e divulgam seus resultados está em crescimento, o que colabora para exigir das autoridades formas de melhorar os níveis de conhecimento e competência dos estudantes através de programas e políticas públicas.

Para avaliar a qualidade da educação o governo federal criou em 1991 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): uma pesquisa bianual realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa) que utiliza uma prova aplicada nos alunos de séries (anos) do ensino fundamental de caráter amostral. Atualmente o ensino fundamental é composto por nove anos de escolarização, iniciado aos seis anos de idade e com fim previsto aos quatorze anos de idade, ao término do nono (9º) ano. A prova avalia o desempenho escolar dos alunos da 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, apresentando os resultados em níveis de proficiência numa escala única. Esses testes são desenvolvidos de acordo com a matriz curricular dos Parâmetros Nacionais da Educação. De acordo com Soares (2005) o SAEB é competente do ponto de vista metodológico e consegue captar de forma adequada o domínio das habilidades e competências cognitivas avaliadas. O SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira (Ministério da Educação, 2007).

A UNESCO (2008) ao comparar os dados de 1999 e 2005 apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) observa que as desigualdades regionais nos resultados do SAEB tanto para o ensino fundamental quanto o médio continuam acontecendo, isto é, as regiões Sudeste e Sul apresentam as melhores proficiências; Nordeste e Norte as piores, situando-se a região Centro-Oeste em posição intermediária.

Para ilustrar essas informações apresentam-se os resultados (médias obtidas nas provas) da 8ª série do ensino fundamental brasileiro (atualmente 9º ano), das regiões do Brasil e do estado do Amazonas de forma comparativa. Os dados são extraídos do Inep em 2007 sobre os resultados da prova SAEB de 1995 a 2005.

**Tabela 1 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª série Ensino Fundamental
Escolas Urbanas sem Federais: Brasil e Regiões: 1995 – 2005**

Ano	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil	256,9	250,7	232,9	235,2	231,9	231,7
Norte	238,7	241,8	226,3	229,3	224,9	225,7
Amazonas	236,4	239,0	226,1	221,2	221,0	217,5
Nordeste	231,8	242,6	224,5	221,7	222,3	219,4
Sudeste	267,2	251,7	235,3	240,3	235,4	237,4
Sul	262,7	260,2	239,3	246,4	242,3	239,0
Centro Oeste	257,1	255,0	235,7	237,2	234,6	233,1

Fonte: DAEB/INEP/ MEC (2007), adaptado pela autora.

**Tabela 2 – Médias de Proficiência em Matemática – 8ª série Ensino Fundamental
Escolas Urbanas sem Federais: Brasil e Regiões: 1995 – 2005**

Ano	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil	253,7	250,7	246,4	243,4	244,8	239,4
Norte	235,4	236,2	233,6	231,9	229,3	226,6
Amazonas	236,7	234,7	236,3	226,3	225,8	218,6
Nordeste	232,7	241,0	235,5	228,8	230,3	225,2
Sudeste	262,6	253,1	250,1	249,7	252,1	245,9
Sul	259,0	260,0	254,8	255,3	258,4	251,4
Centro Oeste	253,5	255,6	248,5	244,8	246,2	239,7

Fonte: DAEB/INEP/ MEC (2007), adaptado pela autora.

Esses dados explicitam que a educação nacional não apresenta equidade e qualidade e desta maneira a desigualdade social, econômica e regional não é erradicada (SOARES, 2005). A região Norte é uma das que apresentou o nível de proficiência mais baixo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o estado do Amazonas encontra-se com um coeficiente baixo, o que demonstra que a qualidade da educação no estado do Amazonas precisa ser melhorada e, conseqüentemente, esses índices de rendimento. Portanto, diminuir a discrepância revelada nas provas referentes ao domínio cognitivo poderá refletir na melhora da qualidade do ensino, bem como na geração de equidade e oportunidades para todos, como preconiza a constituição federal e as leis que regem a educação em todas as regiões do país, compreendendo-se que não é aceitável localidades geográficas com um desenvolvimento educacional superior às outras, isso reflete em desigualdades socioeconômicas, oportunidades restritas de trabalho e desenvolvimento e aumento do preconceito e estigmas sociais.

2.2 - A Educação na cidade de Manaus e no estado do Amazonas

A cidade de Manaus, fundada em 24 de outubro de 1669, é a capital do estado do Amazonas e a maior da região Norte. O Amazonas é um estado com grande extensão territorial, incluindo a maior extensão de floresta tropical do mundo, ocupando uma área de

1.577.820 Km, que corresponde a 40,7% do espaço geográfico da região Norte e 18,4% do espaço geográfico brasileiro. Além disso, abriga 50% da biodiversidade do planeta e grandes riquezas em termos de diversidade étnica (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Sobre a composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade, existem na região aproximadamente 81 etnias diferenciadas, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituindo também o modo de vida amazônico, representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local. Apesar da implantação do Pólo Industrial de Manaus – PIM (antiga Zona Franca de Manaus, criada em 1967) o desenvolvimento econômico e industrial não apresenta ganhos relacionados à melhora da educação, pois a qualidade e a equidade não foram conseguidas (CAVALCANTE & WEIGEL, 2002).

Apesar da grandeza territorial, da biodiversidade e do desenvolvimento econômico, o estado do Amazonas nas últimas décadas tem enfrentado o desafio de educar sua população, principalmente em Manaus que recebe migrantes do interior do estado que buscam a capital visando uma mais qualidade de vida e melhores oportunidades educacionais, como afirma Silva (2004 p. 43-44): “Curiosamente nos dias atuais até a pesquisa científica não tem o homem amazônico como um importante objeto de estudo, um grande contingente de verbas é aplicado em estudos sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, que não incluem o homem”.

Atualmente, a coordenação e a direção da educação estadual no Amazonas são da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). Segundo o PEE (Plano Estadual de Educação, 2008) a rede estadual de ensino, em 2006, era composta por 5.439 escolas, sendo 826 na capital e 4.613 no interior. Dessas escolas, 5 eram federais, 569 estaduais, 4.582 municipais e 283 particulares. A maior matrícula do Estado corresponde ao Ensino Fundamental (797.947 alunos), representando 65% da matrícula total; destes 480.192 são alunos do 1º ao 5º ano e 317.755 alunos do 6º ao 9º ano. Sobre o rendimento escolar, o PEE (2008) aponta que o ano 2006 houve mais aprovações no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na capital e no interior do Estado houve maior aprovação no II ciclo do ensino fundamental.

O quadro a seguir apresenta os indicadores na capital e no interior do Estado no que se refere ao ensino fundamental:

	Aprovação no I Ciclo do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano	Aprovação no II Ciclo do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano
Capital	82,8%	63,6%
Interior	74,6%	73,8%

Quadro 1 – Aprovação no estado e na capital
Fonte: PEE/AM, 2008.

Observou-se que a maior reprovação do 6º ao 9º ano ocorre na capital. Outro dado relevante diz respeito ao exame nacional de avaliação (Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB), que demonstrou que o estado do Amazonas apresentou um rendimento inferior a muitos estados brasileiros no ano de 2005.

O índice médio brasileiro, em 2005 para escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 3,8; para escolas dos anos finais o índice foi de 3,5 e do Ensino Médio foi de 3,4. No Estado do Amazonas a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2005 para escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 3,3; para escolas dos anos finais o índice foi de 2,7 e do Ensino Médio de 2,3. Comparativamente com média nacional, esses resultados demonstram uma situação crítica da educação, avaliada pelo Plano de Educação do Estado do Amazonas (2008). O índice ideal esperado para países em desenvolvimento como o Brasil é 6,0 (em todos os níveis de educação).

Assim, é pertinente a reflexão sobre o rendimento escolar dos alunos amazonenses, pois diante desses índices é necessário compreender o que os leva a tal rendimento, ao sucesso (bom desempenho) ou ao fracasso (fraco desempenho), pois a qualidade na educação depende de múltiplos fatores, mas a investigação sobre as crenças dos alunos pode contribuir para a compreensão desse fenômeno educacional.

2.3 – Reflexões sobre o sucesso e o fracasso no contexto educativo

O rendimento escolar pode ser definido como as modificações no indivíduo proporcionadas pela aprendizagem no contexto escolar e que são mensuradas e categorizadas em índices (notas ou conceitos) que apontam critérios de aproveitamento da situação de ensino e aprendizagem de conteúdos (bom rendimento) ou o não aproveitamento do ensino e aprendizagem insatisfatória (fraco rendimento).

De acordo com Mascarenhas (2004) o rendimento escolar é uma mudança comportamental, que não se traduz necessariamente em atividades e tarefas visíveis. Assim pode-se compreender o rendimento escolar como uma nova aprendizagem e que pode ser

requerida para outras aprendizagens subsequentes, é um novo estado cognitivo e afetivo que o estudante passa a possuir.

Entende-se que o rendimento escolar é mais que uma nota ou conceito expresso pelo professor, ele é um conjunto de comportamentos e aprendizagens que constituem o sujeito que aprende, isto é, o estudante e para avaliar-se o rendimento também a concepção de avaliação deve ser pautada em critérios que possam demonstrar o rendimento e suas características qualitativas no sujeito: processos psicológicos e contextuais do ensino (MASCARENHAS, 2004). Dessa forma toda a sociedade (estudantes, escola, família, políticos) deveria assumir a responsabilidade pelo rendimento escolar dos estudantes, que segundo indicadores nacionais (Índice do Desenvolvimento do Ensino Básico – IDEB) demonstram que o rendimento de alunos brasileiros está abaixo do esperado, apontando para situações de fracasso escolar, de forma que a reflexão sobre as ocorrências do fracasso escolar devem ser consideradas visando a compreensão do rendimento escolar e principalmente dos estudantes, os atores principais no contexto educacional.

Por sucesso escolar entendem-se as situações nas quais os estudantes conseguem além da aprendizagem de conteúdos curriculares formais desenvolver seu potencial cognitivo, afetivo, relacional de forma que adquire uma postura de cidadão e pessoa que utiliza do raciocínio para interagir e resolver situações problemas de seu cotidiano. São pessoas que desenvolvem a criatividade e podem também desenvolver a autonomia (iniciativa e responsabilização perante os estudos e a própria formação humana).

Geralmente os estudantes que adquirem sucesso no ambiente escolar possuem mais percepção da situação de aprendizagem e motivação, pois se consideram possuidores de capacidades. Almeida (2002) afirma que o processo de ensino não pode ser instrucional, mas que deve ser norteado pela mobilização do sentido da descoberta, da atividade, dos conhecimentos anteriores e das capacidades dos alunos, esse modelo de ensino que busca integrar o aluno e o conhecimento pode motivá-los e habilitá-los para um trabalho mais ativo na própria aprendizagem.

Para a obtenção do sucesso escolar o aluno precisa desenvolver seu protagonismo, autonomia para construir a aprendizagem de maneira ativa. Contudo, os professores e toda a instituição escolar necessitam rever a concepção de ensino que possuem e definir objetivos para que o processo de ensino e aprendizagem seja pautado na premissa de desenvolvimento da competência do pensar através de estratégias metacognitivas, nas quais o aluno saberá estudar e se organizar cognitivamente, além de permanecer motivado (ALMEIDA, 2002).

Essa premissa consiste na construção do conhecimento de maneira coletiva na qual os professores e toda a comunidade atuam em conjunto, além de exigirem o envolvimento do governo, pois para a construção da educação há a exigência de todos, pois: “Investir nessa cultura do pensamento significa tentar ampliar e aprimorar as possibilidades de sucesso, levando os alunos a conquistar aprendizagens mais profundas e duradouras” (DAVIS, NUNES & NUNES, 2005, p. 211). Entretanto, quando a escola não possui a cultura da aprendizagem do pensar, ou então, seus critérios de avaliação são elaborados a partir da realidade contextual alheia ao aluno ele pode sofrer do fracasso escolar, que possui várias explicações e interpretações.

O fracasso da instituição escolar no Brasil tem sido caracterizado, sobretudo, pelos altos índices de analfabetismo, pela dificuldade de acesso e permanência dos alunos na escola e pelas dificuldades de aprendizagem presentes no cotidiano das salas de aula, associando-se, entre outros fatores, às lacunas na formação dos professores e à descontinuidade das diretrizes educacionais.

Pesquisadores e educadores reconhecem a multiplicidade de fatores responsáveis pelo fracasso escolar (PATTO, 1988; SPOZATI, 2000) e pela situação da educação no Brasil; explicam que o fracasso deve ser correlacionado tanto a fatores intra como extra-escolares. Os fatores intra-escolares dizem respeito à infra-estrutura física, ao currículo, aos programas de ensino e metodologia e às relações de competitividade e seletividade que são instauradas no ambiente escolar. Tratando-se dos fatores extra-escolares, estão as condições sócio-econômicas e, muitas vezes, as condições de privações pelas quais a população brasileira passa.

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram uma pesquisa do estado da arte da temática do fracasso escolar, na qual afirmam várias interpretações dadas ao fracasso escolar no Brasil desde a década de 1990 em pesquisas realizadas. Os motivos apontados foram (i) o fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais, (ii) o fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor, (iii) o fracasso como questão institucional e a lógica excludente da educação escolar, e (iv) o fracasso como questão política, cultural e das relações de poder.

No primeiro ponto que concebe o fracasso como um problema psíquico uma das vertentes de pesquisas recentes partem do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de "problemas emocionais". Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em

ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar.

Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes. Predomina-se uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver, cabendo ao aluno adaptar-se, com a contribuição de professores e psicólogos.

Outra perspectiva encontrada é a que concebe o fracasso escolar como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor. Permanece nessas pesquisas o pressuposto de que as crianças das classes populares trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar: não se localiza nos problemas individuais dos alunos, mas na técnica de ensino do professor. Nesse sentido, leva-se em conta a escola na produção dos reveses da aprendizagem, mas reduzida a uma relação dual abstrata em uma escola abstrata, ou seja, desvinculadas da sociedade que as inclui. Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica.

Na verdade, continua-se a compreender o fracasso escolar como resultado de variáveis individuais, marcado pela tese da carência cultural, um dos relatos analisados dá continuidade à versão de que os professores estão preparados para escolarizar crianças ideais, mas não os usuários predominantes da escola pública primária - as crianças pobres.

A escola pode também comparecer reduzida à relação professor-aluno; nesses casos, atitudes dos professores ou técnicas de ensino por eles utilizadas são a causa principal das dificuldades de aprendizagem. Nesses estudos, pode-se afirmar que o fracasso escolar tem relação com fatores de ordem "política e social", mas ao mesmo tempo negar que estes estejam presentes na "cultura da organização educacional". Desse modo, as explicações centradas na tese da carência cultural acabam sendo a repostas: a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola) é a principal causa do seu insucesso escolar. Essas pesquisas consideram a crítica às concepções psicologizantes ou medicalizantes do fracasso escolar quando se referem à necessidade de se compreender as origens e significados da "queixa escolar", em vez de simplesmente atribuí-la às dificuldades do aluno. No entanto, restringirem-se à avaliação *da* criança e à intervenção *na* criança.

O terceiro grupo de estudos entende o fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar, na qual as pesquisas concebem a escola como

instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social. Partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil.

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar. Assim, a reversão desse quadro requer, da política educacional, resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir com mais igualdade habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir. Tais princípios não impedem, entretanto, uma compreensão parcial das teorias críticas da escola nas pesquisas que as têm como referência: ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais.

A última categoria de pesquisas enfatiza a dimensão política da escola, assim como as pesquisas que se debruçam sobre a lógica excludente da educação escolar, aqui também se compreende a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. O foco, entretanto, encontra-se nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer a cultura popular.

Ao considerarem os determinantes sociopolíticos do ensino, partem da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar e trazem novos elementos que contribuem para a sua superação. Fazem a crítica à tese de que as crianças das classes populares são carentes de cultura ou possuem deficiências cognitivas e emocionais; à relação pedagógica concebida como processo individual; às tentativas de superação do fracasso escolar por meio de medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, todos eles centrados na idéia de escola como entidade abstrata. Essas categorias abstratas são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual, sintoma de conflitos intrapsíquicos, ou como expressão reativa da resistência a práticas escolares inadequadas, mas em sua positividade, como expressão do conflito de classes no interior da escola.

O rendimento escolar está relacionado a múltiplos fatores, e sua compreensão não pode tomar apenas uma perspectiva. Dessa forma a responsabilidade pelo fracasso não pode recair sobre a díade professor e aluno, mas se faz necessário olhar o todo da realidade, ou seja, contemplar o contexto no qual o fracasso ocorre, pois tal contexto é relacionado ao sistema

social e educacional. Em contrapartida, no cotidiano escolar, muitas vezes, as causas recaem sobre os alunos. Entretanto, existem evidências sólidas de que alunos que fracassam na escola não são incapazes de raciocinar e aprender. É preciso superar esse fenômeno e isso requer um esforço de estudiosos de múltiplas áreas em contato com o ambiente escolar, para que o conhecimento sobre a educação não seja algo somente ilustrativo, mas que consiga refletir e realizar mudanças reais no contexto no qual o estudante se encontra, favorecendo a aprendizagem e o sucesso (MARTINI & DEL PRETTE, 2005).

Considerando a realidade escolar torna-se necessário conhecer mais profundamente as explicações dos alunos sobre as causas de seu sucesso ou fracasso, não para responsabilizá-lo, mas para entender o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil atualmente há esforços de pesquisadores (MARTINI, 2008; MARTINI & BORUCHOVITCH, 1997, 2004; MASCARENHAS, 2004, 2005; MARTINI & DEL PRETTE, 2002;) no sentido de compreender como pais, professores e alunos interpretam as experiências de sucesso e fracasso escolar e quais as implicações dessa experiência de escolaridade, visando construir novas práticas e favorecer a aprendizagem.

A busca de elementos que subsidiem o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto escolar está relacionada com uma prática profissional crítica e reflexiva por parte do psicólogo e dos profissionais envolvidos no contexto escolar. Considerar os alunos como principais atores do processo de ensino e aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento da afetividade necessária para que a aprendizagem seja significativa e propicie rendimento e sucesso escolar.

Pela totalidade de informações analisadas compreende-se que o processo educacional exerce efeitos sobre a conduta do estudante diante das atividades de estudo-aprendizagem e o conseqüente rendimento escolar. Sendo que a variável motivacional atribuição de causalidade é um determinante da conduta e precisa ser considerada na gestão do processo de estudo-aprendizagem-rendimento.

3. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS

“Nascer é ingressar em um mundo onde se é obrigado a aprender” (Charlot, 2000)².

Neste terceiro capítulo tem-se o propósito de apresentar algumas concepções sobre processos de aprendizagem enfatizando aspectos cognitivos e afetivos. A aprendizagem é uma capacidade humana que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Ela é o resultado da tentativa que o ser humano faz de compreender o mundo, na qual são usados os instrumentos mentais de que dispõe; é também a forma de pensar as situações e as expectativas, os sentimentos e as interações com os outros humanos e com o ambiente. (ANDERSON, 1995a; FARNHAM-DIGGORY, 1994; PIAGET, 1963 *apud* WOOLFOLK, 2000).

Na Psicologia cognitiva, a partir dos anos 70, tem havido predomínio de concepções da aprendizagem numa perspectiva dinâmica da cognição que é entendida como construção de significados baseados na ação, na reflexão e na abstração. É uma concepção construtivista na qual o aluno possui papel importante no processo de ensino-aprendizagem, não se configurando como um sujeito passivo, mas possuidor de capacidades e potencialidades (ALMEIDA & GUISANDE, 2010). A visão cognitiva é uma abordagem que concebe a aprendizagem como um processo mental ativo de aquisição, lembrança e uso do conhecimento. De acordo com a ótica cognitiva o conhecimento é aprendido e as modificações de conhecimento possibilitam as mudanças de comportamento, diferenciando-se da visão comportamental, na qual o comportamento é aprendido através de reforços que fortalecem as respostas (WOOLFOLK, 2000).

A perspectiva cognitiva concebe as pessoas ativas no processo de aprendizagem, capazes de prever e avaliar as conseqüências de seu comportamento. Os indivíduos são ativos e proativos, possuem intenção, auto-organização, são reflexivos e não somente movidos por forças ambientais, mas podem agir para construir seu conhecimento, pois participam das atividades de aquisição de conhecimento, escolhem, prestam atenção, refletem e tomam decisões para que ocorra a aprendizagem (WOOLFOLK, 2000; LEFRANÇOIS, 2008, ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

Nela o elemento mais importante no processo de aprendizagem é o que o indivíduo traz consigo, seu conhecimento, que determinará sua atenção, percepção e motivação para a

² In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 16.

aprendizagem que será construída. Considera as experiências anteriores no aprimoramento de conhecimentos, na busca da resolução de problemas e na organização dos conhecimentos para alcançar novos *insights*. Pat Alexander (1996 p. 31 *apud* WOOLFOLK, 2000 p. 220) afirma que o que a pessoa sabe “é um andaime que apóia a construção de toda futura aprendizagem”.

3.1 - Afetos, emoções e motivação para a aprendizagem

A aprendizagem pressupõe a integração de aspectos afetivos (emoções e motivações), cognitivos e relacionais que permeiam o processo de ensino no âmbito escolar. Relacionado ao aspecto afetivo da aprendizagem está o comportamento de atribuir causa ao sucesso ou fracasso escolar, que influenciam diretamente na percepção que o aluno possui de si mesmo durante o processo de escolarização, pois o mesmo elencará as causas que o levaram ao sucesso (alto ou bom rendimento) ou ao fracasso (baixo rendimento) escolar.

Essas atribuições ou apontamentos de causas são crenças que a pessoa possui e sustenta por variados motivos (experiências, autoestima, relações interpessoais e significações desenvolvidas ao longo de sua vida) e que nem sempre são regidas pela lógica racional. Segundo Miras (2004), o processo de atribuir sentido pessoal para aquilo que é aprendido supõe a capacidade de elaboração de respostas a algum tipo de pergunta sobre a aprendizagem. As repostas podem remeter a uma análise da dimensão afetiva e emocional da aprendizagem.

A capacidade de atribuir sentido apontando causas às realizações é desenvolvida a partir dos onze ou doze anos, idade na qual os estudantes inferem a causalidade dos eventos tomando por base suas referências pessoais, as representações que possuem de si mesmos (o autoconceito) e a avaliação e valorização das características que se auto-atribuem (autoestima), como apontam Faria (2000) e Miras (2004).

As atribuições causais relacionadas ao rendimento acadêmico possuem também um caráter afetivo-emocional, como aponta Almeida e Guisande (2010), pois ao ato de atribuir causalidade há um componente cognitivo (atribuição, expectativa ou percepção da realidade) associado ao sucesso ou fracasso que desencadeia emoções (orgulho, confiança, desânimo ou culpa) que influenciarão o comportamento dos estudantes (envolvimento, evitamento, persistência, desistência) frente à tarefa proposta.

Investigar as atribuições causais enquanto um fenômeno psicológico favorece a melhoria das bases teóricas sobre as variáveis intervenientes que influem na aprendizagem e pode contribuir para uma melhor gestão educativa. Dessa forma, visualizar as atribuições causais pode remeter ao componente emocional e afetivo da aprendizagem escolar, porque os

alunos estabelecem distinção entre o que aprendem de maneira efetiva ou o que não aprendem, demonstrando que sabem atribuir uma causa para a sua aprendizagem a partir de conceitos pessoais o que influencia diretamente na autoestima e no autoconceito.

3.2 - Autoconceito e autoestima

Faria e Santos (2006) definem o autoconceito como o conjunto de percepções que o sujeito possui acerca de si mesmo, isto é, suas capacidades e competências em alguns aspectos da vida: físico, social, escolar. Para Sisto e Martinelli (2004) esse construto inclui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, enquanto a auto estima seria um componente mais avaliativo e limitado.

De acordo com Miras (2004, p. 211) “o autoconceito e a autoestima referem-se à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em um determinado momento.” O autoconceito é a visão mais cognitiva e racional e a autoestima é a visão mais afetiva do autoconceito em seus diferentes componentes (como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui). As pessoas se distinguem entre si em função do caráter mais ou menos positivo de sua auto-estima positiva, que pode ser demonstrada quando a pessoa se valoriza, se sente bem consigo mesma e a auto-estima negativa aparece quando a pessoa não se valoriza e se sente mal consigo mesma.

O autoconceito e a autoestima começam a ser desenvolvido na infância e permanece em constante transformação durante o ciclo de vida. Autores como Sisto e Martinelli (2004) e Faria (2000) afirmam que as crianças desde pequenas recebem dos adultos significativas informações sobre si mesmas e dessas impressões desenvolvem uma imagem positiva ou negativa sobre si mesmas, que influenciarão em seu autoconceito, de forma que as informações de outras pessoas são elementos constitutivos desse atributo. Para a formação do autoconceito há componentes afetivos (subjetivos e internos), sociais (relacionados com o significado que a conduta do indivíduo tem para os demais) e físicos (aspectos que tem repercussão nas atitudes e na aparência geral do indivíduo).

Verifica-se que a autoestima e autoconceito se relacionam, pois se referem à representação afetiva que a pessoa possui de si mesma (características em determinado momento) e podem orientar as pessoas para o cumprimento dos objetivos e projeções estabelecidos em relação ao futuro. Por meio das vivências no contexto escolar, os alunos podem elaborar metas e alcançar níveis mais elevados de autoestima, porque se sentem capazes de realizar tarefas, influenciando positivamente a aprendizagem.

O estudo do autoconceito escolar tem se destacado porque a escola é o espaço onde as crianças e adolescentes passam boa parte de seu tempo e em virtude de se caracterizar como um lugar de formação. Nesse espaço a criança passa a ter de lidar não somente com a aprendizagem de conteúdos que são do nível cognitivo, mas ela também terá de se socializar e por meio das relações estabelecidas seu autoconceito será modificado e construído nas vivências do cotidiano. Tornar-se-á mais consciente de suas capacidades de aprender e realizar atividades porque seus relacionamentos foram ampliados; perceberá as expectativas de outrem e suas próprias habilidades e capacidades, o que faz surgir o autoconceito acadêmico, isto é, a representação que o aluno tem de si mesmo enquanto aprendiz, como uma pessoa dotada de capacidades ou habilidades para a aprendizagem em um contexto educativo (MIRAS, 2004).

Para Sisto e Martinelli (2004) o autoconceito escolar pode ser conceituado como as representações que os estudantes possuem de suas capacidades, realizações escolares, bem como da avaliação que faz das mesmas. O autoconceito acadêmico ou escolar repercute nas metas de aprendizagem, bem como nos estilos de aprendizagem, uma vez que as capacidades e habilidades são percebidas pelo estudante. Assim, ao avaliá-lo no contexto escolar, pode-se obter várias informações sobre os estudantes que poderão nortear as reflexões acerca das atribuições causais referentes ao desempenho escolar.

Pesquisas apontam o autoconceito como o principal construto afetivo-emocional e um preditor crítico do rendimento acadêmico, sendo que crianças com baixo autoconceito tendem a ter baixo rendimento acadêmico, o que por sua vez incrementa a avaliação negativa de si mesmo, mantendo um círculo vicioso (CIA & BARHAM, 2008). Refletir sobre a temática do rendimento escolar associando aos construtos de caráter afetivo (autoestima e atribuições causais) propicia uma melhor compreensão acerca da aprendizagem.

Pelas informações apresentadas neste capítulo constata-se indicadores teóricos que se destacam na literatura pela sua relevância para a compreensão dos processos cognitivos e afetivos que exercem efeitos sobre o rendimento acadêmico.

4. TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E O ESTADO DA ARTE

“Feliz é aquele que pode conhecer as causas das coisas.” (Virgílio – poeta romano, s/d)

As pessoas se preocupam em compreender e explicar os fatos da vida, pois são ativas e proativas, possuem auto-organização, intenção, capacidade reflexiva e não são somente movidas por forças ambientais. Desse modo, seus comportamentos são perpassados por crenças, julgamentos sobre suas capacidades, expectativas e sobre o próprio desempenho; e a avaliação deles é o ato de atribuir causas. O presente capítulo visa apresentar a Teoria da Atribuições Causais e seu Estado da Arte.

A teoria das atribuições causais surgiu do estudo as motivações humanas, de acordo com Woolfolk (2000) a psicologia apresenta a preocupação com essa temática e a define como um estado interior que estimula, direcionam e mantêm um comportamento. Sales (2010) aponta que pode-se adotar uma definição geral e coerente com a teoria cognitiva, que conceitua a motivação como um processo por meio do qual uma atividade é direcionada, instigada e sustentada.

Os primeiros estudos psicossociais sobre motivação correlacionaram-na com a representação social e posteriormente definiram como atribuição causal, demonstrando que em termos gerais as pessoas atribuem causas para o sucesso, de acordo com suas crenças, para explicarem as próprias atuações, evidenciando as motivações e as percepções pessoais acerca de si mesmo e do mundo social (LÉON & DELGADO, 1998).

De acordo com Figueira e Lobo (2010), os construtos motivacionais e sistemas de crenças foram pensados para conduzir as ações das pessoas a partir do *feedback* social que recebem ao realizar uma atividade, ou seja, surgem das motivações as atribuições de causalidade acerca das concepções pessoais de inteligência, habilidade ou capacidade que irão influenciar na ação futura tanto na realização de tarefas quanto nos pensamentos e emoções desencadeadas sobre a atividade. Essas construções de controle psicológico estão relacionadas ao desempenho dos indivíduos em situações e sucesso e insucesso.

O pioneiro no estudo das atribuições causais foi Heider (1944, 1958 *apud* LEÓN & DELGADO, 1998; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, 2004; ALMEIDA & GUISANDE, 2010) que na área da psicologia social estudou as variáveis que interferiam nas explicações de conduta, verificando que é natural ao homem procurar explicações nos eventos para identificar as causas e seus efeitos a partir da observação, de

forma que a compreensão mais apurada dessas atribuições possibilita a previsão de comportamentos futuros e a modificação destes. Esse autor acredita que existe uma tendência geral que direciona a conduta humana e essa se dá através de causas ambientais (dificuldade situacional, sorte) ou pessoais (capacidade, esforço), existindo variáveis internas e contextuais associadas ao comportamento.

Outro autor que analisou as atribuições causais foi Kelley (1967, 1971, 1973 *apud* LÉON & DELGADO, 1998; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, 2004) que sugere que a atribuição é elaborada pela percepção da conduta e pelas possibilidades de causas existentes para tal, sendo um modo de analisar o comportamento através de critérios que podem surgir da entidade ou estímulo, da pessoa e das circunstâncias. Posteriormente Kelley e Michela (1980 *apud* LEÓN & DELGADO, 1998; MASCARENHAS, 2004) elaboraram outros três critérios e condições chaves para estabelecer atribuições: consenso, especificidade e consistência. Esses critérios do primeiro e do segundo modelo podem ser correlacionados ou co-variados de modo a explicar as causas de eventos. Esse mesmo autor propôs outros princípios ou esquemas causais para formular as atribuições; são eles: (i) redução ou desconto, ou seja, o papel de certa causa pode ter um efeito menos importante se houverem causas mais verossímeis; (ii) aumento, isto é, o papel da causa [por exemplo, o esforço e o estudo para concurso público] é aumentado ou ampliado [aprovação no concurso] se o efeito tiver uma causa inibidora [temer ficar sem a vaga]. Esses dois princípios são chamados de Esquema de Causas Múltiplas Suficientes, e quaisquer umas das causas separadamente podem produzir efeito, ou as causas podem operar conjuntamente para produzir um efeito e não serem excludentes, impossibilitando explicações gerais. Contudo, León e Delgado (1998) afirmam que não há estudos empíricos que comprovem a eficácia desse Esquema de Causas Múltiplas Suficientes.

A teoria da atribuição causal, utilizada nesse trabalho, pressupõe que as pessoas podem atribuir causas ou motivos às suas ações (WEINER, 1985; WOLFOOLK, 2000; BECK, 2001; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, 2004; LEFRANÇOIS, 2005; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005; ALMEIDA & GUISANDE, 2010; SALES, 2010). Elas possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar certo controle sobre o ambiente e manter sua auto-estima em níveis adequados de aceitabilidade. Deste modo, é possível entender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação.

Weiner (1985) enfoca que há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a autoestima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso.

Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização elaborou uma taxonomia na qual a causa apresenta três dimensões, são elas, o Lócus da Causalidade, a Estabilidade e a Controlabilidade.

Na dimensão do Lócus da Causalidade as causas são distribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo e nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causas externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso a fatores internos ou externos propiciam fortes reações emocionais com reflexos na auto-estima, pois atribuir causas e correlacioná-las aos fatores internos e externos propiciam ao sujeito uma reflexão sobre o próprio eu, sobre a capacidade e as formas de desempenho que possui. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha. Nessa dimensão a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização, pois como afirma Woolfolk (2000, p. 339): “Se sucesso ou fracasso é atribuído a fatores internos, o sucesso levará a orgulho e a aumento da motivação, enquanto o fracasso diminuirá a auto-estima”. Silva, Mascarenhas e Silva (2010) afirmam que a autoestima se relaciona com as atribuições causais para o rendimento escolar de sucesso e fracasso apresentando reflexos no aspecto emocional do estudante e em suas projeções de futuro.

Portanto, diagnosticar se a crença em relação ao sucesso ou fracasso em determinada tarefa relaciona-se a fatores interno ou externos favorece a compreensão da pessoa na realização de tarefas (sua subjetividade ou seu modo particular de ser) e contribui também para elaboração de intervenções que possam permitir a responsabilização do sujeito, tornando-o proativo.

A dimensão da Estabilidade define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim, habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como

mais instáveis. Quanto ao aspecto afetivo, atribuição de causas estáveis para fracasso, como habilidade e dificuldade da tarefa (portanto, que dificilmente variarão), podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.

Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas.

A Controlabilidade consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou incontrolável pelo sujeito. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, fadiga, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

A dimensão de controlabilidade está associada a emoções como gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa, em caso de fracasso. O indivíduo vivencia ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso à causa controlável por si próprio, como por exemplo, o esforço (WEINER, 1985; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005, MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004).

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador. Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como autoestima, diferenças de gênero, influência das outras pessoas e expectativas pessoais e de outrem acerca do desempenho em determinada tarefa, o que demonstra que o ser humano é relacional e que suas interações interferem nas motivações e, consequentemente, na atribuição de causalidade aos fatos da vida.

Aplicando a teoria de atribuição causal ao contexto educacional pode-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem correlacionando ao rendimento escolar, pois na medida em que as causas que motivam e promovem o sucesso ou o fracasso, pode-se refletir sobre o papel de professores e alunos na construção da aprendizagem no cenário escolar, além de contribuir para a elaboração de planejamentos e ações que promovam a aprendizagem e todo o desempenho acadêmico/rendimento escolar (MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, 2004; ALMEIDA & GUISANDE, 2010; SILVA, MASCARENHAS & SILVA, 2010)

4.1 - Desenvolvimento da capacidade de atribuição de causas

Os estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de atribuir causas aos eventos da vida demonstram que essa capacidade é desenvolvida ao longo da infância e adolescência num processo contínuo e dinâmico, no qual as experiências de sucesso e fracasso nos diferentes contextos nos quais o indivíduo está inserido (família, escola e sociedade) contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento dos motivos ou crenças que norteiam a atribuição de causas para os eventos (PICCININI, 1989; FARIA, 2000; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MIRAS, 2004).

Dessa maneira o desenvolvimento das dimensões causais acontece conforme a idade. Segundo Weiner & Graham (1984) a dimensão causal referente ao *locus* da causalidade (se a causa atribuída é classificada como interna ou externa ao sujeito) é a primeira a ser desenvolvida, pois na infância as crianças conseguem distinguir o eu e o não eu, de forma a identificar a causa em aspectos internos ou externos.

A dimensão da estabilidade (estabilidade ou instabilidade da causa) relaciona-se à previsão de futuro e a identificação de expectativas, que são desenvolvidas com o aprimoramento das capacidades cognitivas que ocorrem no início da adolescência.

A dimensão da controlabilidade (se a causa apontada é controlável ou não pelo sujeito) é desenvolvida posteriormente às outras, uma vez que está ligada ao aspecto da intencionalidade das ações, em que o sujeito precisa possuir noções de si mesmo, do tempo e do espaço no qual está inserido e das capacidades de controlar ou não os eventos, supondo-se percepção da realidade concreta.

Estudos de Nicholls (1975; 1978; 1979a; 1979b *apud* FARIA, 2000), revelam que as crianças não avaliam adequadamente a sua realização sobrevalorizando-a, mas esta tendência diminui com o avanço da idade, pois as relações entre a auto-avaliação e os resultados reais tornam-se gradualmente melhor percebidos e avaliados. As crianças interpretam os resultados positivos da sua realização, como resultantes do esforço e da capacidade, demonstrando concepções indiferenciadas de capacidade. A diferenciação dos conceitos de capacidade e esforço só parece estar completamente estabelecida aos 12 anos de idade, através de um processo de desenvolvimento que ocorre em quatro fases, como postulou o referido autor.

De acordo com as pesquisas de Faria (2000) há quatro fases do desenvolvimento da capacidade de atribuição causal que se iniciam na idade pré-escolar e continuam se desenvolvendo até a adolescência.

Na primeira fase de desenvolvimento da capacidade de atribuição causal as crianças com idade pré-escolar não possuíam a capacidade de perceber em termos normativos ou de

comparação social, mas a referência era a própria realização, designando uma concepção subjetiva. Também o esforço e o resultado não são diferenciados e a relação entre a capacidade, o esforço e o resultado não são percebidos como dimensões separadas, mas que se relacionam na obtenção de sucesso. As crianças acreditam que quanto mais aprenderem, mais serão inteligentes.

Na segunda fase percebeu-se a diferenciação dos conceitos de esforço e de capacidade; o esforço e o resultado já são diferenciados, respectivamente, como causa e efeito. O esforço continua a ser percebido como a causa principal dos resultados. O conceito de capacidade não é ainda muito usado como causa, o que pode aumentar ou limitar os efeitos do esforço, embora o sujeito reconheça a sua existência (FARIA, 2000).

Na terceira fase, o conceito de capacidade foi usado de forma intermitente e o esforço já não é a causa principal apontada para os resultados. Nesta fase intermediária, a percepção de que elevada capacidade pode compensar a falta de esforço começa a ser percebida, e que baixa capacidade pode limitar as realizações. Contudo, a criança está em fase de transição e não consegue consistentemente distinguir capacidade e esforço.

Na quarta fase, que ocorre por volta dos doze e treze anos, o conceito de capacidade é visto como um fator limitador ou potencializador do esforço para explicar os resultados. A capacidade é inferida a partir do esforço exercido, tendo como referência os resultados obtidos; aspectos que são correlacionados. Para os mais velhos a capacidade é definida a partir da referência ao outro, isto é, sua capacidade é medida pela realização dos outros e é inferida como boa ou ruim a partir do esforço exercido e dos resultados, num contexto de comparação social.

Em relação à distinção entre capacidade, sorte e esforço, a diferenciação ocorre aproximadamente após os doze ou treze anos de idade, e os sujeitos passam a compreender que não é útil investir esforço em tarefas que dependem da sorte e que é mais produtivo exercê-lo em tarefas que exigem capacidade, o que pode desenvolver a responsabilização pela aprendizagem.

Os estudos realizados por Piccinini (1989), Farias (2000), Martini e Boruchovitch (2004) demonstraram que a adolescência é o momento em que a pessoa consegue atribuir causalidade aos eventos que caracterizam desempenho, pois crianças menores não sabem lidar com suas experiências e julgá-las positiva ou negativamente. Crianças mais novas tendem a classificar a capacidade mais positivamente que crianças mais velhas, assim há a possibilidade de, no decorrer da escolarização, melhorar as crenças e as expectativas sobre si mesmas, acarretando numa auto-estima mais elevada e num desenvolvimento emocional mais

adequado. Tal situação requer do sistema educativo atividades que possibilitem ao estudante a percepção de suas capacidades, do esforço e da interação com professores e colegas como promotores do rendimento e da aprendizagem.

4.2 - Atribuições Causais para análise do rendimento escolar

A teoria das atribuições causais pode ser um aporte teórico utilizado para explicar a aprendizagem e o desempenho acadêmico, pois se acredita que o aluno no ambiente escolar atribui causas para o seu desempenho conforme os resultados obtidos (bom ou fraco rendimento). Os estudantes possuem estilos atribucionais advindos das crenças individuais originadas a partir de suas experiências de vida em situações de sucesso ou fracasso, as quais se correlacionam aos resultados obtidos em avaliações de aprendizagem no contexto escolar, que repercutem na escolha da causa atribuída ao desempenho em tarefas que influenciarão na auto-estima, no autoconceito e na maneira de significar a aprendizagem.

A partir da diversidade de atribuições que o aluno pode ter para explicar seu sucesso ou fracasso em tarefas acadêmicas, Weiner (1986, 1992 *apud* ALMEIDA & GUISANDE, 2010) as organizou seis fatores: (i) capacidade (reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos), (ii) esforço (está relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa), (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos eleitos pelo sujeito para melhorar sua realização), (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa), (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino) e (vi) sorte (reflete o peso concedido ao azar ou à sorte relacionados aos resultados acadêmicos).

Assim, a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo e é influenciada por alguns elementos que a antecedem. De acordo Martini e Boruchovitch (2004), Mascarenhas (2004); Almeida e Guisande (2010) a informação sobre o desempenho de outras pessoas afeta a interpretação que a pessoa faz das causas de sua própria realização; um exemplo disso é quando todos os alunos tiram boa nota, supõe-se que o professor é bom ou a matéria é fácil, a atribuição apontada pode ser a interna como a capacidade.

O quadro a seguir explicita os aspectos afetivo-emocionais diante do sucesso e do fracasso escolar correlacionado com a taxonomia das atribuições:

Atribuição (Taxonomia)	Causal	Reações Afetivas diante do êxito (bom desempenho)	Reações Afetivas diante do fracasso (fraco desempenho)
Causa interna, estável e não controlável: capacidade.		Sentimento de confiança, competência, orgulho e satisfação de si mesmo. Altas expectativas de êxito de futuro. Responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso.
Causa interna, instável e controlável: esforço.		Orgulho e satisfação. Responsabilidade diante do êxito. Sentimento de controle.	Culpabilidade. Responsabilidade diante do fracasso. Sentimentos de controle e expectativas de prevenir o fracasso futuro.
Causa interna, estável e controlável: estratégias.		Sentimento de confiança, competência, orgulho e satisfação de si mesmo. Altas expectativas de êxito de futuro. Responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso.
Causa externa, instável e não controlável: tarefa.		Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito. Incerteza para o futuro.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro.
Causa externa, instável e não controlável: professor.		Sentimento de agradecimento. Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de ira, raiva. Sentimento de incapacidade e incompetência.
Causa externa, instável e não controlável: sorte.		Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito. Incerteza para o futuro.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do fracasso. Incerteza para o futuro.

Quadro 2 – Taxonomia das Atribuições Causais

Fonte: adaptado de ALMEIDA & GUISANDE, 2010 p. 150.

As atribuições e o desempenho pregressos podem ser determinantes na elaboração das expectativas de sucesso e de fracasso futuros, o que denota que há uma relação entre atribuições causais e rendimento escolar. Para muitos autores as atribuições condicionam a motivação dos alunos e reflete diretamente na aprendizagem, por isso a importância de conhecê-las (MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, ALMEIDA, & BARCA, 2005; AGUIAR, FERNANDES, MASCARENHAS & BARCA, 2010; FERNANDES, MASCARENHAS & BARCA, 2010; ALMEIDA & GUISANDE, 2010, SALES, 2010, SILVA, MASCARENHAS & SILVA, 2010).

Na análise do rendimento escolar através das atribuições causais a literatura especializada apresenta pesquisas que tratam das diferenças entre as atribuições de acordo com o sexo do estudante. Os resultados apontam que as estudantes do sexo feminino podem classificar as suas habilidades e as capacidades mais negativamente, demonstrando baixa expectativa de sucesso e explicando os sucessos escolares por fatores externos. Contrariamente, os rapazes (sexo masculino) atribuíram em menor quantidade o fracasso à capacidade intelectual, preservando o seu próprio autoconceito (MARTINI & DEL PRETTE, 2005; NEVES, 2002; SCHLIEPER, 2001). Ferreira et al. (2002) em um estudo transcultural entre Brasil, sugerem que os adolescentes atribuem o sucesso mais à capacidade, e as adolescentes mais ao esforço. Docampo (2002) defendeu que as meninas assumem mais responsabilidades pelo sucesso ou fracasso comparadas aos meninos, o que pode significar que confiam mais nas suas capacidades e habilidades.

Acredita-se que essas diferenças ocorram devido à educação e identidade social de homens e mulheres e que a escola de alguma forma reproduz. Segundo Saffioti (1987) a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através de atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumprido pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. Considera-se importante na análise do rendimento também pensar sobre a variável sexo, pois ela pode interferir na atribuição causal.

4.3 – O estado da arte nos estudos com a teoria das atribuições causais

O conhecimento é uma manifestação humana que decorre dos processos de aprendizagem nos quais a sua construção realiza o homem em sua dimensão afetiva e cognitiva. Além de propiciar o desenvolvimento humano, o conhecimento pode promover o desenvolvimento social ao estabelecer conexões entre os saberes acadêmicos e a realidade social, de modo que ao serem contextualizados podem adquirir uma utilidade prática e não apenas reflexiva e cognoscitiva.

Para a construção do conhecimento acadêmico é primordial que haja o estudo teórico que inclui a revisão e análise de pesquisas realizadas com a temática escolhida que recebe o nome de Estado da Arte. O Estado da Arte aqui apresentado pretende revisar e analisar as pesquisas empíricas e teóricas sobre a temática das atribuições causais, um aporte teórico que analisa as causas atribuídas ao sucesso ou fracasso escolar na área da educação e da psicologia, visando conhecer os delineamentos de pesquisas e as conclusões, além de

visualizar as pesquisas realizadas e publicadas sobre o estado do Amazonas nessa área, principalmente a cidade de Manaus.

A metodologia utilizada para essa revisão foi a pesquisa eletrônica nas bases de dados que indexam artigos científicos de revistas: Scielo, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Psi), com as palavras-chaves: atribuição causal no período de 1989 à 2010, por se objetivar um levantamento recente.

Os resultados da pesquisa demonstraram poucos estudos nacionais com essa temática, e menos ainda no estado do Amazonas: há uma pesquisadora e colaboradores pertencentes a Universidade Federal do Amazonas que tem apresentado pesquisas com essa temática com as populações do interior, sendo que a cidade de Manaus não apresenta publicação de pesquisas com a temática das atribuições causais. Talvez isso ocorra porque esse enfoque revela o aspecto individual da crença sobre o rendimento escolar, seja por parte dos estudantes ou das pessoas envolvidas no contexto escolar e no Brasil nas últimas décadas as pesquisas voltaram-se para os aspectos socioeconômicos e políticos do rendimento escolar, como demonstrou Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) no artigo sobre o estado da arte das pesquisas sobre o fracasso escolar.

Contudo, a teoria das Atribuições Causais postula que o ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, ou seja, aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso na tarefa realizada é indicativo de suas motivações, auto-estima e autoconceito (WEINER, 1986 *apud* LEFRANÇOIS, 2005).

Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao desempenho e rendimento escolar, pois os mesmos geralmente formulam julgamentos sobre sua própria capacidade, sobre as situações e os contextos de aprendizagem, sobre o papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos), após receberem a avaliação dos professores (*feedback* ou uma nota atribuída ao desempenho), que é realizada de acordo com sistemas de avaliação consonantes com o currículo e a metodologia da escola (MASCARENHAS, 2004).

Percebe-se que a escola é um ambiente de formação humana, pois além de trabalhar com os conteúdos propostos e normatizados pela legislação ainda complementa a formação humana proporcionando experiências de aprendizagem que podem levar a formação de mentalidades de acordo com a percepção do indivíduo.

Considerando-se essa perspectiva da escola como um local de formação de mentalidades há estudos nacionais e internacionais que utilizam a teoria das atribuições

causais para entender o desempenho escolar (fracasso ou sucesso) no contexto educacional. Esses estudos buscam compreender como pais, professores e alunos interpretam as experiências de sucesso e fracasso escolar e quais as implicações dessa experiência de escolaridade, visando construir novas práticas e favorecer a compreensão dos resultados aprendizagem através do aporte teórico da Teoria das Atribuições Causais.

No Brasil os referenciais metodológicos que embasam essas pesquisas são variadas, havendo algumas com a abordagem qualitativa, na qual são utilizadas técnicas de entrevista e análise de conteúdo para a compreensão e reflexão sobre as atribuições causais que os atores do ambiente escolar relatam sobre o rendimento escolar (PICCININI, 1989; BORUCHOVITCH, 1997; 2004; MARTINI, 1999; 2003; MARTINI & DELL PRETTE, 2002; MARTINI & DELL PRETTE, 2005). Há estudos mistos, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando técnicas de entrevistas, aplicação de questionários e escalas (FERREIRA; ASSMAR; OMAR et al, 2002; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005; BARCA, MASCARENHAS, CASTRO E RIOBOO, 2009; AGUIAR, FERNANDES, MASCARENHAS & BARCA, 2010; MASCARENHAS, FERNANDES & BARCA, 2010) que procuram, além de compreender as atribuições, analisá-las estatisticamente de acordo com sua taxonomia, incidência e correlacioná-las por meio de análises estatísticas para a compreensão do contexto educacional. Apresentar-se-á uma síntese dos estudos em ordem cronológica.

Piccinini (1989) estudou o desenvolvimento das atribuições causais em crianças, em que percebeu que os princípios das atribuições dos adultos não estão presentes nas crianças e que são desenvolvidos ao longo da infância e adolescência. As crianças tendem a explicar de maneira mais afetiva as situações de sucesso e fracasso.

Boruchovitch (1997; 2004) estudou as atribuições de causalidade, sucesso e fracasso escolar de alunos da 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental em relação à situação de exame de matemática. Os dados do estudo demonstraram que o esforço é a principal causa apontada e que há diferenças em relação ao desenvolvimento na capacidade de atribuir causas aos eventos, isto é, crianças mais velhas possuem melhor percepção da realidade e conseguem explicar melhor seu desempenho, além da importância do conhecimento das causas do sucesso ou fracasso escolar pela ótica do aluno, que favorece na elaboração de projetos que respondam às suas necessidades.

Em 1999, Martini pesquisou sobre as atribuições de causalidade, crenças e motivações de crianças brasileiras e concluiu que as mesmas atribuem a si mesmas as causas de sucesso e fracasso. Já em 2003 ao estudar os professores concluiu que eles responsabilizam seus alunos

pelas causas de seus sucessos e fracassos, o que revelou não haver um processo de ensino-aprendizagem bidirecional.

Ferreira; Assmar; Omar et al (2002) realizaram a pesquisa intitulada “Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil, Argentina e México”, e perceberam que o componente cultural é um fator determinante no processo de atribuir causas aos fenômenos, pois depende da cultura do país no qual o estudante é inserido. De maneira geral a causa mais atribuída ao sucesso e ao fracasso escolar foi o esforço, que é uma causa interna e revela que esses três países possuem um traço cultural de valorização da responsabilidade pessoal nos estudantes em relação ao processo de aprendizagem.

As autoras Martini e Dell Prette realizaram em 2002 um estudo sobre a atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos alunos por parte dos professores do ensino fundamental e concluíram que a interação entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem e as crenças que professores possuem sobre os alunos podem influenciar no desempenho escolar dos mesmos.

No ano de 2005, Martini e Dell Prette investigaram a atribuição de causalidade e afetividade relacionadas ao alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e fracasso escolar. As conclusões revelaram que as atribuições de causalidade desempenham papel importante na motivação para aprendizagem, na afetividade e no desempenho acadêmico.

Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) estudaram “Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos, no estado do Amazonas”, na qual se utilizaram da escala “Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais” (Barca, 2000). Os resultados sugeriram que a maioria dos alunos valoriza as próprias capacidades e o esforço (atribuições internas) para explicarem os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados escolares à falta de sorte ou aos professores (atribuições externas). Os alunos de mais fraco rendimento justificaram, em maior percentagem, o seu bom desempenho escolar recorrendo à sorte e à facilidade dos exames, recorrendo também mais frequentemente à falta de capacidade para explicarem os seus fracos resultados escolares. As atribuições causais não se diferenciaram segundo o gênero dos alunos e a atribuição do esforço foi mais frequente nos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade.

No estudo “Motivação acadêmica e atribuições causais: a escala QEAP48, com uma amostra de alunos universitários de Rondônia e Humaitá (Amazônia, Brasil)” Barca, Mascarenhas, Castro e Rioboo (2009) pretenderam construir e adaptar uma escala de

avaliação dos processos de motivação acadêmica, de estilos atribucionais e metas dirigidas a estudantes da educação secundária e universitária com a finalidade de facilitar a investigação e o assessoramento psicológico em contextos educativos de níveis de ensino médio e universitário.

Aguiar, Fernandes, Mascarenhas e Barca (2010) estudam diferenças de gênero verificadas a partir da escala QEAP-44 quanto ao estilo de atribuições causais para a aprendizagem numa investigação com estudantes do ensino superior dos municípios de Humaitá e Apuí-Amazonas/Brasil e concluíram que os estudantes do ensino superior atribuem seu rendimento escolar aos métodos de ensino usados pelos professores, pois a maioria acredita que quando os docentes direcionam suas aulas a partir de diretrizes, a aprendizagem é facilitada e, conseqüentemente, seu rendimento acadêmico. A sorte e os professores foram explicações causais que se caracterizaram como no local de causalidade externo, instável e incontrolável definindo o estilo atribucional externo.

Também Mascarenhas, Fernandes e Barca (2010) apresentaram a pesquisa intitulada “Avaliação de enfoques de aprendizagem e atribuições causais: uma investigação com estudantes da Universidade Federal do Amazonas”, que está em desenvolvimento, e perceberam que os estudantes tendem a explicar os acontecimentos ora atribuindo a causa a fatores internos - de origem pessoal - ora a fatores externos, oriundos do ambiente social e natural onde se inserem. Com relação às explicações causais para o rendimento acadêmico, tendem a atribuir, por exemplo, o resultado à facilidade das matérias quando registram boa pontuação ou à dificuldade das matérias quando registram baixa pontuação.

Essas pesquisas têm contribuído com a ampliação do referencial teórico-metodológico, além de proporcionarem uma reflexão sobre o rendimento escolar e o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Em Portugal (Universidade do Minho) e Espanha (Universidade da Coruña) as atribuições causais relacionadas ao rendimento acadêmico e os fatores motivacionais da aprendizagem. As pesquisas portuguesas e espanholas fazem uso de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, nas quais os questionários e escalas são os instrumentos mais utilizados e a análise de dados contempla aspectos estatísticos e explicativos ao associar a teoria da atribuição causal à compreensão do rendimento acadêmico. Esse foi um dos motivos que impulsionou a pesquisa nesses países, além disso o instrumento que foi utilizado na presente pesquisa é derivado do contexto português, de modo que visualizar como as pesquisas são conduzidas colabora para o desenho teórico-

metodológico do presente estudo. Os dados foram levantados a partir do ano 2000 também nas bases eletrônicas Scielo e BVS-Psi.

Pocinho e Calaça (2010) na pesquisa “Influência da Auto-Estima, da Auto-Eficácia e das Atribuições Causais no Sucesso Escolar”, estudaram os alunos portugueses e concluíram que os alunos com resultados superiores nos testes de matemática e português atribuíram ao bom desempenho acadêmico as causas como bases e capacidades. As atribuições causais relativas ao sucesso evidenciam uma auto-estima mais elevada e auto-eficácia para a aprendizagem e estudo. E alunos com baixo rendimento e baixos resultados tendem a atribuir causas negativas, como falta de esforço e capacidade, método, refletindo numa auto-estima rebaixada.

Na pesquisa “Atribuições causais para o sucesso e fracasso de escolares: analisando as atribuições causais de acordo com o gênero e o ano escolar dos alunos” Almeida, Miranda e Guisande (2008) utilizaram o Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE) e os resultados apontaram que os alunos, independentemente do sexo e do ano escolar, associam os seus resultados acadêmicos (sucesso e fracasso) ao esforço e explicam o insucesso à falta de métodos apropriados de estudo. Com o avanço na escolaridade percebeu-se que as bases de conhecimentos surgiram mais valorizadas na explicação do sucesso escolar.

No IX Congresso Internacional de Psicopedagogia Galego-Português Santos, Brandão e Almeida (2007) apresentaram a investigação intitulada “Atribuições causais: sua diferenciação e impacto no rendimento acadêmico”. Sinalizaram que o percurso acadêmico decorre de sucessivas avaliações, a que se associam melhores ou piores classificações, sendo natural que os alunos procurem justificá-las, decorrendo de tais percepções um impacto na aprendizagem e no rendimento escolar. Utilizaram-se do QARE para coletar esses dados.

Chaleta, Rosário e Grácio (2006) investigaram “Atribuição causal do sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior” e os dados foram obtidos a partir de um questionário aberto. A análise realizada identificou que, de um modo geral, os estudantes referiam valores idênticos a causas internas (inteligência, memória, cansaço, nervosismo, motivação e esforço) e a causas externas (sorte, dificuldade das provas de avaliação e subjetividade do professor).

Faria (2000) na pesquisa “Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudo no contexto português” apresentou considerações sobre o curso do desenvolvimento, no qual ocorre uma diversificação das atribuições causais para os resultados e um enriquecimento da vida afetiva, remetendo a maior maturidade nos apontamentos.

Em síntese, as pesquisas com a temática das atribuições causais revisadas no presente capítulo mostraram que esse enfoque teórico é relevante para ser utilizado em estudos que pretendem compreender o rendimento escolar em suas dimensões de fracasso ou sucesso acadêmico na ótica do professor, do aluno e das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem; oportunizando a compreensão desses atores como sujeitos no processo educacional, pois no momento em que atribuem causas para o rendimento escolar referem-se ao sistema educacional e às relações desenvolvidas nesse sistema e no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada nos estudos foi tanto de natureza qualitativa como quantitativa, dependendo do objetivo da pesquisa. No Brasil, em Portugal e na Espanha há o uso da diversidade metodológica o que possibilitou a visão de delineamentos de pesquisa, dos instrumentos adotados e das conclusões obtidas de forma a ampliar o conceito de que não há uma abordagem mais adequada e melhor (qualitativa ou quantitativa). Elas atendem a realidades e objetivos diversos, mas ambas podem propiciar uma leitura e compreensão da realidade estudada.

Dessa forma viu-se nesse capítulo que a teoria das atribuições causais pode ser um aporte teórico relevante nos estudos na área da educação e da psicologia escolar. Assim, é fundamental a pesquisa brasileira nessa temática, sobretudo na cidade de Manaus, no sentido de inovar os estudos e de favorecer a criação de programas educacionais que possam contribuir para o melhor rendimento escolar dos alunos, promovendo aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, melhorar os índices educacionais do Brasil. A sociedade no início do século XXI precisa voltar-se para a educação, pois ela é o meio que permitirá o avanço tecnológico e, sobretudo humano na construção de uma sociedade que priorize a vida e a diminuição da desigualdade, oportunizando uma educação com equidade e qualidade, o que não temo ocorrido na realidade nacional e especialmente nas regiões menos desenvolvidas economicamente no Brasil.

5. MÉTODO

“Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas...”
(Descartes, 1641)³.

O homem busca o conhecimento devido à necessidade de sobrevivência, de compreender a si mesmo e o mundo, essa busca se realiza a partir da realidade na qual está inserido. Ao longo da história ele construiu conhecimentos, instrumentos, tecnologias e teorias alcançando um avanço cognoscitivo em várias áreas do saber. Neste capítulo visa-se refletir sobre o método e sua epistemologia utilizados nas ciências e explicar os princípios metodológicos e éticos adotados nessa pesquisa, bem como os aspectos da realidade estudada.

No cenário de mudanças sociais e culturais na Europa, dentre elas as grandes navegações, o mecanicismo, os experimentos em laboratório, entre outros acontecimentos, nasceu a ciência moderna cujo projeto pretendia não só descobrir o mundo, mas também dominá-lo. O homem deixou de ser “dominado” por Deus, como habitualmente ocorria na Idade Média e passou ao centro do universo - fase esta chamada de antropocentrismo, na qual a ciência se tornou a forma utilizada para descobrir e controlar os fenômenos naturais e o próprio homem.

A partir desse contexto é que as ciências adquiriram *status* e poder ao seguirem critérios rigorosos em suas investigações, ao criar instrumentos e métodos precisos para a construção do conhecimento, assim diversas áreas emergiram e a psicologia foi uma delas. Houve também uma mudança de mentalidades e o fascínio pela descoberta e pelo controle impulsionou muitos cientistas e inúmeros experimentos foram realizados; uma nova concepção de vida emergiu valorizando as técnicas e conhecimentos advindos da ciência e ela passou a fazer parte da existência humana enquanto área do saber relacionada ao que é cognoscível, isto é, a própria vida, favorecendo a ação humana. (VASCONCELOS, 2002, MORIN, 2003). Assim pode-se pensar que:

A ciência como campo cognitivo é um campo de ações e como tal é uma malha de diálogos que têm por consequência alegações e explicações, declaradas válidas de acordo com o critério de validação das explicações científicas em função da paixão pela explicação. (MATURANA, 2003 p. 170-171).

³ In: Meditação Terceira. Coleção os Pensadores: **Descartes**. São Paulo, Nova Cultural: 1996, p. 277.

O cientista surge como aquele que pode contribuir para a vivência humana ao utilizar a ciência e estabelecer diálogos e explicações entre o conhecido e o desconhecido através da pesquisa científica. De acordo com Silva (1998) a prática científica de pesquisa não deve ser alienada, o pesquisador precisa saber em que campo está inserido seu trabalho, que posição metodológica e epistemológica ele assume de forma que passa a ser o “editor da realidade”.

O processo de edição é o de utilizar alguma técnica para recortar a realidade, pois a ação humana é um fluxo complexo e contínuo. Nesse recorte da realidade o pesquisador traz suas vivências, conhecimentos, pressupostos teóricos e adota os critérios de leitura e interpretação da realidade pesquisada e estes podem ser quantitativos e qualitativos, ou seja, fazer uso de uma linguagem que responda ao tema e problema estudado com o uso da ética, embasada no princípio da respeito à dignidade humana.

5.1 Aspectos metodológicos do presente estudo

A partir do pressuposto de que o pesquisador é um editor no processo de construção da ciência, o presente trabalho apresentou como pergunta de pesquisa: quais são as atribuições causais dos alunos para explicar o seu rendimento escolar? As variáveis a serem investigadas serão independentes (atribuições causais) e dependentes (rendimento escolar revelado a partir dos escores quantitativos - notas, sexo, idade, percepção de seu desempenho).

Esse trabalho realizou um recorte na realidade estudada caracterizada pelo rendimento escolar: sucesso e fracasso, pois ao analisar as atribuições causais apontadas pelos alunos sobre seu rendimento escolar buscou-se compreender apenas um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sabendo-se que este processo perpassa por múltiplas interações interpessoais, políticas, métodos pedagógicos no contexto escolar e por processos cognitivos, motores, afetivos e sociais que se integram e se complementam favorecendo o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ocasionando os fenômenos de sucesso (bom rendimento) ou fracasso (fraco rendimento) escolar.

A metodologia de pesquisa foi de natureza quantitativa, pois, considerando o que se objetivou com essa pesquisa, diagnosticar as atribuições causais dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino da cidade de Manaus/AM, foi a abordagem que proporcionou melhor sustentação para o estudo que envolveu um grande número de sujeitos, além de que essa abordagem metodológica possibilitou a clarificação de dados e indicadores sobre o rendimento escolar numa maior amplitude.

A respectiva pesquisa pôde ser caracterizada como uma pesquisa de levantamento de dados, pois ao se identificar as atribuições causais se realizou um levantamento das mesmas

referentes ao rendimento acadêmico. Essa modalidade de pesquisa busca informações através de interrogações diretas às pessoas, que são selecionadas para compor uma amostra e posteriormente analisa-se as informações colhidas, através de procedimentos quantitativos, a vantagem desse delineamento é que possibilita conhecer a realidade empírica através da indagação direta de uma amostra da população (GIL, 2002).

De acordo com Minayo e Sanches (1993) a abordagem quantitativa utiliza da linguagem matemática. Nesse estudo uma linguagem estatística foi empregada para explicar o fenômeno. A pesquisa de natureza quantitativa é caracterizada por expressar através de números (entidades abstratas) a realidade investigada, e enfatizam que cabe ao pesquisador a tradução dessas entidades, pois os números não falam por si, mas precisam ser compreendidos através da correlação com os constructos teóricos que embasam a investigação.

Assim, utilizou-se da abordagem quantitativa para a compreensão da realidade estudada correlacionando os dados empíricos com os constructos teóricos que fundamentam o estudo sobre a teoria das atribuições causais e rendimento escolar, através do raciocínio analítico que favoreceu a compreensão e evidenciou a qualidade das informações obtidas de modo que explicou o fenômeno, pois a ciência se processou como uma articulação entre o lógico e o real, a teoria e a prática para significar os fenômenos e os acontecimentos (SEVERINO, 2000).

5.2 - Objetivos

Objetivo geral da pesquisa foi identificar as atribuições causais de alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus/AM sobre seu rendimento escolar; e como objetivos específicos foram:

- a) categorizar as atribuições causais quanto às dimensões: lócus da causalidade, estabilidade e controlabilidade, que refletem o aspecto emocional e motivacional da aprendizagem;
- b) comparar as atribuições causais de estudantes manauaras com estudantes portugueses após a aplicação do Questionário de Atribuições para Rendimento Escolar (QARE).

5.3 – Caracterização do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na rede de ensino da cidade de Manaus/AM, especificamente nas escolas estaduais com os alunos do 9º ano do ensino fundamental coordenadas pela Secretaria de Estadual da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) criada

em 1946, ela é um órgão responsável pela formulação, supervisão, coordenação, execução e avaliação da Política Estadual da Educação e executa essas ações na Educação Básica (ensino fundamental e médio).

A rede de ensino estadual contém 202 escolas convencionais da educação básica, sendo que 150 escolas são para o II ciclo do ensino fundamental que compreende do 6º ao 9º ano, e são divididas por seis distritos/zonas da cidade, mostrado no quadro a seguir:

Distrito	Zona da Cidade (região geográfica)	Quantidade de Escolas
01	Sul	16
02	Sul e Centro Sul	29
03	Centro Sul e Centro Oeste	26
04	Oeste	20
05	Leste	27
06	Norte	32

Quadro 3 – Distritos e Escolas em Manaus
Fonte: site SEDUC/Escolas

5.4 – População/Amostra:

A população estudada consistiu em estudantes do 9º ano do ensino fundamental público e da rede estadual da cidade de Manaus/AM em 2010, coordenado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas – SEDUC.

A escolha dessa população ocorreu porque os alunos que cursam esse ano escolar possuem a idade cronológica mínima de quatorze (14) anos. De acordo com os estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de atribuir causas aos eventos (FARIA, 2000; BORUCHOVITCH & MARTINI, 2004) é aproximadamente a partir dos 11 e 12 anos de idade que o estudante possui maior clareza e capacidade para atribuir causas ao seu rendimento escolar. Além disso, o 9º ano é o último do ensino fundamental, de forma que o primeiro momento da escolarização é encerrado e os estudantes já possuem além de capacidade cognitiva, conhecimentos que foram consolidados durante esse processo.

Na cidade de Manaus, segundo os dados fornecidos pela SEDUC (através da Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais), no ano de 2010 havia a seguinte população de alunos matriculados:

Tabela 3 – Alunos matriculados no II ciclo do Ensino Fundamental/Manaus

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2010	24.603	23.312	22.265	21.788

FONTE: SEDUC/AM – Gerência de Estudos, Pesquisas e Informações Educacionais.

Esta investigação tomou em consideração uma amostra estimada em N= 1.011 estudantes de ambos os sexos, que foram convidados a participar voluntariamente do estudo, com a autorização dos pais/responsáveis e da direção da escola. Optou-se por realizar um estudo com a amostra de estudantes porque esse método permite o acesso a um número de pessoas da população de modo mais rápido e com menos custos ao pesquisador, como aponta Ribeiro (2008).

A amostra é de característica probabilística, na qual há a probabilidade de qualquer elemento da população ser incluído na amostra. Ela é considerada estatisticamente significativa, pois foi calculada utilizando-se como referência a população geral de estudantes com um erro amostral de 5% e uma significância estatística de 99%, sendo que após o cálculo obteve-se o coeficiente de 644 estudantes, entretanto no trabalho de investigação de campo, pôde-se obter um número mais elevado, o que favoreceu melhores análises e generalizações.

5.4.1 - Critério de inclusão na amostra

Os critérios de inclusão de participantes na amostra que integrou esta investigação foram:

- Alunos de ambos os sexos matriculados no 9º ano do ensino fundamental de escola da rede estadual pública da cidade de Manaus/AM;
- Aluno freqüente nas atividades escolares;
- Aluno cujo pai ou responsável autorizou participar da pesquisa.

5.4.2 - Critério de exclusão na amostra

Os critérios de exclusão de participantes na amostra foram:

- Aluno cujo pai ou responsável não autorizou a participação na pesquisa;
- Aluno ausente no dia da aplicação do questionário.
- Aluno matriculado na rede particular e municipal de ensino de Manaus.

5.5 - Instrumento

Os dados foram colhidos com a aplicação do Questionário de Atribuições para Resultados Escolares (QARE de MIRANDA & ALMEIDA, 2008 – traduzido e adaptado por MASCARENHAS, 2010). Para a utilização do QARE no Brasil foi pedido autorização dos autores portugueses e após a concessão ele foi traduzido para o português do Brasil visando a compreensão pelos alunos provenientes desse contexto cultural e inseridas duas questões (21

e 22) que se referiam a estrutura física e material de apoio oferecidos pelas instituições de ensino, pois no contexto brasileiro percebe-se a carência desse aspecto na rede pública de ensino e esta poderia ser uma causa apontada (ANEXO 4).

Este instrumento avaliou as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho escolar. O QARE pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados, categorizando-as em grupos de causas atribucionais: (i) as capacidades ou falta de capacidades dos alunos, (ii) o esforço e aspectos da organização do estudo ou a falta de esforço e de organização do estudo, e, (iii) fatores aleatórios e contingências externas.

Na primeira parte do QARE há perguntas referentes aos dados de identificação do estudante e sociodemográficos, como: sexo, idade, ano escolar, curso, nota da disciplina de português e da disciplina de matemática, profissão do pai e da mãe e habilitação escolar, se há reprovações anteriores e a quantidade e em que anos da escolaridade, e como o estudante define seu desempenho acadêmico em termos globais atualmente e no ensino básico.

Nesta parte o QARE proporciona uma avaliação geral dos estudantes pesquisados em relação à idade e sexo; um diagnóstico do ensino, uma vez que se pode verificar algumas características como o índice de reprovação e anos escolares reprovados, as notas médias das disciplinas de português e matemática (geralmente avaliadas nos exames nacionais sobre rendimento escolar), a definição do desempenho acadêmico que poderá ser correlacionada com o autoconceito acadêmico e a autoestima do estudante, bem como sua percepção da realidade vivenciada na escola.

Na segunda parte são apresentadas as causas para o bom rendimento e para o fraco rendimento escolar. Para cada uma destas situações, apresentam-se 22 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *likert* com 5 pontos (desde 1 ou nunca até 5 ou sempre) (ANEXO 1). O referido instrumento é utilizado com a autorização dos autores, no momento em que houve autorização o instrumento estava em fase de validação final em Portugal.

O quadro 4, aponta os grupos de causas correlacionando com a taxonomia em que as atribuições causais (Weiner, 1985) são classificadas e as questões no questionário QARE que se referem a cada dimensão/taxonomia a ser analisado posteriormente:

Atribuição Causal (Dimensão/Taxonomia)	Questões-itens no QARE Bom Desempenho (1.1)
Causa interna, estável e não controlável: capacidade.	1, 2, 5, 7, 13
Causa interna, instável e controlável: esforço/estratégia (aspectos de organização).	3, 4, 6, 15, 16
Causa externa, instável e não controlável: tarefa, professor, sorte (fatores aleatórios e contingências externas).	8, 9, 10, 11, 12, 14, 17,18, 19, 20, 21, 22
Atribuição Causal (Dimensão/Taxonomia)	Questões - itens no QARE Fraco Desempenho (1.2)
Causa interna, estável e não controlável: falta de capacidade.	1, 2, 5, 7, 13
Causa interna, instável e controlável: falta de esforço/estratégia (aspectos de organização).	3, 4, 6, 15, 16
Causa externa, instável e não controlável: tarefa, professor, sorte (fatores aleatórios e contingências externas)	8, 9, 10, 11, 12, 14, 17,18, 19, 20, 21, 22

Quadro 4 – Atribuição Causal no QARE

Fonte: elaboração da pesquisadora a partir do estudo do instrumento e informações dos autores.

De acordo com Günther (1999) o questionário é um conjunto de perguntas sobre determinada temática que levanta as opiniões, interesses, entre outros aspectos a respeito de um tema. Um questionário apresenta a vantagem de ser facilmente respondido e é objetivo, o que favorece a análise quantitativa (MINAYO, 2005) e posteriormente a explicação de características qualitativas.

Dessa forma verificou-se que o QARE possui boa capacidade de levantar as atribuições causais sobre o rendimento escolar, pois é um instrumento que abarca os aspectos da teoria que podem ser encontrados na realidade empírica, contribuindo para a compreensão do fenômeno do desempenho escolar e para o diagnóstico das atribuições causais relacionadas.

5.6 – Coleta de dados

Os dados foram coletados pela pesquisadora com o auxílio de alunos voluntários da Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas após treinamento oferecido. Esse treinamento consistiu num esclarecimento acerca da pesquisa e na forma de adentrar o campo, isto é, abordagem da direção da escola e a entrega de documentos: projeto de pesquisa, autorização da Secretaria de Estadual da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC (ANEXO 2), parecer de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (ANEXO 1); convite para participação na pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 3) aos alunos para assinatura dos pais ou responsáveis.

As atividades de coleta de dados foram efetivadas junto às dependências de salas de aulas de escolas públicas de ensino fundamental. A aplicação do questionário foi coletiva, isto é, com a turma de alunos do 9º ano de cada escola, selecionada aleatoriamente conforme a localização geográfica mais favorável ao pesquisador e auxiliar de pesquisa, objetivando economia de tempo para a coleta de dados. Foi feita leitura em voz alta das instruções de preenchimento e das questões, e, o pesquisador e/ou auxiliar de pesquisa permaneceram na sala para eventuais esclarecimentos de dúvidas. O tempo médio de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos.

Após a aplicação procedeu-se com o agradecimento aos alunos que participaram da pesquisa e disponibilizados contatos para eventuais dúvidas e devolutiva da pesquisa.

5.7 - Tratamento e análise dos dados

Os dados foram tratados com o auxílio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows versão 15.0. O referido programa constitui-se num pacote estatístico que possui a função de auxiliar o pesquisador na fase de análise de dados ao ser instalado em computador e realizar os cálculos (BISQUERRA, SARRIERA & MARTÍNEZ, 2004). Com a utilização desse pacote estatístico foi possível realizar várias análises de maneira ágil e que muito auxiliaram para o entendimento da realidade estudada e para a elaboração desse informe científico.

A análise estatística consistiu primeiramente na estatística descritiva, isto é, na descrição dos dados, onde se verificou as médias, variância (desvios padrão) objetivando caracterizar os dados da amostra conforme as variáveis independentes observadas (sexo, idade, existência ou não de reprovação escolar, quantidade de reprovações, anos escolares reprovados, habilitação escolar e profissão ou ocupação laboral dos genitores [pai e mãe], definição de seu desempenho acadêmico) e as variáveis dependentes (bom rendimento e fraco rendimento).

Em seguida foi realizada a análise de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) e prova de Bartlett que avaliou a variância dos grupos, se existiram diferenças significativas entre os grupos e variáveis investigadas e comparou com a distribuição do qui-quadrado utilizando-se da medida de adequação amostral. A KMO é a prova que pode demonstrar se o conjunto de dados é adequado para a utilização da técnica de análise fatorial (quando os resultados pontuam acima de 0,60 significa que é possível utilizar a técnica de análise fatorial com o conjunto de dados apurados).

Posteriormente fez-se análise fatorial exploratória, que segundo Ribeiro (2008) constitui um método indutivo que objetiva descobrir um conjunto ótimo e variáveis latentes. Trata-se de uma técnica estatística multivariada que, a partir da estrutura de dependência existente entre as variáveis de interesse, em geral representada pelas correlações ou covariâncias entre essas variáveis, permite a criação de um conjunto menor de variáveis (variáveis latentes, ou fatores) obtidas como função das variáveis originais. Além disso, é possível saber o quanto cada fator está associado a cada variável e o quanto o conjunto de fatores explica da variabilidade geral dos dados originais.

Essas análises verificaram as propriedades psicométricas do instrumento QARE que foram analisadas a partir dos dados amostrais, essas propriedades consistiram em: fiabilidade, significando que os valores obtidos na avaliação de várias pessoas foram semelhantes e que por isso o instrumento foi confiável no que se propõe mensurar. Essa análise forneceu o *Alfa de Cronbach*, uma medida avaliativa na qual o esperado é uma boa consistência interna, que deve exceder um alfa de 0.80, porém são aceitáveis valores acima de 0,60.

As provas de análise fatorial realizadas utilizaram do método rotação de componentes principais, com o método de rotação *Varimax* com *Kaiser* para identificar as cargas fatoriais dos itens do instrumento utilizado, o que contribuiu para compreender as variáveis dependentes (bom ou fraco rendimento) e correlacioná-las com a taxonomia proposta pela Teoria das Atribuições Causais contidas nos itens do QARE e conforme os resultados obtidos na amostra em estudo. O método de rotação *Varimax* assegurou que os fatores fossem independentes dos demais.

Também foi realizada a análise de variância entre grupos que foi composta pelas variáveis dependentes: bom desempenho e fraco desempenho combinadas com as variáveis independentes pela prova ANOVA, objetivando comparar as diferenças entre os grupos com a diferença entre os indivíduos, foi um teste que analisou as variáveis em questão, devido a multiplicidade de condições envolvidas no fenômeno do rendimento escolar (BISQUERRA, SARRIERA & MARTÍNEZ, 2004; DANCEY & REIDY, 2006). A apresentação dos resultados analisados foi feita pela significação assintótica, na qual uma significação (Sig.) igual e/ou inferior 0,050 é considerada significativa nessa comparação.

Após essas análises estatísticas foi realizada a correlação dos resultados obtidos com a teoria que embasou o trabalho gerando as conclusões, favorecendo a compreensão das atribuições causais dos estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental de Manaus sobre o seu rendimento escolar.

5.8 – Aspectos Éticos na condução da pesquisa

A dimensão da ética e da responsabilidade na pesquisa decorre de uma postura do pesquisador que consegue visualizar a ciência como um caminho para o conhecimento e a metodologia científica como uma aliada na pesquisa e não como um conjunto de normas e técnicas que são dissociadas da realidade e que cristalizam e solidificam o agir do pesquisador. A pesquisa científica precisa ser alicerçada no respeito ao ser humano, de forma que o mesmo não seja utilizado como mero instrumento.

Partindo desse pressuposto, nessa pesquisa pretendeu-se agir com princípios e normas que foram pautadas no respeito à dignidade humana; assim foi realizada uma análise a partir de fundamentos éticos sobre os riscos implicados na participação do sujeito na pesquisa e percebeu-se que esta investigação não acarretou nenhum risco para a saúde física e/ou psíquica dos sujeitos ou dano moral e pessoal. E o benefício da participação de pessoas residiu no apoio para a compreensão do fenômeno educativo formal no que se refere às atribuições causais correlacionadas ao rendimento escolar (sucesso ou fracasso), além de ter favorecido um estudo inovador nessa temática com a população de estudantes manauaras.

Em relação à justificativa para utilização de grupos vulneráveis na pesquisa, estudantes e menores de idade, ocorreu porque não existem registros de publicação de trabalhos anteriores que subsidiem satisfatoriamente os estudos neste domínio de investigação psicológica e da ação educativa formal.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aprovado por unanimidade conforme o Certificado de Apresentação à Apreciação Ética (CAAE) nº 0229.0.115.000-10 na data de 30 de junho de 2010 (ANEXO 1). Dessa forma a presente pesquisa observou os aspectos éticos necessários em sua condução.

Fazer ciência significa inovar, ir além do esperado, usar a ousadia para construir significados, subjetividades, relacionamentos e pesquisa. O pesquisador que possui uma visão ampla da realidade pode com seu fazer científico mudanças nas mentalidades que emergem das pesquisas e da relação libertadora que o conhecimento pode propiciar. Assim, a prática de pesquisa é uma aventura pelo mar desconhecido, é uma descoberta de possibilidades, é o uso da racionalidade associada à sensibilidade.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados encontrados na pesquisa empírica foram analisados e são apresentados nesse capítulo e discutidos de acordo com o referencial teórico estudado. Os resultados são organizados de acordo com os objetivos do estudo. Inicia-se com o perfil dos estudantes a partir dos dados sociodemográficos, seguidos dos dados descritivos sobre o rendimento escolar, das análises fatoriais do Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE) que possibilitaram a identificação das atribuições causais, seguidos da comparação entre variáveis contextuais e sociodemográficas com os fatores atribucionais encontrados. O capítulo é finalizado com a comparação das atribuições causais de estudantes manauaras/brasileiros com estudantes portugueses que participaram da pesquisa nesses dois contextos nacionais.

6.1 – Perfil dos estudantes manauaras: descrição da amostra pesquisada

Na presente investigação utilizou-se uma amostra com 1011 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental da rede de ensino estadual da cidade de Manaus/AM de ambos os sexos.

As tabelas (4 a 16) a seguir apresentam as características sociodemográficas dessa amostra, isto é, dados colhidos na aplicação do questionário, como por exemplo: participantes da pesquisa, sexo, idade e estabelecimento de ensino. A apresentação dos dados de maneira descritiva visa mostrar características da amostra da população estudada na cidade de Manaus.

Nessa primeira tabela pode-se observar o número de estudantes pesquisados e o sexo/gênero dos mesmos, sendo que a maior parte dos participantes, 53,7% (N = 543), foi composta por estudantes do sexo feminino, contra 46,3% de estudantes do sexo masculino (N=468), demonstrando que no último ano do ensino fundamental da rede estadual da cidade de Manaus o sexo feminino é predominante.

Tabela 4 – Sexo dos estudantes

Sexo	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Feminino	543	53,7	53,7	53,7
Masculino	468	46,3	46,3	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Em relação ao estabelecimento de ensino foram pesquisadas onze escolas selecionadas aleatoriamente, de forma que a quantidade de alunos que respondeu ao questionário variou bastante de escola para escola, devido à quantidade de alunos que o estabelecimento de ensino possui nas classes de 9º ano.

Por questões éticas os estabelecimentos de ensino pesquisados foram nominados com letras do alfabeto, garantindo-se o sigilo. A tabela a seguir demonstra a quantidade de alunos pertencentes a cada estabelecimento e o percentual dos mesmos.

Tabela 5 - Estabelecimentos de ensino pesquisados

Estabelecimentos de Ensino	Frequência (Número de Alunos Respondentes)	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulada %
Escola A	38	3,8	3,8	3,8
Escola B	115	11,4	11,4	15,1
Escola C	109	10,8	10,8	25,9
Escola D	102	10,1	10,1	36,0
Escola E	112	11,1	11,1	47,1
Escola F	77	7,6	7,6	54,7
Escola G	67	6,6	6,6	61,3
Escola H	105	10,4	10,4	71,7
Escola I	56	5,5	5,5	77,3
Escola J	100	9,9	9,9	87,1
Escola K	130	12,9	12,9	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Essas escolas foram de áreas distintas da cidade e pertencem a uma zona distrital organizada pela Secretaria de Educação (SEDUC). O quadro a seguir apresenta as regiões às quais pertencem tais instituições:

Quadro 5 – Escolas Pesquisadas, Distritos e Zonas da Cidade

Distrito	Zona da Cidade (região geográfica)	Denominação da Escola	Percentual
01	Sul	G, H	17%
02	Sul e Centro Sul	A, B, C	26%
03	Centro Sul e Centro Oeste	K	12,9%
04	Oeste	Nenhuma escola	0%
05	Leste	I, J	15,4%
06	Norte	D, E, F	28,7%

Fonte: SEDUC/AM

A idade dos alunos variou de 12 anos a 23 anos, sendo que a média de idade do aluno que cursava o 9º ano do ensino fundamental foi de 15 anos e desvio padrão de 1,15. Assim, 352 alunos possuem 14 anos (34,8%), 310 possuem 15 anos (30,7%), 195 possuem 16 anos (19,3%) e 93 alunos possuem 17 anos (9,2%). Da amostra total, oito casos foram perdidos pelo sistema, pois os alunos não informaram a idade.

Observou-se que há uma disparidade entre idade/série, porque para o 9º ano do ensino fundamental é esperado que o aluno tenha 14 anos, considerando-se o início da escolarização no ensino fundamental a partir dos 6 anos e sem reprovação. Observou-se que houve 309 estudantes (30,6%) com idade a partir dos 15 anos, os quais já deveriam cursar o ensino médio.

Tabela 6 – Idade dos estudantes

Idades	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
12 anos	01	0,1	0,1	0,1
13 anos	31	3,1	3,1	3,2
14 anos	352	34,8	35,1	38,3
15 anos	310	30,7	30,9	69,2
16 anos	195	19,3	19,4	88,6
17 anos	93	9,2	9,3	97,9
18 anos	17	1,7	1,7	99,6
19 anos	01	0,1	0,1	99,7
20 anos	02	0,2	0,2	99,9
23 anos	01	0,1	0,1	100,0
Total informado	1003	99,2	100,0	
Não informaram idade	08	0,8		
Total	1011	100,0		

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Tabela 7 – Dados Estatísticos da Idade

Número (N)	Válidos	1003
	Perdidos	08
Média (M)		15,0369
Desvio Padrão (DP)		1,15368

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Também foram obtidas informações a respeito da profissão/ocupação laboral dos genitores (pais) e habilitação escolar dos mesmos, que foram correlacionadas com as demais informações obtidas pelo Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE).

Sobre os dados referentes à profissão/ocupação laboral dos genitores desses estudantes percebeu-se que grande parte deles desconhece ou preferiram não mencionar a profissão/ocupação dos pais, uma vez que as respostas em branco atingiram o maior percentual (302 casos [29,9%] para a ocupação dos pais e 170 casos [16,8%] para a ocupação das mães). Esse desconhecimento ou omissão de resposta pode estar associado a vários fatores sociais (como instabilidade ocupacional), afetivos (como ausência de diálogo e interação familiar) ou perceptivos (como falta de atenção e memorização), uma vez que um adolescente com uma idade média de 15 anos já possui maturidade para conhecer as profissões/ocupações do mercado de trabalho que membros de sua família exercem.

Percebeu-se que as profissões e ocupações variaram bastante e as com maior índice referiram-se a trabalhos com exigência de pouca escolarização, como por exemplo, 46 pais (4,5%) exercendo a função de motoristas, 36 pais (3,6%) exercendo a função de vendedores e 32 pais (3,2%) exercendo a função de pedreiro.

As mães diferiram no nível de escolaridade dos pais em algumas profissões que ocupam. Os alunos revelaram que 31 delas (3,1%) são professoras, mas também há muitos casos de genitoras que possuem uma ocupação com exigência de pouca escolaridade, como 284 (28,1%) que exerciam a função de donas de casa - 'do lar'; 35 mães (3,5%) com a função de empregadas domésticas; 12 (1,2%) com a função de diaristas e 25 (2,5%) com a função de cozinheiras. Neste trabalho não serão discutidos esses aspectos com mais detalhes por serem de natureza alheia ao tema estudado. Desse modo, apenas foram apontados os dados e feitas algumas inferências.

Tabela 8 – Profissões e Ocupações Laborais dos Pais dos Estudantes da Amostra

Profissões dos Pais	Frequência	Porcentagem %
Respostas em Branco	302	29,9%
Motoristas	46	4,6%
Vendedores	36	3,6%
Pedreiros	32	3,2%

Profissões das Mães	Frequência	Porcentagem
Respostas em branco	170	16,8%
Professoras	31	3,1%
Do lar (donas de casa)	284	28,1%
Empregadas domésticas	12	1,2%
Diaristas	25	2,5%

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Com relação ao grau de escolarização dos pais, percebeu-se que os alunos ou desconhecem ou não quiseram responder o grau de escolarização dos pais (N=360 – 35,6%). Os pais que concluíram o ensino médio foram 338 (33,4%), N=104 pais (10,3%) concluíram o ensino fundamental, seguidos de 90 pais (8,9%) com o ensino fundamental incompleto. Apenas 80 (7,9%) pais cursaram o nível superior.

Tabela 9 – Grau de Escolarização/Habilitação Escolar do Pai

Grau de Escolaridade/Habilitação Escolar do Pai	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Ensino fundamental incompleto	90	8,9	8,9	8,9
Ensino fundamental completo	104	10,3	10,3	19,2
Ensino médio incompleto	18	1,8	1,8	21,0
Ensino médio completo	338	33,4	33,4	54,4
Ensino superior incompleto	12	1,2	1,2	55,6
Ensino superior completo	80	7,9	7,9	63,5
Pós-graduação	06	0,6	0,6	64,1
Não sabe	360	35,6	35,6	99,7
Analfabeto	03	0,3	0,3	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Em relação ao grau de escolarização das mães, a maioria dos estudantes também a desconhecia: 293 casos (29%). Entretanto, o nível de escolaridade das mesmas foi de maior escolarização comparado ao apontado para os pais. Assim, 376 (37,2%) das mães concluíram o ensino médio. Os dados apresentam que 101 mães (10%) concluíram o ensino fundamental e 82 mães (8,1%) concluíram o ensino superior.

Tabela 10 – Grau de Escolarização da Mãe

Grau de Escolaridade/Habilitação Escolar da Mãe	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Ensino fundamental incompleto	89	8,8	8,8	8,8
Ensino fundamental completo	101	10,0	10,0	18,8
Ensino médio incompleto	40	4,0	4,0	22,7
Ensino médio completo	376	37,2	37,2	59,9
Ensino superior incompleto	27	2,7	2,7	62,6
Ensino superior completo	82	8,1	8,1	70,7
Pós-graduação	1,0	0,1	0,1	70,8
Não sabe	293	29,0	29,0	99,8
Analfabeta	2,0	0,2	0,2	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Acerca das notas escolares (uma informação solicitada no QARE) os alunos responderam com base nas notas obtidas ao longo dos três primeiros bimestres, ou ainda, com base na nota da qual se recordavam ou a mais alta, considerando que os dados foram colhidos nos meses de julho a novembro de 2010 e não houve verificação da nota informada com a nota obtida de fato nas avaliações.

Os dados apresentaram que 276 estudantes (27,3%) deixaram esse item em branco, ou seja, não sabiam a resposta para a disciplina de matemática e 271 estudantes (26,8%) deixaram a resposta em branco para a disciplina de língua portuguesa. Sobre as notas informadas, obteve-se 293 casos (29%) para notas de 16 a 20 pontos em matemática e 288 casos (28,5%) para a disciplina de língua portuguesa na mesma pontuação. Já para as notas mais altas, como aquelas entre 56 a 60 pontos, houve menor índice (15 casos – 1,5% para matemática, e, 10 casos – 1% para língua portuguesa).

Tabela 11 - Nota de Matemática

Notas	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Até 10	83	8,2	8,2	8,2
De 11 a 15	132	13,1	13,1	21,3
De 16 a 20	293	29,0	29,0	50,2
De 21 a 25	79	7,8	7,8	58,0
De 26 a 30	73	7,2	7,2	65,2
De 31 a 35	03	0,3	0,3	65,5
De 36 a 40	10	1,0	1,0	66,5
De 41 a 45	13	1,3	1,3	67,8
De 46 a 50	21	2,1	2,1	69,9
De 51 a 55	13	1,3	1,3	71,2
De 56 à 60	15	1,5	1,5	72,7
Respostas em branco	276	27,3	27,3	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Tabela 12 – Nota de Português

Notas	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Até 10	79	7,8	7,8	7,8
De 11 a 15	143	14,1	14,1	22,0
De 16 a 20	288	28,5	28,5	50,4
De 21 a 25	79	7,8	7,8	58,3
De 26 a 30	71	7,0	7,0	65,3
De 31 a 35	01	0,1	0,1	65,4
De 36 a 40	10	1,0	1,0	66,4
De 41 a 45	24	2,4	2,4	68,8
De 46 a 50	18	1,8	1,8	70,6
De 51 a 55	17	1,7	1,7	72,3
De 56 a 60	10	1,0	1,0	73,3
Resposta em branco	271	26,7	26,7	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Outro dado obtido por meio do QARE referiu-se à reprovação dos alunos. Nesse caso, as informações obtidas revelaram que 24,5 % (248 alunos da amostra) já reprovaram uma vez; 112 (11,1%) dos casos reprovaram duas vezes e 40 (4%) reprovaram três vezes. Somando-se os percentuais obteve-se o total de 40,7% de alunos que reprovaram durante a escolarização no ensino fundamental (entre I e II ciclo) contra 50,1% dos que nunca reprovaram e 9,2% dos estudantes responderam em branco. Evidenciou-se, desse modo, o alto índice de reprovação. Esses dados associados à idade, na qual 30,6% dos alunos apresentam 16 anos ou mais, representaram que ocorre uma disparidade entre idade e ano escolar.

A respeito dos anos escolares nos quais os alunos reprovaram, as informações demonstraram que há alto índice de reprovação no 6º ano, a antiga 5ª série (N = 60, 5,9%), quando ocorre a transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental e surgem mudanças na estrutura do ensino (como, por exemplo, disciplinas lecionadas por diferentes professores e maior nível de exigência em relação aos conteúdos). Verificou-se, porém, que o maior número de reprovação de alunos se deu em anos variados, ou seja, houve mais de uma reprovação em diferentes anos (140 casos, 13,8%) e 10, 6 % (107) dos estudantes não preencheram esse item.

Tabela 13 – Quantidade de Reprovações

Quantidade de Reprovações	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Somente uma	248	24,5	24,5	24,5
Duas	112	11,1	11,1	35,6
Três	40	4,0	4,0	39,6
Quatro	06	0,6	0,6	40,2
Acima de cinco	05	0,5	0,5	40,7
Nenhuma ou zero	507	50,1	50,1	90,8
	93	9,2	9,2	100,0
Respostas em branco				
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Tabela 14 – Anos Escolares Reprovados

Anos reprovados	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Primeiro ano	20	2,0	2,0	2,0
Segundo ano	8	,8	,8	2,8
Terceiro ano	12	1,2	1,2	4,0
Quarto ano	20	2,0	2,0	5,9
Quinto ano	19	1,9	1,9	7,8
Sexto ano	60	5,9	5,9	13,7
Sétimo ano	50	4,9	4,9	18,7
Oitavo ano	47	4,6	4,6	23,3
Nono ano	24	2,4	2,4	25,7
Nenhum	504	49,9	49,9	75,6
Respostas em branco	107	10,6	10,6	86,2
Anos diversificados	140	13,8	13,8	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

O próximo dado que o QARE investigou foi sobre o desempenho acadêmico e as informações apresentaram que 452 alunos (44,7%) avaliaram o próprio desempenho no momento atual com o conceito de bom; 220 (21,8%) com o conceito de muito bom e 189 (18,7%) com o conceito de regular. Essas informações são fundamentadas na autopercepção dos estudantes e podem estar associadas à autoestima e autoconceito acadêmico, o que não correspondeu com as notas informadas (médias baixas) e com a quantidade de reprovações. Para que esta inferência alcance uma maior validade, precisar-se-ia de uma pesquisa no

aspecto qualitativo, para que o aluno conceituasse o que é ter um bom desempenho, o que não foi objetivo desta.

Em relação ao desempenho no ensino básico, entendido como aquele correspondente ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 6º ano) os dados demonstram que 322 alunos (31,8%) consideraram o desempenho como bom; 246 estudantes (24,3%) consideraram o desempenho muito bom e 240 alunos (23,7%) consideraram o desempenho excelente.

Tabela 15 – Definição do desempenho atual

Definição de Desempenho Escolar Atual	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Excelente	75	7,4	7,4	7,4
Muito bom	220	21,8	21,8	29,2
Bom	452	44,7	44,7	73,9
Regular	189	18,7	18,7	92,6
Fraco	30	3,0	3,0	95,5
Muito fraco	5	,5	,5	96,0
Péssimo	9	,9	,9	96,9
Resposta em Branco	31	3,1	3,1	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Tabela 16 – Definição do desempenho no ensino básico

Definição do Desempenho no Ensino Básico	Frequência	Porcentagem %	Porcentagem válida %	Porcentagem acumulado %
Excelente	240	23,7	23,7	23,7
Muito bom	246	24,3	24,3	48,1
Bom	322	31,8	31,8	79,9
Regular	99	9,8	9,8	89,7
Fraco	17	1,7	1,7	91,4
Muito fraco	01	0,1	0,1	91,5
Péssimo	12	1,2	1,2	92,7
Resposta em Branco	74	7,3	7,3	100,0
Total	1011	100,0	100,0	

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

6.2 – O bom e o fraco desempenho escolar

O Questionário das Atribuições sobre o Rendimento Escolar (QARE) em sua segunda parte investigou as variáveis relacionadas ao bom e ao fraco rendimento de acordo com a teoria das atribuições causais proposta por Weiner (1985).

6.2.1 – Dados descritivos do bom desempenho escolar

Visando apresentar os dados de maneira descritiva elaborou-se um quadro com os percentuais obtidos em cada item do QARE relacionado ao bom desempenho.

1.1 Quando obtenho bom desempenho escolar, isto se deve:					
	1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes	4 Frequente Mente	5 Sempre
1. À minha inteligência e capacidades intelectuais	2%	10,5%	36,8%	31,9%	18,8%
2. Às facilidades que tenho em decorar os assuntos	2,7%	18,3%	34,1%	27,8%	17,1%
3. À vontade ou gosto que tenho de estudar	3,6%	10,6%	30,4%	28%	27,5%
4. Ao empenho que coloco no meu estudo	1,8%	8,1%	27,7%	34,5%	27,9%
5. À facilidade que tenho em compreender a matéria	2,1%	11,8%	33%	34,7%	18,4%
6. À organização dos meus apontamentos (anotações e compreensões)	5,3%	19%	32%	25,3%	18,3%
7. À minha capacidade de atenção/concentração nas aulas	2,5%	10,1%	31,4%	32,%	23,9%
8. Às explicações que recebo por parte dos professores	3,1%	11,3%	24,8%	29,2%	31,7%
9. Ao incentivo que recebo por parte dos professores	6,2%	15,8%	22,5%	25,5%	30%
10. Às boas capacidades de ensino do professor	2,9%	10,9%	21%	29,7%	35,6%
11. Ao apoio afetivo que recebo da minha família	3,4%	6,4%	10,7%	16,9%	62,6%
12. À ajuda que recebo dos meus colegas	9,7%	20,1%	26,2%	24,2%	19,8%
13. À minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas (compreender)	1,6%	7,9%	28,9%	41,3%	20,3%%
14. Às provas de avaliação que são fáceis	6,6%	19,5%	38,3%	19,7%	15,9%
15. Ao número de horas que dedico ao estudo	7,9%	22,7%	34,7%	22,7%	12,1%
16. À organização que coloco no meu estudo	3,1%	14,6%	29,9%	28,7%	23,7%
17. Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	5,8%	16,4%	32,6%	29%	16,1%
18. À minha boa sorte	13,2%	17,9%	26,5%	18,8%	23,6%
19. Porque sou boa pessoa e os professores ajudam-me	11,5%	17%	28,3%	24,7%	18,5%
20. Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo	3,3%	13,5%	31%	33,8%	18,5%
21. À boa estrutura da escola para os estudos	14,5%	20,7%	21,5%	23,2%	20,1%
22. Ao acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo	9,6%	16,5%	25,5%	26,3%	22,1%

Quadro 6 – Dados percentuais dos itens no QARE (Bom Desempenho) n=1011 estudantes 9º ano/ Manaus
 Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Na aplicação do questionário QARE percebeu-se que os estudantes apontaram diversas atribuições para o rendimento e os itens que mais se destacaram no bom rendimento variaram conforme a intensidade indagada, pois as atribuições foram pensadas de acordo com sua ocorrência. Dessa maneira, as respostas foram analisadas de acordo com a intensidade descrita no questionário e são comentadas a seguir.

Nas respostas “**sempre**”, que expressaram grande intensidade e importância para o bom rendimento, os itens mais assinalados foram:

1 - Apoio recebido da família (item 11) com 62,6% das respostas. Percebeu-se que o apoio familiar (uma causa externa, incontrollável e instável) foi apontado, revelando a significação desse elemento para o estudante.

2 – Boas capacidades de ensino do professor (item 10) com 35,6% das respostas, o que remete ao professor a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.

3 – Explicação dos professores (item 08) com 31,7%. Esses resultados evidenciaram a importância atribuída ao professor no processo ensino-aprendizagem na tradição escolar, que implica positivamente na valorização do educador, mas que paralelamente pode trazer como consequência a passividade do aluno e a não responsabilização pela aprendizagem.

Nas respostas de intensidade “**frequentemente**” os itens mais apontados foram:

1 – Minha capacidade de tirar bons apontamentos (item 13) com 41,3% das respostas, uma causa interna, controlável e estável e relaciona-se com as capacidades e aptidões dos alunos. Esses resultados demonstraram que é positivo que os alunos valorizem e atribuam o bom rendimento a um fator que remete a capacidades internas porque puderam demonstrar que os mesmos possuem consciência sobre o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

2 – Facilidade de compreender a matéria (item 05) com 34,7%. Esse item apontou que os estudantes tendem a valorizar a compreensão da disciplina na escola, o que pode ocasionar um melhor desempenho escolar.

3 – Minha capacidade de atenção e concentração nas aulas (item 07) com 32% das respostas dos estudantes, o que evidencia que os estudantes valorizam a capacidade de atenção nas aulas para que o rendimento seja melhor.

As respostas com intensidade “algumas vezes”, “raramente” e “nunca” apresentaram as atribuições que os estudantes consideraram em menor grau. Para a intensidade “**algumas vezes**” os itens apontados foram:

1 – Provas e avaliações fáceis (item 14) com 38,3% das respostas. Essa causa é externa, instável e não controlável pelo sujeito, depende de contingências externas.

2 – Minha inteligência e capacidade cognitiva (item 01) com 36,8%. Uma capacidade interna, estável e controlável, e, necessária para a aprendizagem.

3 – Facilidade em decorar os assuntos (item 02) com 34,1% das respostas. Essa atribuição também é interna, estável e controlável, necessária na escola e um dos requisitos para o bom desempenho.

Nas respostas com intensidade **“raramente”**, os itens possuíram rara importância para o bom rendimento, os indicados foram:

1 – Número e horas dedicados aos estudos (item 15) com 22,7%. É uma causa interna, estável e controlável pelo estudante.

2 – Boa estrutura da escola (item 21) com 20,7%. É uma causa externa, instável e incontrolável pelo aluno, mas também importante no processo de ensino e aprendizagem.

3 - Ajuda que recebe dos colegas (item 12) com 20,1%. Essa causa é externa, instável e incontrolável, também um componente para o bom rendimento acadêmico e valorizado na sociedade.

Nas respostas com intensidade **“nunca”** os mais apontados foram:

1 – Boa estrutura da escola (item 21) com 14,5%.

2 – Boa sorte (item 18) com 13,2%. Uma causa externa, incontrolável pelo aluno e instável.

3 – Porque sou boa pessoa e os professores me ajudam (item 19) com 11,5%. Uma causa externa: ser considerado bom pelo outro, instável e incontrolável pelo discente, uma vez que é o professor (agente externo) que o julgará como bom aluno e ajudá-lo.

Os dados que revelaram o estilo atribucional dos estudantes, que em alguns momentos foi pautado em características internas e em outros em características externas. Reconheceu-se a multiplicidade de fatores envolvidos para o bom desempenho: capacidades cognitivas (atenção, compreensão, memória); estudos (esforço, motivação); professores (método de ensino e relacionamento com o aluno); apoio familiar; ajuda dos pares; acesso a boas fontes de estudo e estrutura material do estabelecimento de ensino. Entretanto, ressaltase que estilos atribucionais voltados para a internalidade e controlabilidade do estudante podem contribuir para um bom desempenho porque implicam numa postura de mais responsabilidade com os estudos e, conseqüentemente, de mais motivação e valorização das capacidades humanas no processo de aprendizagem.

6.2.2 – Dados descritivos do fraco desempenho escolar

Foi realizada a análise descritiva dos dados referentes ao fraco ou baixo desempenho escolar, enfatizando-se os percentuais apontados em cada item da segunda parte do QARE

1.2 O meu fraco desempenho escolar atual ou se ocorrer no futuro deve-se:					
	1 Nunca	2 Raramente	3 Algumas vezes	4 Frequente mente	5 Sempre
1. À minha falta de capacidade ou de inteligência	40,9%	23,1%	22%	9,4%	4,6%
2. Às dificuldades que tenho em decorar os assuntos	25,9%	31,8%	26,9%	9,5%	5,9%
3. À pouca vontade de estudar	27,7%	28,6%	28,4%	7,9%	7,4%
4. À minha falta de empenho no estudo	27,8%	27,4%	31,1%	8,9%	4,8%
5. À dificuldade que tenho em compreender a matéria	19,4%	29,5%	34,5%	10,6%	6%
6. À falta de organização dos meus apontamentos (anotações e compreensões)	24,5%	31,8%	27,3%	11,2%	5,2%
7. À minha dificuldade de atenção/concentração nas aulas	21,9%	32,4%	27,7%	11,5%	6,5%
8. À falta de explicações que recebo por parte dos professores	27%	30,3%	25%	9,7%	8%
9. À falta de incentivo por parte dos professores	33,6%	26,7%	21,7%	9,6%	8,4%
10. Ao mau método de ensino do professor	30,7%	28,2%	22,9%	10,5%	7,7%
11. À falta de apoio afetivo da minha família	57,3%	16,3%	11,3%	6,3%	8,8%
12. À falta ajuda dos meus colegas	32,9%	27,3%	22,8%	9%	7,9%
13. À minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas (compreender)	24,2%	34,1%	26,8%	9,9%	4,9%
14. À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação	16,9%	31,6%	34,8%	10,5%	6,2%
15. Ao pouco tempo que dedico ao estudo	18,2%	29,9%	31%	11%	10%
16. À dificuldade em organização o meu estudo	25,6%	30,8%	26,4%	11%	6,2%
17. À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	24,4%	29,4%	27,4%	11,3%	7,5%
18. À minha falta sorte	32,8%	23,6%	24,3%	7,9%	11,3%
19. Ao fato dos professores me terem marcado como mau aluno	49,9%	18,3%	17,6%	6,8%	7,4%
20. À falta de conhecimentos ou de bases anteriores	33,5%	32,4%	22,7%	7,1%	4,2%
21. À deficiente estrutura da escola para os estudos	26%	24,3%	23,9%	12,9%	12,9%
22. À falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo	29,5%	23,5%	22,4%	10,7%	13,9%

Quadro 7 – Dados percentuais dos itens do QARE (Fraco Desempenho) estudantes 9ºano/ Manaus

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

As respostas foram analisadas de acordo com a intensidade descrita no questionário e são comentadas a seguir. As respostas “**sempre**” expressaram a grande intensidade e importância dos itens para ocorrência do fraco rendimento, as mais assinaladas foram:

1 – A falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo (item 21) com 13,9% das respostas, demonstrando que os estudantes valorizam fontes materiais para seus estudos (livros e outros recursos didáticos), e a ausência desse recurso pode prejudicar o rendimento.

2 – Deficiente estrutura da escola (item 22) com 12,9% de apontamentos. A estrutura da escola é uma causa externa, instável e incontrollável pelo aluno e eles apontam que ela também favorece o rendimento, de forma que a sua falta pode remeter ao baixo desempenho.

3 – Minha falta de sorte (item 18) com 11,3%. Esses resultados evidenciaram a importância atribuída à sorte que pode relacionar-se com o rendimento escolar.

Nas respostas de intensidade “**frequentemente**” os itens mais apontados foram:

1 – A falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo (item 21) com 12,9% das respostas, demonstrando que os estudantes valorizam fontes materiais para seus estudos.

2 - Dificuldade em manter a atenção e a concentração nas aulas (item 07) com 11,5%. Evidenciando que os estudantes valorizam a capacidade de atenção nas aulas para que o rendimento seja melhor.

3 – Falta de reconhecimento do esforço por parte dos professores (item 17) com 11,3%, demonstrando que os estudantes valorizam o relacionamento professor-aluno. Essa causa é externa, incontrollável e instável.

As respostas com intensidade “algumas vezes”, “raramente” e “nunca” expressaram que os estudantes consideraram em menor grau as atribuições apontadas. Para a intensidade “**algumas vezes**” os itens apontados foram:

1 – Dificuldade dos testes ou das situações de avaliação (item 14) com 34,8% das respostas. Essa causa é externa, instável e não controlável pelo sujeito, talvez por isso que o estudante aponte como sendo um requisito para o fraco desempenho em algumas vezes.

2 – Dificuldade em compreender a matéria (item 05) com 34,5% dos apontamentos, demonstrando que a compreensão (uma capacidade cognitiva e uma causa interna) é fundamental para o rendimento, de modo que a dificuldade de compreensão desencadeia um baixo desempenho escolar.

3 – Minha falta de empenho nos estudos (item 04) com 31,1%. Uma capacidade interna, estável e controlável, e, necessária para a aprendizagem, por isso que a falta de empenho ou esforço pode levar ao fraco rendimento.

Nas respostas com intensidade “**raramente**”, os itens possuem rara importância para o fraco rendimento, os indicados foram:

1 – Dificuldade em tirar bons apontamentos das aulas (item 13) com 34,1%. É uma que não foi considerada como um requisito para o fraco desempenho pelos estudantes, demonstrando contradição ou incompreensão do item, porque nas respostas de intensidade algumas vezes a compreensão (causa relacionada com essa) foi apontada em maior percentual.

2 – Dificuldade de atenção e compreensão nas aulas (item 07); falta de conhecimentos e bases anteriores (item 20) foram apontados em 32,4%. São causas internas e instáveis, mas também importantes no processo de ensino e aprendizagem e na presente pesquisa raramente associada ao baixo rendimento por parte dos estudantes.

3 – Dificuldade em decorar/memorizar os assuntos (item 02) e Falta de organização dos apontamentos (item 06) com 31,8%. Essas causas são internas, também componentes para o rendimento acadêmico e nesse estudo pouco apontada como relevante pelos alunos.

Nas respostas com intensidade “**nunca**”, significaram que os itens possuíam uma menor importância para o fraco desempenho, os mais apontados foram:

1 – Falta de apoio afetivo da família (item 11) com 57,3%. Os estudantes não consideraram como componente para o fraco rendimento.

2 – Professores terem marcado como mau aluno (item 19) com 49,9%. Uma casa externa, instável e incontrolável pelo discente.

3 – Falta de capacidades ou de inteligência (item 01) com 40,9%. Uma causa interna e os resultados apresentaram que os alunos não a reconhecem como um fator fundamental para o rendimento e por isso nunca associada ao fraco desempenho.

Os resultados revelaram que os estudantes pensaram sobre o rendimento escolar nos aspectos do bom e do fraco desempenho acadêmico e foram capazes de apontar atribuições explicativas, de forma que ao realizarem tal reflexão podem ter tomado consciência de aspectos relevantes para sua postura de estudantes.

A partir desses dados foram feitas análises fatoriais que buscaram explicar de maneira mais sistematizada o estilo atribucional dos estudantes de Manaus.

6.3 – Identificação das atribuições causais sobre o rendimento escolar

Através da análise fatorial objetivou mostrar os fatores encontrados nos resultados obtidos com a aplicação do Questionário das Atribuições Causais (QARE) relacionando tais fatores com a teoria das atribuições causais, para demonstrar o quanto cada item do questionário está associado com as causas apontadas como explicação do sucesso (bom desempenho) ou fracasso (fraco desempenho) escolar agrupados em fatores mais gerais. Além disso, verificou-se a confiabilidade dos resultados obtidos a partir do QARE para a aplicação no contexto brasileiro e amazônico. Posteriormente esses resultados encontrados na cidade de Manaus serão comparados com os de Portugal, uma vez que esse instrumento foi construído e validado naquele país. Para realizar a análise fatorial inicialmente foi realizado o cálculo Kaiser-Meyer Olkin (KMO e prova de Bartlett).

6.3.1 – Análises das atribuições ao bom rendimento escolar

Primeiramente apresentam-se os dados de fiabilidade, ou seja, confiabilidade dos 22 itens do QARE para o bom rendimento no contexto pesquisado. Observou-se que os vinte e dois (22) itens do questionário aplicados à amostra de Manaus ($N = 1011$), registrou o *Alpha de Cronbach* de 0,849, o que significa uma boa confiabilidade nos itens porque o valor foi superior a 0,60. O alpha é considerado adequado quando seus valores estão entre 0,70 e 0,90.

Na prova de Kaiser-Meyer Olkin (KMO e prova de Bartlett) que avaliou a variância dos grupos, percebeu-se que em relação à adequação amostral os resultados são considerados adequados, pois o valor é maior que 0,60 (resultado aceitável) e nessa pesquisa foi de 0,898; estatisticamente esse resultado é considerado muito bom. O qui-quadrado aproximado foi de 4996,436 com grau de liberdade (gl) de 231; outro dado importante foi o nível de significância da prova também resultou em muito bom, pois não ultrapassou 0,05 ficando em 0,000. Assim, percebeu-se que a amostra estudada é adequada e representa a realidade dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Manaus.

Após a prova de KMO e prova de Bartlett fez-se a análise da Matriz de Componentes Rodados objetivando-se categorizar os resultados em fatores que expliquem o bom rendimento escolar para correlacioná-los à teoria das atribuições causais e conseguir-se um perfil dos estudantes.

Para a composição dos fatores apresentados nesta pesquisa, os cálculos estatísticos foram realizados com auxílio do SPSS, por meio da técnica de redução de dados, rotação

Varimax de componentes principais dos itens do QARE que caracterizam as variáveis que indicam atribuições para o bom rendimento com valores alfa acima de 0,30.

Ao realizar a rotação dos dados obtiveram-se também as comunalidades. A Comunalidade é um termo introduzido na bibliografia especializada sobre análise fatorial para designar a parte da variância de uma variável que pode reduzir-se a fatores comuns. Seu índice é utilizado para descrever a uniformidade dos processos associativos a um grupo de pessoas. Pode variar com o tempo como também com os grupos (DORCH, 2002). As comunalidades (h^2) refletem, para cada variável, a proporção de sua variância explicada nos fatores. Se a comunalidade para uma variável é baixa, menor de 0,50, significa que a análise fatorial não explica em grande parte a variância associada a esta variável. Isso pode dever-se ao fato de os fatores serem distintos entre si uma vez que cada fator mede algo diferente. O que é compreensível e aceitável (GARDNER, 2003).

O teste da matriz dos componentes rodados demonstrou que para a população de estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Manaus há quatro componentes principais para caracterizar o bom desempenho. Os fatores resultantes da análise fatorial descritiva e também as propriedades psicométricas do QARE são apresentadas na Tabela 17 que se segue.

Tabela 17 - Características e Propriedades Psicométricas do QARE- para o bom rendimento ensino fundamental Manaus n=1011/2010

Itens do QARE	Alfa Cronbach dos Itens do QARE	de	Componentes / Fatores				Comunalidades h ²
			1 Estudos	2 Professores	3 Capacidades	4 Sorte	
Item 16	0,838		0,726				0,592
Item 15	0,840		0,705				0,526
Item 03	0,839		0,701				0,548
Item 04	0,841		0,631				0,486
Item 07	0,841		0,620				0,465
Item 17	0,839		0,501			0,305	0,435
Item 06	0,843		0,453				0,290
Item 10	0,843			0,756			0,585
Item 09	0,841			0,707			0,564
Item 08	0,842			0,647			0,493
Item 21	0,843			0,596			0,414
Item 22	0,843			0,523			0,375
Item 11	0,846						0,175
Item 05	0,846				0,657		0,455
Item 02	0,847				0,652		0,436
Item 01	0,846				0,611		0,422
Item 13	0,841				0,599		0,478
Item 20	0,842				0,558		0,410
Item 18	0,851					0,713	0,535
Item 12	0,852					0,559	0,330
Item 14	0,850					0,525	0,377
Item 19	0,839		0,353	0,322		0,510	0,491
Alfa do fator			0,799	0,720	0,681	0,490	
Valor próprio			3,245	2,669	2,332	1,639	
% de variância			14,750%	12,131%	10,598%	7,448%	
% Variância Total 44,927%							
Alpha de Cronbach Total 0,849							

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Método de extração: Análises de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser. Rotação convergida em 6 iterações.

O conjunto de indicadores psicométricos indicou que todos os itens do Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE) apresentaram ótima confiabilidade, isto é, correspondem com as atribuições causais apontadas pelos estudantes e verificadas na realidade empírica, porque o *Apha de Cronbach* está acima de 0,80. Foram calculados os Baremos e ou Percentis dos fatores, que são apresentados no ANEXO 6.

Os resultados psicométricos do presente estudo apresentaram características que demonstram o estilo atribucional dos estudantes ao explicarem seu rendimento escolar. A seguir são explicados os fatores encontrados no trabalho.

Fator 1: Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados ao estudo - os itens do questionário que formaram esse fator foram os 3 - vontade ou gosto que tenho por estudar

(carga fatorial de 0,701), 4 – empenho que coloco no meu estudo (carga fatorial de 0,631), 6 – organização dos meus apontamentos (carga fatorial de 0,453), 7 – minha capacidade de atenção e concentração nas aulas (carga fatorial de 0,620), 15 – número de horas que dedico ao estudo (carga fatorial de 0,705), 16 – organização que coloco no meu estudo (carga fatorial de 0,726) e 17 – reconhecimento do meu esforço por parte dos professores (carga fatorial de 0,501), maior que o mínimo estabelecido de carga fatorial que foi de 0,30 e *Alpha de Cronbach* maior que 0,80; esses resultados apresentam alta significação.

Demonstrou que os estudantes tendem a atribuir como causalidade para o seu bom desempenho seu esforço, organização e método de estudo. O fator apresenta valor próprio de 3,245; percentual de variância total explicada de 14,750% e *Alpha de Cronbach* 0,799, considerado bom e adequado, significando boa fiabilidade do fator. Observou-se que esta dimensão de indicadores sugere que os estudantes acreditam na organização e estratégias de estudo como variáveis importantes para o bom desempenho.

As causas atribuídas encontram-se também na dimensão da controlabilidade e da instabilidade, pois ao se organizar e estabelecer métodos de estudo o aluno exercita seu autocontrole, mas isso pode variar conforme a circunstância do momento e vida. Assim o bom rendimento explicado nessa perspectiva depende em maior parte de fatores pessoais.

Weiner (1985), Almeida e Guisande (2010); Mascarenhas (2004) defendem que ao localizar a causa na dimensão da internalidade, o sujeito tende a demonstrar uma auto estima mais elevada, pois pode ter percepção de suas capacidades de organização, esforço e as formas de desempenho que possui para planejar um método de estudo, propiciando a reflexão sobre o próprio eu. O processo reflexivo também pode desencadear um autoconceito acadêmico positivo na esfera do eu e no ambiente escolar, de acordo com Miras (2004) é a representação que o aluno tem de si mesmo enquanto aprendiz, como uma pessoa dotada de capacidades ou habilidades para a aprendizagem em um contexto educativo.

Fator 2 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados aos Professores e estrutura material - o segundo fator do QARE para o bom rendimento é composto por itens como o incentivo, a explicação e a capacidade de ensino dos professores, estrutura material da escola e acesso a boas fontes de materiais. Agrupou os itens do questionário numerados com: 8 - explicação que recebe por parte dos professores (carga fatorial de 0,647), 9 – incentivo que recebe por parte dos professores (carga fatorial de 0,707), 10 – boas capacidades de ensino do professor (carga fatorial de 0,756), 21 – boa estrutura da escola para os estudos (carga fatorial de 0,596) e 22 – acesso pessoal a boas fontes de materiais (carga fatorial de 0,523), e *Alphas de Cronbach* maiores que 0,80 cada item.

O fator apresentou valor próprio de 2,669; índice de variância total explicada de 12,131 % e *Alpha de Cronbach* de 0,720 considerado bom e aceitável. Os resultados das análises podem indicar que os alunos realmente confiam que os professores e contingências externas podem favorecer o bom desempenho.

São causa nas dimensões do *locus* externalidade, da incontrollabilidade e da instabilidade. Percebeu-se que os estudantes da rede pública estadual de Manaus valorizam a ação pedagógica dos professores, pois os apontam como responsáveis pelo bom rendimento. A infra-estrutura física e material para os estudos também é valorizada socialmente e economicamente, de forma que o bom rendimento ou o sucesso escolar associa-se essas condições, confirmando que autores da área da educação defendem. Pesquisadores e educadores reconhecem a multiplicidade de fatores responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar (PATTO, 1988; SPOZATI, 2000; ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004) e pela situação da educação no Brasil e explicam que o sucesso e o fracasso devem ser correlacionados tanto a fatores intra como extra- escolares. Os fatores intra-escolares dizem respeito a infra-estrutura oferecida pela instituição de ensino, ao currículo, aos programas de ensino e metodologia e as relações de competitividade e seletividade que são instauradas no ambiente escolar, pode-se associar os professores e a estrutura material da escola como exemplo desses aspectos apontados pelos autores. Tratando-se dos fatores extra-escolares estão às condições sócio-econômicas e muitas vezes as condições de privações pelas quais a população brasileira passa.

Fator 3 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas - este fator foi integrado pelos itens do questionário numerados com: 1- inteligência e capacidades intelectuais (carga fatorial de 0,611), 2 – facilidades em decorar os assuntos (carga fatorial de 0,652), 5 – facilidade em compreender a matéria (carga fatorial de 0,657), 13 – capacidade em tirar bons apontamentos (carga fatorial de 0,599) e 20 – conhecimentos anteriores e bases adquiridas (carga fatorial de 0,558) e *Alpha de Cronbach* maior que 0,80 nos itens citados. O valor próprio foi de 2,332; índice de variância total explicada de 10,598 % e *Alpha de Cronbach* total do fator de 0,681 bom e aceitável, demonstrando, assim, uma boa fiabilidade.

Denominou-se essa categoria como relacionadas às capacidades e habilidades cognitivas porque as causas atribuídas se relacionam com as capacidades cognitivas requeridas no processo de aprendizagem (intelecto, memória, compreensão).

Os estudantes manauaras acreditam que as capacidades e habilidades cognitivas se relacionam com o sucesso escolar porque as atribuíram como uma causa explicativa. Ela é

uma causa no *locus* da internalidade, de modo que se reflete na autoestima como um aspecto positivo. Woolfolk (2000) afirma que a atribuição dessa causa ao sucesso (bom rendimento) levará a orgulho e ao aumento da motivação. Também é uma causa na dimensão da estabilidade, de modo que os alunos demonstraram possuir autoconfiança.

Segundo Weiner (1986) a atribuição de causas estáveis como habilidade e capacidade para sucesso pode suscitar confiança. Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas.

Além disso, é uma causa na dimensão da controlabilidade, não controlável pelo sujeito, de forma que o sujeito não a controla, mas infere-se que a partir do momento em que acredita que é possuidor de capacidades intelectuais pode ficar mais motivado para a aprendizagem e superar dificuldades que possam surgir, agindo sobre a causalidade da qual não tem domínio por ser incontrolável.

Fator 4 – Atribuição do bom rendimento a aspectos relacionados à Sorte e apoio externo - reuniu os itens do questionário numerados com: 12 – ajuda que recebe dos colegas (carga fatorial de 0,559), 14 – provas de avaliação que são fáceis (carga fatorial de 0,525), 18 (carga fatorial de 0,713) e 19 – porque é boa pessoa e os professores ajudam (carga fatorial de 0,510) e *Alpha de Cronbach* nos itens maiores que 0,80 considerados ótimos. O fator apresentou um valor próprio de 1,639; um índice de variância total explicada de 7,448 % e *Alpha de Cronbach* de 0,490.

Atribuir o bom rendimento à sorte pode demonstrar que o estudante não assume responsabilidade pelos seus estudos, pois a atribuição causal está no *locus* externo, incontrolável e instável. Esses estudantes podem não possuir uma autoestima elevada e ausência de método e hábito de estudo. Além disso, podem apresentar um comportamento sem autonomia e iniciativa em relação aos estudos.

Os resultados demonstram que os estudantes amazonenses em alguns momentos são ativos, possuem intenção, auto-organização e capacidade reflexiva e não somente movidos por forças ambientais. Eles podem agir para construir sua aprendizagem, pois são capazes de participar das atividades de aquisição de conhecimento, escolhem, prestam atenção, refletem e tomam decisões para que ocorra a aprendizagem e sabem atribuir causas ao rendimento escolar (WOOLFOLK, 2000; LEFRANÇOIS, 2008, ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

6.3.2 – Análises das atribuições ao fraco desempenho escolar

Em relação ao baixo desempenho, primeiramente analisou-se a fiabilidade dos 22 itens do questionário relacionados ao fraco desempenho, no qual o *Alfa de Cronbach* foi o de 0,893 significando uma ótima fiabilidade, ou seja, o questionário QARE (Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares) demonstrou apresentar itens que correspondem com a realidade dos alunos pesquisados.

Na prova de Kaiser-Meyer Olkin (KMO e prova de Bartlett) que avaliou a variância dos grupos, percebeu-se que em relação à adequação amostral os resultados são considerados adequados para este tipo de análise estatística, pois o valor é maior que 0,60 (resultado aceitável) e nesses itens do questionário o resultado foi de 0,925. O qui-quadrado aproximado foi de 6620,965 com grau de liberdade (gl) de 231. Outro dado importante é que o nível de significância da prova também resultou em muito bom, pois não ultrapassou 0,05 ficando em 0,000. Assim percebeu-se que os dados da amostra estudada apresentam características adequadas para realização da análise fatorial como apresenta a tabela abaixo.

Após a prova de KMO e prova de Bartlett fez-se a análise dos dados através da matriz de componentes rodados para se obter os fatores explicativos para o fraco rendimento.

O cálculo da matriz dos componentes rodados gerou uma matriz fatorial com quatro componentes principais para caracterizar o baixo desempenho. Os resultados nessa análise fatorial demonstraram que se pode agrupar itens do questionário em quatro fatores explicativos que foram denominados a partir da natureza a que se referem de acordo com a teoria de Weiner (1986).

Os fatores são apresentados na tabela a seguir, bem como a análise psicométrica do questionário QARE:

Tabela 18 - Características e Propriedades Psicométricas do QARE- para o fraco rendimento ensino fundamental Manaus n=1011/2010

Itens do QARE	Alfa Cronbach dos Itens do QARE	Componentes / Fatores				Comunalidades h ²
		1 Estudos	2 Capacidades	3 Professores	4 Sorte	
Item 15	0,885	0,704				0,559
Item 04	0,883	0,673	0,379			0,612
Item 16	0,883	0,661			0,321	0,562
Item 03	0,884	0,626	0,314			0,505
Item 06	0,884	0,601				0,453
Item 07	0,883	0,482	0,451			0,482
Item 19	0,885	0,377			0,318	0,325
Item 02	0,886		0,748			0,585
Item 01	0,886		0,686			0,521
Item 05	0,884		0,649			0,543
Item 13	0,882	0,341	0,510			0,498
Item 14	0,885		0,421		0,419	0,431
Item 09	0,885			0,785		0,660
Item 08	0,885			0,766		0,638
Item 10	0,886			0,758		0,611
Item 17	0,884	0,319		0,477		0,416
Item 11	0,886			0,323		0,295
Item 18	0,889				0,618	0,444
Item 22	0,886			0,370	0,582	0,492
Item 21	0,889			0,411	0,523	0,491
Item 12	0,889				0,485	0,275
Item 20	0,883	0,334			0,451	0,429
Alfa do fator		0,803	0,758	0,751	0,611	
Valor próprio		3,184	2,738	2,692	2,213	
% de variância		14,474%	12,444%	12,237%	10,057%	
% Variância Total 49,213%						
Alpha de Cronbach Total: 0,890						

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Método de extração: Análises de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser. Rotação convergida em 6 iterações.

O conjunto de indicadores psicométricos do QARE relacionado à atribuição ao baixo rendimento escolar aplicado a uma amostra de N = 1011 estudantes de Manaus, apresentou ótima fiabilidade nos itens porque o *Alpha de Cronbach* foi superior a 0,80 e gerou 4 fatores explicativos para o fraco rendimento que refletem o estilo atribucional dos estudantes de Manaus. Foi realizado o cálculo dos Baremos e ou Percentis dos Fatores que são apresentados no ANEXO 6. A seguir são explicados os fatores encontrados.

Fator 1 : Atribuição do baixo rendimento a aspectos relacionados ao estudo - esse fator foi composto pelos itens do questionário numerados com: 3 – pouca vontade de estudar (carga fatorial de 0,626), 4 – falta de empenho nos estudos (carga fatorial de 0,673), 6 – falta

de organização nos apontamentos (carga fatorial de 0,601), 7 – dificuldade de atenção e concentração nas aulas (carga fatorial de 0,482), 15 – pouco tempo de dedicação aos estudos (carga fatorial de 0,704), 16 – dificuldade em organizar o estudo (carga fatorial de 0,661) e 19 – professores terem marcado como mau aluno (carga fatorial de 0,377). Todos os itens obtiveram um *Alpha de Cronbach* maior que 0,80; esses valores apresentam ótima significação.

O fator foi denominado Estudos (organização, estratégias e motivação) e refere-se aos estudos e aos métodos e esforço dedicado, bem como a motivação advinda dessa atitude. De acordo com as análises psicométricas apresenta valor próprio de 3,184; o percentual de variância total explicada de 14,474% e *Alfa de Cronbach* 0,803 que é considerado muito bom e adequado, significando uma fiabilidade do fator. Observou-se que os indicadores deste fator são aceitáveis uma vez que, de acordo com a literatura especializada.

As causas desse estão nas dimensões internas, instáveis e controláveis pelo estudante quando relacionadas à falta de organização para estudos e falta de esforço. E externas quando associadas à crença de ter sido marcado como mau aluno. A desmotivação está na dimensão da instabilidade, pois pode ser modificada e transformada se as circunstâncias (internas e externas) se modificarem e alterarem a capacidade de atenção e concentração.

O apontamento das mesmas pode estar relacionado a um autoconceito acadêmico negativo, uma vez que os estudantes apresentam dificuldades para os estudos, tanto no que se refere à organização como no tempo dedicado para o mesmo. A crença nessas atribuições pode ocasionar sentimentos de culpa pelo insucesso, incompetência e perda de confiança em si mesmo, e, baixas expectativas para o futuro (ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

Assim percebe-se que os alunos da rede pública podem apresentar esses sentimentos ao vivenciarem o baixo rendimento e que precisam de apoio e orientação para que percebam que podem superar as dificuldades e alcançar o bom desempenho através de métodos de estudos adequados ao seu perfil e esforço.

Fator 2 : Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados a Capacidades e habilidades cognitivas - esse fator integrou os itens do questionário numerados com: 1 – falta de capacidade e inteligência (carga fatorial de 0,686), 2 – dificuldade em decorar os assuntos (carga fatorial de 0,748), 5 – dificuldade em compreender a matéria (carga fatorial de 0,649), 13(carga fatorial de 0,510) e 14 – dificuldade dos testes ou das avaliações (carga fatorial de 0,421) e *Alpha de Cronbach* maiores que 0,80 em todos os itens.

Percebeu-se que os estudantes apontaram essas causas para o baixo desempenho acadêmico, provavelmente porque acreditam que é necessário ter capacidades cognitivas para

obter sucesso escolar, de forma que a ausência desses aspectos ou dificuldades dessa natureza possam ser causas para o fracasso ou baixo desempenho.

O fator foi referente à inteligência e cognição e apresentou valor próprio de 2,738; índice de variância total explicada de 12,444% e *Alfa de Cronbach* de 0,758 considerado bom e aceitável.

Percebeu-se que os estudantes apontaram essas causas para o baixo desempenho acadêmico, provavelmente porque acreditam que é necessário ter capacidades cognitivas para obter sucesso escolar, de forma que a ausência desses aspectos ou dificuldades dessa natureza podem ser causas para o fracasso ou baixo desempenho.

Mascarenhas (2004) afirma que os alunos buscam em suas experiências escolares (notas e vivências) as causas para explicar o desempenho, assim lança mão das concepções que possui sobre si mesmo e dos seus pares com relação às tarefas de aprendizagem. Percebeu-se que os estudantes de Manaus buscaram na experiência anterior as causas para o fraco desempenho, os dados descritivos da amostra já apontaram para um índice alto de reprovação (40,7%), de forma a inferir que as causas encontradas nesse fator remetem-se também a essa experiência negativa, que provavelmente suscitou nos alunos essa atribuição para o fraco desempenho como a ausência de capacidades para os estudos.

As capacidades são causas no *locus* da internalidade e podendo repercutir no autoconceito acadêmico, ou seja, os alunos podem conceber-se como pessoas sem capacidades e fadadas ao baixo rendimento. Woolfolk (2000) afirma que a atribuição dessa causa ao fracasso (baixo desempenho) levará a um reflexo na autoestima, como sua diminuição. Também na dimensão da estabilidade, de modo que os alunos demonstraram não possuir autoconfiança porque acreditam que a capacidade cognitiva não sofre modificações. Além disso, as capacidades são causas incontroláveis pelo aluno, infere-se que a partir do momento em que o estudante acredita que não é possuidor de capacidades intelectuais pode ficar mais desmotivado para a aprendizagem e apresentar dificuldades e um rendimento acadêmico mais fraco e baixo em relação ao esperado.

Pode-se inferir que esse fator chama a atenção para o fraco desempenho porque é uma causa interna ao sujeito e o mesmo ao vivenciar uma situação de fracasso pode atribuir a si mesmo a causa de tal desempenho.

Fator 3: Atribuição do fraco rendimento aos Professores e a falta de apoio externo (família) - congrega variáveis dos itens do questionário numerados com: 8 – falta de explicações que recebe dos professores (carga fatorial de 0,766), 9 – falta de incentivo dos professores (carga fatorial de 0,785), 10 – mau método de ensino do professor (carga fatorial

de 0,758), 11 – falta de apoio afetivo da família (carga fatorial de 0,323) e 17 – falta de reconhecimento do esforço por parte dos professores (carga fatorial de 0,477) e *Alphas de Cronbach* acima de 0,80 em todos os itens.

Esse terceiro fator apresentou valor próprio de 2,692; índice de variância total explicada de 12,237 % e *Alpha de Cronbach* de 0,751 também bom e aceitável. Demonstrou uma boa fiabilidade, pois os alunos realmente confiam que os professores e o apoio externo da família pode favorecer o sucesso, e a ausência delas o fracasso escolar.

Essas causas estão localizadas na externalidade do aluno e dessa forma o baixo rendimento pode estar associado a algo que está fora do sujeito, também está na dimensão do não controlável, ou seja, eles entendem que não possuem controle sobre o rendimento, pois é uma causa que está fora dele e que o outro (professor e família) tem o domínio. Sabe-se que o apoio externo contribui para a aprendizagem, entretanto, ressalta-se que o aluno necessita de autoconfiança, autoestima e um autoconceito acadêmico positivo e fundado em capacidades internas para obter um bom rendimento.

Fator 4: Atribuição do fraco rendimento a aspectos relacionados à Sorte e estrutura material externa - os itens agrupados do QARE foram 12 - falta de ajuda dos colegas (carga fatorial de 0,485), 18 – falta de sorte (carga fatorial de 0,618), 20 – falta de conhecimentos e bases anteriores (carga fatorial de 0,451), 21 – deficiente estrutura da escola para os estudos (carga fatorial de 0,523) e 22 – falta de acesso pessoal a boas fontes de estudo (carga fatorial de 0,582), *Alphas de Cronbach* maiores que 0,80 em cada item.

O fator apresentou valor próprio de 2,213; índice de variância total explicada de 10,057 % e *Alpha de Cronbach* 0,611 considerado bom. Essa dimensão fatorial também demonstra uma fiabilidade aceitável. Os estudantes optaram por essa explicação não a elencando como elemento principal no fraco desempenho, mas como componentes desse processo. Talvez isso ocorra porque a infra-estrutura física e material é uma causa externa e geralmente o ser humano ao vivenciar uma situação frustrante, como o fraco desempenho, acredita que a causa para tal não está nos aspectos externos à ele, como a estrutura física e material.

Para os sujeitos pesquisados a ausência de sorte e da infra-estrutura física e material para os estudos foi pensada caracterizando o estilo atribucional dos estudantes manauaras para a explicação do fraco rendimento escolar.

Nesse aspecto as atribuições causais apontadas encontram-se no *lócus* da externalidade, ou seja, está no ambiente externo ao aluno (estrutura física, material, sorte e ajuda do colega). Na dimensão da instabilidade, porque é um fator que pode variar em

diversos momentos e na dimensão da não-controlabilidade, pois não é controlável pelo aluno. Para os sujeitos pesquisados a infra-estrutura física e material para os estudos foi valorizada caracterizando o estilo atribucional dos estudantes manauaras para a explicação do fraco rendimento escolar.

A sorte, outra causa apontada, é um aspecto que reflete o peso concedido à pouca sorte ou à sorte relacionado aos resultados acadêmicos (WEINER, 1996 *apud* ALMEIDA & GUISANDE, 2010). Essa atribuição pode gerar sentimentos de ausência de responsabilidade diante do fracasso e incerteza para o futuro nos estudantes manauaras. Este dado evidencia a importância da identificação do estilo de atribuição causal dos estudantes para apoiar ações dos serviços de orientação educativa e psicologia escolar, no sentido de re-orientar o erro de atribuição dos estudantes enfatizando que o baixo rendimento está associado a limitados métodos de estudos e dedicação pessoal e não a variáveis incontrolláveis como sorte ou falta de sorte.

6.4 - Comparações e análises a partir das variáveis contextuais e os fatores atribucionais para o rendimento escolar

Na presente pesquisa foram encontrados 8 fatores explicativos para o rendimento escolar, sendo 4 para o bom rendimento e 4 para o fraco rendimento que caracterizaram o estilo atribucional dos estudantes. Os fatores atribucionais encontrados nas análises foram entendidos como variáveis dependentes, isto é, podem sofrer alterações qualitativas se relacionados a variáveis independentes como sexo, idade, nota escolar, estabelecimento, escolaridade dos genitores e reprovações vivenciadas. Essas duas variáveis foram correlacionadas visando uma melhor explicação do rendimento escolar da população de estudantes de Manaus do 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual.

Para essas correlações utilizou-se da prova de Análise de Variância (ANOVA), e a comparação entre as médias e desvios padrões (as tabelas se encontram no ANEXO 5) das variáveis dependentes (bom ou fraco rendimento) com as variáveis independentes ou de contexto (sexo, idade, vivência de reprovação, nota nas disciplinas de português e de matemática, habilitação escolar dos pais e definição do desempenho atual). Mediante essas análises pode-se compreender a multiplicidade de aspectos envolvidos nas explicações para o rendimento escolar correlacionando-os com a teoria das atribuições causais.

6.4.1 – Diferenças entre os sexos nas atribuições causais para o rendimento escolar

A literatura especializada na diferença entre os sexos nas atribuições causais apresentam pesquisas nas quais as estudantes do sexo feminino tendem a classificar as suas habilidades e as capacidades mais negativamente, demonstrando baixa expectativa de sucesso e explicando os sucessos escolares por fatores externos. Contrariamente, os estudantes do sexo masculino atribuíram em menor quantidade o fracasso à capacidade intelectual, preservando o seu próprio autoconceito (MARTINI & DEL PRETTE, 2005; NEVES, 2002; SCHLIEPER, 2001). Ferreira et al. (2002) em um estudo transcultural entre Brasil, México e Argentina sugerem que os adolescentes atribuem o sucesso mais à capacidade, e as adolescentes mais ao esforço. Docampo (2002) defendeu que as meninas assumem mais responsabilidades pelo sucesso ou fracasso comparadas aos meninos, o que pode significar que confiam mais nas suas capacidades e habilidades.

Os resultados da presente pesquisa em Manaus apontaram que as atribuições das meninas localizam-se nas dimensões dos *locus* interno, estável e controlável (estudos) e nas dimensões dos *locus* externo, instável e incontrolável (capacidade), correspondendo com as pesquisas da área. As atribuições dos meninos localizaram-se nas dimensões dos *locus* interno, estável e controlável (estudos e capacidades), o que também corresponde com as pesquisas anteriores, demonstrando que o sexo masculino busca preservar seu autoconceito.

A primeira comparação realizada foi entre os fatores explicativos para o rendimento e o sexo dos estudantes. Analisando-se as médias e comparando-as entre os sexos percebeu-se que para o bom desempenho as estudantes atribuíram o bom rendimento escolar ao Estudos - organização e estratégias - fator 1 ($M = 21,73$ e $DP = 4,57$) porque as médias apresentadas foram mais altas que as dos estudantes do sexo masculino ($M = 21,28$ e $DP = 4,55$) no mesmo fator. Esses indicativos revelaram que as meninas podem possuir mais organização e estratégias de estudo, que se esforçam mais no processo de ensino e aprendizagem.

Os meninos (sexo masculino) apresentaram médias mais altas nas atribuições ao bom desempenho nos fatores Professores e estrutura material externa ($M = 14,99$ e $DP = 3,63$) e Capacidades cognitivas ($M = 15,15$ e $DP = 2,67$), diferindo das meninas na atribuição da capacidade, demonstrando que podem possuir uma autoconfiança mais elevada.

No teste da ANOVA verificou-se que há diferenças entre os sexos para o bom desempenho nas atribuições Capacidades ($F = 7,100$; $p > 0,01$). As atribuições Estudos, Professores e Sorte não apresentaram significativas diferenças nos resultados entre os sexos femininos e masculinos.

Em relação ao fraco desempenho, as atribuições que se diferenciam entre os grupos feminino e masculino foram nos fatores Sorte ($F=5,304$; $p>0,01$), Capacidades ($F=4,765$; $p>0,001$) e Professores ($F=3,961$; $p>0,01$).

Os resultados demonstraram que há diferenças nas atribuições causais entre os sexos, infere-se que isto ocorreu porque a mentalidade a respeito dos estudos é tratada diferentemente na sociedade e no processo educacional de homens e de mulheres. Durante o processo histórico, a sociedade brasileira foi marcada pelo patriarcado, de forma que os homens receberam maior incentivo para os estudos. Somente após a revolução feminista é que as mulheres tiveram acesso à escolarização, de modo que na mentalidade feminina está presente a ideia de que o esforço é o elemento principal para a obtenção de sucesso; assim, elas tendem a atribuir o rendimento escolar a causas que na presente pesquisa denominou-se Estudos (organização e estratégias), item que reflete o esforço. Com relação à mentalidade masculina observou-se que há a crença nas capacidades e habilidades cognitivas, o que historicamente tem sido a marca da educação de meninos. Segundo Saffioti (1987) a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através de atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumprido pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Para que ocorram mudanças nas mentalidades é necessário que o sistema educacional valorize tanto o esforço quanto a capacidade na atribuição ao sucesso, pois isso pode possibilitar a ampliação da percepção da responsabilidade de cada estudante para a obtenção de bons desempenhos, não importando o sexo/gênero e facilitando o desenvolvimento humano e a aprendizagem motivada e significativa.

A tabela a seguir demonstra os cálculos por meio da prova ANOVA e as correlações significativas encontradas.

Tabela 19 – ANOVA: sexo e fatores atribucionais para o desempenho escolar

Sexo/gênero e fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1. BD Estudos * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	51, 038	1	51, 038	2,449	0,118
	Intra-grupos		21029, 601	1009	20, 842		
	Total		21080, 639	1010			
F2. BD Professores * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	0, 584	1	0, 584	0,045	0,832
	Intra-grupos		13134, 093	1009	13, 017		
	Total		13134,677	1010			
F3. BD Capacidades * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	56, 308	1	56, 308	7,100	0,008
	Intra-grupos		8002, 122	1009	7, 931		
	Total		8058, 430	1010			
F4. BD Sorte * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	0, 001	1	0, 001	0,000	0,988
	Intra-grupos		6732, 695	1009	6, 673		
	Total		6732, 697	1010			
F1.FD Estudos * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	59, 273	1	59, 273	2,385	0,123
	Intra-grupos		25078, 323	1009	24, 855		
	Total		25137, 596	1010			
F2. FD Capacidades * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	57, 274	1	57, 274	4,765	0,029
	Intra-grupos		12127, 642	1009	12, 019		
	Total		12184, 916	1010			
F3. FD Professores * Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	57, 352	1	57, 352	3,961	0,047
	Intra-grupos		14609, 782	1009	14, 479		
	Total		14667, 134	1010			
F4. FD Sorte* Sexo/gênero	Inter-grupos	(Combinadas)	56, 441	1	56, 441	5,304	0,021
	Intra-grupos		10736, 969	1009	10, 641		
	Total		10793, 410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

6.4.2 – Diferenças de atribuições causais para o rendimento escolar de acordo com a faixa etária (idade)

Em relação às idades e os fatores explicativos para o bom desempenho acadêmico, percebeu-se que os estudantes mais novos (12 anos) atribuem o sucesso aos estudos (fator 1 - Estudos), bem como os com a idade média de 14 e 15 anos e os mais velhos (idade acima de 19 anos), não havendo diferenças significativas.

A atribuição causal da Capacidade foi escolhida como segundo fator explicativo para os alunos mais novos (12 anos) e para os com a idade média (14 e 15 anos). Já aqueles mais velhos (acima de 16 anos) atribuem como segundo fator os Professores e o apoio recebido no

processo educacional, apresentando uma alta significação nas diferenças investigadas em relação à faixa etária ($F=3,342$; $p> 0,00$).

A atribuição Professores apresentou também alta significação nas maiores faixas etárias investigadas ($F=2,992$; $p> 0,01$), ou seja, os alunos mais velhos a escolheram como um segundo fator explicativo para o bom desempenho. A atribuição Sorte também apresentou uma diferença significativa ($F=2,172$; $p>0,01$) apontada pelos estudantes mais velhos. Talvez isso ocorra pela experiência vivenciada anteriormente no contexto escolar, pois os estudantes velhos já vivenciaram reprovações de modo que podem desacreditar na própria capacidade e esforço destinado à ação de estudar e atribuírem à sorte o resultado de um bom rendimento.

Sobre o fraco desempenho percebeu-se que os estudantes mais novos (12 anos) atribuem o fracasso a ausência da sorte ou ao azar, com alta significação ($F=3,456$; $p> 0,00$). Já os alunos com idade média (14 e 15 anos) e os mais velhos (acima de 16 anos) atribuem o baixo desempenho ao fator denominado Estudos, ou seja, acreditam que a ausência de esforço, hábito e método de estudo podem ocasionar insucessos, também com boa significação ($F=2,919$; $p> 0,01$).

As atribuições causais escolhidas como segunda opção foram Professores (por alunos mais novos e mais velhos – $F= 3,399$; $p> 0,00$); Capacidades, por alunos com a idade média para cursar o nono ano ($F=3,763$; $p> 0,00$).

Observou-se que as explicações para o rendimento escolar foram pautadas na experiência anterior vivenciada no processo da educação formal e revelaram que alunos mais novos utilizam de explicações na dimensão do *locus* externo, podendo eximir-se da responsabilidade pelo rendimento se essa crença permanecer interiorizada e confirmada na vivência cotidiana. Àqueles que cursam o ano escolar na idade adequada podem apresentar explicações para o fraco desempenho pautado na dimensão do *locus* interno e responsabilizar-se pelos resultados obtidos assim como os mais velhos, o que pode revelar mais maturidade para perceber a realidade vivenciada.

Assim faz-se necessário que as escolas possuam professores e métodos avaliativos e de ensino que demonstrem ao aluno que ele precisa assumir o papel de protagonista em seu processo de aprendizagem; possivelmente com essa vivência os estudantes apontarão atribuições nas dimensões do *locus* interno. Na tabela a seguir visualiza-se as significações encontradas por meio da prova ANOVA.

Tabela 20 - ANOVA: idades e fatores atribucionais para o desempenho escolar

Idades e fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	114,538	9	12,726	0,606	0,793
	Intra-grupos		20868,114	993	21,015		
	Total		20982,652	1002			
F2 BD Professores * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	345,093	9	38,344	2,994	0,002
	Intra-grupos		12718,899	993	12,809		
	Total		13063,992	1002			
F3 BD Capacidades * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	235,998	9	26,222	3,342	0,000
	Intra-grupos		7791,069	993	7,846		
	Total		8027,067	1002			
F4 BD Sorte * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	129,324	9	14,369	2,172	0,022
	Intra-grupos		6569,282	993	6,616		
	Total		6698,606	1002			
F1 FD Estudos * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	642,996	9	71,444	2,919	0,002
	Intra-grupos		24306,687	993	24,478		
	Total		24949,683	1002			
F2 FD Capacidades * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	398,817	9	44,313	3,763	0,000
	Intra-grupos		11694,674	993	11,777		
	Total		12093,490	1002			
F3 FD Professores * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	436,671	9	48,519	3,399	0,000
	Intra-grupos		14175,986	993	14,276		
	Total		14612,657	1002			
F4 FD Sorte * Idade	Inter-grupos	(Combinadas)	325,810	9	36,201	3,456	0,000
	Intra-grupos		10400,770	993	10,474		
	Total		10726,581	1002			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

6.4.3 – Diferenças entre os fatores atribucionais para o rendimento escolar e os estabelecimentos de ensino pesquisados

Os estabelecimentos de ensino pesquisados pertencem à rede pública estadual e estão localizados nas regiões da cidade, dirigidas pela Secretaria do Estado da Educação do Amazonas (SEDUC).

Observou-se na pesquisa realizada que há diferença no fator 1 para o bom rendimento denominado “Estudos” nos estabelecimentos de ensino pesquisados, sendo que as escolas da zona centro-sul, sul e centro-oeste apresentam as maiores médias ($M = 22,91$ e $DP = 4,00$ na escola A; $M = 22,31$ e $DP = 4,18$ na escola B). Isso demonstra que os estudantes destas

escolas atribuem o rendimento ao estudo (uma causa interna e de domínio do aluno, que pode ser visualizado como responsável pela aprendizagem), se comparadas com as médias das escolas da zona leste ($M = 21,50$ e $DP = 4,84$ na escola J; portanto, médias mais baixas).

A zona leste de Manaus é a região mais populosa e com menos recursos socioeconômicos (fatores extra-escolares), o que seria uma das explicações para o fenômeno do fraco desempenho, como afirma Spozati (2000) e Patto (1998).

O comportamento de explicar o bom desempenho por fatores internos, estáveis e controláveis (“Estudos” e “Capacidades”) foi mais freqüente e com maiores médias nos estabelecimentos de ensino de zonas mais privilegiadas da cidade ou as que são menos vulneráveis do ponto de vista econômico, quais sejam, as zonas sul e centro sul (médias acima de 21,90).

O mesmo fenômeno acontece na explicação para o fraco desempenho, pois as médias das regiões com localização geográfica na qual predominam as vulnerabilidades socioeconômicas foram mais altas (escola I – zona leste, $M = 14,97$ e $DP = 5,04$ e escola F – zona norte $M = 16,50$ e $DP = 5,32$) no fator 1 “Estudos”, significando que quando há um fracasso escolar a causa apontada é a ausência de estudos, o que demonstra a falta de responsabilização para com a aprendizagem.

Igualmente no fator 4 “Sorte” no fraco desempenho, houve médias mais altas nessas mesmas escolas e regiões (escola I – zona leste, $M = 9,97$ e $DP = 3,33$ e na escola F – zona norte, $M = 10,35$ e $DP = 3,33$), significando que o fracasso pode ser atribuído à falta de sorte ou azar, o que também demonstra que o sujeito não se responsabiliza pela sua aprendizagem, podendo-se inferir que a autonomia não é desenvolvida e que a auto estima e autoconceito acadêmico precisam ser melhores desenvolvidos.

Na análise da ANOVA a diferença foi significativa entre as regiões e os estabelecimentos de ensino no fator explicativo para o bom desempenho: fator 2 “Professores e estrutura material externa” ($F=6,130$; $p > 0,00$). Não houve diferenças entre os grupos de estabelecimentos de ensino nos fatores 1 “Estudos”, 2 “Capacidades” e 4 “Sorte”.

Concluiu-se que esse fator 3 “Professores”, que apresentou significação, pode estar relacionado com a motivação do professor para lecionar em determinadas regiões, pois é sabido que as características ambientais e geográficas influem na condição interna do sujeito ao se relacionar com o outro. Infere-se que quando há maior incidência de violência e carência socioeconômica, há menor motivação do professor em sua práxis. Por outro lado, nas localidades onde as condições externas e materiais do estabelecimento de ensino são

melhores, há melhores condições para a aprendizagem. Isso pode ser um fator explicativo para o bom desempenho, o único que apresentou diferenças na amostra pesquisada.

Sobre o fraco desempenho, os fatores relacionados com o estabelecimento de ensino não apresentaram diferenças significativas, pois o fracasso escolar ou o fraco rendimento é um fenômeno multifacetado. Assim, as análises apresentadas revelaram que o fenômeno do rendimento escolar também é marcado pelas características sociais, econômicas e culturais, como as pesquisas nessa temática vêm apresentando (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI & PATTO, 2004).

Dessa forma, é primordial que o Estado reveja as políticas adotadas para a promoção do ensino em todas as localizações geográficas da cidade de Manaus, mas que se atente sobretudo para as localidades onde a população sofre de carências socioeconômicas e elabore mecanismos públicos que possam garantir o direito à educação de qualidade e a equidade de ensino. Talvez a forma para isso seja a promoção de políticas para o desenvolvimento e não políticas assistencialistas que não conseguem erradicar as diferenças sociais e econômicas que segregam a sociedade.

Também se observou a necessidade de um trabalho formativo com os professores, porque foi o fator explicativo que apresentou diferenças entre os estabelecimentos de ensino. Parafraseando Almeida (2002) o processo de ensino não pode ser instrucional, mas deve ser norteado pela mobilização do sentido da descoberta, da atividade, dos conhecimentos anteriores e das capacidades dos alunos, integrando o estudante e o conhecimento, para motivá-los e habilitá-los para um trabalho mais ativo na própria aprendizagem.

A seguir a tabela com os cálculos de ANOVA demonstrará os resultados encontrados na comparação dos fatores explicativos para o rendimento escolar e as localidades das escolas estudadas.

Tabela 21 - ANOVA: estabelecimentos de ensino e fatores atribucionais para o desempenho escolar

Estabelecimentos atribucionais	de	ensino	e	fatores	Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			361,609	10	36,161	1,745	0,067
	Intra-grupos				20719,030	1000	20,719		
	Total				21080,639	1010			
F2 BD Professores * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			758,601	10	75,860	6,130	0,000
	Intra-grupos				12376,076	1000	12,376		
	Total				13134,677	1010			
F3 BD Capacidades * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			137,473	10	13,747	1,736	0,068
	Intra-grupos				7920,957	1000	7,921		
	Total				8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			40,222	10	4,022	0,601	0,814
	Intra-grupos				6692,474	1000	6,692		
	Total				6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			437,924	10	43,792	1,773	0,061
	Intra-grupos				24699,671	1000	24,700		
	Total				25137,596	1010			
F2 FD Capacidades * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			187,406	10	18,741	1,562	0,113
	Intra-grupos				11997,510	1000	11,998		
	Total				12184,916	1010			
F3 FD Professores * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			179,164	10	17,916	1,237	0,263
	Intra-grupos				14487,970	1000	14,488		
	Total				14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Estabelecimento de ensino	Inter- grupos	(Combinadas)			167,903	10	16,790	1,580	0,107
	Intra-grupos				10625,507	1000	10,626		

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

6.4.4 – Reprovações anteriores e os fatores atribucionais para o rendimento escolar

Outra variável com a qual se pode comparar os resultados analisados na explicação sobre o rendimento escolar dos alunos de Manaus é a reprovação anterior.

O presente estudo diagnosticou um índice alto de reprovações ao final do 9º ano do ensino fundamental (40,7%). Do total de estudantes pesquisados, N= 510 nunca reprovaram e N= 411 já vivenciaram reprovações escolares, o que leva à reflexão de que esse aspecto da vivência escolar pode influenciar diretamente nas atribuições ao sucesso ou ao fracasso escolar, uma vez que o fenômeno do baixo desempenho já foi vivenciado anteriormente na reprovação.

Estudos anteriores demonstraram que diante de uma situação avaliativa as crenças e as lembranças de experiências negativas ou positivas podem influenciar o aluno no seu desempenho, dificultando ou facilitando a obtenção de sucesso (MASCARENHAS, 2005, MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005).

Comparando-se as médias dos alunos, percebeu-se que aqueles que já reprovaram apresentam médias inferiores nos fatores explicativos para o bom desempenho (por exemplo, fator 1 “Estudos” $M = 21,60$ e $DP = 4,44$ – estudantes sem reprovação e no mesmo fator $1M = 21,42$ e $DP = 4,71$ estudantes com reprovação). E as médias ainda são mais discrepantes para o fraco desempenho nos fatores “Estudos”, “Capacidades”, “Professores” e “Sorte”.

Na análise dos grupos através da ANOVA percebeu-se que para o bom desempenho os fatores explicativos que apresentam diferenças entre os discentes que reprovaram e os que não reprovaram foram: fator 2 “Professores” ($F=3,320$; $p>0,01$), fator 3 “Capacidades” ($F=4,34$; $p>0,01$) e fator 4 “Sorte” ($F=4,605$; $p>0,01$) com alta significação. Essas atribuições revelam que esses são elementos enfatizados na explicação do sucesso. O fator 1 “Estudos” não apresentou diferenças significativas, de modo que tanto os que são aprovados ou reprovados reconhecem a importância desse aspecto.

Em relação ao fraco desempenho todos os fatores explicativos apresentaram significação entre os grupos: fator 1 “Estudos” ($F=7,638$; $p>0,01$), fator 2 “Capacidades” ($F=14,390$; $p>0,00$), fator 3 “Professores” ($F=5,189$; $p>0,01$) e fator 4 “Sorte” ($F=6,057$; $p>0,01$). Acredita-se que isso tenha ocorrido porque a vivência da reprovação escolar pode alterar a autopercepção das próprias capacidades que são requeridas para o sucesso (ou bom rendimento). Assim, os que não reprovaram possuem autoestima e autoconceito acadêmico mais fortalecidos e positivos.

Reafirmando o conceito de Sisto e Martinelli (2004) o autoconceito escolar pode ser conceituado como as representações que os estudantes possuem de suas capacidades e realizações escolares, bem como da avaliação que fazem das mesmas. Correlacionado o autoconceito escolar com as explicações causais, pode-se demonstrar a visão que os estudantes possuem de si mesmos.

Entende-se que os discentes manauaras que vivenciaram a reprovação escolar possuem estilo atribucional para explicar o rendimento embasado na concepção de que este ocorre pelas capacidades cognitivas associada com a estrutura da escola (professores e aspectos materiais) e sorte. Assim, infere-se que tais estudantes conseguem visualizar que o estudo e o esforço são componentes fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, pois foi o fator que não apresentou diferenças significativas entre os grupos.

Tabela 22 - ANOVA: Reprovações anteriores e fatores atribucionais para o desempenho escolar

Reprovações anteriores e fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	7,665	2	3,833	0,183	0,833
	Intra-grupos		21072,974	1008	20,906		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Professores * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	85,943	2	42,972	3,320	0,037
	Intra-grupos		13048,733	1008	12,945		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacidades * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	68,948	2	34,474	4,349	0,013
	Intra-grupos		7989,482	1008	7,926		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	60,954	2	30,477	4,605	0,010
	Intra-grupos		6671,743	1008	6,619		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	375,284	2	187,642	7,638	0,001
	Intra-grupos		24762,312	1008	24,566		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacidades * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	338,251	2	169,126	14,390	0,000
	Intra-grupos		11846,665	1008	11,753		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Professores * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	149,461	2	74,730	5,189	0,006
	Intra-grupos		14517,673	1008	14,402		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Reprovações Anteriores	Inter-grupos	(Combinadas)	128,177	2	64,089	6,057	0,002
	Intra-grupos		10665,233	1008	10,581		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

6.4.5 - Definição de desempenho acadêmico atual e fatores atribucionais para o rendimento

Em relação à comparação da definição de desempenho acadêmico atual com as dos fatores explicativos para o bom desempenho acadêmico evidenciou-se que para o bom desempenho os estudantes que se definiram como “excelentes” apresentaram médias mais altas, por exemplo, no fator 1 “Estudo” $M = 23,91$ e $DP = 4,39$; no fator 2 “Capacidade” $M = 16,33$ e $DP = 3,29$. Já os que se consideram “péssimos” (fator 1 “Estudos” $M = 22,98$ e $DP = 5,67$ e no fator 3 “Capacidades” $M = 15,54$ e $DP = 3,12$, médias mais baixas). Estudos de Weiner (1985) demonstraram que as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar produzem diferentes emoções e sentimentos nos estudantes. A análise da definição do aluno sobre seu desempenho está relacionada a manifestações afetivas como a motivação, a autoestima e ao autoconceito acadêmico, por isso as médias são mais altas para os estudantes que se consideram excelentes.

Na prova ANOVA percebeu-se diferenças entre os grupos de alunos (de excelentes a péssimos) nos fatores “Estudos” ($F=16,296$; $p > 0,00$) e “Capacidades” ($F=12,024$; $p > 0,00$), para explicar o bom desempenho. São atribuições localizadas na internalidade e na controlabilidade do próprio estudante.

Em relação à comparação das médias para o fraco desempenho, os estudantes que consideraram seu desempenho acadêmico “excelente” (Fator “Estudos” $M = 14,50$ e $DP = 6,11$ e no fator 2 “Capacidades” $M = 9,34$ e $DP = 3,81$) comparados aos alunos que consideraram seu desempenho acadêmico “péssimo” (fator 1 “Estudos” $M = 15,42$ e $DP = 6,47$ e fator 2 “Capacidades” $M = 11,03$ e $DP = 4,51$) apresentaram média mais baixa demonstrando uma autoestima rebaixada e o autoconceito negativo. Percebeu-se na prova de ANOVA que houve diferenças com alta significação entre os grupos (de excelentes a péssimos) nos fatores de “Estudos” ($F=5,339$; $p > 0,00$) e “Capacidades” ($F=3,858$; $p > 0,00$) para o fraco desempenho. São atribuições localizadas na internalidade e na controlabilidade do próprio estudante. Atribuir o fraco rendimento a causas internas demonstra que os estudantes possuem uma autoestima e um autoconceito acadêmico mais negativo.

A tabela a seguir demonstra os resultados obtidos na prova ANOVA.

Tabela 23 - ANOVA: Definição de desempenho acadêmico e fatores atribucionais para o desempenho escolar

Definição de desempenho acadêmico e fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Media quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	2152,666	7	307,524	16,296	0,000
	Intra-grupos		18927,973	1003	18,871		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Professores * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	346,438	7	49,491	3,882	0,000
	Intra-grupos		12788,239	1003	12,750		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacidades * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	623,895	7	89,128	12,024	0,000
	Intra-grupos		7434,535	1003	7,412		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	94,219	7	13,460	2,034	0,048
	Intra-grupos		6638,478	1003	6,619		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	902,989	7	128,998	5,339	0,000
	Intra-grupos		24234,607	1003	24,162		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacidades * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	319,487	7	45,641	3,858	0,000
	Intra-grupos		11865,429	1003	11,830		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Professores * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	215,556	7	30,794	2,137	0,037
	Intra-grupos		14451,578	1003	14,408		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Definição Desempenho Acadêmico Atual	Inter-grupos	(Combinadas)	175,677	7	25,097	2,371	0,021
	Intra-grupos		10617,733	1003	10,586		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

A autoestima e o autoconceito pessoal são variáveis que interferem no rendimento escolar a partir do momento em que o estudante não se percebe como possuidor de capacidades e atributos positivos. Ao definir o desempenho acadêmico como excelente, os discentes demonstram que possuem uma autoestima elevada e um autoconceito acadêmico adequado, de forma que seus sentimentos em relação a aprendizagem podem ser de satisfação, orgulho, crença nas potencialidades e projeções para o futuro mais positivas. Contrariamente

é a definição de desempenho acadêmico como péssimo, revelando uma autoestima rebaixada e um autoconceito negativo, isto é, o estudante pode desacreditar em suas capacidades e não encontrar significação na aprendizagem obtendo um desempenho acadêmico baixo ou fraco.

A capacidade de atribuir sentido apontando causas às realizações, na qual os estudantes inferem a causalidade dos eventos tomando por base suas referências pessoais, envolvem as representações que possuem de si mesmos (o autoconceito) e a avaliação e valorização das características que se auto-atribuem (autoestima), como apontam Faria (2000) e Miras (2004).

Com a presente pesquisa percebeu-se que a autoestima dos alunos manauaras da rede estadual de ensino apresenta-se correlacionada com o rendimento escolar. Pode-se inferir a partir dos resultados, que os discentes podem possuir autoestima quando se consideram alunos com desempenho excelente e uma autoestima mais rebaixada ao se percebem como alunos com desempenho péssimo (ou abaixo do esperado).

6.4.6 – Habilitações escolares dos pais e os fatores atribucionais para o rendimento escolar

A variável habilitação escolar dos pais foi compreendida nessa pesquisa como o nível de escolaridade que os genitores possuíam e esses dados foram perguntados na primeira parte do QARE aos estudantes. No presente estudo obteve-se que os pais (pai e mãe) possuem a escolaridade que varia desde o analfabeto até o que possui pós-graduação.

Analisaram-se primeiramente os pais (genitores) e percebeu-se que comparados os níveis de escolaridade, as significações ocorreram nos fatores explicativos para o bom desempenho: fator 3 “Capacidades” ($F=3,606$; $p>0,00$), no qual as médias foram mais altas nos estudantes com pais com um nível mais elevado de escolaridade (pais com pós-graduação $M = 18,67$ e $DP = 2,15$ e pai analfabeto $M = 14,00$ e $DP = 5,30$). Assim, a escolaridade influi na explicação, ou seja, àqueles que observam que seus pais estudaram mais, confiam na própria capacidade. No fator 4 “Sorte” ($F=2,061$; $p>0,01$) também houve significação, isto é, os estudantes que possuem pais com menor habilitação escolar explicam o bom desempenho pela presença da sorte (pais com pós-graduação $M = 7,29$ e $DP = 4,33$ e pais analfabetos $M = 11,50$ e $DP = 2,41$).

Para o fraco desempenho houve alta significação em todos os fatores: fator 1 “Estudos” ($F=3,169$; $p>0,01$), fator 2 “Capacidades” ($F=3,994$; $p>0,00$), fator 3 “Professores” ($F=2,429$; $p>0,01$) e fator 4 “Sorte” ($F=2,783$; $p>0,01$). Desse modo, os estudantes que possuem pais com menor escolaridade explicam o fraco rendimento pela ausência de

capacidades cognitivas e estudos inadequados, ou seja, ausência de esforço e métodos de estudo (pais analfabetos $M = 21,52$ e $DP = 9,11$ no fator 1 “Estudos”, e pais com pós-graduação $M = 10,48$ e $DP = 6,46$). Também justificam com falta de sorte, professores e estrutura material insuficiente com médias mais altas que àqueles com pais com uma melhor habilitação escolar.

Tabela 24 - ANOVA: Habilitação escolar do pai e os fatores atribucionais para o desempenho escolar

Habilitação escolar do pai e os fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	76,532	8	9,566	0,456	0,887
	Intra-grupos		21004,107	1002	20,962		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Professores* Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	181,778	8	22,722	1,758	0,082
	Intra-grupos		12952,899	1002	12,927		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacidades * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	225,532	8	28,192	3,606	0,000
	Intra-grupos		7832,898	1002	7,817		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	109,019	8	13,627	2,061	0,037
	Intra-grupos		6623,677	1002	6,610		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	620,367	8	77,546	3,169	0,001
	Intra-grupos		24517,229	1002	24,468		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacidades * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	376,554	8	47,069	3,994	0,000
	Intra-grupos		11808,362	1002	11,785		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Professores* Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	279,065	8	34,883	2,429	0,013
	Intra-grupos		14388,069	1002	14,359		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Habilitação Escolar do Pai	Inter-grupos	(Combinadas)	234,617	8	29,327	2,783	0,005
	Intra-grupos		10558,793	1002	10,538		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Sobre a habilitação escolar das mães percebeu-se na pesquisa que há diferenças nas atribuições entre os estudantes que possuem mães com a escolaridade mais elevada, ou seja, com maior habilitação escolar para o bom desempenho nos fatores: fator 2 “Professores”

($F=2,005$; $p>0,01$), fator 3 “Capacidades” ($F=3,342$; $p>0,01$) e fator 4 “Sorte” ($F=2,386$; $p>0,01$), diferentemente da habilitação escolar dos pais. Infere-se que nestes casos a mãe pode exercer mais influência nos filhos de modo a valorizar a ação dos professores e a estrutura material externa na escola (fator 2), as capacidades cognitivas (fator 3) e a presença de sorte (fator 4) características do gênero feminino.

A respeito do fraco desempenho houve diferenças com alta significação nos fatores 1 “Estudos” ($F=3,157$; $p>0,01$) e 2 “Capacidades” ($F=4,654$; $p>0,00$) demonstrando que a habilitação escolar das mães pode influenciar na atribuição causal dos filhos.

A presente pesquisa proporcionou a consideração de que mães e pais com um nível de escolaridade mais elevado podem influenciar positivamente os filhos em relação ao desempenho escolar ao incentivá-los e serem exemplos (exercerem o papel de estudantes) no processo de escolarização. Estudos anteriores demonstraram que a habilitação escolar dos pais é uma variável que pode exercer influência nas atribuições causais para o rendimento escolar (MASCARENHAS, 2004; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005). Dessa forma, visualizou-se que a formação acadêmica ou a escolaridade dos pais é um fator que influencia as atribuições causais dos estudantes.

Esses dados levam a reflexão de que as políticas educacionais precisam ser efetivadas em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior para favorecer a educação para todos os cidadãos, pois os estudantes (crianças e adolescentes) enxergam em seus pais ou responsáveis o exemplo na vida escolar.

A tabela apresentada a seguir revela as análises por meio da prova ANOVA com as significações encontradas na correlação dessas variáveis discutidas: escolarização dos pais/habilitação escolar da mãe e fatores explicativos para o rendimento escolar.

Tabela 25 - ANOVA: Habilitação escolar da mãe e os fatores atribucionais para o desempenho escolar

Habilitação escolar da mãe e os fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	210,192	8	26,274	1,261	0,260
	Intra-grupos		20870,447	1002	20,829		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Professores * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	206,975	8	25,872	2,005	0,043
	Intra-grupos		12927,702	1002	12,902		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacidades* Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	209,445	8	26,181	3,342	0,001
	Intra-grupos		7848,985	1002	7,833		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	125,842	8	15,730	2,386	0,015
	Intra-grupos		6606,855	1002	6,594		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	617,958	8	77,245	3,157	0,002
	Intra-grupos		24519,637	1002	24,471		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacidades* Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	436,533	8	54,567	4,654	0,000
	Intra-grupos		11748,383	1002	11,725		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Professores * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	155,472	8	19,434	1,342	0,219
	Intra-grupos		14511,662	1002	14,483		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Habilitação Escolar da Mãe	Inter-grupos	(Combinadas)	151,162	8	18,895	1,779	0,077
	Intra-grupos		10642,248	1002	10,621		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

6.4.7 – Notas escolares e os fatores atribucionais para o rendimento escolar

As notas escolares são os elementos concretos que expressam o rendimento escolar, por isso influenciam na atribuição causal para o desempenho escolar. No presente estudo compararam-se as médias dos estudantes nessa variável com os fatores explicativos para o desempenho escolar encontrados na pesquisa juntamente seguido da análise de ANOVA.

No contexto brasileiro pode-se destacar que as notas das disciplinas de língua portuguesa e matemática são valorizadas nas avaliações nacionais que visam avaliar a qualidade do ensino, como por exemplo, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) - pesquisa bianual realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Educação e

Pesquisa) que utiliza uma prova aplicada nos alunos de séries (anos) do ensino fundamental de caráter amostral, por isso resolveu-se fazer também a análise das notas informadas com os fatores encontrados para explicar o rendimento escolar. Ressalta-se que essas notas foram informadas pelos estudantes e não pela escola.

Ao comparar as médias dos estudantes na disciplina de matemática com os fatores explicativos para o bom rendimento percebeu-se que estudantes com notas mais baixas (até 10 na presente pesquisa) atribuíram o bom rendimento ao fator 4 “Sorte” ($M = 10,22$ e $DP = 2,64$) e estudantes com notas mais altas (nota de 56 à 60) apresentaram $M = 10,58$ e $DP = 2,47$, no mesmo fator.

Os resultados revelaram que estudantes com melhor rendimento descrito em notas de matemática atribuíram menos à sorte e mais ao fator 1 “Estudos” (por exemplo, estudantes com nota até 10 – $M = 20,36$ e $DP = 4,45$; estudantes com nota de 56 à 60 apresentaram $M = 24,00$ e $DP = 4,88$).

A prova ANOVA apresentou significação estatística na comparação entre os grupos nos fatores 1 “Estudos” ($F=2,319$; $p> 0,01$) e 3 “Capacidades” ($F= 3,477$; $p>0,00$), atribuições que se encontram nas dimensões da internalidade, da controlabilidade e da estabilidade na dimensão do bom rendimento. Tem-se a expectativa que esses fatores apresentam diferenças porque as notas são os *feedbacks* concretos que o estudante recebe no contexto escolar; por isso aqueles que conseguem um melhor desempenho (notas mais altas) podem apresentar reflexos na autoestima e nos projetos futuros que envolvem a escolarização.

Em relação ao fraco desempenho as atribuições com significação foram fator 1 “Estudos” ($F=3,105$; $p> 0,00$) e fator 2 “Capacidades” ($F=3,305$; $p>0,00$), também fatores nas dimensões interna, estável e controlável, que podem impactar na autoestima e ocasionar sentimentos de inferioridade e baixa expectativa de futuro.

A seguir é apresentada a tabela ANOVA com os cálculos e as significações encontradas.

Tabela 26 - ANOVA: Notas escolares (Matemática) e os fatores atribucionais para o desempenho escolar

			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	524,933	11	47,721	2,319	0,008
	Intra-grupos		20555,706	999	20,576		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Professores * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	84,452	11	7,677	0,588	0,840
	Intra-grupos		13050,225	999	13,063		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacidades* Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	297,159	11	27,014	3,477	0,000
	Intra-grupos		7761,271	999	7,769		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	50,150	11	4,559	0,682	0,757
	Intra-grupos		6682,547	999	6,689		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	830,917	11	75,538	3,105	0,000
	Intra-grupos		24306,679	999	24,331		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacidades * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	427,800	11	38,891	3,305	0,000
	Intra-grupos		11757,116	999	11,769		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Professores * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	77,844	11	7,077	,485	0,914
	Intra-grupos		14589,289	999	14,604		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Nota Matemática	Inter-grupos	(Combinadas)	152,691	11	13,881	1,303	0,217
	Intra-grupos		10640,719	999	10,651		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Para a disciplina de Língua Portuguesa também se fez as mesmas análises e ficou evidenciado que estudantes com notas mais altas (de 56 à 60) apresentaram médias mais altas ($M = 25,37$ e $DP = 4,65$ no fator 1 Estudos) comparados aos que obtiveram notas mais baixas no contexto escolar para o bom desempenho.

No fraco desempenho, alunos com notas baixas (até 10) apresentam explicações causais nos fatores 1 “Estudos” ($M = 16,25$ e $DP = 4,66$) e 4 “Sorte” ($M = 10,94$ e $DP = 3,21$), revelando que escolhem atribuições tanto de natureza interna quanto externa para explicarem o insucesso em comparação com os estudantes com notas mais altas (de 51 à 55)

que atribuem ao fator 1 “Estudos” ($M = 15,90$ e $DP = 5,55$) e ao fator 2 “Capacidades” ($M = 10,85$ e $DP = 3,08$), atribuições internas que refletem na autoestima.

A comparação entre grupos por meio da prova ANOVA demonstrou significação estatística nos fatores 1 “Estudos” ($3,934$; $p > 0,00$) e 3 “Capacidades” ($F = 5,250$; $p > 0,00$) nas atribuições ao bom desempenho. Nesses mesmos fatores 1 “Estudos” ($F = 3,469$; $p > 0,00$) e 2 “Capacidades” ($F = 3,488$; $p > 0,00$) também foi registrada significação estatística em relação ao baixo desempenho.

Esses resultados caracterizam que o *feedback* concreto que o estudante recebe sobre seu rendimento, ou seja, a nota escolar. Ela influencia nas atribuições causais de forma que os alunos com notas mais altas tendem a apresentar melhor autoestima e sentimentos de orgulho e sensação de capacidade que repercutirão nos desempenhos futuros. Os estudantes com notas baixas poderão possivelmente sofrer com uma autoestima inferiorizada, apresentar dificuldades de aprendizagem e perspectivas negativas para o futuro.

Também se percebeu a importância desse *feedback* na vida do estudante, pois eles, as famílias e a sociedade valorizam os resultados e estes últimos influenciam nas atribuições de causalidade ao rendimento escolar. Enfatiza-se o valor da avaliação e sugere-se que as escolas revejam os métodos avaliativos para que a nota escolar revele realmente a potencialidade e o rendimento do estudante, pois se sabe que muitas vezes a avaliação escolar não consegue apreender todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem.

Tabela 27 - ANOVA: Notas escolares (Português) e os fatores atribucionais para o desempenho escolar

Notas escolares (Português) e os fatores atribucionais			Soma de quadrados	Gl	Média quadrática	F	Sig.
F1 BD Estudos * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	875,342	11	79,577	3,934	0,000
	Intra-grupos		20205,297	999	20,226		
	Total		21080,639	1010			
F2 BD Prof * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	117,301	11	10,664	0,818	0,622
	Intra-grupos		13017,376	999	13,030		
	Total		13134,677	1010			
F3 BD Capacid * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	440,377	11	40,034	5,250	0,000
	Intra-grupos		7618,053	999	7,626		
	Total		8058,430	1010			
F4 BD Sorte * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	55,194	11	5,018	0,751	0,690
	Intra-grupos		6677,503	999	6,684		
	Total		6732,697	1010			
F1 FD Estudos * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	924,895	11	84,081	3,469	0,000
	Intra-grupos		24212,701	999	24,237		
	Total		25137,596	1010			
F2 FD Capacid * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	450,619	11	40,965	3,488	0,000
	Intra-grupos		11734,296	999	11,746		
	Total		12184,916	1010			
F3 FD Prof * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	137,518	11	12,502	0,860	0,580
	Intra-grupos		14529,616	999	14,544		
	Total		14667,134	1010			
F4 FD Sorte * Nota de Português	Inter-grupos	(Combinadas)	181,648	11	16,513	1,555	0,107
	Intra-grupos		10611,762	999	10,622		
	Total		10793,410	1010			

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Em síntese, as variáveis sexo, idade, estabelecimento de ensino, vivência de reprovação, definição do desempenho acadêmico atual, habilitação escolar dos pais e notas influenciam na elaboração das atribuições de causalidade para o rendimento escolar, pois são elementos que perpassam a experiência cotidiana do estudante na escola. Assim compreender os alunos e as atribuições de seu bom ou fraco desempenho pode possibilitar a elaboração de ações mais realistas e voltadas ao modo de pensar e aprender dos mesmos, que são os personagens principais no processo educativo.

6.5 – Comparação das atribuições causais de estudantes manauaras com estudantes portugueses após a aplicação do Questionário de Atribuições para Rendimento Escolar (QARE).

A fim de tecer algumas análises sobre essas duas populações buscou-se realizar essa comparação utilizando-se do mesmo instrumento (QARE), mesmo reconhecendo que as realidades educacionais desses países são diferenciadas, pois sabe-se que ao estudar os fatores psicológicos, sociais e econômicos responsáveis pelo rendimento escolar é tarefa prioritária a qualquer país que valoriza e investe no bem-estar de seus cidadãos, de forma que um levantamento inicial sobre as atribuições causais pode contribuir com informações sistematizadas que oportunamente contribuam para apoiar a elaboração de políticas educativas que promovam o bom rendimento a partir das explicações dos sujeitos da aprendizagem, os alunos.

A metodologia utilizada para essas reflexões foi a comparação dos estilos atribucionais dos alunos de cada nacionalidade a partir dos resultados obtidos com a aplicação do QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares de ALMEIDA & MIRANDA, 2008). O questionário QARE utilizado em Portugal ao ser aplicado na amostra selecionada é o resultado de um trabalho de validação do instrumento e por isso alguns itens que continham o questionário inicial (aplicado no Brasil) foram retirados por não apresentarem fiabilidade para analisar o constructo naquele contexto.

As respostas foram analisadas fatorialmente e categorizadas em fatores explicativos das atribuições causais; os autores portugueses Lúcia Miranda e Leandro Almeida forneceram os dados encontrados na pesquisa de validação do instrumento para que essas análises fossem possíveis.

A amostra de estudantes portugueses foi composta por estudantes de diversos anos escolares do 7º ao 12º, provenientes de dez escolas públicas do Continente (Portugal) e cinco escolas públicas das Regiões Autônomas (Açores e Madeira). Em relação aos anos de escolaridade, os participantes dividem-se do seguinte modo: 295 do 7º; 285 do 8º; 303 do 9º; 533 do 10º; 403 do 11º; e, 533 do 12º ano de escolaridade. Destes alunos, 45,3% (1146) são do sexo masculino e 54,7% (1386) são do sexo feminino. As idades oscilaram entre os 11 anos (11 alunos) e os 21 anos (4 alunos), situando-se a média em 15,4 anos e Desvio Padrão de 1,84.

No Estado do Amazonas/Brasil a amostra foi de 1011 alunos do ensino fundamental pertencentes ao 9º ano da rede pública estadual. Dos alunos manauaras 46,3% (468) são do

sexo masculino e 53,7% (543) são do sexo feminino. As idades dos brasileiros oscilam entre 12 (1 aluno) e 23 anos (1 aluno), com a média de 15,03 anos e Desvio Padrão de 1,15.

Percebeu-se na amostra que há similaridade nos percentuais em relação ao sexo dos estudantes e que o feminino é superior ao masculino e entre as idades que se situam na média de 15 anos, o que torna a comparação entre os resultados encontrados possível. Os estudos realizados demonstram que a adolescência (acima de 11 anos de idade) é o momento em que a pessoa consegue atribuir causalidade aos eventos que caracterizam desempenho (FARIA, 2000; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MIRAS, 2004; ALMEIDA & GUISANDE, 2010), mesmo havendo uma diferença em relação ao ano escolar pesquisado, isto é, em Portugal vários anos de escolaridade e no Brasil apenas um ano.

A análise fatorial do instrumento com os dados da amostra de Portugal apresentou três fatores para o bom desempenho e três para o fraco desempenho, num total de seis fatores atribucionais conforme os quadros a seguir:

Causas para o Bom Desempenho	Fatores			h ²
	F 1	F 2	F 3	
QARE_BD 16	0,809			0,684
QARE_BD 4	0,785			0,679
QARE_BD 15	0,784			0,632
QARE_BD 3	0,707			0,545
QARE_BD 6	0,677			0,502
QARE_BD 13	0,622			0,500
QARE_BD 19		0,730		0,534
QARE_BD 9		0,677		0,566
QARE_BD 18		0,600		0,397
QARE_BD 12		0,549		0,348
QARE_BD 17	0,430	0,528		0,512
QARE_BD 10		0,523		0,422
QARE_BD 8		0,514		0,428
QARE_BD 11		0,474		0,325
QARE_BD 5			0,787	0,635
QARE_BD 1			0,776	0,606
QARE_BD 2			0,648	0,448
QARE_BD 20			0,631	0,475
Valor próprio	5,66	1,82	1,76	
% Variância	31,4	10,1	9,8	
Alfa do Fator	0,86	0,77	0,72	

Quadro 08 – Fatores para o bom desempenho (Portugal)

Fonte: informações cedidas pelos autores do QARE Lúcia Miranda e Leandro Almeida (2010)

Causas para o Fraco Desempenho	Fatores			h ²
	F 1	F 2	F 3	
QARE_FD 9	0,830			0,725
QARE_FD 10	0,778			0,648
QARE_FD 8	0,747			0,628
QARE_FD 17	0,687			0,589
QARE_FD 19	0,663			0,520
QARE_FD 12	0,522		0,428	0,467
QARE_FD 11	0,518		0,435	0,477
QARE_FD 18	0,452			0,330
QARE_FD 4		0,821		0,706
QARE_FD 15		0,799		0,638
QARE_FD 3		0,779		0,621
QARE_FD 16		0,732		0,664
QARE_FD 6		0,622		0,533
QARE_FD 13		,0514		0,547
QARE_FD 1			0,791	0,656
QARE_FD 2			0,769	0,626
QARE_FD 5			0,699	0,574
QARE_FD 20			0,518	0,450
Valor próprio	7,27	1,84	1,41	
% Variância	39,8	10,2	7,9	
Alfa do Fator	0,86	0,86	0,77	

Quadro 09 – Fatores do Fraco Desempenho (Portugal)

Fonte: informações cedidas pelos autores do QARE Lúcia Miranda e Leandro Almeida (2010)

Os coeficientes obtidos atingiram valores apropriados ao tipo de análise e à validação do questionário conforme padrões psicométricos. A seguir apresenta-se as características principais deles, que são usados em ambas as situações de bom e de fraco rendimento.

No Fator 1: Empenho e organização do estudo as causas para explicar o bom desempenho referiram-se ao esforço e às estratégias de estudo e sua ausência no caso de fraco rendimento; essas causas são internas, estáveis e controláveis de modo que os alunos que apontaram para o bom desempenho possivelmente apresentem uma autoestima elevada e um autoconceito acadêmico positivo e no caso do fraco desempenho não se reconheceram possuidores dessas habilidades para os estudos. Os sentimentos em relação ao bom desempenho são: orgulho, satisfação, responsabilidade diante do êxito e sensação de controle sobre a situação de aprendizagem. Para o fraco desempenho sentimentos de culpabilidade, responsabilidade pelo fracasso, podendo surgir expectativas para controlar o insucesso.

No Fator 2: Contingências externas e aleatórias os itens desse fator apresentaram cargas fatoriais acima de 0,45; as causas apresentadas foram relacionadas aos professores (incentivo recebido e método de ensino), apoio afetivo familiar, além de ajuda dos pares no ambiente escolar (colegas) e sorte ou a ausência dessas características na situação de aprendizagem. Acreditou-se que esse fator recebeu a denominação de contingências externas e aleatórias porque contém causas externas, instáveis e incontroláveis pelo sujeito, assim

pressupôs que os alunos desse estilo atribucional possuem falta de confiança em si mesmo e um autoconceito acadêmico inferior. Os sentimentos em relação ao êxito que esse estilo pode gerar no estudante são: alheamento, gratuidade ao outro ou à sorte, ausência de responsabilidade. Em relação ao baixo rendimento pode-se ocasionar conformismo, raiva, surpresa e ausência de responsabilidade pelo próprio desempenho.

As causas do Fator 3: Capacidades foram referentes as capacidades (inteligência, compreensão e memorização) ou a ausência delas. As causas são internas, estáveis e não controláveis, os estudantes com esse estilo de atribuição podem ter uma autoestima elevada e um bom autoconceito acadêmico, pois conhecem suas capacidades e as relaciona ao sucesso, os sentimentos vivenciados em situações de êxito podem ser: orgulho, sentimento de competência, satisfação, responsabilidade e expectativas positivas em relação ao futuro. Já quando apontadas para o baixo desempenho pode caracterizar pessoas com uma autoestima rebaixada, falta de autoconfiança e eliciar sentimentos de incompetência, responsabilidade para o fracasso, falta de confiança em si mesmo e baixas expectativas frente ao futuro.

Na população de Manaus/Brasil foram encontrados (após as mesmas análises) quatro fatores para o bom desempenho e quatro para o fraco desempenho totalizando oito fatores atribucionais, a seguir apresentam-se os quadros com os resultados brasileiros:

Causas para o Bom Desempenho	Fatores				h ²
	F1	F2	F3	F4	
QARE_BD 16	0,726				0,592
QARE_BD 15	0,705				0,526
QARE_BD 3	0,701				0,548
QARE_BD 4	0,631				0,486
QARE_BD 7	0,620				0,465
QARE_BD 17	0,501			0,305	0,435
QARE_BD 6	0,453				0,290
QARE_BD 10		0,756			0,585
QARE_BD 9		0,707			0,564
QARE_BD 8		0,647			0,493
QARE_BD 21		0,596			0,414
QARE_BD 22		0,523			0,375
QARE_BD 11					0,175
QARE_BD 5			0,657		0,455
QARE_BD 2			0,652		0,436
QARE_BD 1			0,611		0,422
QARE_BD 13			0,599		0,478
QARE_BD 20			0,558		0,410
QARE_BD 18				0,713	0,535
QARE_BD 12				0,559	0,330
QARE_BD 14				0,525	0,377
QARE_BD 19	0,353	0,322		0,510	0,491
Valor próprio	3,25	2,67	2,33	1,64	
%variância	14,75	12,13	10,60	7,45	
Alfa do fator	0,80	0,72	0,68	0,49	

Quadro 10 – Atribuições causais para o bom desempenho escolar de (Brasil) com 1011estudantes do 9ºano do ensino fundamental.

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010.

Causas para o Fraco Desempenho	Fatores				h ₂
	F1	F2	F3	F4	
QARE_FD 15	0,704				0,559
QARE_FD 4	0,673	0,379			0,612
QARE_FD 16	0,661			0,321	0,562
QARE_FD 3	0,626	0,314			0,505
QARE_FD 6	0,601				0,453
QARE_FD 7	0,482	0,451			0,482
QARE_FD 19	0,377			0,318	0,325
QARE_FD 2		0,748			0,585
QARE_FD 1		0,686			0,521
QARE_FD 5		0,649			0,543
QARE_FD 13	0,341	0,510			0,498
QARE_FD 14		0,421		0,419	0,431
QARE_FD 9			0,785		0,660
QARE_FD 8			0,766		0,638
QARE_FD 10			0,758		0,611
QARE_FD 17	0,319		0,477		0,416
QARE_FD 11			0,323		0,295
QARE_FD 18				0,618	0,444
QARE_FD 22			0,370	0,582	0,492
QARE_FD 21			0,411	0,523	0,491
QARE_FD 12				0,485	0,275
QARE_FD 20	0,334			0,451	0,429
Valor próprio	3,18	2,74	2,69	2,21	
%variância	14,47	12,44	12,24	10,06	
Alfa do fator	0,80	0,76	0,75	0,61	

Quadro 11 –Atribuições causais para o fraco desempenho escolar de (Brasil) com 1011estudantes do 9ºano do ensino fundamental.

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

No contexto brasileiro os fatores encontrados foram de natureza semelhante, a seguir apresentam-se as características gerais dos fatores que também são utilizados em ambas as situações de bom ou fraco rendimento.

O Fator Estudos (organização e estratégias) demonstra que o rendimento escolar é relacionado com a ação de estudar e com a motivação escolar, que surge da interação do sujeito que aprende com a realidade do ambiente de aprendizagem (sejam a realidade interna – motivações particulares, desejo de obter sucesso, ou a realidade externa – elementos do cotidiano que são tecidos na relação com esse meio ambiente).

Estes aspectos tornam-se fundamentais para o rendimento escolar e pode suscitar a motivação o compromisso com a aprendizagem nos casos do bom desempenho. Nos casos em que o fraco desempenho ocorrer, haverá possivelmente, a crença nessas atribuições que poderão ocasionar sentimentos de culpa pelo insucesso, incompetência e perda de confiança

em si mesmo, e baixas expectativas para o futuro (ALMEIDA & GUISANDE, 2010). Ao vivenciarem o baixo rendimento os sentimentos provavelmente serão de frustração, decepção, inferioridade e precisarão de apoio e orientação para que percebam que podem superar as dificuldades e alcançar o bom desempenho através de métodos de estudos adequados ao seu perfil e esforço.

No Fator Professores e estrutura material externa percebeu-se que os estudantes da rede pública estadual de Manaus valorizam a ação pedagógica dos professores, pois os apontam como responsáveis pelo bom rendimento ou pelo fraco rendimento.

Os fatores intra-escolares dizem respeito à infra-estrutura oferecida pela instituição de ensino, ao currículo, aos programas de ensino e metodologia e as relações de competitividade e seletividade que são instauradas no ambiente escolar, pode-se associar ainda aos professores e a estrutura material da escola como exemplo desses aspectos apontados pelos autores. Com relação aos fatores extra-escolares estão as condições sócio-econômicas e muitas vezes as condições de privações pelas quais a população brasileira passa.

O Fator 3 Capacidades e habilidades cognitivas demonstrou que os estudantes pesquisados acreditam que as capacidades e habilidades cognitivas se relacionam com o desempenho escolar porque as atribuíram como uma causa explicativa tanto para o sucesso quanto para o fracasso. Woolfolk (2000) e Weiner (1986) afirmam que a atribuição dessa causa ao sucesso (bom rendimento) levará a orgulho e ao aumento da motivação e ao ser relacionada ao fracasso pode desencadear sentimentos de inferioridade e incapacidade.

Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas e ao ser correlacionada com o insucesso pode refletir em expectativas de futuro inferiores e crença na incapacidade. Disso infere-se que a partir do momento em que o estudante acredita que não é possuidor de capacidades intelectuais, pode ficar mais desmotivado para a aprendizagem e apresentar dificuldades e um rendimento acadêmico mais fraco e baixo em relação ao esperado.

No Fator 4 Sorte a atribuição foi relacionada ao peso concedido a pouca sorte ou à sorte relacionada aos resultados acadêmicos (WEINER, 1996). Essa atribuição pode gerar sentimentos de ausência de responsabilidade diante do fracasso e incerteza para o futuro, bem como sentimentos de incertezas em relação à vida e irresponsabilidade, uma vez que o rendimento depende de fatores alheios ao sujeito. O estilo atribucional demonstra também imaturidade e passividade para lidar com as situações do cotidiano.

Percebeu-se que a diferença entre os fatores encontrados na população de Manaus e na de Portugal ocorreu devido ao contexto educacional dos países e da especificidade cultural de cada um, que foi considerada positiva. Considerou-se que o Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE) pode ser utilizado no contexto brasileiro porque conseguiu absorver a realidade dos estudantes e após a análise psicométrica observou-se que os indicadores de fiabilidade são semelhantes em ambos os países.

Analisando os resultados das investigações nos países estudados infere-se que isso possa ter ocorrido devido a alguns sinalizadores:

- O contexto sócio-cultural dos países é diversificado, no Brasil especialmente na cidade de Manaus há uma grande diversidade étnica; a população é composta por ribeirinhos, índios, brancos e migrantes de outros estados da federação o que implica numa grande variedade de valores e crenças pessoais, que interferem na atribuição. De acordo com Silva (2004), as escolas apresentam precariedade material e baixa qualidade do ensino, além de práticas educativas descontextualizadas.

- O QARE aplicado em Manaus continha maior número um número maior de itens, possibilitando mais opções de escolha;

Concluiu-se que apesar das diferenças apresentadas o instrumento apresenta indicadores psicométricos que o qualificam para ser utilizados pelos serviços de orientação educativa em especial psicologia escolar e psicopedagogia no sentido de apoiar o diagnóstico do estilo de atribuições causais dos estudantes para o bom e o baixo rendimento dos estudantes. Os discentes possuem a capacidade de atribuir causas consonantes com a realidade vivenciada, aqueles que geralmente possuem melhores condições físicas para os estudos (como no caso dos portugueses) atribuem o bom e o fraco rendimento a causas internas, controláveis e estáveis porque talvez tenham a oportunidade de experimentar situações externas favoráveis à aprendizagem, precisando desenvolver estratégias internas para o sucesso.

Os estudantes que vivenciam uma realidade socioeconômica diversificada e com condições materiais inferiores (como a grande maioria dessa pesquisa) podem não ter clareza da responsabilidade que precisam assumir na aprendizagem, reflexo de uma educação pautada apenas na transmissão do conhecimento e não na construção (educação bancária).

O Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE) pode ser utilizado no contexto brasileiro porque após a análise psicométrica observou-se que os indicadores de fiabilidade são semelhantes e que os fatores explicativos para o desempenho escolar diferem-

se em poucos aspectos o que é positivo, uma vez que as estruturas educacionais dos países possuem sua especificidade organizacional e cultural.

A pesquisa possibilitou a visão de que são necessárias também políticas educacionais que visem a educação de qualidade e que contemplem todos os envolvidos na ação educadora que propicia o rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando em consideração a totalidade dos dados apurados podemos afirmar que foi possível atingir com sucesso os objetivos estabelecidos para a investigação em termos gerais *identificar as atribuições causais de alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus/AM sobre seu rendimento escolar*; e em termos específicos (i) *categorizar as atribuições causais quanto às dimensões: locus da causalidade, estabilidade e controlabilidade, que refletem o aspecto emocional e motivacional da aprendizagem* e (ii) *comparar as atribuições causais de estudantes manauaras com estudantes portugueses após a aplicação do Questionário de Atribuições para Rendimento Escolar (QARE)*.

A partir dessa pesquisa realizada com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus pertencentes à rede pública estadual, pode-se diagnosticar e avaliar o estilo de atribuir causas ao rendimento escolar. Estudos apontam que a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo. De acordo com Martini e Boruchovitch (2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas e os resultados escolares obtidos após as avaliações de desempenho no ambiente escolar afetam a interpretação que se faz das causas de sua própria realização (MASCARENHAS, 2004; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005).

No presente estudo, após as análises dos resultados da aplicação do instrumento de diagnóstico de atribuições causais para o rendimento escolar (QARE), foram encontrados oito fatores explicativos para o desempenho escolar - quatro relacionados ao bom desempenho e quatro relacionados ao fraco desempenho - que caracterizam o estilo de atribuir causas dos estudantes de Manaus do 9º ano do ensino fundamental, ou seja, o modo como explicam o rendimento em situações de aprendizagem.

Em dois fatores explicativos para o bom rendimento (Fator 1: Estudos – organização e estratégias e Fator 3: Capacidades e habilidades cognitivas), as causas foram localizadas no *locus* interno, demonstrando que os discentes que atribuem o bom rendimento a essas explicações causais possuem autoestima elevada e um autoconceito acadêmico favorável, o que pode repercutir nas metas de aprendizagem, pois os mesmos se veem como pessoas portadoras de capacidades e habilidades, podendo ter melhores metas e objetivos relacionados à aprendizagem e à escolaridade.

Embora cada fator possua sua especificidade - por exemplo, o fator 1 (estudos com os itens do QARE 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 17) é composto também por causa instáveis, como a

motivação, e controláveis pelo sujeito, como os hábitos e métodos de estudo, enquanto o fator 3 (capacidades e habilidades cognitivas; itens 1, 2, 5, 13 e 20) possui em seus componentes causas estáveis como as habilidades intelectuais e controláveis como a atenção - o conjunto de constructos demonstra que os discentes podem ser responsáveis pela aprendizagem, favorecendo a motivação interna que elicia sentimentos de satisfação, e podem gerar expectativas positivas para o futuro.

Nos outros dois fatores encontrados, o fator 2 (professores; itens 8, 9, 10, 21 e 22), e o fator 4 (sorte e apoio externo; itens 12, 14, 18 e 19) a explicação para o rendimento é pautada em causas externas, instáveis e incontroláveis pelo sujeito, que repercutem num estilo de aprendizagem mais superficial no qual o estudante não se responsabiliza pelos estudos e pode vivenciar o processo de ensino-aprendizagem com passividade e sem expectativas para o futuro, repercutindo negativamente na motivação e no próprio rendimento.

Em relação ao baixo desempenho foram encontrados dois fatores explicativos: fator 1 (Estudos: organização, estratégias e motivação; itens 3, 4, 6, 7, 15, 16 e 19) e fator 2 (Capacidades e habilidades cognitivas; itens 1, 2, 5, 13 e 14) que possuem causas no *lócus* da internalidade e podem ocasionar sentimentos de baixa estima e autoconceito acadêmico pautado na inferioridade, influenciando negativamente nas metas acadêmicas e expectativas em relação ao futuro quando associado à escolaridade. Esses alunos podem ter um estilo de aprendizagem superficial, isto é, não se dedicam e não se esforçam para obter sucesso.

Dois fatores explicativos do fraco desempenho reuniram causas externas, incontroláveis e instáveis, como o fator 3 (Professores e apoio externo; itens 8, 9, 10, 11 e 17) e o fator 4 (Sorte e estrutura material; itens 12, 18, 20, 21 e 22), que remetem a um estilo de aprendizagem mais passivo e sem responsabilização pelo bom rendimento escolar, uma vez que os estudantes atribuem ao sucesso causas que estão na externalidade.

Com essa pesquisa realizou-se também um levantamento de alguns dados sobre o 9º ano e percebeu-se que o nível de escolaridade (habilitação escolar) dos genitores dos alunos é de ensino médio completo na maioria dos casos (33,4% para os pais e 37,2% para as mães). Apenas 7,9% dos pais cursaram o nível superior e 8,1% das mães. As profissões e ocupações dos genitores são incluídas em vários setores econômicos (indústria, comércio e serviços), sendo que muitas mulheres ainda ocupam a função de donas de casa (do lar – 28,1%).

Outro dado relevante diz respeito ao índice de reprovação durante os anos do ensino fundamental. Os estudantes informaram as reprovações vivenciadas durante esse processo de escolarização e o total apurado é da ordem de 40,7%, índice que pode ser considerado elevado e causador da disparidade idade/ano escolar.

Sobre a definição do próprio desempenho escolar perguntado na pesquisa, os discentes informam que o consideram bom (44,7%), apesar das reprovações vivenciadas; aparentando que esse aspecto pode ter repercutido nos estilos atribucionais, ou seja, mesmo vivenciando o fracasso, os estudantes atribuem o fraco desempenho a causas externas, como estrutura material e professores, indicando que precisam melhorar a percepção de si mesmos e se responsabilizarem pelos estudos.

Espera-se que as considerações desse estudo possam contribuir para a elaboração de intervenções no ambiente escolar para que o estudante adquira consciência de seu papel e responsabilidade, e que não seja culpabilizado pelos insucessos ou baixo rendimento. A psicologia e a psicopedagogia preconizam ações interventivas no ambiente escolar que integrem as pessoas componentes desse cenário, assim ao identificar e compreender as atribuições causais percebeu-se a necessidade de trabalho voltado para a crença na capacidade cognitiva, de forma a elevar a autoestima e tornar o autoconceito acadêmico mais positivo e focado nas capacidades e habilidades individuais, pois a aprendizagem pressupõe a integração de aspectos afetivos (emoções e motivações), cognitivos e relacionais que permeiam o processo de ensino no âmbito escolar. O autoconceito acadêmico ou escolar repercute nas metas de aprendizagem, bem como nos estilos de aprendizagem, uma vez que as capacidades e habilidades são percebidas pelo estudante.

De maneira geral, após o sucesso na realização de alguma tarefa, os alunos sentem orgulho, maior autoestima e autoconfiança se a causa atribuída for interna. Podem sentir vergonha, culpa e falta de confiança se a causa interna for responsável pelo fracasso. Percebe-se que, diante de uma situação avaliativa, as crenças e as lembranças de experiências negativas ou positivas podem influenciar o aluno no seu desempenho, dificultando ou facilitando a obtenção de sucesso (MASCARENHAS, 2005, MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005).

A utilização da teoria das atribuições causais na análise do rendimento escolar pode ser um elemento norteador do sistema de ensino para o estabelecimento de estratégias e intervenções que promovam o rendimento e o desenvolvimento da aprendizagem e, concomitantemente, pode contribuir para a redução dos índices de fracasso e baixo rendimento escolar ao diagnosticar algumas das causas do fracasso, apresentando-se como uma abordagem dinâmica e capaz de responder à complexidade do sistema educativo.

Como exemplo de ações para serem desenvolvidas no ambiente escolar Martini (2008) cita: a) o oferecimento de apoio, incentivo e orientação aos alunos por parte da equipe psicopedagógica e docente; b) a elaboração de atividades de aprendizagem com nível

adequado de complexidade, interessantes e desafiantes para os alunos, de forma a estimular as capacidades cognitivas e relacionais; c) o desenvolvimento de avaliações que também promovam oportunidades de participação, aprendizagem e melhora do desempenho dos alunos; d) o oferecimento de *feedbacks* positivos sobre a competência e a auto-eficácia dos alunos nas tarefas, incentivando relativamente o esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem; e) tarefas para grupos e pares de alunos visando à cooperação, a amizade e a convivência entre eles e com outros membros da escola por meio do diálogo e da democracia

Essas intervenções podem promover desenvolvimento e aprendizagem, além de articular os personagens envolvidos no contexto escolar demonstrando que a educação deve contemplar aspectos do ser humano como as crenças, as expectativas (sobre si mesmo e sobre a tarefa de aprendizagem, professores, contexto) de forma que haja rendimento escolar evidenciando a capacidade e o sucesso, suprimindo o fracasso. Nesse sentido, visualizaram-se algumas ações que poderão favorecer o melhor desempenho dos alunos na cidade de Manaus se implementadas e executadas na rede de ensino:

1. *Formação de professores* – esse primeiro nível de ação visa formar os docentes tanto nos cursos de graduação como de formação continuada, para que possam perceber o estilo atribucional dos alunos e assim preparar atividades com nível de dificuldade motivador e propiciador de percepção das capacidades e habilidades cognitivas.

Nessa mesma linha de formação cabe também o treinamento de professores para que promovam a capacidade de pensar dos alunos, ou seja, que desenvolvam nos alunos capacidades metacognitivas através de estratégias de ensino voltadas às capacidades e estilos de cada um, de acordo com o que o diagnóstico e a compreensão das atribuições causais podem apontar. Os estudantes precisam ter consciência de que são os agentes da própria aprendizagem e não receptores passivos. Necessitam também aprender a utilizar suas capacidades cognitivas e desenvolver hábitos de estudo, adquirindo estilos responsáveis e ativos com os estudos.

Ainda, formar os docentes para que possam desenvolver a habilidade de relacionamento com os discentes, de modo a desenvolverem a afetividade que proporciona uma aprendizagem significativa e a percepção da responsabilidade de cada um no processo educacional. Melhorar e privilegiar a relação professor aluno é uma forma de favorecer o rendimento e a aprendizagem.

2. *Processos avaliativos* – pode-se incluir uma mudança de concepção em relação ao objetivo das avaliações. Elas podem ser propulsoras de aprendizagem, isto é, norteadoras de capacidades e não somente indicadoras do fracasso. No âmbito da aprendizagem escolar tal

mudança implica em enfatizar a valorização das aquisições realizadas pelos alunos ao participarem de atividades de ensino e aprendizagem.

Assim, os discentes e docentes podem compor um processo de ensino e aprendizagem em que haja reciprocidade e bilateralidade nos resultados, no qual o indicativo de aprendizagem torna-se um fator mais amplo (percepção de si mesmo; autonomia; aquisição de novos conhecimentos; *feedbacks* sobre o esforço realizado; capacidades utilizadas e requeridas) e não apenas uma nota atribuída à capacidade de memorização de conteúdos. As informações da avaliação devem ser utilizadas não somente quando avalia-se algo, mas também avaliando para algo, a avaliação sempre comporta um componente de tomada de decisões, de atuação a partir do julgamento realizado (COLL & COLS, 2004). Essa mudança de concepção acerca dos processos avaliativos possibilitará tomada de decisão mais assertiva para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

3. *Relacionamentos no ambiente escolar* – ações que visem os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar e tarefas para grupos de estudantes para promover à cooperação, a amizade e a convivência entre eles e com outros membros da escola por meio do diálogo, corroborando para uma elevação da autoestima. Essas ações que promovem os relacionamentos favorecem a melhora do clima psicossocial da escola e este pode ser entendido como o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar. Assim, conhecer as atribuições causais pode contribuir para a manutenção ou favorecimento de um clima escolar mais adequado aos elementos fundamentais para a aprendizagem: a cognição e a emoção (afetividade).

4. *Responsabilidade para com os estudos* - acredita-se que pode ser desenvolvida a consciência nos estudantes de que são capazes de aprender e assumir responsabilidades para tal. O sucesso escolar depende de múltiplos fatores (sociais, pessoais, econômicos e políticos), todavia, variáveis psicológicas subjetivas como a autoestima e o autoconceito acadêmico são elementos essenciais para que os estudantes possam superar as dificuldades e ter motivação para a vida promovendo o seu desenvolvimento e a aprendizagem, desenvolvendo hábitos de estudo que podem favorecer o bom rendimento.

As ações propostas podem favorecer um ambiente de aprendizagem mais motivador e propulsor de desenvolvimento e formação de pessoas com cidadania. Essas ações podem envolver todos os atores do contexto de aprendizagem, pois a qualidade e a equidade no ensino dependem de ações conjuntas para o favorecimento de políticas públicas de educação que devem envolver todos os segmentos sociais.

Os resultados demonstram que os estudantes de Manaus em alguns momentos são ativos, possuem intenção, auto-organização e capacidade reflexiva e não são somente movidos por forças ambientais. Eles podem agir para construir sua aprendizagem, pois são capazes de participar das atividades de aquisição de conhecimento, escolhem, prestam atenção, refletem e tomam decisões para que ocorra a aprendizagem, e sabem atribuir causas ao rendimento escolar (WOOLFOLK, 2000; LEFRANÇOIS, 2008, ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

Espera-se que as considerações desse estudo possam contribuir para a elaboração de intervenções sem que o estudante seja visualizado como o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Ressalta-se que esses elementos (sucesso e/ou fracasso) são pertencentes ao contexto educacional e que são ocasionados por múltiplos fatores que se entrelaçam no cotidiano escolar, como o ambiente institucional no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, as situações históricas, culturais, econômicas e sociais em que o sujeito está inserido em sua existência enquanto estudante, familiar, professor ou educador e comunidade, assim como as políticas públicas de educação.

Em relação à metodologia de estudo, a presente pesquisa utilizou da abordagem quantitativa que foi um recorte de pesquisa porque não se encontrou estudos com essa temática na cidade de Manaus, de forma que um diagnóstico poderia contribuir melhor para a compreensão da realidade. O fenômeno do rendimento escolar e das atribuições causais são amplos e diversos, podendo ser estudados em várias perspectivas metodológicas, como por exemplo, em pesquisas qualitativas e mistas (quali-quant). Estudos posteriores poderão incluir outros instrumentos (entrevistas e grupos focais) e realizar estudos mistos que possibilitarão além de um diagnóstico, a compreensão mais aprofundada das atribuições causais apontadas pelos alunos. Esse estudo proporcionou a compreensão da realidade da educação em Manaus e como contribuição para pesquisas futuras pode-se sugerir algumas possibilidades de correlacionar a teoria das atribuições causais com outros constructos da área da motivação para a aprendizagem, como: metas acadêmicas, estilos de aprendizagem, auto eficácia, autoestima e autoconceito acadêmico.

Além disso, pode-se realizar a validação do instrumento QARE para o contexto amazônico, obtendo indicadores psicométricos similares aos verificados no contexto escolar de Portugal, onde tal instrumento já passou por esse processo. A validação desse instrumento poderá apoiar com dados sustentados empiricamente a construção de outros instrumentos de diagnóstico das atribuições causais para o rendimento que atenda à realidade local.

Esperou-se com esta investigação disponibilizar informações sistematizadas que possam contribuir para apoiar novos estudos de pesquisadores da área e de lideranças educacionais e governamentais, favorecendo a formulação de políticas educacionais que possibilitem a melhoria da qualidade no ensino público. Os indicadores demonstraram que esta melhoria está associada a ações no ambiente escolar, tanto no aspecto da infra-estrutura material quanto na estrutura humana, de forma que estudantes, professores, familiares e gestores educacionais sejam o foco da intervenção em que a psicologia escolar e a psicopedagogia podem contribuir na elaboração de projetos que visem à elevação dos indicadores de qualidade de ensino.

Enfim, a educação de qualidade depende de todos e a sua compreensão pode e deve estar inserida na dinâmica do cotidiano, das relações e das atribuições causais desse fenômeno. Outras pesquisas podem ser realizadas com o propósito de ampliar a disponibilidade de informações sistematizadas com sustentação empírica que contribuam para fortalecer a compreensão desta dimensão da motivação humana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. S.; MASCARENHAS, S. A. N.; FERNANDES, F. S.; BARCA, A. **Diferenças de gênero verificadas a partir da escala QEAP-44 quanto ao estilo de atribuições causais para a aprendizagem**: uma investigação com estudantes do ensino superior dos municípios de Humaitá e Apuí - Amazonas/Brasil. In: Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN- 978-972-8746-87-2.
- ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. **Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares**. In: Estud. Psicol. (Campinas), vol.25, n.2, Campinas, apr/june, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf> > Recuperado em: 09 abril 2010.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ALMEIDA, L. S. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. In: Psicol. Esc. Educ. v.6 n.2. Campinas, dez.2002. Disponível em < <http://www.scielo.br> > Recuperado em: 07 set 2010.
- AMAZONAS. Governo do Estado. **Plano Estadual de Educação – PEE/AM**. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino e Conselho Estadual de Educação. Manaus, 2008.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002) um estudo introdutório**. In: Educação e Pesquisa, v. 30 n. 1 – São Paulo: jan/abr 2004.
- BARCA, A. (Coord.) **Motivación y aprendizaje em contextos educativos**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2009.
- BARCA, A.; MASCARENHAS, S. A. N.; CASTRO, F. V.; RIOBOO, A. P. **Motivação acadêmica e atribuições causais: a escala QEAP 48 numa amostra de alunos universitários de Rondônia e Humaitá (Amazônia/Brasil)**. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t11/t11c377.pdf> > Recuperado em 09 abril 2010.
- BECK, M. L. G. **A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação**. In: Rev. Maringá/PR – ano I - n.3, quadrimestral, dezembro: 2001. Disponível em: < <http://www.urutagua.uem.br/03beck.htm> > Recuperado em: 09 abril 2010.
- BISQUERRA, R.; SAQUIERA, J. C.; MARTÍNEZ, F. **Introdução à Estatística**: enfoque com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BORUCHOVITCH, E. **A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students**. Revista Interamericana de Psicologia, 38 (2), p. 53-60, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. **As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras.** Arquivos de Psicologia, 44 (3), p. 59-71, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CAVALCANTE, L. I.P.; WEIGEL, V. A.C. M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios.** 2002. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/secex/sti/indbrasopodesafios/coletanea/ofutamazia/04LuciolaInes.pdf> . Recuperado em 08 março 2011.

CHALETA, M. E.; ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, M. L. **Atribuição causal do sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior.** In: Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 2ª edição, 2006. Disponível em http://www.guiapsiedu.com/publicacoes/documentos/2005_atribuicao_causal_sucesso_academico_es.pdf. Recuperado em 09 abril 2010.

CIA, F.; BARHAM, E. J. **Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares.** In: PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 1, pp. 21-27, jan./mar. 2008.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUCES, A. V. V. Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p.15-34.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística em matemática para psicologia – usando o SPSS para Windows.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAVIS, C.; NUNES, M. R.; NUNES, C. A. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 2008, pp. 1-25.

DOCAMPO, M. M. C. **Diferencias de gênero em las explicaciones causales de adolescentes.** Psicotema, 14 (3), p.572-576, 2002.

DORSCH, Friedrich. **Diccionario de psicologia.** 8ª edición. Barcelona: Herder, 2002.

FARIA, L. **Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português.** In: RIDEP, v.9, n1, año 2000. Disponível em: < http://www.aidep.org/03_ridep/R09/R092.pdf > Recuperado em 09 abril 2010.

FARIA, L.; SANTOS, N. L. **Autoconceito acadêmico, social e global em estudantes universitários**. In: Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto. ISSN 1646-0502. 3, p. 225-235, 2006. Disponível em:

<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/624/1/225-235FCHS2006-4.pdf> Recuperado em 15 de novembro 2010.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L., OMAR, A.G. e COLS. **Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), p. 515-527.

FIGUEIRA, A. P. C.; LOBO, R. A. C. T. **Academic failure: causal attributions, personal conceptions of intelligence, and perception of feedback messages, what relationship?** In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Vol. 18, (1), Ano 14-2010, p. 133 - 146.

GARDNER, Robert C. **Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows**. Cidade do México: Prentice Hall, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999, p.231-258.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 22, nº 02, Brasília, May/Aug. 2006.

JOLY, M. C. R. A. **A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio**. In: Psicol. esc. educ. v.4 n.2 Campinas, dez. 2000.

LEFRANÇOIS, G.R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 337-370.

LEÓN, J. M. R.; DELGADO, T. G. Atribución causal. In: LEÓN e cols. **Psicología Social: orientaciones teóricas y ejercicio práctico**. MacGrwhill: Madrid, 1998.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1999.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. [Tese de doutorado]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Ribeirão Preto: 2003.

MARTINI, M. L. **Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade**. In: Psicol. Esc. Educ., v. 12, n. 2. Campinas, dez.2008.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITH, E. **A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental.** In: *Interação em Psicologia*, 2002, 6(2), p. 149-156.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar.** In: *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* – 2005, vol. 39, Num. 3 p. 355-368.

MASCARENHAS, S. **Atribuições causais e rendimento no ensino médio.** Ed. Autora. Rio de Janeiro: 2004. ISBN 85-904846-2-9.

MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L.; BARCA, A. **Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos.** In: *Rev. Portuguesa de Educação*, año/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, p.77-91. 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29>>. Recuperado em 10 abril 2010.

MASCARENHAS, S. A. N.; FERNANDES, F. S.; BARCA, A. L. **Avaliação de enfoques de aprendizagem e atribuições causais: uma investigação com estudantes da UFAM.** In: *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN- 978-972-8746-87-2

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Quantitativo – Qualitativo: Oposição ou Complementaridade.** *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-248, jul/sep, 1993.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: CÓLL, C. & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar**, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.209-222.

NEVES, L. F. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho na matemática.** [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002. Recuperado em fevereiro de 2011. Disponível em http://www.des.emory.edu/mfp/das_Neves.pdf.

PATTO, M. H. S. **Anotações sobre as características de um discurso.** In: *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo (65): 72 – 77, maio 1988.

PICCININI, C. **Atribuições de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (1), p. 57-69, 1989.

POCINHO, M.; CALAÇA, N. S. **Influência da auto-estima, da auto-eficácia e das atribuições causais no sucesso escolar.** In: *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN- 978-972-8746-87-2.

RIBEIRO, J. L. P. **Metodologia de investigação em psicologia e saúde.** Porto: Léis Editora/ Livpsic, 2008, p. 39-47; 77-133.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SALES, K. F. S. **As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática:** comparação com percepções de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, 85f.

SANTOS, A.; BRANDÃO, S. L., ALMEIDA, L. S. **Atribuições causais:** sua diferenciação e impacto no rendimento acadêmico. IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120884>>. Recuperado em: 10 abril 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, G. C. R. F.; MASCARENHAS, S. A. N.; SILVA, I. R. **O aporte da teoria das atribuições causais para a compreensão da afetividade na aprendizagem.** In: Semana Educa, vol. 1, nº 1, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/index>>. Recuperado em: 20 janeiro 2011.

SILVA, I. R. **Concepções da atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus.** [Tese de Doutorado]. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília: 2004.

SILVA, R. C. **A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisa.** In: BIASOLI-ALVES, Z.M.M. e ROMANELLI, G. (Orgs) Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa. Ribeirão Preto: Léis Summa, 1998, p.159-174.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S.C. – **Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ).** São Paulo: Vetor, 2004.

SCHLIEPER, M. D. M. J. **Estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental.** [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2001. Recuperado em fevereiro de 2011. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000241375>

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Brock; Colin; Schwartzman, S. **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 87-114. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf. Recuperado em: 24 maio 2010.

SPOZATI, A. **Exclusão social e fracasso escolar.** In: Aberto, Brasília, v. 17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: 2008.

WEINER, B. **An attributional theory of achievement motivation and emotion.** Psychological Review, 92 (4), p. 548-573, 1985.

WEINER, B., & GRAHAM, S. An attributional approach to emotional development. In C. IZARD, J. K. & ZAJONC, R. (Eds). **Emotions, cognition, and behavior**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, p. 167-191, 1984.

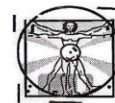
WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.324-352.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 0229.0.115.000-10, intitulado: **“ATRIBUIÇÕES CAUSAIS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE MANAUS/AM SOBRE SEU RENDIMENTO ESCOLAR”**, tendo como pesquisadora responsável: Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 30 de junho 2010.

Prof.MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM

ANEXO 2

**SEDUC**Secretaria de Estado de Educação
e Qualidade do Ensino
Chefia de Gabinete**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a realização da pesquisa **Atribuições causais de alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus/AM sobre seu rendimento escolar**, sob a responsabilidade da pesquisadora Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas.

Autorizamos a realização dessa pesquisa no âmbito da unidade escolar, no que se refere à aplicação de questionário nos alunos do 9º ano do ensino fundamental, mediante a autorização prévia dos pais e/ou responsável pelo aluno.

Manaus, 12 de maio de 2010.

CINTHIA RÉGIA GOMES DO LIVRAMENTO
Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

ANEXO 3

 UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE PSICOLOGIA		QARE / II	QUESTIONÁRIO DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O DESEMPENHO ESCOLAR
--	---	---	------------------	---

Lúcia Miranda & Leandro S. Almeida (2008)
Adaptação: Suely Mascarenhas (2010)

Sexo: _____ Idade: _____ Ano: _____ Curso: _____

Nota da disciplina de Português: _____ Nota da disciplina de Matemática: _____

Profissão do pai: _____ Profissão mãe: _____

Habilitação escolar do pai _____ Habilitação escolar da mãe: _____

Tem reprovações anteriores? _____ Quantas? _____ Em que anos de escolaridade _____

Como defines o teu desempenho académico em termos globais:	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Fraco	Muito fraco	Péssimo
Atualmente?							
Quando frequentaste o ensino básico?							

MUITO Importante:

- Os dados deste questionário são estritamente confidenciais e só serão conhecidos pelos responsáveis da presente investigação.
- Antes de responder a cada afirmação, reflita sobre qual das alternativas corresponde ao seu modo de pensar.
- Responda com sinceridade.
- Muito obrigado pela colaboração.

OBJETIVO - Este questionário tem como objetivo:

- Saber quais são as principais razões que atribuis ao teu bom e fraco desempenho académico/escolar.

INSTRUÇÕES

Para cada afirmação há várias alternativas de resposta, pedimos que coloque uma cruz (X) no quadrado correspondente de acordo com esta escala.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre

1.1 Quando obtenho bom desempenho escolar, isto se deve:						1.2. O meu fraco desempenho escolar atual ou se ocorrer no futuro deve-se:					
1. À minha inteligência e capacidades intelectuais	1	2	3	4	5	1. À minha falta de capacidade ou de inteligência	1	2	3	4	5
2. Às facilidades que tenho em decorar os assuntos	1	2	3	4	5	2. Às dificuldades que tenho em decorar os assuntos	1	2	3	4	5
3. À vontade ou gosto que tenho de estudar	1	2	3	4	5	3. À pouca vontade de estudar	1	2	3	4	5
4. Ao empenho que coloco no meu estudo	1	2	3	4	5	4. À minha falta de empenho no estudo	1	2	3	4	5
5. À facilidade que tenho em compreender a matéria	1	2	3	4	5	5. À dificuldade que tenho em compreender a matéria	1	2	3	4	5
6. À organização dos meus apontamentos (anotações e compreensões)	1	2	3	4	5	6. À falta de organização dos meus apontamentos (anotações e compreensões)	1	2	3	4	5
7. À minha capacidade de atenção/concentração nas aulas	1	2	3	4	5	7. À minha dificuldade de atenção/concentração nas aulas	1	2	3	4	5
8. Às explicações que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5	8. À falta de explicações que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5
9. Ao incentivo que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5	9. À falta de incentivo por parte dos professores	1	2	3	4	5
10. Às boas capacidades de ensino do professor	1	2	3	4	5	10. Ao mau método de ensino do professor	1	2	3	4	5
11. Ao apoio afetivo que recebo da minha família	1	2	3	4	5	11. À falta de apoio afetivo da minha família	1	2	3	4	5
12. À ajuda que recebo dos meus colegas	1	2	3	4	5	12. À falta ajuda dos meus colegas	1	2	3	4	5
13. À minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas (compreender)	1	2	3	4	5	13. À minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas (compreender)	1	2	3	4	5
14. Às provas de avaliação que são fáceis	1	2	3	4	5	14. À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação	1	2	3	4	5
15. Ao número de horas que dedico ao estudo	1	2	3	4	5	15. Ao pouco tempo que dedico ao estudo	1	2	3	4	5
16. À organização que coloco no meu estudo	1	2	3	4	5	16. À dificuldade em organização o meu estudo	1	2	3	4	5
17. Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	1	2	3	4	5	17. À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	1	2	3	4	5
18. À minha boa sorte	1	2	3	4	5	18. À minha falta sorte	1	2	3	4	5
19. Porque sou boa pessoa e os professores ajudam-me	1	2	3	4	5	19. Ao fato dos professores me terem marcado como mau aluno	1	2	3	4	5
20. Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo	1	2	3	4	5	20. À falta de conhecimentos ou de bases anteriores	1	2	3	4	5
21. À boa estrutura da escola para os estudos	1	2	3	4	5	21. À deficiente estrutura da escola para os estudos	1	2	3	4	5
22. Ao acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo	1	2	3	4	5	22. À falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo	1	2	3	4	5

Agradecemos sua colaboração.

ANEXO 4



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) a autorizar seu (a) filho (a), ou menor sob sua responsabilidade, a participar da pesquisa **Atribuições causais de alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus/AM sobre seu rendimento escolar**, que tem como **objetivo geral** diagnosticar os motivos do sucesso ou insucesso de alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Manaus/AM sobre seu rendimento escolar; e como **objetivos específicos**, categorizar os motivos em fatores externos e internos ao sujeito e propor ações interventivas na escola objetivando o melhor rendimento e aprendizagem. A importância dessa pesquisa está no fato de contribuir para o avanço dos estudos sobre a temática na área da educação no Estado do Amazonas, especificamente na cidade de Manaus.

Precisamos da opinião de seu (sua) filho (a) sobre questões relacionadas ao estudo. Para isso solicitamos sua autorização para que seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade, preencha um questionário com 44 questões sobre a sua aprendizagem na escola. Não existem respostas certas ou erradas e não há desconfortos ou riscos psicológicos na participação. Os dados serão conhecidos apenas pela pesquisadora e não há necessidade de identificação na folha de respostas. Os resultados serão divulgados através de relatórios, mantendo o sigilo sobre os participantes.

Caso concorde com a participação de seu (sua) filho (a) ou menor sob sua responsabilidade na pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo. Destacamos que a participação é livre e voluntária. Caso o/a estudante ou seu responsável decida deixar de participar na pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo sem prejuízos. Em caso de necessidade você poderá procurar a pesquisadora responsável, Gisele Cristina Resende Fernandes da Silva e sua orientadora Iolete Ribeiro da Silva, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade de Psicologia, na Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Coroado I – Campus Universitário – Setor Norte, Manaus/AM ou pelo telefone (92) 3305-4550 ou no e-mail: gisele.resendefgs@gmail.com, e a outra orientadora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas na UFAM – Campus Vale do Rio Madeira – IAA – Humaitá/AM, Rua 29 de agosto, 786, Centro, telefone (97) 3373 1180.

Eu _____,
fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento assinada e irei guardar.

Assinatura do pai e/ou responsável pelo aluno
participante: _____

Espaço para impressão datiloscópica.



ANEXO 5

Tabelas de comparação de médias

Tabela 28: Sexo/Gênero X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Sexo Gênero		F1 B D Estudos	F2 B D Professor	F3 B D Capacid.	F4 B D Sorte	F1 F D Estudos	F2 F D Capacid.	F3 F D Professor	F4 F D Sorte
Feminino	M	21,7330	14,9488	14,6814	10,4553	14,7635	10,1654	9,3087	9,8022
	N	543	543	543	543	543	543	543	543
	DP	4,57174	3,58841	2,93239	2,67155	4,89313	3,51091	3,66115	3,08085
Masculi no	M	21,2824	14,9970	15,1547	10,4530	15,2491	9,6880	9,7863	10,2761
	N	468	468	468	468	468	468	468	468
	DP	4,55783	3,63038	2,67494	2,47659	5,09048	3,41514	3,96580	3,46054
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	DP	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 29 - Idade X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Idade		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Prof	F3 FD Capacid	F4 FD Sorte
12 a.	M	22,1429	8,0000	20,0000	9,0000	14,2857	5,4000	15,0000	19,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	D P	.	.	.	.	.	.	.	.
13 a.	M	21,5161	13,3677	15,8968	10,7419	14,1889	8,4903	9,8710	9,4839
	N	31	31	31	31	31	31	31	31
	D P	4,61979	4,35464	2,53239	2,83687	5,30491	2,81417	3,81979	3,12144
14 a.	M	21,5032	14,8063	15,3102	10,0795	14,1725	9,2619	9,0807	9,6420
	N	352	352	352	352	352	352	352	352
	D P	4,41343	3,69058	2,73083	2,60944	4,60824	3,37747	3,58183	3,08287
15 a.	M	21,2862	14,7619	14,4781	10,5782	15,4207	10,2845	9,6123	10,1871
	N	310	310	310	310	310	310	310	310
	D P	4,76944	3,51573	2,77869	2,56054	5,27672	3,43381	3,91356	3,34464
16 a.	M	21,6652	15,1590	14,9651	10,6436	15,2652	10,4831	9,7621	10,3969
	N	195	195	195	195	195	195	195	195
	D P	4,51472	3,38754	2,76726	2,54316	4,72923	3,41915	3,86259	3,25440
17 a.	M	22,2104	16,1914	14,5269	10,9758	15,5131	10,3785	9,6194	9,9312
	N	93	93	93	93	93	93	93	93
	D P	4,72315	3,38140	3,23134	2,50382	5,10473	3,62077	3,60085	3,18877
18 a.	M	20,7815	14,8941	13,4000	9,8824	17,4286	11,0000	12,0706	10,0824
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
	D P	4,71026	4,11164	2,64670	2,04083	5,89556	3,98183	4,56396	4,33881
19 a.	M	24,7143	18,0000	14,8000	13,5000	28,7143	13,8000	21,0000	20,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	D P	.	.	.	.	.	.	.	.
20 a.	M	23,1429	17,8000	12,5000	13,6250	14,6429	10,6000	10,6000	9,5000
	N	2	2	2	2	2	2	2	2
	D P	,60609	1,13137	6,08112	3,71231	10,60660	9,05097	9,05097	4,94975
23 a.	M	26,4286	19,8000	16,0000	12,2500	14,2857	12,0000	18,2000	17,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	D P	.	.	.	.	.	.	.	.
To tal	M	21,5334	14,9539	14,8983	10,4551	14,9664	9,9306	9,5324	10,0134
	N	1003	1003	1003	1003	1003	1003	1003	1003
	D P	4,57611	3,61081	2,83038	2,58558	4,98998	3,47410	3,81883	3,27188

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 30: Estabelecimento de ensino X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Estabelec. Ensino/zona da cidade		F1 BD Estudos	F2 BD Prof.	F3 BD Capacid.	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid.	F3 FD Prof.	F4 FD Sorte
Escola A (centro sul e centro oeste).	M	22,9135	16,8368	15,1474	10,8487	14,1955	9,6158	8,6053	8,9474
	N	38	38	38	38	38	38	38	38
	D P	4,00916	3,20198	2,73898	2,33260	5,62816	4,02811	3,72065	3,81595
Escola B (sul e centro sul)	M	22,3068	15,2417	15,6557	10,6109	14,0298	9,5757	9,4087	9,3426
	N	115	115	115	115	115	115	115	115
	D P	4,17755	3,41539	2,78209	2,53640	4,93914	3,46877	3,50262	2,93362
Escola C (sul e centro sul)	M	21,9004	15,0330	14,9743	10,2890	14,5950	9,7339	10,2972	10,1083
	N	109	109	109	109	109	109	109	109
	D P	4,68661	3,72226	2,89407	2,85149	4,99715	3,49805	4,33108	3,65539
Escola D (norte)	M	21,7241	14,7392	14,6118	10,5000	15,1513	10,2373	9,0255	9,7804
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
	D P	4,74682	3,19328	2,86983	2,41745	4,80838	3,40852	3,39711	3,30155
Escola E (norte)	M	21,7538	14,8125	15,1786	10,5313	14,8712	9,7661	9,0982	10,0393
	N	112	112	112	112	112	112	112	112
	D P	4,26547	3,52906	2,74795	2,62655	4,73167	3,50515	3,20888	3,17942
Escola F (norte)	M	20,5788	16,2675	14,2156	10,3149	16,4954	11,0390	9,6883	10,3532
	N	77	77	77	77	77	77	77	77
	D P	4,87496	3,69104	3,04886	2,81514	5,31669	3,89805	4,52519	3,32343
Escola G (sul)	M	20,8721	14,7104	14,6239	10,5261	15,3305	10,1343	9,2030	10,4985
	N	67	67	67	67	67	67	67	67
	D P	3,74291	2,74674	2,91278	2,57322	4,97919	3,70215	3,72469	3,30369
Escola H (sul)	M	21,0000	15,0267	14,9276	10,3905	15,9184	10,4724	9,7962	10,3543
	N	105	105	105	105	105	105	105	105
	D P	4,57623	3,38720	2,67569	2,49710	4,84476	3,11437	3,72424	2,88448
Escola I (leste)	M	22,0128	15,8750	14,5143	10,4063	14,9745	9,5000	9,3393	9,9714
	N	56	56	56	56	56	56	56	56
	D P	4,29032	3,29971	2,91600	2,45485	5,03981	3,39925	4,23817	3,32602
Escola J (leste)	M	21,4971	15,2500	14,9080	10,7700	14,7457	9,6640	9,7040	9,8620
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
	D P	4,84229	3,94368	2,88884	2,64639	4,72167	3,18188	3,69236	3,23025
Escola K (centro sul e centro oeste)	M	20,8868	13,1708	14,7723	10,1115	14,7429	9,7015	9,8385	10,4708
	N	130	130	130	130	130	130	130	130
	D P	4,99991	3,83085	2,61418	2,50737	5,13357	3,36514	3,92836	3,26246
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 31: Reprovações anteriores X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Reprova- ções Anteriores		F1 BD Estudos	F2 BD Prof.	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof.	F4 FD Sorte
Não	M	21,5955	14,6824	15,1576	10,2343	14,4081	9,3733	9,1494	9,7220
	N	510	510	510	510	510	510	510	510
	D P	4,44048	3,72255	2,68778	2,64315	4,73498	3,25661	3,61264	3,13313
Sim	M	21,4192	15,2725	14,6190	10,6083	15,4665	10,4920	9,9012	10,2015
	N	411	411	411	411	411	411	411	411
	D P	4,70510	3,52520	2,87331	2,50819	5,12270	3,52604	4,00079	3,33582
Resposta em branco	M	21,6016	15,2311	14,7289	10,9972	16,0921	10,6800	9,9889	10,8978
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
	D P	4,69283	3,18041	3,22815	2,45507	5,39588	3,89604	3,83952	3,52560
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,8107 6	3,2690 3

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 32: Definição de desempenho atual X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Definição Desempenho Acadêmico Atual		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 B D Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof	F4 FD Sorte
Péssimo	M	22,9754	15,4897	15,5448	10,1638	15,4286	11,0345	10,8966	10,3034
	N	29	29	29	29	29	29	29	29
	D P	5,66948	3,54707	3,12497	2,56894	6,47421	4,51223	4,92243	4,55431
Muito fraco	M	23,8703	16,0395	16,1421	10,7434	13,2368	9,2237	9,1132	9,6605
	N	76	76	76	76	76	76	76	76
	D P	4,53876	3,48376	3,14669	2,66864	5,40051	3,98316	4,01933	3,62936
Fraco	M	20,7026	14,8082	14,8109	10,4507	15,5491	10,2707	10,0122	9,9769
	N	147	147	147	147	147	147	147	147
	D P	4,48124	3,87729	2,75500	2,67017	5,02339	3,40361	3,92046	3,33479
Regular	M	19,5439	14,3302	13,8125	9,9831	16,3497	10,5604	10,0135	10,5990
	N	192	192	192	192	192	192	192	192
	D P	4,32090	3,64319	2,49142	2,34466	4,49931	3,22505	3,59412	3,01768
Bom	M	21,1782	14,8212	14,5765	10,4544	15,0122	10,0200	9,3571	10,1171
	N	340	340	340	340	340	340	340	340
	D P	4,27701	3,64220	2,68762	2,50783	4,59055	3,26564	3,76522	3,18311
Muito bom	M	23,3241	15,4138	15,7821	10,8828	13,7251	8,9807	8,9572	9,2607
	N	145	145	145	145	145	145	145	145
	D P	3,90426	3,08533	2,42830	2,67918	5,04813	3,33036	3,55084	3,06235
Excelente	M	23,9127	16,2852	16,3333	10,9306	14,5079	9,3370	9,2111	10,2037
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
	D P	4,38909	3,04968	3,29391	2,95781	6,11529	3,81256	4,08392	3,51331
Resposta branco em	M	21,8265	13,7786	15,4000	10,0804	14,1837	10,0786	9,0714	9,4143
	N	28	28	28	28	28	28	28	28
	D P	4,58568	4,01381	3,05457	2,71659	4,41924	4,05859	3,57283	3,02235
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 33: Habilitação escolar do pai (genitores) X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Habilit. Escolar Pai		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof	F4 FD Sorte
Analfabeto	M	19,1429	12,8000	14,0000	11,5000	21,5238	14,0667	15,0667	15,2667
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
	D P	6,64401	3,93446	5,30283	2,41091	9,10521	6,13297	4,90034	3,25781
Ensino Fundamen tal Incompleto	M	21,4444	15,2356	14,5733	10,8583	14,5984	10,0156	9,9089	9,8289
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
	D P	5,00660	3,39882	2,83195	2,48678	4,98385	3,45621	3,90599	3,54154
Ensino Funda mental Completo	M	21,6799	15,6808	15,0827	10,4543	15,9739	10,9096	9,7500	10,5308
	N	104	104	104	104	104	104	104	104
	D P	5,06305	3,36764	2,83660	2,69928	5,18020	3,82763	3,75220	3,25770
Ensino Médio Incomple to	M	22,6587	15,5000	15,5556	10,6944	15,3810	9,4778	10,4222	11,1222
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
	D P	5,60294	3,70072	2,11277	2,37567	6,93167	4,10345	4,01403	4,13487
Ensino Médio Completo	M	21,6703	14,9154	15,2385	10,3269	14,3233	9,3959	9,0266	9,6195
	N	338	338	338	338	338	338	338	338
	D P	4,17747	3,54164	2,70817	2,53850	4,92215	3,26588	3,71656	3,03526
Ensino Superior Incomple to	M	20,5000	12,6167	15,1000	9,2500	15,2857	8,8167	11,2333	9,7167
	N	12	12	12	12	12	12	12	12
	D P	4,73706	3,03610	2,89388	3,11704	4,28268	3,92332	3,00525	3,50320
Ensino Superior Completo	M	21,6125	14,8650	15,1850	10,3094	14,6375	9,9400	9,8050	10,4300
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
	D P	4,35200	3,70040	3,10178	2,66192	4,88948	3,46825	3,64778	3,33316
Pós-gradua ção	M	20,9762	12,6333	18,6667	7,2917	10,4762	6,4333	11,6333	8,0000
	N	6	6	6	6	6	6	6	6
	D P	8,07486	5,19448	2,14911	4,32844	6,46098	3,28978	4,65346	3,45717
Não sabe	M	21,3492	14,8850	14,4544	10,5771	15,4944	10,2489	9,6000	10,1544
	N	360	360	360	360	360	360	360	360
	D P	4,58918	3,71242	2,79839	2,52194	4,74890	3,38215	3,85836	3,27920
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 34: Habilitação Escolar da Mãe X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Habilitação Escolar da Mãe		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof	F4 FD Sorte
Analfabeta	M	14,8571	14,9000	12,1000	10,7500	21,9286	14,1000	13,4000	12,7000
	N	2	2	2	2	2	2	2	2
	D P	3,43452	3,81838	3,81838	1,41421	3,73756	,98995	2,26274	1,55563
Ensino Fundamental Incompleto	M	21,9502	15,2674	14,5124	11,1011	14,2616	9,8854	9,9393	9,6629
	N	89	89	89	89	89	89	89	89
	D P	4,88367	3,57986	3,08043	2,71170	4,84190	3,60592	4,04288	3,45472
Ensino Fundamental Completo	M	22,0424	15,5446	14,8693	10,4728	16,1089	11,1505	10,1010	10,3960
	N	101	101	101	101	101	101	101	101
	D P	4,44208	3,18573	2,72139	2,65021	4,95593	3,64521	3,87511	3,39917
Ensino Médio Incompleto	M	21,9679	15,3100	15,0650	10,4813	14,3464	9,6350	8,9200	10,9500
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
	D	4,77472	3,51960	2,72025	2,49961	5,24481	3,50469	3,21050	3,15082
Ensino Médio Completo	M	21,5160	15,0606	15,2697	10,3039	14,4970	9,4452	9,3394	9,8314
	N	376	376	376	376	376	376	376	376
	D P	4,49219	3,65183	2,84248	2,65404	5,06435	3,39401	3,88317	3,09021
Ensino Superior Incompleto	M	20,3122	13,7852	15,3630	9,6944	15,7037	8,9630	10,6222	9,1333
	N	27	27	27	27	27	27	27	27
	D P	5,73554	3,74902	3,39005	2,26314	5,81261	3,48802	3,93068	2,96337
Ensino Superior Completo	M	21,6690	13,8049	15,2415	10,0305	14,3885	9,4293	9,7951	10,2293
	N	82	82	82	82	82	82	82	82
	D P	4,33370	3,74311	2,55173	2,32319	4,71326	3,09394	3,50689	3,45227
Pós-graduação	M	24,7143	12,0000	21,0000	4,2500	6,1429	4,2000	9,2000	4,2000
	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	D P	.	.	.	.	.	.	.	.
Não sabe	M	21,2725	14,9686	14,3932	10,6485	15,6255	10,4553	9,3358	10,1440
	N	293	293	293	293	293	293	293	293
	D P	4,51539	3,60085	2,69072	2,48276	4,76069	3,40424	3,75266	3,34756
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 35: Nota de matemática X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Nota de Matemática		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof	F4 FD Sorte
até 10	M	20,3649	15,2434	14,0530	10,2229	16,0706	10,4964	9,9711	10,9422
	N	83	83	83	83	83	83	83	83
	D P	4,45447	3,90010	2,99529	2,63565	4,53565	3,39761	4,32194	3,21301
de 11 à 15	M	20,8539	15,0318	14,6152	10,5625	15,9134	10,4924	9,7742	10,0909
	N	132	132	132	132	132	132	132	132
	D P	4,63782	3,99112	2,66955	2,52344	4,89076	3,21574	3,68097	3,23958
de 16 à 20	M	22,1975	15,1577	15,1945	10,5520	14,2077	9,5051	9,5980	9,6765
	N	293	293	293	293	293	293	293	293
	D P	4,55612	3,47431	2,81015	2,67681	5,00353	3,45854	3,90312	3,30883
de 21 à 25	M	22,0090	14,7747	15,6127	10,5348	13,8246	9,2304	9,1241	9,9215
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
	D P	4,03895	3,33288	2,50709	2,58718	4,79719	3,40604	3,83657	3,14380
de 26 à 30	M	21,9550	14,5589	15,7781	10,2260	13,6204	8,8630	9,2274	10,0548
	N	73	73	73	73	73	73	73	73
	D P	4,02824	3,56977	2,81653	2,71127	4,68553	3,77563	3,54500	3,22391
Resposta em branco	M	21,0569	14,8116	14,4819	10,4393	15,5880	10,3457	9,3978	10,0261
	N	276	276	276	276	276	276	276	276
	D P	4,78590	3,73054	2,84250	2,48197	5,00652	3,44892	3,74579	3,28760
de 31 à 35	M	20,8571	14,8667	13,8667	10,2500	15,7143	10,5333	9,8667	11,6667
	N	3	3	3	3	3	3	3	3
	D P	4,20641	2,61024	2,83078	4,99375	3,84124	3,00222	4,50037	5,59404
de 36 à 40	M	21,3429	15,3600	13,8800	11,3000	17,4000	12,7400	10,6600	11,0400
	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	D P	5,84889	2,18845	2,68527	3,34332	6,17096	3,20839	4,67908	4,10939
de 41 à 45	M	21,3626	15,5231	14,3077	10,3269	16,5495	11,8154	9,6923	11,0923
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	D P	3,87764	2,83377	3,75732	2,47989	4,46713	3,66284	3,45602	2,80430
de 46 à 50	M	21,2721	13,8476	15,2000	9,3333	15,3265	9,6667	9,7429	9,9143
	N	21	21	21	21	21	21	21	21
	D P	4,18157	3,27164	2,36474	2,16554	4,31399	3,09149	3,01672	2,82671
de 51 à 55	M	23,1319	15,2615	16,2000	10,9231	14,3626	9,8769	9,2615	10,4308
	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	D P	2,93551	2,70602	1,43062	1,76300	5,87674	3,64558	3,28673	2,95166
de 56 à 60	M	24,0000	15,8667	15,8933	10,5833	14,8190	9,1333	8,6133	9,2000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
	D P	4,87781	2,99301	2,87836	2,47427	6,02968	3,14385	4,05496	3,35517
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

Tabela 36: Nota de português X fatores atribucionais para o rendimento escolar

Nota Português		F1 BD Estudos	F2 BD Prof	F3 BD Capacid	F4 BD Sorte	F1 FD Estudos	F2 FD Capacid	F3 FD Prof	F4 FD Sorte
até 10	M	19,9765	15,1013	13,9291	10,2943	16,2568	10,6000	10,1595	10,9392
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
	D P	4,71364	3,99395	3,06528	2,77516	4,66308	3,58515	4,32955	3,21955
de 11 à 15	M	20,8511	15,2937	14,5399	10,4755	15,0060	10,0000	9,7483	9,5497
	N	143	143	143	143	143	143	143	143
	D P	4,44515	3,85350	2,36905	2,58914	5,07993	3,30676	4,03259	3,22057
de 16 à 20	M	22,2912	15,1556	15,2931	10,5990	14,4236	9,7083	9,6493	9,9847
	N	288	288	288	288	288	288	288	288
	D P	4,50605	3,41964	2,91859	2,57166	4,81974	3,43330	3,83408	3,39576
de 21 à 25	M	21,8626	14,5038	15,3367	10,3766	14,7559	9,2304	9,3013	10,0557
	N	79	79	79	79	79	79	79	79
	D P	4,36564	3,86833	2,64683	2,73272	5,41685	3,92691	3,58041	3,37623
de 26 à 30	M	22,0926	14,5127	15,9493	10,0070	13,2978	8,8085	8,9859	9,8930
	N	71	71	71	71	71	71	71	71
	D P	3,83091	3,31210	2,60740	2,62983	4,46723	3,14587	3,41498	2,85113
de 31 à 35	M	20,1429	14,6000	6,6000	9,2500	15,1429	21,0000	10,0000	10,2000
	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	D P	.	.	.	.	.	.	.	.
de 36 à 40	M	21,7429	15,6200	13,2400	10,6250	16,5714	11,7200	10,8200	12,0400
	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	D P	4,91091	1,97417	2,61925	3,47061	4,10630	2,95327	3,95918	3,99755
de 41 à 45	M	19,4405	14,5000	14,4750	10,1354	17,3631	10,3250	8,4250	9,8583
	N	24	24	24	24	24	24	24	24
	D P	3,63262	3,18857	2,69286	2,68245	4,29791	3,23396	3,70584	3,20406
de 46 à 50	M	23,0159	16,1556	15,9778	11,4028	14,4127	9,4333	8,6333	8,9778
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
	D P	2,93380	2,15904	2,24593	2,23958	4,90605	2,84440	3,83252	2,98458
de 51 à 55	M	23,5798	14,4118	14,9529	9,8088	15,8992	10,8471	9,7294	10,7176
	N	17	17	17	17	17	17	17	17
	D P	3,49616	2,87617	2,01188	2,25785	5,55165	3,07695	3,17800	3,02577
de 56 à 60	M	25,3714	15,8400	17,1400	9,8000	10,3429	7,9800	8,7200	8,9400
	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	D P	4,65070	3,32104	2,09772	2,53257	2,69979	3,04259	3,44635	2,20111
Resposta em branco	M	21,0801	14,7668	14,5269	10,5037	15,6031	10,3904	9,4384	10,0708
	N	271	271	271	271	271	271	271	271
	D P	4,81818	3,74833	2,85613	2,48085	5,07540	3,44752	3,72579	3,24400
Total	M	21,5244	14,9711	14,9005	10,4543	14,9883	9,9444	9,5298	10,0216
	N	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011	1011
	D P	4,56858	3,60619	2,82465	2,58187	4,98886	3,47337	3,81076	3,26903

Fonte: dados do QARE em Manaus/2010

ANEXO 6

Percentis/Baremos dos Fatores do QARE

Bom Desempenho

Bom Desempenho Fator 1 – Estudos		
Escore Bruto	Escore Z (Padronizado)	Percentil
8	-3,21	0,07
9	-3,01	0,13
10	-2,82	0,25
11	-2,62	0,44
12	-2,42	0,78
13	-2,23	1,32
14	-2,03	2,12
15	-1,84	3,36
16	-1,64	5,05
17	-1,45	7,49
18	-1,25	10,75
19	-1,05	14,69
20	-0,86	19,77
21	-0,66	25,46
22	-0,47	32,28
23	-0,27	39,36
24	-0,07	47,21
25	0,12	54,78
26	0,32	62,17
27	0,51	69,5
28	0,71	75,8
29	0,90	81,59
30	1,10	86,43
31	1,30	90,15
32	1,49	93,19
33	1,69	95,35
34	1,88	96,99
35	2,08	98,12
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	50,902	
Desvio Padrão	29,0975	

Quadro 12: Percentis do QARE – Fator 1 Estudos (Bom Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Bom Desempenho Fator 2 – Professores		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
5	-3,03	0,12
6	-2,79	0,26
7	-2,55	0,54
8	-2,31	1,04
9	-2,07	1,92
10	-1,83	3,36
11	-1,59	5,59
12	-1,35	8,85
13	-1,11	13,35
14	-0,87	19,22
15	-0,63	26,43
16	-0,40	34,83
17	-0,16	44,04
18	0,08	53,19
19	0,32	62,55
20	0,56	71,23
21	0,80	78,81
22	1,04	85,08
23	1,28	89,97
24	1,52	93,57
25	1,76	96,08
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	51,1858	
Desvio Padrão	29,40670	

Quadro13: Percentis do QARE – Fator 2 Professores (Bom Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Bom Desempenho Fator 3 – Capacidades		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
7	-3,24	0,06
8	-2,93	0,17
9	-2,63	0,43
10	-2,33	1,02
11	-2,03	2,17
12	-1,72	4,27
13	-1,42	7,78
14	-1,12	13,14
15	-0,82	20,9
16	-0,52	30,5
17	-0,21	41,68
18	0,09	53,19
19	0,39	65,17
20	0,69	75,49
21	0,99	83,89
22	1,30	90,15
23	1,60	94,41
24	1,90	97,13
25	2,20	98,61
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	50,5457	
Desvio Padrão	29,03637	

Quadro 14: Percentis do QARE – Fator 3 Capacidades (Bom Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Bom Desempenho Fator 4 – Sorte		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
4	-2,84	0,23
5	-2,52	0,60
6	-2,20	1,43
7	-1,88	3,07
8	-1,56	6,06
9	-1,24	10,93
10	-0,92	18,14
11	-0,60	27,76
12	-0,28	39,36
13	0,04	51,60
14	0,36	64,06
15	0,68	75,17
16	1,00	84,13
17	1,32	90,66
18	1,64	94,95
19	1,96	97,50
20	2,28	98,87
	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	50,5754	
Desvio Padrão	29,28269	

Quadro 15: Percentis do QARE – Fator 4 Sorte (Bom Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Fraco Desempenho

Fraco Desempenho Fator 1 – Estudos		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
7	-1,75	4,01
8	-1,57	5,82
9	-1,39	8,23
10	-1,21	11,32
11	-1,03	15,15
12	-0,85	19,77
13	-0,67	25,14
14	-0,49	31,21
15	-0,31	37,83
16	-0,13	44,83
17	0,05	51,60
18	0,23	58,71
19	0,41	65,54
20	0,59	71,90
21	0,77	77,64
22	0,95	82,64
23	1,13	86,86
24	1,31	90,32
25	1,49	93,06
26	1,67	95,15
27	1,85	96,71
28	2,03	97,83
29	2,21	98,64
30	2,39	99,16
31	2,57	99,49
33	2,93	99,83
34	3,11	99,91
35	3,29	99,94
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	48,7339	
Desvio Padrão	28,90845	

Quadro 16: Percentis do QARE – Fator 1 Estudos (Fraco Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Fraco Desempenho Fator 2 – Capacidades		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
5	-1,75	4,01
6	-1,50	6,68
7	-1,25	10,56
8	-1,00	15,87
9	-0,75	22,66
10	-0,50	30,85
11	-0,25	40,13
12	0,00	50
13	0,25	59,48
14	0,50	68,79
15	0,75	77,04
16	1,00	83,89
17	1,25	89,25
18	1,50	93,32
19	1,75	95,99
20	2,00	97,72
21	2,25	98,78
22	2,50	99,38
23	2,75	99,7
24	3,00	99,87
25	3,25	99,94
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	48,9354	
Desvio Padrão	28,89326	

Quadro 17: Percentis do QARE – Fator 2 Capacidades (Fraco Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Fraco Desempenho Fator 3 – Professores		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
5	-1,48	6,94
6	-1,26	10,56
7	-1,03	15,39
8	-0,80	21,48
9	-0,57	28,43
10	-0,34	36,69
11	-0,12	45,62
12	0,11	54,38
13	0,34	62,93
14	0,57	71,23
15	0,79	78,52
16	1,02	84,61
17	1,25	89,25
18	1,48	92,92
19	1,70	95,54
20	1,93	97,32
21	2,16	98,42
22	2,39	99,16
23	2,61	99,55
24	2,84	99,77
25	3,07	99,89
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	48,5246	
Desvio Padrão	29,29551	

Quadro 18: Percentis do QARE – Fator 3 Professores (Fraco Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010

Fraco Desempenho Fator 4 – Sorte		
Escore Bruto (QARE)	Escore Z (Padronizado)	Percentil
5	-1,77	3,84
6	-1,52	6,43
7	-1,27	10,2
8	-1,02	15,39
9	-0,77	22,36
10	-0,52	30,5
11	-0,27	39,74
12	-0,02	49,6
13	0,23	59,1
14	0,48	68,44
15	0,73	76,73
16	0,98	83,65
17	1,24	89,07
18	1,49	93,06
19	1,74	95,82
20	1,99	97,61
21	2,24	98,71
22	2,49	99,34
23	2,74	99,68
24	2,99	99,86
25	3,24	99,94
N	Válidos	1011
	Perdidos	0
Média	49,0397	
Desvio Padrão	29,09365	

Quadro 19: Percentis do QARE – Fator 4 Sorte (Fraco Desempenho)

Fonte: dados da aplicação QARE em Manaus/2010