

DIMENSÕES SOCIOCOGNITIVAS DO DESEMPENHO ESCOLAR

António M. Barros & Leandro S. Almeida

L. S. Almeida (1991) (Ed.)

Cohnick & Alverdi - Eda

Robt: APPERT

Os primeiros trabalhos em Psicologia Escolar orientados para a explicação das dificuldades de aprendizagem ou dos níveis de desempenho tomaram quase exclusivamente as variáveis intelectuais. Se ainda hoje tais variáveis são justamente consideradas, certo é que duas novas orientações são agora tomadas. Em primeiro lugar, é possível considerar não somente a inteligência como variável independente dos níveis de realização escolar, mas também as experiências de aprendizagem ou as experiências educativas enquanto variáveis independentes da inteligência e dos níveis de desempenho intelectual (Almeida, 1988). Em segundo lugar, a investigação sobre a relação entre características intelectuais e desempenhos individuais valoriza actualmente um conjunto de variáveis pessoais como moderadoras de tal relação. Pode-se a este propósito mencionar os estudos que tomam um conjunto de variáveis do aluno como as expectativas de locus de controlo, de desânimo aprendido, de auto-eficácia e as atribuições causais, que podem ser agrupadas sob a expressão geral de "variáveis psicocognitivas".

Neste texto procuraremos fazer uma síntese dos trabalhos teóricos e empíricos a propósito da relação entre a realização escolar e quatro tipos de variáveis psicocognitivas: (i) Locus de Controlo de Rotter (1966) (também designado como expectativa de controlo dos reforços); (ii) Desânimo Aprendido de Seligman (1975); (iii) Expectativas de Auto-eficácia de Bandura (1977); e, (iv) Atribuições Causais de Weiner (1979). Após uma descrição destes conceitos e apresentação de algumas ideias mais frequentemente aceites sobre o respectivo impacto na aprendizagem e rendimento escolar, procuraremos salientar algumas ligações para a prática educativa tendo em vista a optimização quer da aprendizagem quer do desempenho escolar.

Locus de controlo

Este construto surge no âmbito da teoria da aprendizagem social de Rotter (1954). Este autor sustentou que "as expectativas de cada situação são determinadas não só pelas experiências específicas nessa situação mas também em certa medida pelas experiências noutras situações que o indivíduo percebe como semelhantes" (Rotter, 1975, p. 57). O comportamento dos indivíduos seria, assim, influenciado pelas suas expectativas generalizadas de locus de controlo que operam numa ampla

variedade de situações. Rotter (1966) numa monografia intitulada "expectativas generalizadas de controlo interno versus externo dos reforços" definiu-as do seguinte modo: "Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua, mas não sendo ineiramente contingente dessa acção, então, na nossa cultura, é tipicamente percebido como um resultado de sorte, acaso, destino ou sob o controlo do poder dos outros, ou como imprevisível, dada a grande complexidade de forças que o rodeiam. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo, designamos isto uma crença no controlo externo. Se a pessoa percebe que um acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou às suas características relativamente permanentes, apelidamos isto uma crença no controlo interno" (p. 1).

Segundo Rotter (1966), os indivíduos distribuem-se ao longo de um contínuo desde uma internalidade a uma externalidade extremas. Convém realçar que, segundo o modelo da aprendizagem social, as expectativas são apenas um dos três determinantes principais do comportamento, sendo os restantes, o valor do reforço e a situação psicológica. A teoria da aprendizagem social de Rotter põe em relevo a cognição e o comportamento, as expectativas e os reforços, as características pessoais e as influências situacionais.

O construto locus de controlo tem sido objecto de diferentes interpretações e definições, o que terá contribuído para gerar uma certa confusão terminológica. Diversos termos têm sido utilizados como seus sinónimos como, por exemplo, percepção de controlo, controlo pessoal ou percepção de contingência. Os teóricos atribucionais, por seu turno, procuraram integrar este construto nas suas próprias teorias. A este propósito interessa distinguir o construto de locus de controlo, dos processos de atribuição causal. Weiner (1985) sustentou que o construto de Rotter encerrava duas dimensões de causalidade: *Locus* e *Controlo*. Segundo o mesmo autor, a dimensão *locus* deveria ser designada por "locus de causalidade" enquanto que o *controlo* designaria a dimensão de controlabilidade. Tal interpretação reduziria este construto a duas dimensões causais das teorias atribucionais, o que tem vindo a ser contestado (Palenzuela, 1988; Barros, 1990).

A existência de uma relação positiva entre o locus de controlo interno e a realização escolar parece lógica e intuitiva. Rotter (1966) sugeria que "os internos desenvolveriam mais esforços de realização do que os que sentem que têm pouco controlo sobre o meio - os externos (p. 21)". São vários os estudos a propósito da relação entre o locus de controlo dos alunos e a realização escolar (Barros, 1986; Findley & Cooper, 1983; Stipek & Weisz, 1981). Findley e Cooper, por exemplo, analisaram 98 investigações, tendo concluído que existe de facto uma relação positiva entre a internalidade do aluno e a sua realização escolar. Os alunos mais internos apresentam também níveis mais elevados de rendimento escolar. Apesar dos valores nem sempre consentâneos com tal relação, verificando-se mesmo alguma inconsistência em trabalhos realizados no nosso país (Barros, 1986), parece-nos ser de reter a relação positiva apresentada na

revisão da bibliografia sobre o assunto (Findley & Cooper, 1983). Sintetizaremos mais adiante a nossa explicação para tal relação, conjuntamente com a referência às restantes variáveis sociocognitivas.

Desânimo aprendido

A expressão *learned helplessness* foi inicialmente estudada em Psicologia Animal. Por exemplo, observou-se uma diferença clara entre dois grupos de cães na resposta a estímulos aversivos: o grupo de controlo aprendia fácil e eficazmente a escapar a choques eléctricos, saltando uma barreira, enquanto que o grupo experimental, que tinha sido previamente exposto a choques eléctricos sobre os quais não podia exercer qualquer controlo, exibia graves défices na aquisição duma resposta de fuga e evitamento. Também se verificou que estes animais generalizavam estes défices comportamentais para situações futuras, não necessariamente idênticas. Outros estudos com animais confirmaram este fenómeno, progressivamente analisado e também extensivo a sujeitos humanos.

O modelo original do desânimo aprendido de Seligman (1975) pretende explicar os défices de desempenho, com base na aprendizagem da incontrolabilidade dos acontecimentos por parte dos sujeitos. Estes aprenderiam que as suas respostas comportamentais são independentes dos resultados que obtêm, generalizando esta expectativa para situações em que o controlo é objectivamente possível. Segundo Seligman (1975), o desânimo aprendido caracteriza-se por uma diminuição de respostas orientadas para o objectivo e para a aprendizagem de novos comportamentos, bem como por atitudes caracterizadas pela passividade e pela depressão.

Algumas reformulações têm sido propostas no quadro teórico desta variável, nomeadamente após a realização de investigações com sujeitos humanos. Por exemplo, Abramson, Seligman e Teasdale (1978) sustentam que em sujeitos humanos, mais do que a não-contingência objectiva, o que conta é a forma como essa não-contingência é experienciada pelo indivíduo e as atribuições que ele faz acerca das causas dos acontecimentos. Por outras palavras, é importante analisar a forma como os sujeitos interpretam e respondem aos acontecimentos incontroláveis do seu meio. As situações de insucesso, por exemplo, são frequentemente atribuídas a factores internos, estáveis e globais (falta de capacidade). O modelo reformulado Propõe, assim, uma análise atribucional do desânimo aprendido, tomando como base três dimensões atribucionais (locus de causalidade, estabilidade e globalidade) das teorias de atribuição causal. Este modelo propõe, ainda, dois tipos diferentes de desânimo: desânimo pessoal e desânimo universal. O desânimo pessoal refere-se às situações em que o indivíduo acredita que não possui os comportamentos necessários para a resolução de um dado problema, embora saiba que existem comportamentos que o podem resolver; o desânimo universal refere-se às situações em que o indivíduo crê que nem ele, nem outros

relevantes podem fazer o que quer que seja para resolver o problema.

O modelo reformulado do desânimo aprendido não está isento de críticas. Palenzuela (1986) criticou-o, sobretudo, pela confusão que introduz entre locus de controlo e atribuições causais. O modelo original do desânimo referir-se-ia às expectativas de não-contingência ou de incontrolabilidade entre o comportamento e os resultados que o sujeito obtem, aproximando-se do locus de controlo externo. O modelo reformulado, por seu turno, assume o desânimo no sentido de expectativas de ineficácia pessoal, o que corresponderia ao modelo atribucional de Weiner. Por outro lado, o modelo reformulado introduz uma distinção entre fracasso e incontrolabilidade. O desânimo pessoal ilustraria uma situação de fracasso, enquanto que o desânimo universal ilustraria uma situação de incontrolabilidade.

Os estudos realizados no contexto escolar na linha do modelo original do desânimo, desenvolveram-se em paralelo com os do locus de controlo. O modelo reformulado do desânimo estimulou um elevado número de estudos. As relações entre atribuições causais dos resultados e decréscimos subsequentes no desempenho foram investigadas por Dweck (Dweck & Licht, 1980). Os seus estudos iniciais verificaram que os alunos do ensino secundário tendem, em geral, a explicar o fracasso escolar por causas estáveis e globais (ex: falta de capacidade) e o sucesso por causas instáveis e específicas (ex: sorte). De acordo com o previsto, estes padrões atribucionais mostram-se correlacionados com uma diminuição da persistência e da iniciação de tarefas, com um decréscimo da qualidade de estratégias de resolução de problemas e com baixas expectativas de sucesso futuro.

Dweck e Licht (1980) procuraram explicar porque é que alguns alunos apresentam uma melhoria dos desempenhos após o fracasso, enquanto outros apresentam desempenhos mais fracos. Estes resultados, aparentemente paradoxais, podem explicar-se pela existência de dois estilos atribucionais diferentes da realização escolar: *orientação para o desânimo e orientação para a mestria*. Os alunos orientados para o desânimo mostram um decréscimo de esforço e de concentração na tarefa, acompanhado por atribuições espontâneas do fracasso a factores invariantes ou incontroláveis (ex: capacidade insuficiente) e por uma diminuição nas estratégias de resolução de problemas, o que vai provocar um decréscimo no desempenho. Por seu turno, os alunos orientados para a mestria mostram uma intensificação do esforço e da concentração na tarefa, acompanhado por atribuições do fracasso a factores variáveis ou controláveis (ex: esforço insuficiente) e por uma utilização de estratégias adequadas de resolução de problemas, o que vai originar uma melhoria do desempenho. Deste modo, em situações de realização os indivíduos em desânimo caracterizam-se por cognições que implicam a inevitabilidade ou insuperabilidade do fracasso, enquanto que os indivíduos orientados para a mestria se caracterizam por cognições que implicam que os seus sucessos são replicáveis e os seus fracassos rectificáveis.

Auto-eficácia

O construto de auto-eficácia (Bandura, 1977) apresenta dois tipos de expectativas: *expectativa de resultado* e *expectativa de eficácia pessoal*. A *expectativa de resultado* refere-se à crença de que um determinado comportamento produzirá ou não um dado resultado. A *expectativa de auto-eficácia* refere-se à avaliação do sujeito sobre a sua capacidade pessoal, na base da qual organiza e executa os seus comportamentos de modo a alcançar o rendimento desejado.

O construto de auto-eficácia, por vezes sob diversas designações, tem sido amplamente aplicado ao contexto escolar. A escola é, por excelência, um contexto privilegiado do desenvolvimento e consolidação das expectativas de auto-eficácia. É sobretudo na escola que os indivíduos desenvolvem as suas competências e capacidades cognitivas. As experiências de sucesso e de insucesso, bem como determinadas práticas de ensino, podem afectar positiva ou negativamente as percepções de auto-eficácia dos alunos. Estas percepções, por seu turno, influenciam os comportamentos dos alunos ao nível da escolha de diferentes tipos de actividades, do esforço e da persistência colocados na execução das tarefas, bem como os seus padrões de pensamento e as suas reacções emocionais. Deste modo, uma eficácia pessoal elevada para realizar com sucesso determinado tipo de tarefas escolares leva o aluno a desenvolver mais esforço e maior persistência nas tarefas, o que poderá implicar uma melhoria na sua realização escolar.

Interessa aqui também realçar a relação estreita existente entre a auto-eficácia e os processos de atribuição causal que serão objecto de uma análise posterior. Sabe-se que a eficácia percebida depende, por exemplo, do grau de dificuldade da tarefa, da quantidade de esforço despendido e de outras circunstâncias externas que condicionam o êxito ou o fracasso do indivíduo. Além disso, veremos que os teóricos atribucionais analisam o modo como as avaliações causais influenciam o desempenho em tarefas de realização escolar. Os factores causais hipotetizados pelo aluno, na explicação da sua realização, por seu turno, influenciam as suas percepções de auto-eficácia.

As investigações empreendidas com professores têm demonstrado que as suas percepções de eficácia (grau em que o professor acredita na sua capacidade para influenciar a realização dos seus alunos) influenciam o seu desempenho, bem como as percepções dos seus alunos acerca das suas capacidades de aprendizagem e de realização escolar. Os professores com elevados níveis de eficácia pessoal, ao acreditarem que a aprendizagem dos alunos pode ser influenciada por um ensino eficiente, dedicam mais tempo a assuntos ligados ao ensino-aprendizagem e assumem alguma responsabilidade pelo fracasso dos alunos. Estas percepções contribuem para o sucesso dos alunos e para a sua auto-motivação e reforço através do elogio. Pelo contrário, os professores com baixos níveis de eficácia pessoal não acreditam que a aprendizagem dos seus alunos possa ser influenciada pelo seu ensino, dispendem mais tempo em assuntos não ligados à aprendizagem, desistem mais facilmente de ajudar

os alunos que fracassam e criticam-nos com mais facilidade.

Atribuições causais

Em contraste com a abordagem dos teóricos da aprendizagem social, certos modelos surgidos com a teoria atribucional realçaram a especificidade situacional do controlo percebido. A atribuição causal prende-se com o modo como os indivíduos percebem e interpretam o seu ambiente social. Parte-se do princípio de que os indivíduos procuram a compreensão do seu ambiente e tentam descobrir o porquê da ocorrência de determinados acontecimentos. Postulou-se que os sujeitos interpretam os resultados passados e prevêem os resultados futuros em função de determinados esquemas cognitivos de atribuição causal (por exemplo, tiveram sucesso porque são inteligentes, ou porque tiveram sorte). As atribuições, assim tomadas, afectam os nossos sentimentos acerca dos acontecimentos passados, as nossas expectativas acerca dos futuros, as nossas atitudes e comportamentos face às outras pessoas e as nossas concepções acerca de nós próprios.

A partir da década de 70, Weiner e seus colaboradores (Weiner et al., 1971; Weiner, 1979) formularam um modelo cognitivo da motivação baseado nas atribuições causais onde se considera que os indivíduos utilizam quatro factores para interpretar o resultado de um acontecimento de realização: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Assim, ao tentar explicar o sucesso ou o fracasso anterior, o indivíduo avalia o seu nível de capacidade, a quantidade de esforço dispendida, a dificuldade da tarefa e a grandeza e direcção da sorte experienciada. Pressupõe-se que o resultado da tarefa de realização é atribuído diferencialmente a estes quatro elementos, muito embora a lista de causas identificadas em diversos estudos empíricos não tenha cessado de aumentar (Barros, 1990).

O elevado número de causas, que os indivíduos utilizam para explicar os acontecimentos, levou à criação de uma taxonomia com o fim de explicar as semelhanças e as diferenças entre as inúmeras causas inventariadas. Foram sobretudo identificadas três dimensões causais: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*. O *locus de causalidade* refere-se à diferenciação entre causas internas (localizadas na própria pessoa) e causas externas. A *estabilidade* como o próprio nome indica, caracteriza as causas como estáveis no tempo (invariantes) ou como instáveis. A *controlabilidade* faz a distinção entre causas controláveis (sob o controlo da vontade do sujeito) e causas incontroláveis. Os teóricos do desânimo aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) formularam uma outra dimensão: *globalidade versus especificidade*. Os elementos causais específicos afectam as acções individuais específicas, enquanto que os elementos causais globais afectam as acções do indivíduo numa ampla variedade de situações.

Ao nível das consequências ou implicações das dimensões causais para o

pensamento e a acção, dois aspectos assumem particular relevância: a expectativa de sucesso e as reacções afectivas. Vários estudos têm evidenciado a relação entre a dimensão da *estabilidade* e as expectativas de sucesso, tendo demonstrado que a percepção da *estabilidade da causa influencia as mudanças na expectativa de sucesso* após um determinado resultado. Assim, por exemplo, o fracasso atribuído a factores estáveis (falta de capacidade), diminui a expectativa de sucesso futuro e esse resultado é antecipado novamente no futuro com maior grau de certeza do que quando a atribuição é feita a factores instáveis. Por outro lado, as *investigações têm revelado uma relação entre o locus de causalidade e as reacções afectivas ao sucesso e ao fracasso*. A título de exemplo, o orgulho e a vergonha são maximizados quando os resultados são atribuídos a factores internos e são minimizados quando os resultados são atribuídos a factores externos. Isto significa que as *atribuições internas aumentam a intensidade das reacções afectivas* após o sucesso e o fracasso, enquanto que as *atribuições externas a reduzem*. De um modo geral, Weiner (1985) constatou que o *orgulho e a auto-estima estão ligados ao locus de causalidade*, enquanto a *cólera, a grandeza, a culpabilidade, a compaixão e a vergonha estão ligadas à controlabilidade, e a esperança aparece ligada à estabilidade*.

Os processos atribucionais têm sido amplamente aplicados ao contexto escolar. Bar-Tal (1982) sugere que a avaliação da realização escolar dos alunos envolve percepções causais de professores e alunos relativamente ao sucesso e ao fracasso. Essas determinam por sua vez o comportamento dos professores face aos alunos, os quais contribuem para influenciar as atribuições causais dos alunos pelos sucessos e fracassos. Um estudo realizado no nosso país (Barros & Barros, 1987) com alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade de ambos os sexos mostrou que os alunos atribuem grande importância aos seus hábitos e métodos de estudo na explicação dos seus desempenhos. Os resultados também mostram algumas diferenças atribucionais significativas, relativamente ao sucesso e ao insucesso escolar. Assim, a compreensão da matéria é vista pelos alunos como mais importante para o sucesso, enquanto o ambiente na família e a ansiedade do aluno são considerados como mais importantes para explicar o insucesso. O resultado obtido em relação à categoria "compreensão da matéria" parece sugerir a existência de um padrão atribucional ego-defensivo. Tal padrão indica que os indivíduos tendem mais facilmente a assumir a *responsabilidade pelos seus sucessos e a rejeitar a responsabilidade pelos seus insucessos*.

Tomando outro estudo (Barros & Almeida, 1989), os resultados indicam também algumas diferenças claras quanto às diversas explicações causais utilizadas pelos alunos. Por exemplo, o método de ensino do professor foi considerado mais importante pelos alunos mais novos, enquanto que a competência do professor foi considerada mais importante pelos alunos mais velhos. É possível que as mudanças nas atribuições estejam ligadas às experiências educativas dos alunos e que elas resultem da *modelagem* exercida pelas atribuições dos pais e professores.

Implicações para o desempenho

Ao longo deste capítulo procurou-se definir um conjunto de variáveis de índole cognitivo-motivacional que nas últimas décadas têm dominado os estudos sobre o desempenho intelectual e escolar. Essa descrição foi já acompanhada da ilustração da sua importância no contexto escolar. Uma primeira conclusão é que a diversidade de resultados encontrados na pesquisa a este respeito e também a diversidade de pontos de vista e explicações aconselham-nos, de imediato, a uma certa ponderação. Julgamos que um maior esforço deve ser feito pelos investigadores nesta área visando (i) uma clarificação dos conceitos e dos instrumentos propostos para sua avaliação; (ii) uma unificação de terminologia nas referências a estas variáveis; (iii) uma análise integrada das muitas influências de tais variáveis, numa perspectiva causal e desenvolvimental, para o desempenho cognitivo. Outras conclusões e considerações podem igualmente ser enumeradas:

1. Os estudos verificam que o *locus de controlo* está geralmente relacionado com a realização escolar, havendo uma maior unanimidade dos autores quanto à influência mais positiva da internalidade (*versus* externalidade) no desempenho. Os alunos internos mostrariam melhores desempenhos do que os alunos externos, apresentando uma maior persistência e empenhamento na realização das tarefas. Esta percepção auto-reforçadora por parte do sujeito, e a consequente persistência apresentada no desempenho, acaba por se mostrar decisiva para que o sujeito funcione a níveis mais elevados de descodificação, comparação, organização e relacionamento de informação em termos cognitivos. Essa persistência é também requerida para o maior número e intensidade de repetição ou execução, aspecto importante quer em termos de organização, registo e evocação da informação (aspectos mnésicos), quer para a formação e generalização de novos conceitos. Decorre daqui, em nossa opinião, maiores possibilidades do sujeito fazer acompanhar a sua realização cognitiva de processos mentais de controlo, de nível superior ou metacognitivo. Este discurso interno, apoiado numa percepção de controlo pessoal, tem sido hoje apontado como decisivo para um melhor desempenho escolar ou para se atingir níveis mais elevados de desenvolvimento e de resolução cognitiva (Almeida, 1990).

2. Os estudos têm demonstrado, ainda ao nível do *locus de controlo*, que os professores apresentam atitudes e comportamentos diferenciados na sua prática educativa segundo o *locus* que apresentam. Em bom número de estudos, os professores internos parecem utilizar estratégias de ensino mais eficazes do que os professores externos. Assim sendo, será importante desenvolver e implementar estratégias de promoção da internalidade dos professores. Os "currícula" dos cursos de formação de professores deverão informar e consciencializar os futuros professores da importância assumida pelas suas atitudes, crenças e comportamentos na modelagem dos comportamentos e cognições dos seus alunos. Parece-nos que a maior preocupação hoje tida com a pessoa e o papel do professor, faz sentir a necessidade de uma formação para

além dos aspectos científico-curriculares da disciplina que ensinam e, ao mesmo tempo, alerta para o interesse da formação do professor não ser vista como destilada do seu processo mais amplo de desenvolvimento psicossocial. Para além do "saber" e do "fazer" - competências exclusivas na definição tradicional do professor - consideram-se hoje igualmente importantes as suas competências ao nível do "saber ser" e do "saber fazer ser" (Patrício, 1990).

3. Os dados da teoria da atribuição e o conhecimento dos padrões atribucionais que caracterizam os professores e os alunos revelem-se de grande importância para a compreensão dos comportamentos de realização escolar. Como referem Kelley e Michela (1980) as atribuições afetam as nossas reações afetivas acerca dos acontecimentos passados, as nossas expectativas acerca dos acontecimentos futuros, as nossas atitudes e reações face ao comportamento das outras pessoas, as nossas concepções acerca de nós próprios e os nossos esforços para melhorar o nosso futuro. A sala de aula é um local privilegiado para a investigação e análise dos processos de auto e de hetero-atribuição causal. Um processo interativo se estabelece entre percepção e atribuições de alunos e professores. Por exemplo, empenhamento, a persistência e o esforço desenvolvido pelos alunos na realização das tarefas escolares são índices comportamentais importantes utilizados pelos professores para as suas atribuições e comportamentos em relação aos alunos.

4. As atribuições constituem determinantes importantes das expectativas e dos comportamentos dos indivíduos. Deste modo, é de prever que, se os professores acreditarem que o sucesso ou o insucesso dos seus alunos é causado por factores estáveis, esperarão que o mesmo resultado seja repetido no futuro; se o insucesso for atribuído a factores instáveis e controláveis, os professores serão levados a crer que os alunos obterão sucesso no futuro. Contudo, se o sucesso ou o insucesso for atribuído a causas instáveis e incontroláveis, os professores não poderão prever o resultado futuro dos seus alunos. Ao mesmo tempo, as expectativas dos professores quanto aos desempenhos futuros dos seus alunos não só influenciam os seus comportamentos para com eles como influenciam as atribuições causais dos alunos. A forma como é utilizado o *feedback* dos professores, por exemplo, parece ser um importante meio para a comunicação das expectativas dos professores em relação aos alunos. O *feedback* verbal dos professores também pode servir de base ao desenvolvimento das expectativas dos alunos acerca das suas capacidades e às atribuições que eles fazem dos seus bons ou fracos resultados. As experiências demonstraram que o elogio após o sucesso numa tarefa fácil ou a reacção neutra após o insucesso leva os sujeitos a concluir que a sua capacidade é baixa. Contudo, se a reacção do professor for neutra após o sucesso numa tarefa difícil ou se critica o aluno após o insucesso numa tarefa fácil, os alunos são levados a pensar que têm uma alta capacidade.

5. Do exposto, e a concluir, defende-se e sente-se a necessidade de uma educação dos alunos para a mestria (ou sucesso). Os professores devem encorajar os alunos a utilizarem padrões adaptativos de atribuição causal, realçando a importância da

esforço e das estratégias de resolução de problemas como causas determinantes da melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar. Deve-se encorajar a atribuição do sucesso a causas internas e desencorajar a atribuição do fracasso a factores internos, estáveis e incontroláveis (por exemplo, a capacidade ou a inteligência) susceptíveis de criar no aluno expectativas de desânimo aprendido. O professor deve associar os sucessos e insucessos dos seus alunos a factores que eles possam controlar, contribuindo assim para o desenvolvimento de experiências educativas mais motivadoras da aprendizagem. Este esforço passa, provavelmente, por uma organização do ensino-aprendizagem diferente da tradicional. O papel do professor não se esgota na transmissão de conhecimentos, nem o do aluno na mera recepção dos mesmos (Almeida, 1990). Um conhecimento individual do aluno deve ser reclamado, como forma de minimamente se conseguir interligar ensino e aprendizagem, e de ligar aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo e este à construção de conhecimento por parte do indivíduo.

Referências

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Almeida, L. S. (1987). *O raciocínio diferencial de jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1990). Inteligência, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar. *Professor*, 12, 57-60.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-Tal, D. (1982). The effects of teachers' behaviour on pupils' attributions: A review. In C. Antaki & C. R. Brewin (Eds.), *Attributions and Psychological Change: Applications of attributional theories to clinical and educational practice*. New York: Academic Press.
- Barros, A. M. (1986). *Locus de Controlo Interno-Externo: Uma dimensão cognitiva da Personalidade*. Évora: Universidade de Évora. (Dissertação apresentada nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Barros, A. M. (1990). *Teachers' causal attributions for students' academic success and failure*. Comunicação apresentada na "5th European Conference on Personality", Roma: European Association of Personality Psychology.
- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1989). *The development of an inventory for assessing secondary portuguese students' attributions for success and failure*. Comunicação apresentada no "International School Psychology Association Colloquium", Lyublyana.
- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1987). Locus de controlo dos professores: Relação com o tempo de serviço e o nível de ensino. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Dweck, C. S., & Licht, B. G. (1980). Learned Helplessness and Intellectual Achievement. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human Helplessness: Theory and Applications*. New York: Academic Press.
- Findley, M. J. & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Palenzuela, D. L. (1986). A literature review of some problem and misconceptions related to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 11.
- Palenzuela, D. L. (1986). Refining the theory measurement of expectancy of internal versus external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for Internal versus External control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness. On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Sipek, D. & Weisz, J. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101-137.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-15.
- Weiner, B., Frieze, I. A., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New Jersey: General Learning Press.