

A INFLUENCIA DO NIVEL DE DESENVOLVIMENTO DO AUTO-CONHECIMENTO SOBRE OS PADRÕES DE AUTO-ATRIBUIÇÃO EM PROFESSORES

JOSÉ FERREIRA-ALVES ⁽¹⁾

Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

OSCAR F. GONÇALVES

Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho

A formação psicológica de professores apresenta uma história digna de realce, cujo conhecimento e interpretação nos dá amplas informações acerca dos paradigmas e das evoluções paradigmáticas nos processos e métodos que têm sido utilizados para provocar mudanças educativas.

Obviamente que a formação psicológica de professores deve ser perspectivada e procurada no domínio mais lato da intervenção psicológica na educação. E por seu lado só podemos conceber a história da intervenção psicológica na educação olhando para a própria história da psicologia.

No início da constituição da psicologia como ciência, o seu principal contributo para a educação situou-se ao nível do diagnóstico dos problemas e, mais concretamente, dos problemas dos alunos, tendo até ficado célebre na história da psicologia, o pedido do

(1) Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Ferreira Alves *Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Apartado 94, 7001 Évora Codex.*

ministro francês da educação ao psicólogo Binet no sentido de este identificar as crianças portadoras de dificuldades, de modo a que estas fossem excluídas do ensino normal e integradas em classes do ensino especial.

A expectativa social da psicologia correspondia exactamente áquilo que de facto, ela poderia oferecer na altura: o diagnóstico.

"Este momento coincidente com a visão de «traço e factor», tende a ver a função da psicologia como unicamente de testagem e consequente avaliação do funcionamento dos alunos com problemas, não lhe cabendo contudo a responsabilidade pela resolução destes"(Gonçalves,O.& Soares,I.& Lemos,M.S.,1983).

Poderíamos ainda acrescentar que esta concepção está intimamente relacionada com a epistemologia de uma época, cujo princípio organizador do sucesso educativo era a selecção. Por outras palavras, as teorias da instrução e as práticas educativas privilegiavam a selecção em detrimento da instrução (Glaser,1988) e do desenvolvimento. Diminuindo a faixa de estudantes, seleccionando a sua qualidade, obviamente que se obtinham maiores taxas de sucesso educativo, no entanto pouco se avançava no conhecimento e no refinamento dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Poder-se-à mesmo dizer que a actuação dos psicólogos da altura tinha subjacente a crença da impossibilidade de mudança através da acção do educador e/ou dos educandos. Isto levava a que o ensino não fosse centrado no aluno pois ele era visto como um receptor e não como um construtor de conhecimento.

Com o aparecimento e desenvolvimento do comportamentalismo alterou-se de forma significativa o panorama da intervenção psicológica na educação. As técnicas de modificação do comportamento começaram a ser usadas para cumprir objectivos educativos e, de forma mais geral, para ajudarem o professor a lidar com alguns problemas de

indisciplina, de motivação, etc. Podemos dizer com Gonçalves & Soares & Lemos (1983) que este é o 2º grande momento da intervenção psicológica na educação e que consistia na «facilitação do processo de aprendizagem».

Com esta nova perspectiva, obteve-se uma maior compreensão dos factores que mantinham e geravam o comportamento, o que levou a uma fácil transferência destas constatações para contextos educativos, nomeadamente para a sala de aula, transformando-a num espaço em que a mudança pessoal era não só possível como também desejável.

Segundo esta nova concepção, a mudança era possível através da organização de contingências ambientais que serviam como reforçadoras ou não dos comportamentos.

O exemplo talvez mais ilustrativo de aplicação de estratégias comportamentais em educação é a velha mas ainda útil técnica da instrução programada.

Ao nível da intervenção psicológica junto do professor, o contributo comportamental mais significativo foi o micro-ensino. Este consiste em decompôr o acto pedagógico em pequenas unidades de comportamento do docente, para serem formadas, mudadas ou revistas. Os comportamentos dos docentes, considerados importantes para a eficácia educativa podem a partir daqui ser formados e treinados.

Mas, como vemos, a intervenção psicológica nesta perspectiva consistia, sobretudo, no estabelecimento de comportamentos considerados adequados, através da manipulação do meio ambiente ou das contingências da aprendizagem. Por isso, a Psicologia embora fosse considerada importante e útil para a educação, era vista como algo de exterior ao processo educativo (Gonçalves & Soares & Lemos,1983), mas da qual este poderia beneficiar; por outras palavras, a psicologia não entrava nem contribuía para a definição dos resultados finais da própria educação ou dos seus objectivos.

Por outro lado, embora tenha constituído um importante avanço na conceptualização das práticas educativas, a ênfase exclusiva que esta perspectiva dava aos comportamentos abertos, levou vários investigadores à constatação da sua ineficácia na alteração de variáveis mediadoras internas, como sejam as atitudes e as crenças (Gonçalves e Norris, no prelo), e à sua insuficiência na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos. Estas constatações ganharam tanto mais relevo quanto mais se conseguiram impôr na Psicologia novos paradigmas de compreensão e intervenção psicológica, nomeadamente as perspectivas cognitivas e as perspectivas desenvolvimentais.

Na perspectiva cognitivista e especialmente da Psicologia Cognitiva, ocupam um lugar de relevo os pensamentos e crenças da pessoa pois são estes que determinam os seus estados emocionais e comportamento e, de forma mais lata, a qualidade da sua visão do mundo. Acredita-se, pois, no pressuposto de que ao alterar os pensamentos e crenças desajustados, alteramos e promovemos a eficácia pessoal.

Um campo de estudo ilustrativo destas concepções cognitivas e de forte impacto em contextos de realização (escolar, desportiva, política, etc) é o das atribuições causais. Está por demais documentada a importância das atribuições causais na determinação e modificação de estados emocionais e comportamento de realização (Ames, 1984; Arkin & al., 1979; Arkin et al., 1983; Brown & Siegel, 1988; Brown & Weiner, 1984; Craske, 1988; Ferreira-Alves & Cruz, no prelo; Fincham & al., 1987; Follette & Jacobson, 1987; Friedlander et al., 1987; Harvey & Weary, 1984; Marsh, 1986; McMillan & Spratt, 1983; Mikulincer & Nizan, 1988; Peterson & Barret, 1987; Sacks & Bugental, 1987; Weiner, 1979, 1986). As razões às quais cada indivíduo atribui o seu rendimento, influenciam e determinam o seu estado emocional, as suas cognições e o seu comportamento. De um ponto de vista estritamente cognitivo e atribucional, uma situação de fracasso académico, por exemplo, é vista não em função dos resultados conseguidos ou da performance obtida mas, sobretudo, pelas causas que o sujeito percebe estarem ligadas a essa performance, bem como pela sua significância psicológica. Se

o sujeito percebe que as causas de um fracasso são *estáveis* ele tenderá a esperar que no futuro o mesmo resultado se mantenha; se percebe que são *incontroláveis* é mais provável que não exiba comportamentos que possam impedir os mesmos resultados. Se acha que as causas são *internas*, que se originam dentro de si, é provável que se sinta deprimido e envergonhado.

A aplicação deste modelo atribucional (que é de um cognitivismo radical) a contextos educativos e de realização tem sido feita, no entanto, de forma divorciada dos pontos de vista mais desenvolvimentais e construtivistas que actualmente dominam grande parte da mais importante investigação de foro psicológico e educativo. E também por isso, aqueles modelos aplicados à formação de professores têm tido como principal preocupação a compreensão que o professor possa ter dos seus alunos, esquecendo a compreensão que o professor deve ter de si próprio e fazendo dessa compreensão e auto-conhecimento a única forma de o professor conhecer e compreender os seus alunos. Esta utilização das teorias da atribuição tem contribuído, por isso, para a tomada em consideração de processos cognitivos durante a instrução mas tem, paralelamente, ignorado os processos de desenvolvimento humano.

A ênfase no desenvolvimento humano em educação começou a ser dada após a publicação dos trabalhos dos principais modelos de desenvolvimento (Erikson,1950; Piaget,1961, citado por Sprinthall,1981; Kohlberg,1969, citado por Sprinthall,1981; Loevinger,1966; Hunt,1971, citado por Sprinthall,1981; Weinstein & Alschuler,1985). A principal asserção comum aos diferentes modelos - que são diferentes em grande parte porque estudam aspectos diferentes do desenvolvimento humano - é a de que quanto maior fôr o nível de desenvolvimento do sujeito, mais capaz está ele de ser empático, de se compreender a si próprio e aos outros, de se auto-transformar, de possuir uma visão do mundo mais complexa e abarcadora de diferentes pontos de vista. Como refere Thies-Sprinthall(1984a) "a teoria desenvolvimental parte do princípio que:

- a) Todos os seres humanos processam a experiência através de estruturas cognitivas denominadas estádios.
- b) Tais estruturas cognitivas estão organizadas numa sequência hierárquica de estádios, do menos para o mais complexo.
- c) O crescimento ocorre primeiro dentro de um determinado estágio e só depois se passa para o estágio seguinte. Esta última mudança é um salto qualitativo.
- d) O crescimento não é automático nem unilateral mas ocorre apenas se existir interação apropriada entre o ser humano e o ambiente.
- e) O comportamento pode ser determinado e predito pelo estágio do desenvolvimento em que se encontra um indivíduo. No entanto, as predicções não são exactas."

Esta ênfase no desenvolvimento humano tem marcado profundas transformações na forma como se perspectivava e praticava a intervenção psicológica. Assim, por exemplo, Thies-Sprinthall(1984a), constatando que, em geral, as actividades de aprendizagem eram demasiado passivas e "rotineiras" e deixavam ao acaso o desenvolvimento psicológico dos alunos, se propôs criar e tentar pôr em prática programas que visavam estimular o desenvolvimento psicológico(Cruz & Gonçalves,1984); Os estudantes que participaram nesses programas "atingiram os estádios mais elevados de desenvolvimento psicológico", "medido pelas escalas de desenvolvimento do ego de Loevinger, as escalas de maturidade moral de Kohlberg e mesmo o mais recente teste de desenvolvimento ético desenvolvido por James Rest" (Thies-Sprinthall,1984a).

Por tudo isto, podemos afirmar, com Gonçalves & Soares & Lemos(1983), que esta abordagem estabelece um novo marco histórico tanto na psicologia como na educação e

que consiste em encarar a "educação como desenvolvimento psicológico". "A Psicologia deixa de ser vista unicamente como ajuda ao processo educativo e passa este último a ser conceptualizado em termos de desenvolvimento psicológico. A Psicologia deixa aqui de limitar o seu papel ao de variável independente do processo educativo para assumir o estatuto de variável dependente" (Gonçalves & Soares & Lemos,1983). Por outras palavras, a Psicologia entra na definição dos resultados finais da própria educação e dos seus objectivos.

O momento histórico em que a intervenção psicológica na educação privilegia o desenvolvimento psicológico dos professores, surge na sequência óbvia do momento anterior e constitui o foco de importantes investigações educativas da actualidade. "Esta perspectiva parte do princípio de que quanto maior for o nível de desenvolvimento psicológico do professor, mais capaz está ele de promover o crescimento psicológico nos alunos"(Gonçalves & Soares & Lemos,1983). Thies-Sprinthall foi das primeiras investigadoras a defender que nos programas de formação psicológica dos professores deve ser dada ênfase ao desenvolvimento psicológico dos mesmos professores, pois a autora constatou não haver correlação positiva ou significativa entre as classificações obtidas na Universidade pelos futuros professores e o desempenho na sala de aula; pelo contrário, a correlação que observou foi entre o desempenho na sala de aula e o nível de maturidade psicológica do professor(Thies-Sprinthall,1983). Por outras palavras, "existe suficiente evidência que apoia a hipótese do estágio cognitivo-desenvolvimental como um preditor da eficácia do professor"(Thies-Sprinthall,1984). Do mesmo modo, existe evidência que sugere que podemos criar experiências educativas que promovam o nível cognitivo-desenvolvimental. Uma das formas de se conseguir pôr em prática estas ideias é introduzir nos programas de formação psicológica, experiências de role-taking e assegurar-se de que os supervisores estejam a funcionar como *effective helpers*(Thies-Sprinthall,1983,1984).

Esta ênfase no desenvolvimento psicológico dos professores tem subjacente os modelos de desenvolvimento atrás citados. Mas, como acentua Weinstein(1985), "estas

teorias e aplicações indicam o desenvolvimento natural da capacidade das pessoas compreenderem e interagirem com o mundo físico e social. Mas existe um vazio nestas descrições, que é a falta de teoria complementar sobre como as pessoas desenvolvem o conhecimento do self que interage com o mundo físico e social". Weinstein(1976,1985), apresenta-nos um modelo de desenvolvimento psicológico, mais concretamente de desenvolvimento do auto-conhecimento, que conceptualiza a forma como cada sujeito cria auto-conhecimento. Além disso, apresenta estratégias de o promover ao longo dos seus 4 estádios: elementar, situacional, configuracional e transformacional. O processo de promoção do auto-conhecimento foi sendo aperfeiçoado por Weinstein, ao longo de um curso por si ministrado e denominado "Education of the Self"; daqui resultou um "Trumpet Processing Guide", instruído precisamente para promover o desenvolvimento do auto-conhecimento (Weinstein, Hardin & Weinstein,1976).

Este modelo de desenvolvimento do auto-conhecimento parece conter os ingredientes necessários para que possa ser considerado um modelo de eleição a ter em conta na promoção do desenvolvimento psicológico de professores, sobretudo por poder constituir ou proporcionar experiências e actividades que surgem em continuidade com a existência e experiências concretas e reais do sujeito, podendo assim atingi-lo máximamente.

É da nossa experiência que as actividades que já tentamos no domínio do autoconhecimento, do trabalho pessoal sobre si próprios, em alunos de licenciatura em cursos de ensino são por si consideradas como relevantes, significativas e como algo que, ao invés de provir do exterior para assimilar, se apresenta como algo de profunda importância para si próprios e que tem a ver consigo próprios. Talvez por isso mesmo devemos considerar de primordial importância o argumento de Weinstein relacionado com a ausência, em todos os outros modelos de desenvolvimento, de "teorias relacionadas com o desenvolvimento do conhecimento do self que interage com o ambiente físico e social". Desta última razão deriva o argumento provavelmente mais válido, que é o de a utilização deste modelo propôr a autoconstrução do sujeito por si próprio e não, como nas

perspectivas anteriores, a nossa construção - enquanto formadores - desse sujeito/objecto que é o professor ou o futuro professor.

Dada a ênfase de alguns trabalhos recentes no desenvolvimento psicológico do professor e a nossa crença na grande validade das perspectivas cognitivas e da Psicologia cognitiva em educação - que, como já dissemos, tem andado divorciada dos pontos de vista desenvolvimentais e construtivistas - propusemo-nos neste estudo explorar as relações entre esses dois domínios. Para isso, utilizamos como referenciais teóricos o modelo de desenvolvimento do auto-conhecimento de Weinstein e as teorias da atribuição. De uma forma mais específica, mostramo-nos interessados nas auto-atribuições e na sua relação com o nível de desenvolvimento do auto-conhecimento.

MÉTODO

Sujeitos

30 Professores do sexo feminino em processo de profissionalização em exercício na Universidade de Évora. Foram seleccionados de um grupo de 60 docentes, que aceitaram dar a sua colaboração de forma voluntária. O processo de selecção teve como critério principal a proximidade da residência do professor da cidade de Évora. Optou-se por excluir qualquer pesquisa no sexo masculino, dado o facto de os voluntários masculinos serem em pouco número.

Entrevistadores

Quatro psicólogos treinados no uso dos instrumentos.

Instrumentos

1 - Unforgettable Experience Recall - UER (Weinstein & Alshuler,1985; adaptada por Gonçalves,1989). Entrevista que consiste na indução de um processo de recordação e selecção de uma experiência significativa, que é posteriormente explorada para o estudo do nível de desenvolvimento do auto-conhecimento.

2 - Recordação de Experiências de Ensino-REE (Ferreira-Alves & Gonçalves,1989). Entrevista que consiste na indução de um processo de recordação e selecção da melhor e da pior aula para posterior relato das atribuições causais e para a classificação dimensional dessas causas.

3 - Causal Dimension Scale - CDS (Russel,1982) - Instrumento utilizado na classificação das causas, às quais os sujeitos atribuem os acontecimentos, segundo três dimensões: a internalidade, a estabilidade e a controlabilidade dessas causas.

4 - Questionário de Auto-Avaliação - Instrumento designado para: 1) o estudo do rendimento percebido pelo professor em cada uma das aulas seleccionadas e para 2) a afirmação das respectivas atribuições causais.

PROCESSO

Cada professor foi sujeito a três entrevistas numa ordem alternada: 1) Recordação da Experiência Inesquecível utilizando os procedimentos da UER; 2) Recordação da Experiência de Ensino para a melhor aula, utilizando os procedimentos da REE; 3) Recordação da Experiência de Ensino para a pior aula, utilizando os procedimentos da REE.

Depois de terem recordado a melhor ou a pior aula, solicitava-se a cada professor o preenchimento do questionário de auto-avaliação. Neste, o psicólogo ajudava cada sujeito a: 1) situar a sua percepção de rendimento na escala apresentada; 2) encontrar a causa central à

qual atribuíam maior responsabilidade pelo rendimento já declarado. Imediatamente depois e mantendo em mente a causa apontada, o psicólogo ajudava cada professor a situar o seu entendimento das características ou qualidades dessa causa, nas subescalas da CDS.

As entrevistas de Recordação da Experiência Inesquecível foram analisadas por três juízes, psicólogos, e classificadas em um dos seguintes níveis de desenvolvimento do auto-conhecimento: Elementar (1), Situacional (2), Configuracional (3) e Transformacional (4). O nível de desenvolvimento do auto-conhecimento para cada sujeito, foi calculado pela média dos níveis atribuídos pelos três observadores. Sempre que houve uma discrepância igual ou superior a dois pontos, os juízes procuraram chegar a um consenso. (Se este não fosse possível, eliminar-se-ia todo o protocolo desse sujeito).

Realizaram-se estatísticas descritivas para as seguintes variáveis: 1) Nível de Desenvolvimento do Auto-Conhecimento; 2) Grau percebido de internalidade das causas para a melhor aula (Internalidade-MA); 3) Grau percebido de Estabilidade das causas para a melhor aula (Estabilidade-MA); 4) Grau percebido de Controlo das causas para a melhor aula (Controlabilidade-MA); 5) Grau percebido de Internalidade das causas para a pior aula (Internalidade-PA); 6) Grau percebido de Estabilidade das causas para a pior aula (Estabilidade-PA); 7) Grau percebido de Controlo das causas para a pior aula (Controlabilidade-PA).

Calcularam-se seguidamente os testes T das diferenças de médias entre a melhor e a pior aula para todas as variáveis, mantendo e variando o nível de desenvolvimento do auto-conhecimento.

RESULTADOS

Os resultados da estatística descritiva revelam que esta amostra de professores se caracteriza predominantemente por um auto-conhecimento configuracional (Média=3.13).

As suas atribuições causais apresentam um elevado grau de internalidade e controlabilidade se contrastadas com o grau de estabilidade, tanto para a melhor aula (Médias de 13,5 e 14,3 para 7,9 respectivamente) como para a pior aula (Médias de 10,9 e 13,1 para 5,3 respectivamente).

Se confrontarmos as atribuições causais para a melhor e para a pior aula (ver Quadro 1), constatamos que as atribuições causais para a melhor aula foram significativamente mais internas ($t=2,79$; $p=0,009$) e estáveis ($t=3,61$; $p=0,001$). Não foram encontradas diferenças significativas na dimensão da controlabilidade ($t=1,83$; $p=0,078$).

Se tomarmos em consideração o nível de desenvolvimento do auto-conhecimento e contrastarmos o nível configuracional com o transformacional (ver Quadro 2 e 3), verificamos que só os professores de nível transformacional apresentaram diferenças significativas entre as atribuições para a melhor aula (auto-atribuições de sucesso) e as atribuições para a pior aula (auto-atribuições de fracasso) na dimensão internalidade ($t=2,3$; $p=0,05$) e estabilidade ($t=4,8$; $p=0,002$). Uma vez mais não se observaram diferenças na dimensão controlabilidade ($t=0,537$; $p=0,61$). Os professores de nível configuracional não atribuem de forma significativamente diferente o seu rendimento entre a melhor e a pior aula, em todas as dimensões estudadas: internalidade ($t=1,92$; $p=0,07$), estabilidade ($t=1,42$; $p=0,17$) e controlabilidade ($t=1,71$; $p=0,11$).

As diferenças entre os professores configuracionais e os professores transformacionais existem não só na significativa diferenciação que estes últimos conseguem fazer no grau de internalidade e estabilidade das causas para a melhor e para a pior aula, como também no que respeita ao grau de internalidade percebido das causas para a melhor aula ($t=-2,14$; $p=0,043$) e ao grau de estabilidade percebido das causas para a melhor aula ($t=-2,88$; $p=0,008$). (Quadros 4 e 5). Por outras palavras, quando se trata da melhor aula, os transformacionais consideram as suas causas significativamente mais internas e estáveis do que as consideram os professores configuracionais (ver Quadros 4 e 5). Não se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos no que respeita à dimensão controlabilidade

para a melhor aula ($t=-1,197$; $p=0,243$) e em todas as dimensões para a pior aula (Internalidade: $t=-1,93$; $p=0,066$. Estabilidade: $t=-0,577$; $p=0,569$. Controlabilidade: $t=-1,588$; $p=0,126$).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A introdução de uma variável desenvolvimental na análise dos acontecimentos e dos processos cognitivos que ocorrem com os professores aquando e após o seu desempenho (auto-atribuições causais) parece ter-se revelado importante para uma mais completa apreciação das suas variações. Com efeito, parece claro ter ocorrido uma interferência do nível de desenvolvimento do auto-conhecimento no processamento e na determinação do significado das auto-atribuições, não podendo estas ser entendidas isoladas dessa influência.

Se analisarmos, isoladamente, as auto-atribuições dos professores desta amostra, constataremos o que tem sido encontrado já em outros trabalhos e amplamente descrito: o "self-serving bias", ou seja, a tendência dos sujeitos em atribuírem os seus próprios sucessos mais a causas internas e a atribuírem o fracasso a causas externas (Heider,1958; Harvey & Weary,1984; Miller & Ross,1975, citado por Marsh,1986; Marsh,1986). Essa assimetria verifica-se também relativamente à dimensão estabilidade: os professores fazem atribuições causais significativamente mais estáveis nos seus sucessos (melhor aula) do que nos seus insucessos (pior aula). E como também já tinha sido constatado por outros trabalhos (Russel,1982; McAuley & Gross,1983; Vallerand & Richer,1988), a dimensão controlabilidade apresenta alguns problemas de capacidade discriminativa entre diferentes condições de atribuição e entre diferentes sujeitos que atribuem.

A introdução da variável *nível de desenvolvimento do auto-conhecimento*, na análise dos resultados leva-nos a constatações interessantes. A primeira é que só os professores

transformacionais - os de mais elevado nível de desenvolvimento - discriminam bem a sua pior aula da sua melhor aula, fazendo atribuições significativamente mais internas e estáveis na melhor aula. O mesmo é dizer que a significância ou o significado das suas auto-atribuições varia significativamente entre as condições de sucesso e de fracasso. Os professores configuracionais, por seu lado, não manifestam diferenças significativas nas suas atribuições entre essas duas condições. Isto significa que, ao entrarmos em linha de conta com o nível de desenvolvimento dos atribuidores, a tendência geral, atrás referida, não se constata. O denominado *Self-serving bias* só se verifica para os professores transformacionais.

Este estudo parece assim ter trazido mais alguma contribuição à compreensão do fenómeno do viés nos processos atribucionais. Com efeito, existem duas posições contrastantes quanto à interpretação desse fenómeno: uma de natureza mais motivacional que defende que essa assimetria tem como função proteger o ego e elevar a sua auto-estima (Bradley,1978 e Snyder, Stephan, & Rosenfield,1978 e Zuckerman,1979, citados por Marsh,1986; Harvey & Weary,1984). Outra, mais inspirada nas teorias do processamento de informação, apresenta uma hipótese baseada no processamento da informação (Miller & Ross,1975, cit. por Marsh,1986). Por exemplo, Marsh(1986) vê incompatibilidade dos seus resultados com a *hipótese egoica* para a interpretação do viés. Ele constatou de forma sistemática que o tamanho do viés variava com a capacidade académica dos sujeitos ou/e com o nível de mestria da matéria a que se reportavam as atribuições. Quanto maior a capacidade académica ou quanto maior a mestria do sujeito, na matéria a que se referiam as atribuições, mais largo era o viés.

Tanto uma como outra hipótese, parecem-nos apresentar alguma fragilidade derivada, em parte, de não se basearem num quadro conceptual que abranja todo o funcionamento dos sujeitos ou o seu funcionamento predominante, fazendo apenas análises funcionais ou pontuais do comportamento dos sujeitos e das variáveis em presença.

Pensamos que os dados deste trabalho aconselham a que se questione um pouco mais a hipótese egoica, pois ela não parece ser compatível na explicação das atribuições dos professores configuracionais. Por outro lado, a hipótese do processamento da informação, embora não seja contradita com estes dados, parece-nos ser menos explicativa e de menor valor preditivo do que a hipótese desenvolvimental a que estes dados nos levam.

Conforme já referimos noutro lugar (Ferreira-Alves & Gonçalves,1989), a assimetria verificada nos processos de atribuição entre as condições de sucesso e de fracasso, não constitui, possivelmente, um viés, derivado de um normal processamento da informação ou algo que está ao serviço da protecção da auto-estima mas, antes, parece ser a manifestação de uma auto-organização particular: auto-organização característica de estruturas de conhecimento mais desenvolvidas.

A introdução de variáveis desenvolvimentais tem sido considerada na análise e compreensão dos processos de atribuição causal. Algumas dessas investigações procuram relacionar os processos de atribuição com o desenvolvimento cognitivo(Kun,1977 e Kelley,1972, citados por Marsh et al.,1984; Allen & Walker & Schroeder & Johnson, 1987). Outras procuram estudar as variações da quantidade de causas apontadas para os acontecimentos e o aumento ou diminuição da internalidade, estabilidade e intencionalidade das causas com a idade ou o aumento do nível de escolaridade dos sujeitos(Bar-Tal & Ravgad & Zilberman, 1981). Embora estes estudos apresentem uma enorme importância para a compreensão dos factores ou variáveis envolvidos nos processos de atribuição e marquem até um corte epistemológico com um certo mecanicismo existente em algumas análises atribucionais, eles parecem-nos insuficientes se estivermos interessados em compreender o padrão pessoal das atribuições e as transformações pessoais.

Voltando ao nosso estudo, diríamos então que a hipótese desenvolvimental por si só não basta para explicarmos estes resultados: é necessário hipotetizarmos processos de

desenvolvimento do próprio ego, que o fazem evoluir por estádios, ao longo dos quais a construção de conhecimento varia e se modifica. É aí que deveremos, provavelmente, inserir e compreender os padrões atribucionais, porque é ao ego e à sua auto-organização particular que eles se referem e que fazem sentido.

A segunda constatação igualmente interessante é que os professores de nível transformacional apresentam, na condição de sucesso (melhor aula), auto-atribuições significativamente mais internas e estáveis do que o fazem os professores configuracionais. Por outras palavras, os professores transformacionais parecem ter mais capacidade para remeterem para si próprios os sucessos e considerar estáveis as causas que os determinam do que os professores de nível configuracional. Este facto não tem a ver, obviamente, com meras diferenças individuais mas, antes, com padrões diferenciais e consistentes de funcionamento cognitivo, encontrados de forma significativa neste trabalho. Este facto reforça, naturalmente, a ideia de que há, para sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento do auto-conhecimento, um desenvolvimento auto-organizado de forma diferencial, ao qual as atribuições causais se referem e se reportam.

Por último, importa ainda discutir o possível significado da ausência de diferenças significativas nos padrões atribucionais, em todas as condições de fracasso (pior aula) para os professores de diferentes níveis de desenvolvimento. Por outras palavras, os professores parecem apresentar um funcionamento cognitivo similar quando percebem fracasso, independentemente do seu nível de desenvolvimento psicológico. Daí decorre que as grandes diferenças entre os professores de nível configuracional e transformacional, residem na capacidade destes últimos em utilizar de forma diferente as suas experiências de sucesso, remetendo-as mais para si próprios e considerando estáveis as causas que o determinam. Isto parece-nos constituir uma constatação de primordial importância para a psicologia em geral

mas, sobretudo, para quem pratica intervenção psicológica em contextos educativos, pois sugere que as estruturas de auto-conhecimento mais desenvolvidas parecem emergir ou entrar em funcionamento apenas nas condições de percepção de sucesso. Sugere ainda que podem ficar bloqueadas em condições de percepção de fracasso. Naturalmente que a investigação posterior dirigida exclusivamente a esta última hipótese, poderia esclarecer-nos mais sobre este fenómeno e sobre as condições nas quais a intervenção psicológica pode ajudar os sujeitos a aproveitar as suas experiências de fracasso para o seu próprio crescimento e desenvolvimento.

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

Allen, D. & Ryan, K.(1969).*Microteaching*.Addison Wesley Publishing Company-Massachusetts.

Allen,J.L.& Walker,L.D.& Schroeder,D.A.& Johnson,D.E. (1987). Attributions and Attribution-Behavior Relations: The Effect of Level of Cognitive Development. *Journal of Personality and Social Psychology*,*Vol.52*,pp.1099-1109.

Ames, C.(1984).Achievement Attributions and Self-Instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structures. *Journal of Educational Psychology*, *Vol.76*, 478-487.

Arkin,R.M. & Detchon,C.S. & Maruyama,G.M.(1982).Roles Of Attribution,Affect And Cognitive Interference In Test Anxiety. *Journal Of Personality and Social Psychology*,*Vol.43*, 1111-1124.

Arkin,R.M.& Kolditz,T.A.& Kolditz,K.K. (1983). Attributions Of The Test-Anxious Student. *Personality And Social Psychology Bulletin*,*Vol.9*,N.2,pp.271-280.

Arkin,R. M. & Maruyama,G.M.(1979). Attribution, Affect, And College Exam Performance. *Journal Of Educational Psychology*, pp.85-93.

Bar-Tal,D.(1978). Attributional Analysis of Achievement-Related Behavior. *Review of Educational Research*,*Vol.48*,pp.259-271.

Bar-Tal,D.& Ravgad,N.& Zilberman,D.(1981). Development of Causal Perception of Success and Failure. *Educational Psychology*, *Vol.1*, pp.347-358.

Benesh,M. & Weiner,B.(1982). On Emotion and Motivation. *American Psychologist*,*Vol.37*, 887-895.

Brown, G.(1975).*Microteaching:A Programme of Teaching Skills*. Methuen.

Brown,J.D.& Siegel,J.M.(1988).Attributions For Negative Life Events And Depression:The Role Of Perceived Control. *Journal Of Personality And Social Psychology*,*Vol.54*,pp.316-322.

Brown,J. & Weiner,B.(1984). Affective Consequences of Ability Versus Effort Ascriptions: Controversies, Resolutions, and Quandaries. *Journal of Educational Psychology*,*Vol.76*, 146-158.

Buck,D.N. & Clift,S.M. & Povey,R.M.(1987). The Causal Attributions For Success And Failure Of Problem And Non-Problem Secondary Pupils. *School Psychology International*,*Vol.8*, 221-232.

Callaghan,C. & Manstead,A.S.R.(1983). Causal Attributions For Task Performance: The Effects of Performance Outcome And Sex of subject. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 14-23.

Castro,J.M. & Neves,M.J.(1983). Entrevista com Lois Thies-Sprinthall. *Jornal de Psicologia*, Ano 2, N^o3, pp 6 e 8.

Craske, M.L.(1988). Learned Helplessness, Sel-Worth Motivation And Attribution Retraining For Primary School Children. *British Journal of Educational Psychology*,58,152-164.

Cruz,J.F. & Gonçalves,O.F.(1983). Entrevista com Norman Sprinthall. *Jornal de Psicologia*, 2,2, pp.6,7 e 10.

Dweck,C.S.& Leggett,E.L.(1988). A Social-Cognitive Approach To Motivation And Personality. *Psychological Review*,Vol.95,pp.256-273.

Erikson,E.H.(1950).*Infância e Sociedade*. Zahar Editores S.A.Rio de Janeiro. 1976. 2^a Edição.

Estrela,M.T. & Estrela,A.(1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*.Colecção Técnicas de Educação,25; Editorial Estampa.

Estrela,M.T. & Estrela,A.(1977). *Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores*. Biblioteca de Ciências Pedagógicas,15; Editorial Estampa.

Ferreira-Alves,J.(1988).A Percepção de Diferentes Agentes Comunitários Acerca Do Insucesso educativo entre Mira e Guadiana. *Comunicação apresentada ao Seminário: O Psicólogo e a Intervenção Comunitária.Faro*.

Ferreira-Alves,J.& Cruz,J.F.(no prelo).Modificação dos Padrões Atribucionais Para Os Resultados Escolares: Um Programa de Formação De Professores. *Actas do First International Meeting On Psychological Teacher Education,Braga*.

Ferreira-Alves,J.& Gonçalves,O.F.(1988). *Recordação de Experiências de Ensino*. Universidade de Évora.Instrumento não Publicado.

Ferreira-Alves,J. & Gonçalves,O.F.(1989).Auto-Conhecimento e Auto-Atribuições:Implicações Educativas. *Comunicação apresentada ao Seminário Internacional "Factores Cognitivos e Realização Escolar:Intervenção e Investigação, Novembro. Braga*.

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves,O.F.(1989). Cognitive Representations of Self-Narratives, Self-Knowledge Development and Teachers'Attributional Patterns. *Poster apresentado no First European Congress of Psychology, Amsterdam, Julho, 1989*.

Fincham,F.D. & Diener,C.I. & Hokoda,A.(1987). Attributional Style And Learned Helplessness:Relationship To The Use Of Causal Schemata And Depressive Symptoms In Children. *British Journal Of Social Psychology*,26, 1-7.

Follette, V.M. & Jacobson, N.S. (1987). Importance Of Attributions As A Predictor Of How People Cope With Failure. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol.52, 1205-1211.

Ford, C.E. & Neale, J.M. (1985). Learned Helplessness and Judgments of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.49, 1330-1336.

Försterling, F. (1980). Attributional Aspects Of Cognitive Behavior Modification: A Theoretical Approach And Suggestions For Techniques. *Cognitive Therapy And Research*, Vol.4, 27-37.

Försterling, F. (1986). Attributional Conceptions In Clinical Psychology. *American Psychologist*, Vol.41, N°3, 275-285.

Friedlander, S. & Traylor, J.A. & Weiss, D.S. (1986). Depressive Symptoms And Attributional Style In Children. *Personality And Social Psychology Bulletin*, Vol.12, 442-453.

Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1963). The Teacher's Personality and Characteristics. In N. L. Gage (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* - Rand McNally-Chicago.

Glaser, R. (1988). Cognitive Science and Education. *International Social Science Journal*, 115, 21-44.

Gonçalves, O.F. (1983). Microconsulta: Um modelo útil. *Jornal de Psicologia*, 2, 3, pp.7 e 10.

Gonçalves, O.F. (1984). O Processo e Ensino da Consulta Psicológica: Influência do Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal dos Psicólogos. *Dissertação apresentada às Provas de Aptidão científica e Capacidade Pedagógica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

Gonçalves, O.F. (1985). Formação Psicológica de Professores: Perspectiva Cognitivista. *Jornal de Psicologia*, 5, 1, 21-25.

Gonçalves, O.F. (1986). Consulta Psicológica e Desenvolvimento do Auto-Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitivo-Constructivista. *Cadernos De Consulta Psicológica*, 2, 35-45.

Gonçalves, O.F. (1987). Psicologia e Ciência Pessoal do Professor. *Comunicação apresentada ao 10º Encontro Anual da Sociedade Portuguesa de Química, Porto.*

Gonçalves, O.F. (1989). The Constructive-Developmental Trend In Cognitive Therapies. In Oscar F. Gonçalves (Ed.). *Advances In The Cognitive Therapies: The Constructive-Developmental Approach*. Apport. Porto.

Gonçalves, O.F. (1990). *Terapia Comportamental: Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos*. Edições Jornal de Psicologia.

Gonçalves,O.F. & Cruz,J.F.(1985). Desenvolvimento Interpessoal e Formação de Professores. In José F. Cruz & Leandro S. Almeida & Oscar F. Gonçalves (Editores). *Intervenção Psicológica na Educação. Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia. Porto.*

Gonçalves,O.F. & Machado,P.P.P.(1989). Cognitive Therapies and Psychological Development:An Introduction. In Oscar F. Gonçalves (Ed.). *Advances In The Cognitive Therapies: The Constructive-Developmental Approach. Apport. Porto.*

Gonçalves,O.F.& Norris,N.K.(no prelo). Self-Knowledge and Psychological Teacher Education: A Cognitive-Constructivist Approach. *Actas do First International Meeting On Psychological Teacher Education. Braga.*

Gonçalves,O.F.& Soares,I.& Lemos,M.S.(1983). A Formação Psicológica de Professores: Experiência dos Ramos Educacionais da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Jornal de Psicologia, 2,4,pp.5.*

Hargie,O.D.W.(1984). Training Teachers In Counseling Skills:The effects of Microcounseling. *British Journal of Educational Psychology, 54, 214-220.*

Harvey,J.H.& Weary,G.(1984). Current Issues In Attribution Theory And Research. *Ann.Rev.Psychology, 35,427-459.*

Hastie,R.(1984). Causes and Effects of Causal Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol.46,Nº1, 44-56.*

Heider,F.(1970). *Psicologia das Relações Interpessoais.* Livraria Pioneira Editora-Editora da Universidade de S.Paulo.

Hunt,D.E.(1976). Teachers are Psychologists, Too: On The Application Of Psychology to Education. *Canadian Psychological Review, Vol.17, 210-218.*

Ivey,A.E. & Gonçalves,O.F.(1987). Toward a Developmental Counseling Curriculum. *Counselor Education And Supervision, Vol.26, 270-278.*

Ivey,A.E. & Gonçalves,O.F. & Ivey,M.(1989). Developmental Therapy: Theory and Practice. In Oscar F. Gonçalves, (Ed.). *Advances In The Cognitive Therapies: The Constructive-Developmental Approach.* Apport. Porto.

Kohlberg,L.(1969). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D.Godlin (Ed.). *Handbook of Socialization.* Chicago: Rand McNally,pp.347-480.

Loevinger,J.(1966). The Meaning and Measurement of Ego Development. *American Psychologist, Vol.21, 195-206.*

Marsh,H.W.(1986). Self-Serving Effect(Bias?) In Academic Attributions: Its Relation To Academic Achievement And Sel-Concept. *Journal Of Educational Psychology*, Vol.78, pp.190-200.

Marsh,H.W. & Cairns,L. & Relich,J. & Barnes,J. & Debus,R. L. (1984). The Relationship Between Dimensions Of Self-Attribution And Dimensions Of Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*,Vol.76,Nº1,3-32.

McAuley,E. & Gross,J.B.(1983). Perceptions Of Causality In Sport:An Application Of The Causal Dimension Scale. *Journal Of Sport Psychology*,5, 72-76.

McMillan,J.H. & Spratt,K.F.(1983). Achievement Outcome, Task Importance, And Effort As Determinants Of Student Affect. *British Journal of educational Psychology*, 53, 24-31.

Mehler,J. & Bertoincini,J.(1988). Development - A Question of Properties, Not Change? *International Social Science Journal*, 115, 121-135.

Mikulincer,M.& Nizan,B. (1988). Causal Attribution, Cognitive Interference, And The Generalization Of Learned Helplessness. *Journal Of Personality And Social Psychology*,Vol.55,470-478.

Mosher,R.L. & Sprinthall,N.A.(1970). Psychological Education In Secondary Schools: A Program To Promote Individual and Human Development. *American Psychologist*, Vol.25, 911-924.

Peterson,C. & Barret,L.C.(1987).Explanatory Style And Academic Performance Among University Freshmen. *Journal Of Personality And Social Psychology*,Vol.53, 603-607.

Piaget,J.(1961). The Genetic Approach to The Psychology of Thought. *Journal of Educational Psychology*, Vol.52, pp.275-281.

Russel,D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.

Sacks,C.H. & Bugental,D.(1987). Attributions As Moderators Of Affective And Behavioral Responses To Social Failure. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol.53, 939-947.

Sarason,I.G. & Sarason,B.R. & Keefe,D.E.& Hayes,B.E. & Shearin,E.N.(1986). Cognitive Interference:Situational Determinants And Traitlike Characteristics. *Journal Of Personality And Social Psychology*,Vol.51, 215-226.

Scheerer,E.(1988). Towards a History of Cognitive Science. *International Social Science Journal*, 115, 7-19.

Sprinthall,N.A.(1980). Student Teaching: A Developmental Approach. *Journal of Teacher Education*, Vol.31, Nº2,pp.31 e 35-38.

Sprinthall,N.A.(1983). Novos Papéis para os Psicólogos na Escola. *Jornal de Psicologia, Ano 2, N°5, pp.1 e 12.*

Sprinthall,N.A. & Thies-Sprinthall,L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View. In Griffin,G.A..*Staff Development*, 13-35. University of Chicago Press.

Sprinthall,N.A. & Thies-Sprinthall,L.(1981). Educating For Teacher Growth: A Cognitive Developmental Perspective. *Theory Into Practice, Vol.19,278-286.*

Thies-Sprinthall,L.(1984a). Promoção do Desenvolvimento Psicológico dos Professores. *Jornal de Psicologia, 3,2,pp.6,7 e 11.*

Thies-Sprinthall,L.(1984). Promoting The Developmental Growth of Supervising Teachers: Theory, Research Programs, and Implications. *Journal of Teacher Education, Vol.35,3, 53-60.*

Vallerand,R.J.& Richer,F.(1988). On The Use Of The Causal Dimension Scale In A Field Setting: A Test With Confirmatory Factor Analysis In Success And Failure Situations. *Journal Of Personality And Social Psychology, Vol.54, 704-712.*

Watkins,D.(1986). Assessing Causal Dimensions. *Australian Psychologist, Vol.21, 467-472.*

Weiner,B.(1986). Attribution, Emotion, and Action. In Richard M. Sorrentino & Higgins (Eds). *Handbook of Motivation and Cognition*. Guilford Press,New York.

Weiner,B.(1985). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin,Vol.97, 74-84.*

Weiner,B.(1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology, Vol.71, 3-25.*

Weinstein, G.(1981). Self-Science Education. In J.Fried (Ed.), *New Directions for Student Services: Education for Student Development, n°15, 73-78*. S.Francisco.Jossey-Bass.

Weinstein,G. & Alschuler,A.S.(1985). Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal Of Counseling And Development/September. Vol.64, 19-25.*

Weinstein,G. & Hardin,J. & Weinstein,M.(1976). *Education of the self: Trainer's Manual*. Mandala.P.O.Box796. Amherst.