

## CAUSALIDADE E ALIENAÇÃO: CONVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA DE NORBERT ELÍAS E A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO

## CAUSALITY AND ALIENATION: CONVERGENCES BETWEEN NORBERT ELIAS' THEORY AND THE THEORY OF ATTRIBUTION

Marcelo Luís Grassi BECK<sup>1</sup>

Renata LOURENÇO<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo analisa pontos de semelhança entre a teoria de Norbert Elias e a Teoria da Atribuição. Uma oriunda da sociologia e a outra da psicologia, ambas acreditam que os homens buscam causas para os fenômenos observados, com a finalidade de adquirir controle sobre eles. Para Elias, o ser humano precisa sofrer uma regulação de seus instintos e receber socialmente um sistema interpretativo, o que, em parte, corrobora a idéia de padrões atribucionais e experiências emocionais subseqüentes. Estes fenômenos afetam as percepções e os comportamentos dos professores, interferindo seu desempenho e naquele de seus alunos.

**UNITERMOS:** Norbert Elias; Teoria da Atribuição; sucesso; fracasso escolar.

---

**ABSTRACT:** This article analyzes similarity points between the theory of Norbert Elias and the Theory of the Attribution. One deriving from sociology and the other one from psychology, both believe that men search causes for the phenomena observed with the purpose to acquire control of them. Elias thinks that it is necessary for the human being to suffer a regulation from its instincts and to receive a system socially interpreted, what, in part, corroborates the subsequent idea of attributions, standards

---

1 Professor da Universidade do Estado do Mato Grosso. Departamento de Pedagogia. Mestre em Psicologia. Doutor em Educação pela FFC-UNESP-Marília-SP

2 Acadêmica do curso de Bacharelado em Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso.

and emotional experiences. These phenomena affect the perceptions and the behaviors of the teachers, intervening with their own performance and of their pupils.

**UNITERMS:** Norbert Elias; Theory of the Attribution; pertaining to school success and failure.

---

## 1. Introdução

O fracasso escolar representa, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, um problema de grandes proporções. Numa sociedade capitalista em fase de globalização, a insuficiência acadêmica representa uma séria ameaça às possibilidades de uma vida relativamente segura e confortável economicamente para o sujeito e sua família, pois ele terá imensas dificuldades em ajustar-se e sobreviver num mercado de trabalho tecnológico, otimizado e competitivo. Por outro lado, uma massa trabalhadora mal qualificada enfraquece a possibilidade de competição mercadológica do país e seu desenvolvimento econômico, imprescindível para maior equidade social, apesar de não garantir por si só mecanismo para uma mais justa distribuição de renda.

Analisar as percepções que esses professores elaboram à respeito do fracasso escolar favorece em muito a compreensão da ação docente, do seu grau de preparação de material e das aulas, dos incentivos e expectativas que fornecem aos seus alunos, do tratamento que lhes dispensam. Concomitante às percepções sobre fracasso, faz-se necessário colher e analisar percepções dos professores sobre sucesso acadêmico, pois a prática tem demonstrado que fenômenos identificados como fomentadores de sucesso ao estarem presentes, nem sempre são citados como causas de fracasso quando ausentes.

Com bases nas percepções que elaboram sobre as capacidades que seus alunos possuem, os professores formulam expectativas a respeito destes. Tais expectativas podem ser improdutivas se subestimadas ou superestimadas, pois influenciam ação futura dos professores sobre os alunos.

Estas percepções dos professores sobre as causas do fracasso escolar nos ajudam a montar um panorama que elucida alguns as-

pectos de atitudes dos professores que possam favorecer o fracasso de seus alunos ou, ao contrário, contribuir para o sucesso.

Um fenômeno intrinsecamente vinculado à atribuição de causas é a alienação. Esta, no sentido de Elias (1998), é também traduzida por distanciamento. Não o distanciamento alienado do desconhecimento e do descaso, mas o distanciamento de paixões e tendências que enviesam um pensamento mais lógico e racional. Veremos melhor esta relação, mais adiante.

## **2. Teoria da atribuição**

A Teoria da Atribuição, notadamente o modelo cognitivo atribucional de Bernard Weiner (WEINER, 1984, trad.; GRAHAM; WEINER, 1996), representa um importante referencial para o estudo de percepções. Surgiu dentro da Psicologia Social e representa uma importante corrente de estudo da motivação por estudar as relações entre esta e as atribuições causais.

Estudos sobre atribuições para o fracasso escolar segundo relatos de professores vêm apontando a identificação do aluno e de sua família como causas para o fracasso escolar, desresponsabilizando o professor e o sistema educacional (MALUF; MARQUES, 1984; BARDELLI; MALUF, 1991; GAMA; JESUS, 1994; JUSTA NEVES; ALMEIDA, 1996; OLIVEIRA, 1998). Este fato parece originar-se numa tentativa de o professor deslocar a causa do fracasso de si, para preservar assim seu ego, seu autoconceito e auto-estima, atuando como um mecanismo de defesa perante a frustração e a ansiedade de vivenciar o fracasso de seus alunos. Esse fenômeno, denominado atribuição egotímica, consiste em uma situação de distorção de atribuição (FERREIRA; ABREU, 1998) ou, como preferem Rodrigues et al (2000) de tendenciosidade em atribuição.

Os teóricos da Teoria da Atribuição, como Heider (1958), pressupõem que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender seu ambiente. Presumem que as relações que estabelecemos (acreditamos) existentes entre o indivíduo e o meio ambiente influem em nossa forma de nos comportarmos.

Os pressupostos elaborados por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971) concluem que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa depende, em parte, das suas expectativas de sucesso ou fracasso nesta tarefa específica. Essas expectativas são determinadas, em grande parte, pelas atribuições causais que estabelecem para os eventos que se seguiram ao seu comportamento ou de outros. Portanto, as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação.

Para Weiner (1972, 1980) a percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento futuro deles. A atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho de aprendizagem do aluno.

Sob determinadas circunstâncias, o aluno (e qualquer pessoa) pode adquirir a chamada impotência ou desamparo aprendido, que é a sensação de que “*nada de lo que hago importa*” (MAIER, Seligman; SOLOMON. In *Enciclopédia de la Psicopedagogia*, 1998, p. 399). Neste caso o indivíduo não visualiza uma relação controlável por ele, que irá determinar fortemente suas ações futuras.

Weiner (WEINER; KUKLA, 1970) acredita ainda que falsas expectativas do professor o levem a ter comportamentos que influem no desempenho futuro do aluno. “As falsas expectativas de capacidade tem implicações nas atribuições do professor concernentes às causas do êxito e do fracasso, e não é arriscado deduzir que estas atribuições podem influir na atuação posterior (do aluno)” (WEINER; KUKLA, 1970, p. 4).

Quando avaliamos os comportamentos de outras pessoas, tendemos a dar mais importância ao esforço do que à habilidade, no caso de determinar punição ou recompensa (WEINER, 1984). Se, em caso de sucesso, atribui-se sua causa ao esforço, recompensa-se mais o indivíduo do que se o sucesso for atribuído à habilidade. Já no fracasso, pune-se mais se for atribuído a falta de esforço do que se à falta de habilidade.

Parece haver duas razões para a discrepância entre habilidade e esforço como determinantes de recompensa e puni-

ção. Primeiramente, atribuições de esforço eliciam fortes sentimentos morais – tentar atingir um objetivo valorizado socialmente é algo que se “deve” fazer. Em segundo lugar, recompensar e punir esforço é instrumental para mudar comportamento, visto que se acredita que esforço é sujeito a controle volitivo. Por outro lado, habilidade é percebida como não volitiva e relativamente estável e conseqüentemente não deveria ser suscetível a tentativas de controle externo. (WEINER, 1984, p. 13)

Como vimos anteriormente, um professor que atribua o fracasso do aluno à falta de esforço o punirá mais do que se atribuir o fracasso à falta de capacidade, bem como valorizará mais seu sucesso, se atribuí-lo a esforço do que à capacidade.

Para Weiner (1984), auto-estima, autoconceito e expectativas são grandes determinantes do desempenho, e são influenciados pelas atribuições causais.

A descoberta de que motivação e comportamento estão relacionados com atribuição de causalidade tem importantes implicações para estratégias de intervenção, na medida em que se alterando o tipo de atribuição se poderá influenciar diretamente a motivação para realização e futuro desempenho. (MEDWAY; VENINO, 1982, apud PICCININI, 1988, p.54)

## **2.1 Crenças causais**

Weiner postula que, em contextos relacionados com realização, as pessoas atribuem o resultado, sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais. Inicialmente (WEINER et al., 1971) consideraram como principais causas percebidas como responsáveis pelo desempenho a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. As pessoas tenderiam a explicar seus desempenhos atribuindo-os à falta ou presença de habilidade (ou capacidade), à falta de esforço ou a esforço adequado, à dificuldade ou facilidade da tarefa e à má ou boa sorte (ou destino). Recentemente (GRAHAM; WEINER, 1996), os autores indicam como causas mais relevantes no desempenho a

capacidade, o esforço, a facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte, o humor e o auxílio ou estorvo de parte de outros.

Weiner não considera as causas indicadas como únicos determinantes passíveis de serem percebidos para fracasso ou sucesso. Elas podem ser inúmeras, sendo inexata a tentativa de limitá-las rigidamente.

## **2.2. Dimensões de causalidade**

As crenças causais podem ser classificadas segundo fatores de semelhança e diferença. E por ambos, levando-se em conta as suas propriedades básicas, é possível estabelecer-se dimensões.

### **2.2.1 Locus de Causalidade**

Nesta dimensão, as causas são distribuídas entre fatores internos ou externos ao indivíduo. Para Weiner (1984), nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como fatores internos; e viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causas externas.

A atribuição das causas de fracasso ou sucesso a fatores internos ou externos propicia fortes reações emocionais, conforme já visto, com reflexos na auto-estima. 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. Para Weiner, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização.

### **2.2.2 Estabilidade**

Esta dimensão divide 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 etc. podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, hu-

mor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros, sorte, etc. podem ser vistos como mais instáveis.

Para Weiner (1984), essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro. Após sucesso, atribuições causais a fatores estáveis produzem acréscimos nas expectativas de sucesso futuro, e decréscimos nas expectativas após fracasso.

O fracasso que é atribuído à pouca habilidade ou à dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro mais do que o fracasso que é atribuído a má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço dispendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa (WEINER, 1984, p. 5).

As mudanças de expectativas são, portanto, relacionadas à dimensão de estabilidade e não ao locus de causalidade. Para Weiner, os autores que associam expectativas a locus de controle não estão percebendo a necessidade de desvincular locus e controle.

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.

### **2.2.3 Controlabilidade**

Esta dimensão consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou não. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito. Porém, ajuda dos outros e viés do professor são controláveis, só que não pelo aluno.

Dificuldade da tarefa, sorte, habilidade, humor, fadiga e doença são vistos como incontroláveis.

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 a causas controláveis, por si próprio (exemplo: esforço).

A percepção do aluno de sentir-se no controle de sua própria aprendizagem parece estar relacionada à escolha de tarefas acadêmicas mais difíceis, exercer mais esforço e persistir por mais tempo no trabalho escolar (WEINER, 1994a, b).

Para Weiner, atribuições de estabilidade (a situação pode mudar ou não) influem nas expectativas futuras, e as de locus de causalidade (causa interna ou externa ao indivíduo) e controle (o indivíduo pode controlar ou não o fenômeno causal) afetam a auto-estima e o autoconceito.

Os padrões de atribuição que mais favoreceriam a aprendizagem são aqueles nos quais a pessoa atribui a causas internas, instáveis e controláveis, tanto o sucesso como o fracasso (COLL *et al*, 2000) . Nesta visão, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos. A atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis – como a sorte – seriam as mais desfavoráveis, por produzirem uma impressão de falta de controle, tanto para produzir o sucesso como para evitar o fracasso..

O papel de ajudar os alunos a fazerem atribuições internas mais favoráveis à aprendizagem cabe em grande parte aos professores. Mas eles, em muitos casos necessitariam ter seus padrões atributivos alterados, a fim de criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho futuro de seus alunos.

Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores, e essas expectativas direcionam, em parte, as atribuições que eles farão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as novas expectativas futuras, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como recompensas punições e estímulos.

Expectativas direcionam a qualidade do comportamento instrucional e da afetividade do professor em relação ao aluno. Assim, aqueles alunos para os quais o professor tem baixas expectativas recebem menos atenção, menos oportunidades de aprender, menos feedback, menos estímulo para melhor desempenho e maior esforço, menos elogios e mais críticas, menos afeto e consideração positiva. (PROCTOR, 1984, apud: GAMA; JESUS, 1994, p. 394)

Adotando essas crenças causais para o mau desempenho do aluno, falta de esforço e capacidade do aluno, desinteresse e condições sócio-econômicas da família, fica difícil esperar que esses professores avaliem adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno, buscando, assim, maiores conhecimentos em sua área, métodos e técnicas de ensino mais eficazes. A análise que esses professores farão do sistema educacional e da escola dificilmente contribuirá para a alteração dos padrões e estruturas inadequados.

Este fenômeno deve ser avaliado principalmente segundo a ótica da tendenciosidade atribucional egotímica ou auto-servidora que representa a tendência em atribuir nossos fracassos a causas externas e nossos sucessos a internas. Ex: “fui mal no exame porque não tive tempo para estudar em função do trabalho”; “fui bem no exame porque sou inteligente”. Greenwald (apud COLL *et al*, 2000) a denomina *beneficição* (*benefectance*) padrão pelo qual a pessoa atribuiria um controle e uma responsabilidade interna em caso de sucesso, e externa em caso de fracasso.

Ela se fundamenta na preservação da auto-estima e do autoconceito e numa certa sensação de controle.

Outra posição que, sob certo aspecto, poderia reforçar essa tese é a de Weiner (1984), que, em situações de realização, verificou que sujeitos que obtiveram sucesso experimentaram sensações de orgulho ao fazerem atribuições internas. Porém, atribuições internas os fizeram relatar sensações de vergonha quando fracassaram. Se este fracasso visto como interno, também fosse visto como controlável, eles experimentavam ainda a sensação de culpa. Apesar dessas constatações de

Weiner serem apreciadas num outro enfoque, elas reforçam a idéia de ameaça à auto-estima em auto-atribuições internas de fracasso e melhora da mesma em auto-atribuições de sucesso.

Essa relação clara com a auto-estima poderia estar por trás das atribuições com tendenciosidade auto-servidoras, que levam o professor a proteger-se da vergonha e da culpa que experimentaria em função do fracasso do aluno, atribuindo a este ou a família a responsabilidade.

### **3. Possíveis convergências entre a teoria da atribuição e a teoria de Norbert Elias**

A teoria de Norbert Elias (1993, 1994, 1998), sociólogo alemão, é bastante ampla e profunda, não se pretendendo aqui uma análise extensa dela, mas especificamente uma evocação de possíveis elementos convergentes entre as duas teorias.

Elias (1994) trata o processo civilizatório com ênfase na organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados (analisando preciosamente sociedades de corte européias, principalmente a francesa) e a participação desse fenômeno no comportamento civilizado, responsável pela pacificação interna da sociedade. Ele parte da análise da transição das sociedades feudais para Estados Absolutistas, o que só foi alcançado por meio do monopólio estatal da violência e da tributação, os quais são interdependentes. Ele discorre também sobre a importância do controle sobre a natureza, sobre os outros e sobre si mesmo para a civilização.

Heider (1958), ao dar início à Teoria da Atribuição, postulou que a necessidade de conhecer o ambiente tinha também a função de controlá-lo. Parece-nos que Elias concorde com isso nessa observação sobre diferentes formas de focar o relacionamento indivíduo-sociedade:

Comum a ambos os lados, novamente, é um estilo de pensar, uma idéia, de como os fenômenos precisam ser explicados, que se tem demonstrado mais útil nas tentativas dos homens de explicar os acontecimentos físicos e adquirir controle sobre eles. (ELIAS, 1998, p.144-145)

Quando Elias prega que o homem precisa ser civilizado, ou seja, sofrer uma regulação de seus impulsos (note-se a influência freudiana), sofrer um controle social que progrida até um autocontrole, parece admitir que a forma mais eficiente de conseguir a auto-coerção não é pela opressão violenta, mas pela lenta e contínua instalação de um sistema de idéias que contenha os afetos ou impulsos indesejados.

Pelo menos do século XVI em diante, as injunções e proibições pelas quais é modelado o indivíduo (de acordo com o padrão observado na sociedade) estão em movimento ininterrupto. Este movimento, por certo, não é perfeitamente retilíneo, mas através de todas as suas flutuações e curvas individuais, uma tendência global clara é apesar de tudo perceptível (ELIAS, 1994, p.109)

A elaboração de um dado ritual de relações humanas no curso do desenvolvimento social e psicológico não pode ser isolada, mesmo que aqui, como primeira tentativa, tenha sido possível seguir um único segmento. (ELIAS, 1994, p. 117)

O fornecimento social de um sistema interpretativo corrobora a idéia da aquisição pelo indivíduo de padrões de atribuição de causas para os eventos que observa, ou seja, padrões de conduta socialmente desejadas condicionam em certo sentido as explicações para situações de “sucesso” e “fracasso”, bem como as emoções vivenciadas perante estas situações de realização.

Elias nos fala da importância dos construtos, pensamento racional e consciência moral, como autocontroles civilizadores que se interpõem entre os impulsos espontâneos emocionais, interferindo na autopercepção do indivíduo sobre si próprio e os outros, bem como da necessidade de aquisição de configurações que façam frente à complexidade das sociedades ocidentais e de sua divisão de trabalho.

Podemos inferir que o professor encontra-se plenamente inserido nesses fenômenos, sentindo-se compelido a controlar as emoções

e atitudes de seus alunos, bem como a dele próprio, adequando-se às configurações (figurações) específicas neste meio. Ele próprio, além da necessidade de autocontrole, sofre uma grande pressão do sistema oficial de ensino, temendo o fracasso em seus objetivos e suas inevitáveis conseqüências. Não se pode esperar que, uma vez inserido neste contexto, o professor aja de forma independente e autônoma, pois inevitavelmente sofre ordenação social.

A imagem do homem como ‘personalidade fechada’ é substituída aqui pela de “personalidade aberta”, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. (ELIAS, 1994, p.249)

Weiner vislumbrou a intersecção entre atribuições causais e a vivência de emoções, ocasião em que o indivíduo experimenta tristeza, frustração, vergonha quando fracassa em algo em que julga que deveria ter tido bom desempenho ou, por outro lado, felicidade e orgulho quando julga ter sido bem sucedido. Essas emoções não são apenas conseqüências das explicações causais elaboradas, mas possuem a capacidade de “moldar” as percepções futuras. Assim, um professor que não consiga obter um desempenho desejado de seus alunos, pode realizar um rearranjo mental das causas do fenômeno, fugindo da vergonha e de prejuízos a sua auto-estima. Com isto, não queremos dizer que a culpa é efetivamente do professor, mas sim que ele tende a culpar-se e defender-se desse sentimento. Aí verificamos o papel do que Elias, analogamente a Freud, chama

de superego. Elias, inclusive, ressalta a importância do sentimento de vergonha como forma de coerção social:

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada (ELIAS, 1993, p.193-194).

Não menos característico de um processo civilizador que a 'racionalização' é a peculiar modelação da economia das pulsões que conhecemos pelos nomes de 'vergonha' e 'repugnância' ou 'embaraço' [...] O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo de degradação social ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. Mas é uma forma de desagrado ou medo que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa que receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. (ELIAS, 1993, p.242)

Desta forma, parece bastante respaldada a situação de inquietude vivenciada pelo professor, o que não nos parece dissociado da realidade atual nas escolas públicas brasileiras. A formação acadêmica que esses professores têm recebido não parece dar conta, efetivamente, de prepará-los para a dura realidade e as pressões que sofrerão no exercício profissional, oriundas, muitas vezes, de interesses econômico-políticos divergentes dos objetivos educacionais. Sentindo-se, muitas vezes, o elo mais fraco da corrente, o professor tenta minorar seus prejuízos, transferindo-os para outro lado ainda mais indefeso, o aluno e sua família.

Em sua obra *Envolvimento e alienação*, Elias (1998) faz uma interessante análise sobre a aquisição do conhecimento e formação de atitudes, introduzindo os conceitos de envolvimento e alienação

(distanciamento). Ao primeiro, podemos associar o comprometimento das pessoas com os fatos, seu envolvimento emocional; ao segundo, um afastamento das tendenciosidades emocionais e das pré-concepções teóricas.

Embora boa parte da obra seja dirigida no sentido de problematizar os preceitos das ciências naturais e sociais, principalmente sua isenção e racionalidade ao atribuir causas, enfocando o continuum envolvimento-alienação, ela vai bem mais além. Poderíamos inclusive ousar inferir algumas convergências entre a teoria de Elias e os postulados de Kuhn (1975), no tocante às críticas e observações sobre a aquisição do conhecimento científico.

Elias postula que, ao adquirir maior controle sobre as forças não naturais, o homem adquire maior segurança. Este fato, contudo, levou a uma interdependência humana e a conseqüentes conflitos e inseguranças.

O mesmo processo que tem feito as pessoas menos dependentes dos caprichos da natureza as tem levado a serem mais dependentes uma das outras. As mudanças que, em relação às forças não-humanas, deram às pessoas, maior poder e segurança, trouxeram-lhes progressivamente diversas formas de insegurança. Nas relações entre si as pessoas são repetidamente confrontadas – como foram no passado em sua interação com as forças não-humanas – com fenômenos e problemas que, dada sua abordagem atual, estão ainda além do controle. Vêm-se incessantemente diante da tarefa de ajustar-se às mudanças que, embora sejam talvez feitas por elas próprias, não são por elas planejadas. E, como essas mudanças freqüentemente trazem em seu rastro ganhos imprevistos para alguns e perdas para outros, tendem a caminhar de mãos dadas com tensões e atritos entre os grupos que, ao mesmo tempo, estão inescapavelmente acorrentados uns aos outros. (ELIAS, 1998, p.118)

Esse contínuo ajustar-se às mudanças e tensões verifica-se plenamente na situação do professor perante seus alunos, seus pares, a escola e todo sistema educacional, com os quais precisa conviver e

apresentar um desempenho desejável. Isto gera medo de não exercer o controle externo e o autocontrole esperados, com as conseqüentes punições, vinda do meio externo ou psicológicas, como a queda da auto-estima e do autoconceito (a qual é precedida por atribuições causais responsabilizadoras do próprio indivíduo). É notório que o professor, principalmente do ensino médio e fundamental e da rede pública, sofre enormes pressões no seu desempenho profissional, tais como baixos salários e precárias condições didático-materiais, indisciplina discente, ausência de programas de capacitação e uma contínua responsabilização pelo sistema, caso os índices estatísticos (leia-se marketing) não sejam atingidos. Perante este quadro, fica clara a insegurança vivenciada pelo professor, tanto no sentido de sua sobrevivência, dependente da inserção no sistema, como no sentido da avaliação de sua própria competência. Numa sociedade que valoriza extremamente a capacidade (eficiência) ou tende a atribuir falta de esforço ao fracasso alheio, ser diferenciado afeta negativamente a auto-estima e o autoconceito.

O pressuposto principal da tese em desenvolvimento, de que a atribuição egotímica impossibilita muitas vezes o professor de refletir racional e isentamente sobre as dificuldades apresentadas por seus alunos, direcionando as causas para elementos externos, principalmente o aluno (falta de esforço e capacidade) e a família (falta de estrutura e apoio), parece receber apoio na teoria de Elias, notadamente na dificuldade de distanciamento.

Assim, vulneráveis e inseguras como estão, as pessoas não podem, sob essas condições, recuar e olhar calmamente o curso dos acontecimentos enquanto observadores mais alienados. Novamente, por um lado, é difícil para homens nessa situação o controle mais completo de seus fortes sentimentos relativos a acontecimentos que, eles sentem, podem afetar profundamente suas vidas, e abordá-los com maior alienação, já que a sua capacidade para controlar o curso dos eventos é pequena; e, por outro lado, também lhes é difícil ampliar seu entendimento e controle sobre esses acontecimentos, já que não os podem

abordar com maior alienação e obter maior controle sobre eles.(ELIAS, 1998, p.118-119)

Este envolvimento afetivo do professor e sua dificuldade de distanciamento a respeito das dificuldades escolares podem suscitar a necessidade de mudança no que chamamos de padrões atribucionais dos professores, bem como uma mais profunda análise da formação e transformação pelas quais estes passam. Para a Teoria da Atribuição há inúmeros fatores que influenciam na tendência de atribuir e seria exaustivo discorrer sobre todos; contudo existe confluência com a teoria de Elias no tocante à assimilação de padrões sociais e a possibilidade de variações individuais no distanciamento.

O modo como os membros individuais de um grupo vivenciam qualquer coisa que afete seus sentidos, o significado que isso tem para eles, depende dos padrões de lidar com esses fenômenos que gradualmente se desenvolveram em suas sociedades, bem como de pensar e falar sobre eles. (ELIAS, 1998, p. 109)

A teoria de Elias é abrangente ao focar o processo de civilização e as repressões necessárias para atingi-lo. Acreditamos que ela se interconecta com a Teoria da Atribuição na percepção de como as representações influenciam e dirigem o comportamento. Elias não preconiza um planejamento social, mas a Teoria da Atribuição, por sua natureza, tem embutido um caráter de intervenção nos processos sociais e individuais.

### **Considerações finais**

Apesar da imensa contribuição do pensamento de Norbert Elias para a compreensão do processo civilizatório e da dimensão de estudos que elicia, acreditamos que o recorte bem específico deste trabalho, que foi comparar convergências entre a Teoria da Atribuição e a de Elias, foi atendido satisfatoriamente.

A civilização pressupõe um autocontrole individual e o controle das relações sociais, os quais implicam em um sistema de pre-

ceitos, idéias, padrões explicativos e emoções que, em parte, podem ser apreendidos por análises embasadas em metodologia com referencial teórico da Teoria da Atribuição. Essas análises podem permitir reflexões sobre atitudes e ações que requeiram ajustes ou reformulações, de forma a contribuir positivamente com o processo educacional, dimensão importante do processo civilizatório.

## REFERÊNCIAS

BARDELLI, C., MALUF, R. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília: UNB, v. 7, n. 3, p. 236-71, 1991.

COLL, C. S. et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., v.1, 1994.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., v.2, 1993.

\_\_\_\_\_. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FERREIRA, R. F., ABREU, C. N. *Psicoterapia e construtivismo: considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GAMA, E. M. P., JESUS, D. M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília: UNB, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. In: BERLINER; D. C. CALFEE; R. C. (Eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Sincom; Shuster Macmillan, 1996, p. 63-84.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley; Sons, 1958.

HECKHAUSEN, H.; WEINER B. O aparecimento de uma psicologia cognitiva de motivação. In: DODWELL, P. C. (Coord.) *Novos horizontes da psicologia*. São Paulo: Ibrasa, 1980, p. 143-68.

KRIEKEN, R.V. A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu. *Plural*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v.3, p.153-80, 1996.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

MALUF, M. R. *As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. Psicologia: teoria e pesquisa* (Brasília), v.7, n. 3, p. 263-71, 1991.

MALUF, M. R., MARQUES, D. C. Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Psicologia de educação*. PUC/SP, n. 2, p 25-32, 1991.

NEVES, M. M. B. J. O fracasso na 5ª Série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília: UNB, v.12, n. 2, p.147-56, 1996.

OLIVEIRA, L. B. *Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos*. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista, 1998.

PICCININI, C. O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, n. 3, p. 49-59, 1988.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI B. *Psicologia social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEINER, B. *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally, 1972.

WEINER, B. Integrating social and persons theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, v. 64, p. 557-75, 1994.

WEINER, B. A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, v.71, p. 3-25, 1979. Uma teoria da motivação para algumas experiências de sala de aula. Trad. Terezinha Pancini de Sá e M. R. Maluf. *Psicologia da educação*. São Paulo: PUC, p. 1-19, 1984.

WEINER, B. A cognitive (attribution) – emotion-action model of motivated behavior: analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 39, p. 186-220, 1980.

WEINER, B. The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher*, v. 9, p. 4-11, 1980

WEINER, B., FIEZE, I. H., KUKLA, A., REED, I., REST, S.; ROSENBAUM, R. M. *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press, 1971.

WEINER, B.; KUKLA, A. A attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.1, p.1-20, 1970.