

EPC22 - TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE OS DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Autoria

Zeila Abdala de Sá e Souza
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MÔNICA APARECIDA FERREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Gilberto José Miranda
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Agradecimentos

Agradecemos à FAPEMIG pelo apoio à realização da pesquisa.

Resumo

Tendo como base a Teoria da Atribuição de Causalidade, este estudo teve como objetivo confrontar as percepções de professores e de alunos de Ciências Contábeis sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes. A Teoria da Atribuição não se restringe apenas a analisar como os alunos atribuem causas ao sucesso ou ao fracasso do que já ocorreu, mas também analisa o quanto isso pode influenciar o desempenho futuro por meio das crenças enraizadas a partir das causas atribuídas. Assim, por meio de um levantamento, foram investigados 492 professores e 573 estudantes do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Os resultados evidenciaram que os determinantes considerados mais importantes por alunos e professores foram: a) relativos ao discente - motivação, esforço pessoal, quantidade de horas de estudo, frequência às aulas e conhecimento prévio; b) relativos ao docente - formação pedagógica; c) relativos às Instituições de Ensino Superior - infraestrutura. Também foi verificado que os alunos tendem a dar importância significativamente maior que os docentes às seguintes variáveis: frequência às aulas, motivação, esforço pessoal, infraestrutura das instituições, professores com dedicação exclusiva e com certificações na área contábil. Por outro lado, os docentes atribuem maior importância às variáveis: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, desempenho anterior do aluno, ansiedade e estresse discente, tamanho da turma, processo seletivo e turno de estudo. Ou seja, as percepções discentes e docentes são relativamente parecidas, mas os alunos tendem a atribuir o sucesso acadêmico predominantemente a variáveis internas a eles próprios, já os professores tendem a atribuí-lo a variáveis externas ao aluno, conforme preconiza a Teoria da Atribuição de Causalidade.

TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE OS DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Resumo

Tendo como base a Teoria da Atribuição de Causalidade, este estudo teve como objetivo confrontar as percepções de professores e de alunos de Ciências Contábeis sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes. A Teoria da Atribuição não se restringe apenas a analisar como os alunos atribuem causas ao sucesso ou ao fracasso do que já ocorreu, mas também analisa o quanto isso pode influenciar o desempenho futuro por meio das crenças enraizadas a partir das causas atribuídas. Assim, por meio de um levantamento, foram investigados 492 professores e 573 estudantes do curso de Ciências Contábeis no Brasil. Os resultados evidenciaram que os determinantes considerados mais importantes por alunos e professores foram: a) relativos ao discente - motivação, esforço pessoal, quantidade de horas de estudo, frequência às aulas e conhecimento prévio; b) relativos ao docente - formação pedagógica; c) relativos às Instituições de Ensino Superior - infraestrutura. Também foi verificado que os alunos tendem a dar importância significativamente maior que os docentes às seguintes variáveis: frequência às aulas, motivação, esforço pessoal, infraestrutura das instituições, professores com dedicação exclusiva e com certificações na área contábil. Por outro lado, os docentes atribuem maior importância às variáveis: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, desempenho anterior do aluno, ansiedade e estresse discente, tamanho da turma, processo seletivo e turno de estudo. Ou seja, as percepções discentes e docentes são relativamente parecidas, mas os alunos tendem a atribuir o sucesso acadêmico predominantemente a variáveis internas a eles próprios, já os professores tendem a atribuí-lo a variáveis externas ao aluno, conforme preconiza a Teoria da Atribuição de Causalidade.

Palavras-chave: Causalidade; Ciências Contábeis; Desempenho Acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem vem assumindo cada vez mais espaço na vida humana. Gasta-se hoje muito mais tempo nos bancos escolares que há cinquenta anos. O propósito de todo este investimento de tempo e de dinheiro é ampliar os horizontes intelectuais, adquirindo formação para a vida e para o exercício de uma profissão a fim de que a pessoa possa ocupar seu lugar na sociedade.

Nesse sentido, a educação é uma preocupação de todos - das famílias, das empresas, dos governos, dos gestores educacionais, dos professores, dos alunos e, principalmente, dos estudiosos da temática. Encontrar meios mais eficazes para estabelecer o processo de ensino e aprendizado tem sido objeto de investigação em diversas áreas do saber, desde a pedagogia e a psicologia até cursos voltados para a formação de profissionais liberais como direito, contabilidade e administração.

Na área contábil, a questão ganha mais relevância quando se analisam os baixos desempenhos obtidos pelos alunos em avaliações de larga escala como, por exemplo, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Exame de Suficiência.

A esse respeito, Veiga et al (2014) esclarecem que o desempenho acadêmico tem sido entendido como rendimento e comportamento escolar e está intrinsecamente ligado ao nível de envolvimento dos estudantes na escola, ou seja, é uma forma de mensurar as habilidades do aluno, demonstrando o que ele aprendeu ao longo do processo de formação. E sua importância vai além dos estudos para medir a capacidade de o aluno responder a estímulos educacionais, representa a busca pelas reais causas que determinam o sucesso ou o fracasso dos estudantes.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é confrontar as percepções de professores e de alunos sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes à luz da Teoria da Atribuição de Causalidade.

Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: levantar as percepções de professores e de alunos sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes; avaliar as diferenças/semelhanças de percepções entre os dois grupos; confrontar as referidas percepções com a literatura e interpretá-las à luz da Teoria da Atribuição de Causalidade.

A presente pesquisa se fundamenta na importância da análise das relações interpessoais que podem auxiliar o desenvolvimento das relações existentes em sala de aula, principalmente no que tange ao desempenho acadêmico e à prática docente, bem como entender os fenômenos sociais. Ressalta-se que “as experiências de sucesso e fracasso escolar não acontecem em um ambiente vazio. Pelo contrário, elas ocorrem em um contexto rico em relações sociais, que afetam e são afetadas por essas experiências.” (Paiva e Boruchovitch, 2014, p. 8).

Neste sentido, o estudo de atribuições de causalidade se torna relevante para que se possa conhecer e reprogramar as atribuições a fim de que se tornem compatíveis com a motivação e o desempenho do aluno. Em outras palavras, se o aluno atribuiu a seu fracasso fatores estáveis e incontroláveis, a reprogramação seria feita para causas instáveis e controláveis (ou seja, poderia despertar nele a esperança de que é possível mudar sua trajetória) ou ainda mudar de externas e incontroláveis para internas e controláveis (Martini e Boruchovitch, 2004; Garcia, 2013).

Ganda e Boruchovitch (2011) afirmam que o respeito ao papel do professor e ao uso de estratégias de ensino têm se mostrado importantes fatores da determinação do sucesso ou do fracasso do aluno. As autoras ressaltam que a atribuição de causalidade, tanto dos alunos quanto dos professores, afeta o processo de ensino e aprendizagem, impactando o desempenho acadêmico dos alunos.

Cornachione Jr., Cunha, De Lucca e Ott (2010) ressaltam que a Teoria da Atribuição de Causalidade apresenta-se como parte integrante e relevante da transformação por meio da educação e das experiências profissionais, que influenciam o desempenho dos indivíduos. No entanto, os autores também destacam a escassez de literatura sobre esse tema, especialmente ao se tratar do ensino da Contabilidade em cenários culturais e socioeconômicos diversos.

Por isso, o estudo do desempenho acadêmico torna-se relevante diante da necessidade por parte de gestores, instituições e docentes de buscarem alternativas para melhorar o desempenho de seus próprios papéis nesse contexto como também o processo de aprendizagem como um todo. A contribuição da Teoria da Atribuição está em auxiliar a explicação dos resultados acadêmicos, uma vez que, quando os alunos são chamados a refletirem sobre seu próprio desempenho acadêmico, eles se tornam participantes do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando elencar soluções e estratégias para melhorarem seu desempenho (Cornachione Jr. et al, 2010).

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Teoria de Atribuição de Causalidade

A Teoria da Atribuição de Causalidade surge a partir de um contexto em que o ser humano passa não apenas a observar os fatos que acontecem ao seu redor, mas também busca causas e efeitos para explicar tais fatos (Heider, 1958). O percussor desta teoria foi Heider, no ano de 1958 (Dela Coleta e Godoy, 1986). Mais tarde, Weiner (1976) aplicou a atribuição de causalidade à psicologia social da educação e se debruçou mais especificamente sobre o estudo do desempenho acadêmico, buscando entender as explicações de causalidade do sucesso ou do fracasso dos estudantes.

Weiner (1976), na tentativa de explicar a atribuição de causas relacionadas ao sucesso ou ao fracasso, afirma que o indivíduo analisa itens como capacidade, esforço, percepção de dificuldade atribuída à tarefa e sorte como as principais causas imputadas, mas destaca outras como fadiga, humor e fatores relacionados à saúde. Tais fatores são analisados em três aspectos distintos: (i) *locus* de causalidade (internas e externas); (ii) *locus* de estabilidade (estável e instável) e *locus* de controle (controlável e incontrolável).

A Teoria da Atribuição não se restringe apenas em analisar como os alunos atribuem causas ao sucesso ou ao fracasso do que já ocorreu, mas também analisa o quanto isso pode influenciar o desempenho futuro por meio das crenças enraizadas a partir das causas atribuídas. Paiva e Boruchovitch (2014) ressaltam que a estabilidade de uma determinada causa influenciará diretamente as expectativas de sucesso ou de fracasso futuro. Afirmam ainda que a internalidade da causa afeta as reações afetivas tais como: autoestima, orgulho e autoconceito, já a controlabilidade surtirá efeitos sobre a expectativa futura, a motivação e as emoções dos indivíduos.

Assim, quando o aluno atribui o sucesso à capacidade intelectual (causa interna, estável e incontrolável), ele fará um bom julgamento de si e se sentirá orgulhoso e competente para o futuro. No entanto, se atribuir o fracasso a esta mesma causa, poderá gerar sentimentos de vergonha, de incompetência e, a longo prazo, até de depressão, que seria uma consequência mais grave e poderia afetar sua motivação e desempenho acadêmico. Por outro lado, se a causa do fracasso for atribuída a causas controláveis, o sentimento gerado será de culpa e as incontroláveis resultarão em sentimentos negativos, como a vergonha (Martini e Del Prette, 2005; Paiva e Boruchovitch, 2014).

Para Dela Coleta e Godoy (1986), concomitante ao fato das pessoas buscarem uma causa específica explicativa para realização de determinada tarefa, elas “tendem a experimentar reações emocionais específicas que, por sua vez, influenciam significativamente a percepção de expectativas de comportamentos e de resultados futuros” (p. 1).

As atribuições de causalidade e as crenças individuais são determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, tanto no presente quanto no futuro, e também influenciam as emoções e a própria motivação para aprendizagem (Almeida, Miranda, e Guisande, 2008). Segundo os mesmos autores, a Teoria da Atribuição, o desempenho acadêmico e a aprendizagem estão longe de permitir uma associação simples e linear; em caminho oposto, apontam que esta relação é bem delicada, tendo em vista que o aluno tende a se responsabilizar pelo sucesso, mas não se responsabiliza por seus insucessos acadêmicos.

Na mesma linha, Martini e Del Prette (2005) relatam que, ao analisar o cenário da educação, não basta apenas verificar aspectos cognitivos, mas deve-se atentar também aos aspectos afetivos envolvidos, pois esses últimos influenciam a atenção e a motivação dos alunos e constituem um dos principais determinantes do desempenho escolar. Para Weiner (1976), as emoções e sentimentos diversos aos quais os alunos se sujeitam influenciam a motivação para aprendizagem, as expectativas para o futuro, a persistência na realização de tarefas, a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia.

Para Paiva e Boruchovitch (2014), a Teoria da Atribuição inicialmente se concentrou em identificar o sucesso ou o fracasso escolar, mas atualmente possui um sentido ainda mais amplo, pois se “mostrou relevante também na perspectiva interpessoal, ou seja, na compreensão de fenômenos importantes que ocorrem em contexto social e escolar tais como: reações a estigmas ou a rótulos, agressão, altruísmo, comportamento de ajuda, punição, dentre outros” (p.1).

No que diz respeito à atribuição de causalidade, Paiva e Boruchovitch (2014) argumentam que, muitas vezes, os professores atribuem rótulos aos seus alunos – positivos ou negativos (como aluno brilhante, aluno bagunceiro) –, que se tornam profecias autorrealizáveis e influenciam o comportamento desses alunos. Assim, o que o professor

atribui à causa de sucesso ou de fracasso do aluno é determinante para que ele desenvolva sentimentos de raiva, desprezo, pena, compaixão, dentre outros, e isso também afetará o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Ao buscar estudos empíricos que testaram a Teoria da Atribuição de Causalidade no contexto educacional, percebe-se que ainda é incipiente a produção científica, principalmente ao considerar o ensino superior. Nesse sentido, alguns estudos se destacam e são apresentados a seguir.

Sob outra perspectiva da atribuição de causalidade, a pesquisa de Martini e Del Prette (2002) examinou as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar dos alunos com 30 professoras de 3ª série do ensino fundamental. Para isso, foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas. Em linhas gerais, os resultados apontaram que as professoras apresentaram uma tendência a responsabilizar o próprio aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar, no entanto reconheceram que a ação docente tem sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Mais especificamente em relação às situações de sucesso, as professoras atribuíram o sucesso dos alunos à capacidade e ao esforço, o que contribui com o autoconceito positivo dos alunos. No entanto, essas professoras tenderam a atribuir ao fracasso o fator capacidade (causa interna e incontrolável), o que gera no aluno sentimento de incompetência e pode levá-lo a problemas de aprendizagem, motivação e piora no desempenho. Em virtude disso, as autoras destacam a necessidade dos professores conhecerem as consequências que as atribuições de causalidade podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Ferreira et al (2002) teve como objetivo analisar as atribuições de causalidade de alunos brasileiros, argentinos e mexicanos, no que tange ao sucesso e ao fracasso escolar. Para isso, a amostra selecionada foi de 1594 alunos (com bom e mau desempenho acadêmico), da faixa etária de 14 a 20 anos, que cursavam o ensino médio de escolas públicas e particulares. Os alunos foram convidados a responder um questionário a respeito do seu próprio desempenho, dos colegas, dos alunos de outro tipo de escola e de outra nacionalidade. Os achados mostraram que, de forma preponderante, o esforço foi a causa mais atribuída ao sucesso ou ao fracasso ao se tratar da sua própria análise embora tenha havido diferença nas respostas de acordo com a nacionalidade, o gênero e o tipo de escola. Quanto ao gênero, as mulheres tenderam a explicar seu bom desempenho em razão do esforço e os homens citaram na maioria o fator capacidade. Em relação à análise das outras nacionalidades, os mexicanos usaram o esforço para justificar o desempenho alheio, já os brasileiros e os argentinos julgaram causas externas como explicativas do desempenho de alunos de outro tipo de escola.

O estudo de Martini e Del Prette (2005) teve como objetivo efetuar um levantamento acerca das atribuições feitas por alunos do ensino fundamental a fim de verificar as atribuições quanto ao gênero, ao desempenho acadêmico e a sentimentos envolvidos. Os resultados apontaram que existe uma tendência dos alunos a internalizar as causas do sucesso e do fracasso acadêmico; as causas mais atribuídas como explicativas do desempenho acadêmico são esforço, capacidade e atenção. As autoras afirmam ainda que encontraram diferenças entre as atribuições de causalidade de acordo com o gênero e com o desempenho acadêmico.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) realizaram um estudo com vistas a verificar se as atribuições causais se diferenciam de acordo com gênero e ano escolar. A amostra foi composta por 868 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. Para a realização da pesquisa, foi aplicado o Questionário de Atribuições de Resultados Escolares, por meio do qual os alunos ordenaram seis causas possíveis (esforço, método de estudo, bases/conhecimentos, ajuda dos professores, sorte e capacidade) para a explicação do seu resultado acadêmico. Os resultados gerais da pesquisa apontaram que o esforço é citado como explicação de sucesso e de

fracasso, independentemente do ano cursado e do gênero. Evidenciaram ainda que os meninos tendem a atrelar seu sucesso ao fator capacidade. As meninas tendem a relacionar seu sucesso ao esforço e a bases de conhecimento e o insucesso à falta de esforço e ao método de estudo.

O estudo de Cornachione Jr, Cunha, De Lucca e Ott (2010) foi realizado com estudantes do ensino superior, do curso de Ciências Contábeis e teve como objetivo investigar a existência de associação entre elementos atributivos, levantados na literatura, e o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis de quatro universidades. Partindo de uma amostra 826 alunos, os autores verificaram que 68% dos estudantes atribuem o sucesso acadêmico a causas relativas ao seu próprio esforço, contrapondo-se a menos de 10% dos alunos que o atribuem a fatores externos. Em direção oposta, os resultados apontaram que, em relação a outros estudantes, há uma inversão quando se trata de sucesso do outro: a maioria o atribuiu a causas externas e, quando se trata do fracasso do outro, a maioria o atribuiu à falta de esforço dos discentes. Esses resultados corroboram o que propõe a Teoria da Atribuição de Causalidade.

A investigação conduzida por Garcia e Boruchovitch (2015) teve como objetivo a análise da atribuição de causalidade do sucesso e do fracasso escolar e sua relação com variáveis demográficas tais como: sexo, repetência, idade e escolaridade. Foram sujeitos da pesquisa 275 alunos do 5º ao 9º ano de uma escola pública de Minas Gerais. A pesquisa foi conduzida mediante aplicação da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar. Os resultados obtidos revelaram que os alunos, de forma geral, atribuíram seu sucesso ou fracasso a causas internas e controláveis, demonstrando que se responsabilizam pelo seu próprio desempenho. No estudo, não foram encontradas diferenças significativas entre as atribuições pelo gênero. Já em relação à idade e à escolaridade, os alunos de menor idade e escolaridade tenderam a atribuir mais a causas internas e controláveis seu sucesso do que alunos de maior idade e escolaridade.

2.2 Determinantes do Desempenho Acadêmico

2.2.1 Conceitos e definições

O desempenho acadêmico tem sido entendido como rendimento e comportamento escolar e se relaciona com o nível de envolvimento dos estudantes na escola (Veiga et al, 2014). Ou seja, é a forma de mensurar as habilidades do aluno, expressando o que ele aprendeu ao longo do processo de formação. Significa também a capacidade do aluno para responder a estímulos educacionais. Nessa perspectiva, diversas pesquisas são feitas a fim de verificar as reais causas que determinam o sucesso ou o fracasso dos estudantes.

O estudo dos determinantes do desempenho acadêmico, segundo Miranda, Lemos, Oliveira e Ferreira (2015), envolve uma gama de variáveis que podem interferir em sua mensuração e relata ainda que seria inexequível empreender um estudo com o objetivo de explorar todos os determinantes do desempenho acadêmico. Em virtude disso, foi necessário classificar esses determinantes em três grandes categorias: determinantes relacionados às Instituições de Ensino Superior (IES), ao corpo docente e ao corpo discente. A Tabela 1 ilustra cada uma destas categorias.

De acordo com os autores, a categoria de determinantes mais fortemente associada ao desempenho discente é a primeira, ou seja, são as variáveis relativas aos próprios estudantes. Nesse grupo, os autores apresentaram quatro subgrupos de variáveis: Demográficas, Atributos Acadêmicos, Uso do Tempo e Comportamentais.

Tabela 1 - Variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico

Categorias	Variáveis levantadas na literatura	Fundamentação
Corpo discente	Bases familiares, <i>background</i> do aluno, características individuais e comunidade na qual o aluno está inserido. Considera-se a base familiar como: escolaridade dos pais (muito significativa e positiva), nível de renda da família (significativa e positiva) e existência de livros em casa (significativa e positiva).	Coleman (1966), Hanushek (1987) e Vasconcelos (2004)
Instituição	Recursos tecnológicos, infraestrutura das salas de aula, recursos didáticos, instalações, materiais disponibilizados aos alunos.	Hanushek (1987), Corbucci (2007), Nascimento (2008), Baird e Narayanan (2010) e Glewwe et al (2011)
Docente	Titulação, formação pedagógica, vínculo com o mercado de trabalho (experiência profissional), regime de trabalho, dentre outras.	Rivkin, Hanushek e Kain (2005), Pil e Leana (2009), Glewwe et al (2011) e Miranda (2011)

Fonte - Recuperado de “Determinantes de desempenho acadêmico na área de negócios”, de G. J. Miranda, K. C. da S. Lemos, A. S. de Oliveira, M. A. Ferreira, 2015, *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), p. 184.

No subgrupo Demográficas, segundo Hook, Lawson e Farah (2013), *status* socioeconômico é uma mensuração da posição social que normalmente inclui a renda, o nível de educação e a profissão e vem sendo atrelado a uma gama de situações de vida, desde a capacidade cognitiva e o desempenho acadêmico/escolar até a saúde física e mental. De acordo esses autores, muitos estudos indicam que o *status* socioeconômico influencia indiretamente os sistemas neurocognitivos e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Assim, um *status* socioeconômico mais elevado está relacionado a um melhor desempenho acadêmico, como mostram os estudos de Krieg e Uyar (2001), Katsikas e Panagiotidis (2011) e Nyikahadzo, Matamande, Taderera e Maddimika (2013).

Outra variável importante para o estudo é a escolaridade dos pais. Embora a literatura sobre o assunto seja inconclusiva para os estudantes da área de negócios, estudos, como o de Oliveira e Melo-Silva (2010), revelam que os alunos, cujos pais possuem alto nível de escolaridade, na grande parte provenientes de escolas privadas, apresentam um desempenho melhor do que os de escolas públicas, mesmo levando em consideração as variáveis familiares. Para os autores, essa formação dos pais influencia diretamente o capital cultural dos estudantes, como também a escolha dos cursos a serem feitos – nos cursos considerados mais elitizados, os estudantes, em grande parte, são provenientes de famílias com alta escolaridade dos pais.

Já no subgrupo Atributos Acadêmicos, a variável absenteísmo, que é a ausência física do estudante nas aulas, tem papel importante no desempenho escolar. Rodgers (2001) assegura que o absenteísmo afeta negativamente o desempenho acadêmico. Algumas pesquisas confirmam esse entendimento ao revelarem que a regularidade nas aulas tem um efeito positivo no aprendizado, conforme destacam Miranda, Araújo e Marcelino (2017).

Outra variável importante é o conhecimento prévio do conteúdo, que, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, é necessário que se atendam três condições: (i) significância do material a ser aprendido; (ii) conceito pré-existente na estrutura cognitiva (ideias fundamentadas); (iii) predisposição do indivíduo para relacionar conceitos. Segundo esse autor, dentre essas condições, as ideias já fundamentadas ou o conhecimento pré-existente sobre o assunto, que será aprendido, são os fatores que mais influenciam a aprendizagem (Ausubel, 2003).

Nesse sentido, algumas pesquisas, como a de Harrington, Kualasekera, Bates e Bredhal (2006), também se certificaram de que o conhecimento prévio acumulado como, por exemplo, cursos profissionalizantes na área tem fortes impactos positivos no desempenho

acadêmico do estudante, isto é, funciona como se fosse uma importante engrenagem para o aprendizado.

Dentro do mesmo grupo, o desempenho escolar anterior é a bagagem que o aluno constrói durante a sua trajetória acadêmica. Segundo Devadoss e Foltz (1996), o desempenho acadêmico anterior é um indicativo de suma importância para previsão da compreensão, das competências e das habilidades inatas ou alcançadas pelo aluno por meio de sua participação em sala de aula e de seus hábitos de estudo. Além disso, evidências empíricas apontam que o desempenho escolar anterior faz com que os alunos aumentem seu desempenho, ou seja, o desempenho anterior exerce influência efetiva sobre o desempenho atual do discente.

Outra variável importante e positiva são as horas de estudo: a dedicação ao estudo fora da academia, empiricamente, evidencia um empenho pessoal em relação ao curso que o aluno está fazendo. Diversos estudos evidenciam uma relação positiva entre a quantidade de horas estudadas e o sucesso no desempenho acadêmico. Dentre esses estudos, pode-se citar o de Ibrahim (1989), que afirma que a variável esforço do aluno (horas destinadas ao estudo) é a que tem maior influência no desempenho do discente, por isso seria interessante que professores e instituições buscassem formas mais efetivas para motivarem os alunos a se esforçarem mais. Krieg e Uyar (2001) e Nyikahadzoi et al. (2013) também chegaram à mesma conclusão.

Em relação ao subgrupo Variáveis Comportamentais, pode-se dizer que a variável motivação é relacionada ao desempenho acadêmico de forma positiva na literatura. Nos estudos de Barbosa e Fernandes (2001), observa-se que os resultados alcançados para essa variável se revelaram como grande potencial para promoção do sucesso acadêmico. Além disso, esses autores concluíram que a associação da didática do professor com a motivação do aluno parece ser uma das formas para melhorar o desempenho acadêmico. Segundo Campbell (2007), alguns resultados empíricos mostram que o aluno, ao se sentir motivado, fará suas atividades em sala de aula com mais entusiasmo; conseqüentemente, seu grau de aprendizado será melhor, o que poderá colaborar para a conclusão do curso. Isso reforça a relevância que os professores e os próprios estudantes devem ter para tentarem aumentar a motivação nas atividades desenvolvidas.

Quanto à variável ansiedade, que se caracteriza pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e diante do qual o indivíduo se julga indefeso, alguns estudos mostram que esse sentimento acarreta dificuldades para o aluno em manter a atenção na tarefa e cumprir as metas estabelecidas pelo professor, o que pode influenciar positiva ou negativamente no desempenho acadêmico (Oatley e Nundy, 2000; Sadalla e Azzi, 2004). Martini e Boruchovitch (1999) apud Martini e Del Prette (2005) evidenciaram, em suas pesquisas, que o sucesso imputado a causas estáveis associa-se a baixos níveis de ansiedade, entretanto, em situações de fracasso, a causa correlaciona-se positivamente a níveis mais altos de ansiedade.

Quanto à categoria infraestrutura, o segundo tripé dos estudos do desempenho acadêmico, essa foi organizada com base em infraestrutura escolar e organização acadêmica. As variáveis mais recorrentes são: forma de ingresso, tamanho da turma e turno.

Apesar de os poucos estudos que se propuseram a analisar o ambiente acadêmico, foram identificados alguns que apresentaram indícios positivos e revelaram existir uma relação entre variável ambiente acadêmico e respostas significativas no desempenho dos discentes (Miranda et al, 2015). Dentre as variáveis de infraestrutura, a forma de ingresso, que é a maneira como os egressos do ensino médio tiveram acesso ao ensino superior, apresentou uma relação positiva. Segundo estudos de Baccaro e Shinyashiki (2014), o desempenho acadêmico dos alunos de cursos superiores está relacionado com o rendimento nas formas de ingresso (vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) nesses cursos. Os resultados desse estudo demonstraram que existe uma relação positiva entre as notas dos

vestibulares e o desempenho acadêmico, em que ingressantes com maiores notas de acesso ao ensino superior apresentaram melhor rendimento acadêmico. Esses autores ainda afirmam que a capacidade cognitiva e o conhecimento prévio corroboram essa relação positiva.

O tamanho da turma vem sendo um ponto de debate, pois, de forma geral, alunos e professores preferem turmas menores. No entanto, não há consenso na literatura em relação à influência dessa variável no desempenho acadêmico. Alguns estudos mostram que há tanto impactos positivos quanto negativos como, por exemplo, as pesquisas de Krueger (1999) em que se confirma um melhor desempenho em turmas menores. Porém, Hanushek (2002) afirma que o valor adicionado a turmas menores é quase imperceptível, com exceção para os estudantes no início do curso. Na literatura, essa variável se apresentou inconclusiva, pois, em alguns países, a relação foi positiva e em outros negativa, como pode se observar no Canadá, no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Há também o turno em que o estudante cursa – noturno ou integral. Segundo pesquisas de Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013), os discentes do turno integral alcançaram notas melhores que os do período noturno. No entanto, nos estudos de Moura et al. (2015), os resultados foram inversos, observou-se que a diferença das notas medianas entre os turnos foi significativa para o noturno, isto é, os discentes do noturno apresentaram notas maiores. A justificativa seria o fato de já estarem engajados na atuação profissional em contabilidade. Essa constatação vai ao encontro com os estudos de Nogueira et al (2013).

O terceiro tripé dos estudos do desempenho acadêmico se relaciona ao corpo docente e basicamente abarca as variáveis formação acadêmica (titulação e regime de trabalho), formação pedagógica e formação profissional.

Dentro da formação acadêmica, a titulação se refere aos títulos conferidos por uma instituição de ensino superior com reconhecimento oficial aos seus discentes (mestrado e doutorado). Apesar de existirem poucos estudos na literatura que tratam dessa variável, pode-se dizer que ela apresenta uma relação positiva no desempenho acadêmico dos discentes, assim como o regime de trabalho dos docentes nessas instituições de ensino superior. A resposta ao regime trabalho com dedicação exclusiva se apresenta como fator importante na construção do desempenho acadêmico dos discentes (Miranda, Casa Nova e Cornachione, 2013).

Em relação à formação pedagógica, essa variável pode ser definida como a preparação do corpo docente no que tange aos conhecimentos pedagógicos para o exercício da profissão de professor. Nessa perspectiva, a relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico é positiva, pois a preparação acadêmica é essencial em uma instituição de ensino e buscar essa formação só trará resultados positivos. No entanto, segundo pesquisas de Miranda et al (2013), não houve relação entre o rendimento acadêmico de egressos (medido pelo ENADE) e a qualificação pedagógica dos docentes das IES pesquisadas. Mesmo assim, as instituições pesquisadas acreditam que ações de promoção de qualificação pedagógica visam à melhoria do ensino e por consequência um desempenho acadêmico melhor.

Por último, a variável formação profissional representa a correlação entre teoria e prática, mas essa correspondência não é prerrogativa de competência para o exercício da docência universitária. Segundo Nossa (1999), é certo que o professor, que tem conhecimentos técnico-científicos e uma larga experiência profissional em áreas específicas do curso, será um docente mais atualizado e, por extensão, com uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional de seus alunos. Essa visão pode ser corroborada as pesquisas de vários estudiosos, como Marshall, Dombrowski, Gamer e Smith, 2010; Vasconcelos, 2004; Volpato, 2009; dentre outros, cujos enfoques mostram a importância da experiência profissional na academia. Além disso, professores que dispõem dessa experiência profissional apresentam resultados superiores em sala de aula.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza descritiva, quantitativa, realizado por meio de um levantamento entre alunos e professores da área contábil no Brasil. O instrumento de pesquisa foi composto por dois blocos de questões. O primeiro tratava-se das questões relativas à percepção discente e docente a respeito da importância dos variáveis investigadas sobre o desempenho discente: demográficas, atributos acadêmicos, uso do tempo e comportamentais. Para cada variável, foi elaborada uma questão, a qual o docente deveria atribuir uma nota de zero a dez, de acordo com a importância conferida. Por exemplo, no tocante às variáveis renda e desempenho acadêmico, foi apresentada a seguinte questão: “Quanto maior a renda familiar maior o desempenho acadêmico do aluno”.

O segundo bloco teve o propósito de levantar informações relativas à caracterização dos respondentes. Para os docentes, foram questões relativas a: gênero, faixa etária, titulação, estado civil, tempo de docência, tempo de atuação profissional, formação pedagógica e região do Brasil em que atua. Para os discentes, foram questões relativas a: gênero, turno e período em curso, faixa etária, ocupação e participação em atividades acadêmicas, tipo de instituição (pública ou privada), nível de escolaridade dos pais, renda e região brasileira onde estuda.

Em seguida, foi realizado um pré-teste com dez alunos dos cursos de mestrado e de doutorado em Ciências Contábeis que, após as contribuições desses participantes, o instrumento foi finalizado e aplicado. Para obtenção dos endereços eletrônicos dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, consultou-se a Plataforma E-Mec. De posse dessas informações, os questionários foram enviados aos coordenadores e/ou diretores dos cursos com a solicitação de que fossem encaminhados aos professores e estudantes. Foram feitos três envios em intervalos de uma semana, nos meses de agosto e setembro de 2017, cada um com apelo diferente para a participação dos estudantes,.

Foram recebidas 708 respostas de estudantes, no entanto foram consideradas válidas apenas 573, pois muitas não eram de alunos da área contábil. Dos docentes, foram obtidas 536 respostas, sendo consideradas válidas 492, cujos motivos de descarte foram respostas incompletas ou incorretas.

Para análise dos dados, foi efetuada a estatística descritiva. Posteriormente foi feita análise da normalidade dos dados. Constatou-se, por meio do teste Kolmogorov Smirnov, que os dados não possuem distribuição normal. Assim, para testar as diferenças de percepção entre docentes e discentes, foi utilizado o teste não paramétrico Mann-Whitney U.

4 RESULTADOS OBTIDOS

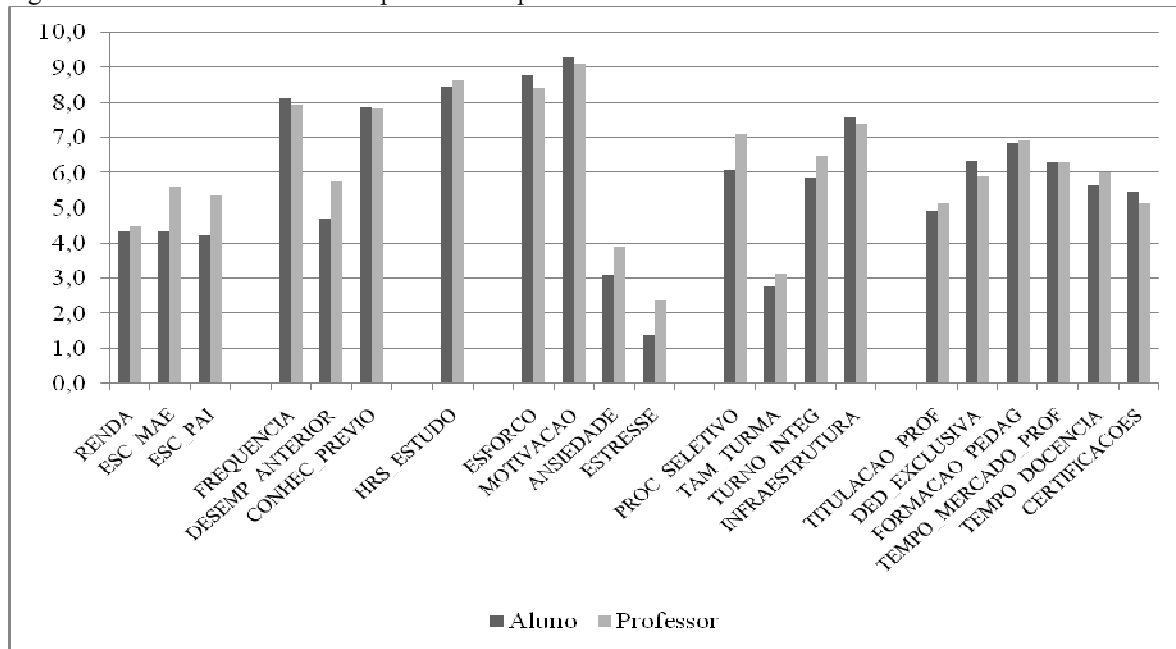
Inicialmente são apresentadas as estatísticas descritivas para delinear o perfil dos participantes docentes e discentes, respectivamente. Foram obtidas 492 respostas válidas de docentes e 573 de discente.

Ao se analisar o perfil dos professores, verificou-se que 59,15% são do gênero masculino, desses 64,43% são casados. Na amostra se concentrou grande parte de respondentes das regiões Sul e Sudeste do Brasil (71,11%). Observou-se também que 56,73% estão vinculados a IES públicas. Além disso, 83,13% dos docentes possuem formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), desses, aproximadamente, 80% afirmaram possuir algum tipo de formação pedagógica por meio de participação de disciplinas de metodologia/didática do ensino superior, estágio docência ou cursos de longa ou curta duração sobre docência.

Ao se observar o perfil dos respondentes discentes, percebeu-se que 61,43% da amostra são mulheres e 81,50% são solteiras. A maior parte (69,53%) dos respondentes são das regiões Sul e Sudeste, sendo a maioria (71,93%) oriundos de IES públicas. Também foi notado que 74,52% cursam o turno noturno e 69,28% já exercem ou exerceram alguma atividade remunerada. Por fim, 12,04% se declararam bolsistas e 34,21% já realizaram algum curso técnico relacionado a sua área de formação antes de ingressar na universidade.

A Figura 1 apresenta as notas médias atribuídas por docentes e discentes ao serem questionados sobre a importância das variáveis pesquisadas para o desempenho acadêmico discente.

Figura 1 - Notas médias atribuídas por alunos e professores



Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

Percebe-se a princípio que tanto alunos como docentes atribuíram importância em torno de 70 a 90% às variáveis motivação, esforço pessoal, quantidade de horas de estudo, frequência às aulas, conhecimento prévio, infraestrutura da IES e formação pedagógica do docente. Portanto, essas variáveis requerem atenção especial de docentes, alunos e pesquisadores devido à relevância atribuída a elas por alunos e por professores.

A variável motivação foi aquela tida pelos respondentes como a de maior peso na determinação do desempenho acadêmico (em média nota 9). É importante salientar que o estudo de Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) já havia identificado a falta de motivação como o principal problema enfrentado pelos docentes, assim como o estudo de Barbosa e Fernandes (2001) que apontou que uma das formas para melhorar o desempenho acadêmico é a associação entre a didática do professor e a motivação do aluno. Segundo Campbell (2007), a motivação do aluno faz com que esse desempenho suas atividades com entusiasmo, reforçando, assim, que a motivação deve ser alvo de atenção de alunos, professores, gestores e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O esforço pessoal também é uma variável considerada na literatura como relevante ao se tratar de desempenho acadêmico. De acordo com Freitas (2004), essa é uma das variáveis mais importantes para o desempenho dos discentes no ensino superior. Esforço pessoal também é abordado na literatura como horas de estudo. Neste estudo, tanto a variável esforço pessoal como a variável horas de estudo foram apontadas como importantes determinantes nas visões do aluno e do professor. Tais resultados corroboram os achados dos estudos de Ibrahim (1989), Krieg e Uyar (2001) e Nyikahadzoi et al. (2013), que apontam que o esforço pessoal é uma variável relevante no desempenho acadêmico, denotando a necessidade de que professores, instituições e os próprios alunos busquem estratégias para motivar/potencializar o esforço pessoal de cada aluno.

Sobre frequência às aulas, destaca-se o estudo de Miranda, Araújo e Marcelino (2017) que apontou o absenteísmo como uma das principais causas da queda do desempenho acadêmico e tem relação direta com os níveis de evasão. Os resultados encontrados nesta

pesquisa vão de encontro do estudo citado e com o que parece consenso na literatura, ao se analisar a importância dada pelos alunos e professores à questão da frequência às aulas.

Outra variável que foi destaque, tanto pelos alunos quanto professores, foi o conhecimento prévio, que se refere ao conhecimento acumulado que o aluno carrega. Nesta pesquisa, 34,21% dos alunos afirmaram já ter realizado curso técnico em Contabilidade antes de ingressarem na universidade, ou seja, pode-se inferir que esses já tinham um conhecimento prévio de Contabilidade. O resultado encontrado nessa pesquisa vai ao encontro da Teoria da Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel (2003).

Na literatura, a variável conhecimento prévio, muitas vezes, é relacionada à variável desempenho anterior, pois essa última recorrentemente é uma *proxy* para medir o quanto o conteúdo foi apreendido: espera-se que quanto maior o desempenho acadêmico anterior maior o conhecimento acumulado para a próxima etapa. Neste estudo, em relação à variável desempenho anterior, os professores atribuíram nota média maior que a dos alunos (5,8 e 4,7 respectivamente).

Dentre as variáveis relacionadas às IES, aquela que teve maior destaque entre os respondentes foi a infraestrutura de forma geral. Sabe-se que essa variável se relaciona à organização pedagógica e também ao ambiente em si como, por exemplo, laboratórios, estrutura da biblioteca, tamanho de turmas, etc. Verifica-se que os respondentes atribuíram um peso significativo a essa variável na determinação do desempenho acadêmico, corroborando os estudos de Campbell (2007) e Andriola (2009), que também apontaram uma associação entre as variáveis relacionadas à infraestrutura institucional e ao desempenho acadêmico.

Em relação às variáveis relacionadas aos docentes, aquela que mais se destacou foi a formação pedagógica. Importante verificar que tanto os alunos quanto os próprios docentes atribuíram nota próxima de 7 em relação à sua importância, ultrapassando a nota atribuída a outras variáveis, como tempo de docência, titulação do docente ou experiência profissional. O resultado aqui encontrado se contrapõe àquele verificado por Miranda et al (2013) que não encontraram relação entre desempenho acadêmico (no ENADE) e a qualificação pedagógica do corpo docente.

Com o intuito de verificar se alunos e professores atribuem peso diferente para cada variável relacionada ao desempenho acadêmico, realizou-se o teste de diferença de médias, separando os grupos conforme proposto pela Teoria da Atribuição de Causalidade detalhada no referencial teórico (lôcus de causalidade, controlabilidade e estabilidade). A Tabela 2 ilustra as variáveis demográficas (escolaridade da mãe, escolaridade do pai e renda familiar).

Tabela 2 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação às variáveis demográficas (externas, não controláveis, instáveis)

Estatísticas/Variáveis	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai	Renda Familiar
Média do Rank - Aluno	469,03	476,38	489,42
Média do Rank - Professor	607,50	598,94	501,19
Mann-Whitney U	104303,0	108514,0	119038,000
Wilcoxon W	268754,0	272965,0	254498,000
Z	-7,377	-6,533	-,653
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,514

Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

Partindo-se do que foi discutido a respeito da Teoria da Atribuição, pode-se verificar que as variáveis apresentadas na Tabela 2 se enquadram como variáveis externas ao aluno, não controláveis (não estão sob o controle do próprio aluno) e instáveis (não são permanentes, dadas as circunstâncias, essas podem ser alteradas).

Ao se verificar se havia diferença significativa no tocante à importância atribuída por docentes e discentes em relação à escolaridade dos pais e da renda familiar no desempenho

acadêmico, pôde-se constatar que os docentes atribuíram importância maior que os discentes à escolaridade de mães e de pais (ao nível de 5%). Esses achados estão de acordo com a Teoria da Atribuição de Causalidade, pois, ao se avaliar variáveis externas para explicar o sucesso acadêmico, os alunos atribuíram menos importância que os docentes. Já em relação à renda familiar, não houve diferença significativa de percepção entre professores e alunos.

Na Tabela 3, é apresentado o resultado do teste de diferença de média em relação às variáveis acadêmicas: frequência às aulas, conhecimento prévio e desempenho escolar anterior.

Tabela 3 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação às variáveis acadêmicas (internas, incontroláveis, estáveis)

Estatísticas/Variáveis	Frequência às Aulas	Conhecimento Prévio	Desempenho Anterior
Média do Rank - Aluno	559,49	541,74	477,82
Média do Rank - Professor	502,15	522,83	597,27
Mann-Whitney U	125778,5	135952,5	109338,5
Wilcoxon W	247056,5	257230,5	273789,5
Z	-3,092	-1,015	-6,372
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,310	,000

Nota – Partindo-se do que pressupõe a Teoria da Atribuição, as variáveis acadêmicas podem ser classificadas como internas aos alunos: incontroláveis (quando o próprio aluno não consegue controlar determinada situação, como faltar devido a um estado de saúde) e estáveis (na medida em que se considera dada situação, ela será estável para aquela situação como, por exemplo, conhecimento prévio; considerando determinado conhecimento, ele será estável para aquela situação ou desempenho atual em determinado tempo). Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

Ao se analisar a Tabela 3, verifica-se que, ao nível de significância de 5%, frequência às aulas e desempenho anterior apresentaram médias estatisticamente diferentes entre alunos e professores. Os alunos entenderam como mais relevante a presença em sala de aula do que os docentes, corroborando a Teoria da Atribuição de Causalidade. Em relação ao desempenho anterior, ocorreu o inverso, professores atribuíram em média nota maior do que os próprios alunos. Para conhecimento prévio, a diferença de médias não foi estatisticamente diferente.

A Tabela 4 apresenta a estatística referente à diferença de percepção de docentes e de discentes em relação à variável horas de estudo.

Tabela 4 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação ao uso do tempo (internas, controláveis, instáveis)

Estatísticas/Variáveis	Horas de Estudo
Média do Rank – Aluno	523,18
Média do Rank – Professor	544,44
Mann-Whitney U	135331,0
Wilcoxon W	299782,0
Z	-1,160
Asymp. Sig. (2-tailed)	,246

Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

Como dito, a variável horas de estudo, muitas vezes, é tratada na literatura como sinônimo de esforço pessoal. A estatística descritiva já apontava que a nota média atribuída à essa variável é acima de 8 pontos tanto por alunos quanto por professores e analisando o teste de diferença de médias, nota-se que a tal diferença não é estatisticamente diferente, o que suporta dizer que ela é igualmente tida como importante tanto para alunos quanto para docentes. Segundo a Teoria da Atribuição, essa variável é considerada interna – quanto ao seu locus de causalidade, controlável – tendo em vista que o aluno pode decidir estudar por mais ou menos horas e instável – pode mudar essa situação a qualquer momento.

As diferenças de percepção entre docentes e discente relativamente às variáveis comportamentais motivação, esforço pessoal, ansiedade e estresse são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação às variáveis comportamentais (internas, controláveis, instáveis)

Estatísticas/Variáveis	Motivação	Esforço Pessoal	Ansiedade	Estresse
Média do Rank - Aluno	561,62	570,19	486,89	453,95
Média do Rank - Professor	499,67	489,68	586,70	625,07
Mann-Whitney U	124561,0	119646,0	114537,0	95660,0
Wilcoxon W	245839,0	240924,0	278988,0	260111,0
Z	-3,559	-4,416	-5,330	-9,359
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

Ao se analisar o teste de diferença de médias para as variáveis comportamentais, verificou-se que todas apresentaram diferença estatística entre as médias dos dois grupos. Para motivação e esforço pessoal, os alunos atribuíram peso maior comparativamente aos docentes, embora ambos tenham considerado como muito importantes essas variáveis. Para ansiedade e estresse, os docentes consideraram essas variáveis capazes de afetar mais o desempenho acadêmico do que o grupo dos discentes; no entanto tanto alunos quanto professores atribuíram notas médias abaixo de 4 pontos, o que reflete pouca importância. Cabe ressaltar que o estudo de Martini e Boruchovitch (1999), ao se observar a Teoria da Atribuição relacionada a níveis de ansiedade, evidenciou que o sucesso associa-se a níveis baixos de ansiedade e o fracasso a níveis mais altos dessa variável.

Classificando-se as variáveis comportamentais de acordo com a Teoria da Atribuição, nota-se que elas são internas por estarem relacionadas diretamente a questões interiores aos alunos; controláveis, pois os alunos possuem controle sobre seu nível de motivação, esforço pessoal e conseguem controlar níveis de ansiedade e estresse e ainda instáveis por serem possíveis de serem alteradas ao longo do tempo.

A Tabela 6 apresenta os testes relativos à diferença de percepção entre discentes e docentes no tocante às variáveis relacionadas às IES, que podem ser classificadas como externas aos alunos, incontroláveis – pois são situações dadas e estáveis – tendo em vista que dificilmente se alteram ao longo do tempo.

Tabela 6 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação às variáveis da IES (externas, incontroláveis, estáveis)

Estatísticas/Variáveis	Tamanho da Turma	Processo Seletivo	Turno Integral	Infraestrutura
Média do Rank - Aluno	510,40	479,20	506,05	552,64
Média do Rank - Professor	559,32	595,65	564,39	510,12
Mann-Whitney U	128009,5	110133,0	125513,5	129702,5
Wilcoxon W	292460,5	274584,0	289964,5	250980,5
Z	-2,622	-6,216	-3,115	-2,283
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009	,000	,002	,022

Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

A partir da Tabela 6, nota-se que, para todas as variáveis relacionadas às IES, a diferença de médias foi estatisticamente significativa entre alunos e professores. Para tamanho da turma, processo seletivo e turno, o grupo dos professores atribuiu peso maior do que os alunos. Novamente os resultados corroboram a Teoria da Atribuição de Causalidade, uma vez que os alunos atribuíram menos relevância às variáveis externas para o sucesso acadêmico que os docentes. Já o inverso foi observado para variável infraestrutura, que recebeu a menor nota, em torno de 3 pontos (conforme Figura 1), já as outras três tiveram notas em torno de 7 pontos.

Na Tabela 7, são demonstrados os testes de diferenças de médias relativos às variáveis docentes.

Tabela 7 - Teste de médias referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação às variáveis docentes (externas, incontroláveis, estáveis)

Estatísticas/Variáveis	Titulação Docente	Tempo de Docência	Tempo de Mercado Profissional	Dedicação Exclusiva	Certificações	Formação Pedagógica
Média do Rank - Aluno	523,21	517,07	536,78	560,06	552,26	531,75
Média do Rank - Professor	544,40	551,55	528,60	501,49	510,57	534,46
Mann-Whitney U	135350,5	131830,0	138794,0	125455,0	129922,0	140241,5
Wilcoxon W	299801,5	296281,0	260072,0	246733,0	251200,0	304692,5
Z	-1,131	-1,841	-,436	-3,125	-2,228	-,145
Asymp. Sig. (2-tailed)	,258	,066	,663	,002	,026	,885

Fonte - Elaborado pelos autores (2018).

No que tange às variáveis relacionadas ao corpo docente, nota-se, a partir da Tabela 7, que titulação, tempo de docência, tempo de mercado profissional e formação pedagógica não apresentaram diferença estatística entre as médias atribuídas por professores e alunos. Mas cabe ressaltar que a formação pedagógica foi uma das variáveis apontadas como mais importante na determinação do desempenho acadêmico (por alunos e professores), conforme demonstrado na Figura 1. Já as variáveis dedicação exclusiva e certificações apresentaram diferença estatística entre as médias, sendo que os alunos apontaram pontuação maior do que os próprios professores para essas variáveis. De acordo com a Teoria da Atribuição, pode-se classificar essas variáveis em relação aos alunos como externas – por se tratar de atributos dos professores; incontroláveis – pois são situações as quais os alunos não controlam e estáveis – se consideradas em um determinado período de tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito confrontar as percepções de professores e de alunos de Ciências Contábeis sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico dos estudantes à luz da Teoria da Atribuição de Causalidade.

Pôde-se notar a princípio que os determinantes considerados mais importantes por alunos e professores foram: a) relativos ao discente – motivação, esforço pessoal, quantidade de horas de estudo, frequência às aulas e conhecimento prévio; b) relativos ao docente – formação pedagógica; c) relativos à IES – infraestrutura. Esses resultados confirmaram resultados de estudos anteriores, como os de Santos (2012), de Miranda et al (2015) e de Ferreira (2015).

Também foi constatado que os alunos tendem a dar importância significativamente maior que os docentes às seguintes variáveis: frequência às aulas, motivação, esforço pessoal, infraestrutura da IES, professores com dedicação exclusiva e com certificações na área contábil. Já os docentes atribuem maior importância às variáveis: escolaridade da mãe, escolaridade do pai, desempenho anterior do aluno, ansiedade e estresse discente, tamanho da turma, processo seletivo e turno de estudo.

Pôde-se afirmar que, em geral, as percepções discentes e docentes não são muito divergentes, mas os alunos tendem a atribuir o sucesso acadêmico predominantemente a variáveis internas, já os professores tendem a atribuí-lo a variáveis externas ao aluno, conforme preconiza a Teoria da Atribuição de Causalidade.

Esses achados demonstram a importância de se avaliar e de se acompanhar os determinantes discentes tanto por parte das instituições quanto por parte dos docentes e dos próprios alunos, pois, conhecendo as causas de variações positivas ou negativas no

desempenho acadêmico, pode-se evitar frustrações, reprovações e até evasões de estudantes em instituições públicas ou privadas.

Há de se destacar que outros estudos devem ser feitos, notadamente na área de negócios, para avaliar se as tendências apuradas nesta investigação poderiam ser corroboradas.

5 REFERÊNCIAS

Almeida, L. da S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos em Psicologia*, 25(2), 169-176.

Andriola, W. B. (2009). Fatores institucionais associados aos resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación* v. 7 n. 1, p. 22-49.

Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de, & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93-105.

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Baccaro, T. A., & Shinyashiki, G. T. (2014). Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 165-176.

Barbosa, M. E. F., & Fernandes, C. (2001). *A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série*. Curitiba: ArtMed.

Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning - TLC*, 4(7).

Cornachione, E. B., Jr., Cunha, J. V. A. da, De Lucca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: Perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-24.

Dela Coleta J. A., & Godoy, S. A. (1986). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: Pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(2), 145-156.

Devadoss, S., & Foltz, J. (1996). Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. *American Journal of Agricultural Economics*, 78(3), 499-507.

Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho acadêmico discente no Enade em cursos de Ciências Contábeis (Dissertação de Mestrado)*. Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., Cisne, M. do C. de F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.

Freitas, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. (2004). Acesso ao Ensino Superior: Estudo de Caso sobre características dos alunos do ensino superior privado. *Revista Inter Ação Educação e Movimento Social*. v. 29, n. 2, p. 267-282.

- Ganda, R. D., & Boruchovitch, E. (2011). Atribuição de causalidade no ensino superior: Análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 2-18.
- Garcia, N. R. (2013). Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As atribuições de causalidade no ensino fundamental: Relações com variáveis demográficas e escolares. *Psico*, 46(2), 176-187.
- Hanushek, E. A. (2002). Publicly provided education. In: A. J. Auerbach, & M. Feldstein (Eds.), *Handbook of public economics* (4a ed., Cap 30, pp. 2045-2141). Amsterdam: North-Holland.
- Harrington, D. R., Kualasekera, K., Bates, R., & Bredahl, M. (2006). Determinants of student performance in an undergraduate Financial Accounting class. Disponível em <https://ageconsearch.umn.edu/record/34117/files/wp060001.pdf>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: Wiley.
- Hook, C. J., Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2013). Status socioeconômico e desenvolvimento das funções executivas. Disponível em <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2474/status-socioeconomico-e-desenvolvimento-das-funcoes-executivas.pdf>
- Ibrahim, M. E. (1989). Effort-expectation and academic performance in managerial cost accounting. *Journal of Accounting Education*, 7(1), 57-68.
- Katsikas, E., & Panagiotidis, T. (2011) Student status and academic performance: Accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2-3), 152-161.
- Krieg, R. G.; & Uyar, B. (2001). Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter? *Journal of Economics and Finance*, 25(2), 229-241.
- Krueger, A. B. Experimental estimates of education production functions. (1999). *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 497-532.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R. F., Garner, R. M., & Smith, K. J. (2010). The accounting education Gap. *The CPA Journal*, 80(6), 6-10.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico-USF*, 4(2), 23-36.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). A teoria da atribuição da causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.
- Miranda, G. J., Araujo, T. S., & Marcelino, I. A. (2017). O absentismo acadêmico e suas consequências mais óbvias. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 10(1), 172-189.

- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornachione, E. B., Jr. (2013). The accounting education Gap in Brazil. *Chinese-USA Business Review*, 12(4), 361-372.
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209.
- Moura, Andréa Clélia da Rocha ; MIRANDA, Gilberto José ; PEREIRA, Janser Moura. (2015). Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: turno noturno versus diurno. *Enfoque: Reflexão Contábil (Impresso)*, v. 34, p. 57-70.
- Nogueira, D. R., Costa, J. M. da, Takamatsu, R. T., & Reis, L. G dos. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: Uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. *RIC - Revista de Informação Contábil*, 7(3), 51-62.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: Uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, 1- 20.
- Nyikahadzoi, L., Matamande, W., Taderera, E., & Maddimika, E. (2013). Determinants of students' academic performance in four selected accounting courses at University of Zimbabwe. *Research in Higher Education Journal*, 21, 1- 9.
- Oatley, K., & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação. In D. Olson, & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização* (p. 217-230). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. D. de, & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: A influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - SP* 14(1), 23-34.
- Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2014). Revisitando a Teoria Atribucional: Compreendendo as relações interpessoais em sala de aula. *Itinerarius Reflectionis*, 10(2).
- Rodgers, J. R. (2001). A panel-data study of the effect of student attendance on university performance. *Australian Journal of Education*, 45(3), 284-295.
- Sadalla, A. M. F. A., & Azzi, R. G. (2004). Contribuições da afetividade para a educação. In L. E. L. R. do Valle (Org.), *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e aprendizagem* (4a ed., pp. 343-354). São Paulo: Robe.
- Santos, N. de A. (2012). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Vasconcellos, L. (2004). Economia da educação. In: P. Avarte, & C. Biderman. (Orgs.), *Economia do setor público no Brasil* (10a ed., Cap. 21, pp.402-418). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conoboy, J. Nogueira, J. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho acadêmico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Volpato, G. (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225), 333-351.
- Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education*, 4(1), 179-209.