

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

Zeila Abdala de Sá Sousa¹
Mônica Aparecida Ferreira²
Gilberto José Miranda³

Resumo: Tendo como base a Teoria da Atribuição de Causalidade, este estudo teve como objetivo confrontar as percepções de professores e de estudantes de Ciências Contábeis sobre a relevância dos determinantes do desempenho acadêmico. A Teoria da Atribuição não se restringe apenas a analisar como os estudantes 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. Dessa forma, foi realizado um levantamento, cuja amostra é composta de 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 aos estudantes: 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 de estudantes e docentes são relativamente parecidas, mas os primeiros tendem a atribuir o sucesso acadêmico predominantemente a variáveis internas a eles próprios, já os professores tendem a atribuí-lo a variáveis externas, conforme preconiza a Teoria da Atribuição de Causalidade. Esses achados podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem por meio da motivação discente em sala de aula.

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

¹ zeilaabdala@gmail.com - Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia-MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4227-3010>

² monica.ferreira@ufu.br - Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia-MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3771-1933>

³ gilbertojm@ufu.br - Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia-MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1543-611X>

DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120203>

Trabalho apresentado no Congresso da ANPCONT realizado em 2018

Artigo submetido em: 22/09/2018. Submetido a nova rodada em: 20/07/2019. Aceito em: 22/08/2019.

THE ATTRIBUTION OF CAUSALITY THEORY: TEACHERS AND STUDENTS' PERCEPTIONS OVER DETERMINANTS OF ACADEMIC PERFORMANCE

Abstract: Based on the Attribution of Causality Theory, we aimed to confront the perceptions of teachers and students of Accounting on the relevance of the determinants of students' academic performance. The Attribution Theory is not restricted just to analyzing how students assign causes to success or to failure of what has just occurred, but it also examines how it might influence the future performance through rooted beliefs in the causes assigned. Thus, we conducted a survey, which is composed by 492 teachers and 573 students of Accounting in Brazil were investigated. The results showed that the determinants considered most important by students and teachers were the following: a) related to students: motivation, personal effort, number of hours of study, class attendance and prior knowledge; b) related to teachers: pedagogical training; c) related to the institutions of higher education: infrastructure. It was also verified that students tend to give significantly more importance than teachers to the following variables: class attendance, motivation, personal effort, institutions' infrastructure, teachers with exclusive dedication and with certifications in Accounting. On the other hand, teachers assign greater importance to the variables: education of the mother, education of the father, previous student's performance, student's anxiety and stress, class size, student selection process and study shift. In other words, the perceptions of the students and teachers are relatively similar, but students tend to assign academic success predominantly to variables internal to themselves, whereas teachers tend to assign it to variables external to the students, as advocated by the Attribution of Causality Theory. These findings can contribute to the process of teaching and learning through student motivation in the classroom.

Palavras-chave: Causality; Accounting; Academic Performance.

1. INTRODUÇÃO

Encontrar meios mais eficazes para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem 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 rendimentos obtidos pelos alunos em avaliações de larga escala como, por exemplo, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame de Suficiência. A média dos candidatos nas quatro primeiras edições do ENADE (2006, 2009, 2012 e 2015) foi de 37,24%. No Exame de Suficiência, a tendência é a mesma, uma taxa média de aprovação de 35,64% de 2011 a 2018.

A esse respeito, Veiga et al. (2014) esclarecem que o desempenho acadêmico tem sido entendido como rendimento escolar e está intrinsecamente ligado ao nível de envolvimento dos estudantes na escola. O desempenho acadêmico demonstra o que ele aprendeu ao longo dos processos de formação. Sua importância vai além dos estudos para medir a capacidade do discente em responder a estímulos educacionais, representa a busca pelas reais causas que determinam a performance escolar dos estudantes.

Os estudos que se dedicam a entender os determinantes do desempenho acadêmico, em geral, os dividem em três grupos: a) determinantes relacionados às instituições de ensino; b) aos professores e c) aos próprios alunos. É nesse último grupo que se encontram os determinantes mais fortes, como as variáveis comportamentais que assumem papel relevante (Miranda, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015).

Nessa perspectiva, a Teoria da Atribuição de Causalidade procura entender as explicações de causalidade do sucesso ou do fracasso escolar dos estudantes. Essa teoria é pouco explorada na área contábil. Estudos já evidenciaram que os estudantes tendem a atribuir seu sucesso a causas internas e o fracasso a causas externas (Cornacchione, Cunha, De Lucca & Ott, 2010). No entanto, pouco se sabe sobre a relação da atribuição de causalidade e desempenho acadêmico.

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.

A importância de se comparar as percepções de docentes e de estudantes se justifica pelo fato de o processo de ensino aprendizagem acontecer em um ambiente que envolve estudante e professor, bem como as interações que acontecem entre eles (Hoffman, 2013). Ademais, conforme preconiza Weiner (1976), a aplicabilidade da Teoria da Atribuição de Causalidade não se restringe apenas a analisar como os alunos atribuem causas ao sucesso ou ao fracasso, mas também como isso afetará as crenças dos estudantes em períodos futuros.

A presente pesquisa se fundamenta na importância da análise das relações interpessoais existentes em sala de aula, principalmente no que tange ao desempenho acadêmico e à prática docente. Segundo Paiva e Boruchovitch (2014, p. 8), “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.”

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.

Cornacchione et al. (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.

Por isso, o estudo do desempenho acadêmico torna-se relevante em buscar, diante da necessidade por parte de gestores, instituições e docentes, alternativas para melhorar o desempenho de seus próprios papéis nesse contexto, como também no processo de aprendizagem. A contribuição da Teoria da Atribuição auxilia 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 (Gaier, 2015; Cornacchione et al., 2010).

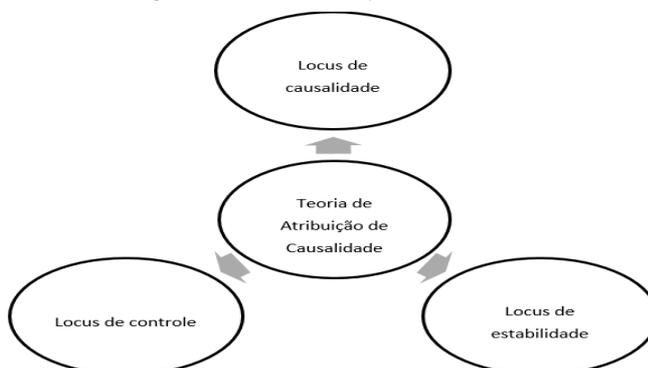
2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Teoria de Atribuição de Causalidade

A Teoria de 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 precursor dessa teoria foi Heider, no ano de 1958 (Dela Coleta & Godoy, 1986). Mais tarde, Weiner (1976) aplicou a Teoria de 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 escolar 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: (a) locus de causalidade (internas e externas); (b) locus de estabilidade (estável e instável) e (c) locus de controle (controlável e incontrolável).

Figura 1 – Teoria de Atribuição de Causalidade



Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

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. Paiva e Boruchovitch (2014) ressaltam que a estabilidade de uma determinada causa influenciará diretamente as expectativas de sucesso ou de fracasso futuro. As autoras 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 essa 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 seu desempenho acadêmico. Por outro lado, se a causa do fracasso for atribuída a causas controláveis, o sentimento gerado será de culpa e às incontroláveis resultarão em sentimentos negativos, como a vergonha (Martini & Del Prette, 2005; Paiva & Boruchovitch, 2014).

Para Dela Coleta e Godoy (1986, p. 1), concomitante ao fato de as 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”.

As atribuições de causalidade e as crenças individuais são determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, também influenciam as emoções e a própria motivação para aprendizagem (Almeida, Miranda & Guisande, 2008). Segundo os mesmos autores, a Teoria da Atribuição de Causalidade, o desempenho acadêmico e a aprendizagem estão longe de permitir uma associação simples e linear. Eles apontam que essa 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 os 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, p. 1), a Teoria da Atribuição de Causalidade inicialmente se concentrou em identificar o sucesso ou o fracasso escolar, mas atualmente possui um sentido 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”.

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 –, que se tornam profecias autorrealizáveis e influenciam o comportamento desses alunos. Por isso, 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, o que também afetará o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

O estudo de Cornacchione et al. (2010) foi realizado com estudantes 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 de 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 mas, quando se trata do fracasso do outro, a maioria o atribuiu à falta de esforço dos discentes.

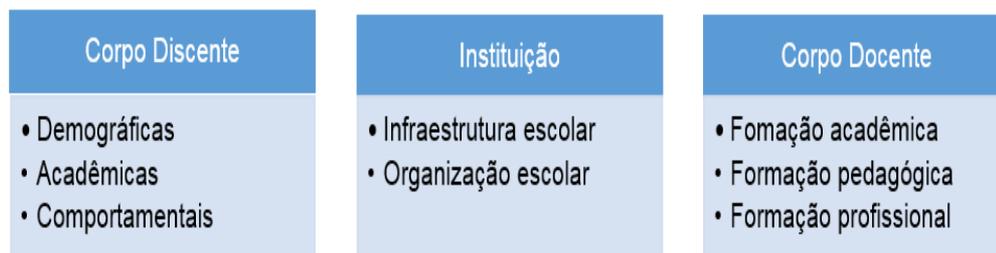
Com base nas pesquisas apresentadas e o que propõe a Teoria da Atribuição de Causalidade, nesta pesquisa pretende-se avançar analisando tanto a percepção de alunos quanto de professores em relação às causas que são atribuídas ao sucesso ou ao fracasso acadêmico, pois a compreensão de possíveis diferenças pode auxiliar os docentes a direcionar suas ações no sentido de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e os próprios estudantes ao abrir possibilidade para ressignificar suas crenças quanto ao desempenho acadêmico.

2.2 Determinantes do Desempenho Acadêmico

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, o rendimento é a forma de mensurar as habilidades do aluno, expressando o que ele aprendeu ao longo do processo de formação. 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 ao corpo discente, às Instituições de Ensino Superior (IES) e ao corpo docente. A Figura 2 ilustra cada uma dessas categorias.

Figura 2 – Categorias Relativas ao Desempenho Acadêmico



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Miranda et al. (2015).

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. Na tabela 1, são apresentadas as variáveis relativas a cada uma delas e a interperação da relação com o desempenho acadêmico.

Tabela 1 – Determinantes do Desempenho Acadêmico Relacionados ao Corpo Discente

Variáveis Pesquisadas	Interpretação
Demográficas	
Renda (status sócio econômico)	Positiva
Escolaridade dos pais	Positiva
Acadêmicas	
Frequência	Positiva
Desempenho escolar anterior	Positiva
Conhecimento prévio do conteúdo	Positiva
Uso do Tempo	
Horas de estudo	Positiva

Comportamentais	
Motivação	Positiva
Esforço Pessoal	Positiva
Ansiedade	Negativa
Estresse	Negativa

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2015).

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 com 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. 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 como, por exemplo, nos cursos considerados mais elitizados.

Partindo-se do que foi discutido a respeito da Teoria da Atribuição de Causalidade, pode-se verificar que as variáveis escolaridade dos pais e renda familiar se enquadram como variáveis externas ao aluno, não controláveis e instáveis.

Já no subgrupo atributos acadêmicos, a variável frequência às 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. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, é necessário que se atendam três condições para se efetivar a aprendizagem: (a) significância do material a ser aprendido; (b) conceito pré-existente na estrutura cognitiva (ideias fundamentadas); (c) predisposição do indivíduo para relacionar conceitos. Segundo Ausubel (2003), 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, o que pode ser corroborado pelas pesquisas de Harrington, Kualasekera, Bates e Bredhal (2006) cujo conhecimento prévio acumulado tem fortes impactos positivos no desempenho acadêmico do estudante.

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 está positivamente correlacionado com o desempenho atual.

As variáveis frequência às aulas, conhecimento prévio e desempenho anterior, de acordo com a Teoria de Atribuição de Causalidade, se enquadram como variáveis internas ao aluno e instáveis, além de a frequência às aulas ser controlável.

Outra variável importante é quantidade de horas de estudo: 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, como também os de Krieg e Uyar (2001) e Nyikahadzoi et al. (2013). Essa é uma variável, segundo a Teoria da Atribuição de Causalidade, interna ao aluno, controlável e instável.

Em relação ao subgrupo variáveis comportamentais, pode-se dizer que a variável motivação é relacionada ao desempenho acadêmico de forma positiva na literatura. Barbosa e Fernandes (2001) observaram que os resultados alcançados nessa variável se revelaram com grande potencial para promoção do sucesso acadêmico e 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 de aumentar a motivação nas atividades desenvolvidas.

O esforço pessoal, embora seja mais amplo, está associado às horas dedicadas ao estudo fora da sala de aula, como afirma Freitas (2004, p. 278). Pesquisas, como as de Ibrahim (1989), Krieg e Uyar (2011) e Nyikahadzoi et al. (2013), evidenciaram uma relação positiva entre a quantidade de horas estudadas e o sucesso no desempenho acadêmico, reforçando que professores e instituições devem adotar políticas para incentivar os alunos a estudarem mais horas fora da sala de aula.

Quanto à variável ansiedade, caracterizada 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 à tarefa e cumprir as metas estabelecidas pelo professor (Oatley e Nundy, 2000; Sadalla e Azzi, 2004). Martini e Boruchovitch (1999) 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.

O estresse em níveis elevados, seja na área profissional, pessoal ou acadêmica, gera prejuízos àqueles a quem acomete. A relação negativa entre o nível de estresse e o desempenho acadêmico também tem sido encontrada na área contábil (Rezende, Miranda, Pereira & Cornacchione Jr; 2017; Silva, Pereira & Miranda, 2018).

Pode-se inferir, a partir da Teoria da Atribuição de Causalidade, que as variáveis comportamentais são internas ao aluno, controláveis (pelo menos em parte) e instáveis.

Na Tabela 2 são apresentadas as variáveis relacionadas às instituições, divididas em infraestrutura escolar e organização escolar.

Tabela 2 – Determinantes do Desempenho Acadêmico Relacionados à Instituição

Variáveis Pesquisadas	Interpretação
Infraestrutura Escolar	
Infraestrutura (ambiente de ensino)	Positiva
Organização Escolar	
Processo Seletivo (públicas)	Positiva
Tamanho da Turma	Negativa
Turno (integral)	Positiva

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2015).

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).

A forma de ingresso 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, e os resultados desse estudo demonstraram que existe uma relação positiva entre as notas dos vestibulares e o desempenho acadêmico.

Alunos e professores preferem turmas menores. Alguns estudos, como as pesquisas de Krueger (1999) em que se confirma um melhor desempenho em turmas menores, mostram que, de fato, a relação entre o tamanho da turma e o rendimento é negativa. Porém, Hanushek (2002) afirma que o valor adicionado a turmas menores é quase imperceptível, com exceção para os estudantes no início do curso.

Há também variável turno – noturno ou integral. Segundo pesquisas de Nogueira et al. (2013), os discentes do turno integral alcançaram notas melhores que os do período noturno. Embora a maior parte da literatura aponte nessa direção, os estudos de Moura, Miranda e Pereira (2015) apresentaram resultados diferentes, 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, formação pedagógica e formação profissional. Na Tabela 3, são apresentadas as variáveis relacionadas a cada uma dessas formações.

Tabela 3 – Determinantes do Desempenho Acadêmico Relacionados ao Corpo Docente

Variáveis Pesquisadas	Interpretação
Formação Acadêmica	
Titulação	Positiva
Regime de Trabalho	Positiva
Formação Pedagógica	
Cursos de formação pedagógica	Positiva
Tempo de experiência na docência	Positiva
Formação Profissional	
Tempo de experiência no mercado profissional	Positiva
Certificações profissionais	Positiva

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2015).

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 com 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 & Cornacchione, 2013).

No que tange à formação pedagógica, a relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico é positiva, pois a preparação acadêmica é essencial para uma instituição de ensino e buscar essa formação só trará resultados positivos.

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, com resultados superiores em sala de aula e, por extensão, com uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional de seus alunos. Essa visão pode ser corroborada pelas 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.

Verifica-se, a partir da Teoria da Atribuição de Causalidade, que as variáveis institucionais e as relativas ao corpo docente são externas ao aluno, incontroláveis e instáveis.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza descritiva, quantitativa, realizado por meio de um levantamento a partir de alunos e de professores da área contábil no Brasil. O instrumento de pesquisa foi elaborado com base na literatura revisada e estava composto por dois blocos de questões. O primeiro trata-se das questões relativas à percepção discente e docente a respeito da importância das variáveis investigadas sobre o desempenho discente nos três grupos: discente (demográficas, atributos acadêmicos, uso do tempo e comportamentais); docente (formação acadêmica, profissional e pedagógica) e instituição (infraestrutura, turno, processo seletivo e tamanho da turma). Para cada variável, foi elaborada uma questão, a qual o respondente deveria atribuir uma nota de zero a dez, de acordo com a importância conferida.

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, participação de disciplinas de metodologia/didática do ensino superior, estágio docência ou cursos de longa ou curta duração sobre docência 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. 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 do curso de Ciências Contábeis. 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 algumas estavam incompletas e outras não eram de alunos da área contábil. Também foram obtidas 536 respostas de docentes que ministram aulas em cursos de contabilidade, sendo consideradas válidas 492. No caso dos docentes, foi feito o envio apenas para professores que ministram aulas em cursos de contabilidade, não tendo respondentes vinculados a outros cursos.

Para análise dos dados, foi efetuada a estatística descritiva para identificar o perfil da amostra (respondentes). 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. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente são apresentados os participantes docentes e discentes na pesquisa, posteriormente são realizadas as análises descritivas, e por fim são confrontadas as percepções de docentes e de discentes sobre os determinantes do desempenho acadêmico.

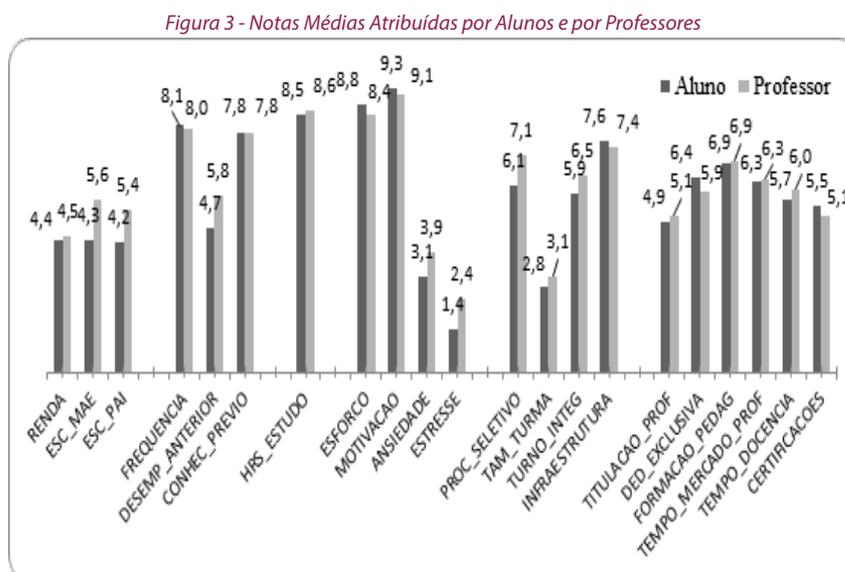
4.1 Caracterização dos Respondentes

Ao analisar o perfil dos professores, verificou-se que 59,15% são do sexo masculino e 64,43% são casados. Na amostra, concentrou-se grande parte de respondentes das regiões Sul e Sudeste do Brasil (71,11%) e que 56,73% estão vinculados a IES públicas. Além disso, 83,13% dos docentes possuem formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), e 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% são mulheres e 81,50% são solteiras. 69,53% são das regiões Sul e Sudeste, sendo a maioria (71,93%) oriunda de IES públicas. Também foi notado que 74,52% cursam o turno noturno e 69,28% 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.

4.2 Análise Descritiva

A Figura 3 apresenta as notas médias atribuídas por docentes e discentes ao serem questionados sobre a importância das variáveis pesquisadas para o desempenho acadêmico discente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Percebe-se a princípio que tanto alunos como docentes atribuíram notas médias entre 7 e 9 pontos às variáveis motivação, esforço pessoal, quantidade de horas de estudo, frequência às aulas, conhecimento prévio, infraestrutura da IES e formação pedagógica do docente. No entanto, essas variáveis requerem

atenção especial de docentes, alunos e pesquisadores devido à relevância atribuída a elas por alunos e professores.

A variável motivação foi 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 et al. (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 desempenhe suas atividades com entusiasmo, reforçando, assim, que a motivação deve ser alvo de atenção de alunos, de professores, de gestores e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O esforço pessoal também é uma variável relevante ao se tratar de desempenho acadêmico e é também abordado na literatura como horas de estudo. De acordo com Freitas (2004), essa é uma das variáveis mais importantes para o desempenho dos discentes no ensino superior. 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. Os altos percentuais atribuídos a essas variáveis nesta pesquisa 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 absentismo como uma das principais causas da queda do desempenho acadêmico e que tem relação direta com os níveis de evasão. Os resultados encontrados nesta pesquisa confirmam o estudo citado 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 pelos professores, foi o conhecimento prévio. 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, a 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, a formação pedagógica foi a que mais se destacou. Importante verificar que tanto os alunos quanto os próprios docentes atribuíram notas próximas a

7 pontos em relação à sua importância, ultrapassando a nota atribuída a outras variáveis, como tempo de docência, titulação do docente ou experiência profissional.

4.3 Confrontação das Percepções de Professores e Estudantes

Com o intuito de verificar se estudantes e professores atribuem peso diferente a cada variável relacionada ao desempenho acadêmico, realizou-se o teste de diferença de medianas, separando-se os grupos conforme proposto pela Teoria da Atribuição de Causalidade, detalhada no referencial teórico (locus de causalidade, controlabilidade e estabilidade). A Tabela 4 ilustra as variáveis demográficas (escolaridade da mãe, escolaridade do pai e renda familiar).

Tabela 4 - Teste Mann-Whitney U: 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 ranking - Aluno	469,03	476,38	489,42
Média do ranking - 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).

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 5, 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 5 - Teste Mann-Whitney U: 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 ranking - Aluno	559,49	541,74	477,82
Média do ranking - 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

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

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

A Tabela 6 apresenta a estatística referente à diferença de percepção de docentes e de discentes em relação à variável horas de estudo.

Tabela 6 - Teste Mann-Whitney U: referente à importância atribuída por docentes e discentes em relação ao uso do tempo (internas, controláveis, instáveis)

Estatísticas/Variáveis	Horas de Estudo
Média do ranking – Aluno	523,18
Média do ranking – 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 a essa variável foi acima de 8 pontos tanto por alunos quanto por professores. Analisando o teste de diferença de medianas, nota-se que a tal diferença não é estatisticamente diferente, o que suporta dizer que ela é igualmente tida como importante para alunos e docentes. Segundo a Teoria da Atribuição de Causalidade, 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 discentes relativamente às variáveis comportamentais motivação, esforço pessoal, ansiedade e estresse são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 - Teste Mann-Whitney U: 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 ranking - Aluno	561,62	570,19	486,89	453,95
Média do ranking - 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 Mann-Whitney U para as variáveis comportamentais, verificou-se que todas apresentaram diferença estatística entre os dois grupos. Para motivação e esforço pessoal, os alunos atribuíram peso maior comparativamente aos docentes, embora ambos tenham considerado 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 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 de Causalidade 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, direcionamento diferente do que foi encontrado nessa pesquisa.

A Tabela 8 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 – situações dadas e estáveis – tendo em vista que dificilmente se alteram ao longo do tempo.

Tabela 8 - Teste Mann-Whitney U: 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 ranking - Aluno	510,40	479,20	506,05	552,64
Média do ranking - 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 8, nota-se que, para todas as variáveis relacionadas às IES, as diferenças de medianas foram estatisticamente significativas 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), e as outras em torno de 7 pontos.

Na Tabela 9, são demonstrados os testes de diferenças de medianas relativos às variáveis docentes.

Tabela 9 - Teste Mann-Whitney U: 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 ranking - Aluno	523,21	517,07	536,78	560,06	552,26	531,75
Média do ranking - 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 que titulação, tempo de docência, tempo de mercado profissional e formação pedagógica não apresentaram diferença estatística entre as notas 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 medianas, pois os alunos apontaram pontuação maior do que os próprios professores para essas variáveis.

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 por 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 a importância dessas variáveis já diagnosticada em

estudos anteriores, como os de Santos (2012), de Miranda et al. (2015) e de Ferreira (2015), embora esses tenham tido enfoques distintos. Ou seja, os discentes têm consciência dos fatores associados ao seu desempenho, mas essa consciência não tem sido suficiente para alterar os baixos resultados apresentados em avaliações de larga escala como ENADE e Exame de Suficiência.

Também foi constatado que os alunos tendem a dar importância significativamente maior que os docentes às seguintes variáveis: frequência às aulas, motivação e esforço pessoal, que são variáveis controláveis, instáveis e internas, ou seja, passíveis de serem alteradas por eles próprios. Entretanto, os estudantes também atribuíram notas superiores aos docentes às variáveis: infraestrutura da IES, professores com dedicação exclusiva e com certificações na área contábil, que são variáveis externas e sob as quais têm pouco ou nenhum controle.

Já os docentes, quando falam do sucesso dos estudantes, atribuem importância maior que os alunos 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. Exceto ansiedade e estresse, as demais são variáveis externas, estáveis e sobre as quais o aluno não tem controle.

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

O estudo ainda contribui para a verificação e a compreensão das causas atribuídas ao desempenho acadêmico tanto pelos alunos quanto pelos docentes, o que possibilita a ressignificação de crenças que podem ser limitantes no futuro educacional desses alunos. Aos docentes, recomenda-se que deem maior protagonismo aos discentes por meio de técnicas de ensino motivadoras, estimulando-os a frequentarem as aulas e também a se esforçarem para melhorar o desempenho. Aos discentes, recomenda-se que assumam o protagonismo que lhes é próprio na determinação do seu desempenho, que cuidem de sua saúde, que se esforcem e busquem as razões para fazer um curso de qualidade para garantirem uma formação de qualidade. Em outras palavras, esses achados podem contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem por meio da motivação do discente em sala de aula e enriquecendo as interações aluno-professor que ocorrem no ambiente da sala de aula.

Esta pesquisa se limitou a analisar as dimensões relacionadas a discentes e a docentes, não observando a dimensão da instituição. Há de se destacar que outros estudos devem ser feitos, notadamente na área de negócios, para avaliar se as tendências apuradas nesta investigação podem ser corroboradas em outros contextos.

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 en Educación*, 7(1), 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.

Freitas, A. A. da S. M. de. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características dos alunos do ensino superior privado. *Revista Inter Ação Educação e Movimento Social*, 29(2), 267-282.

Gaier, S. E. (2015). Understanding why students do what they do: Using attribution theory to help students succeed academically. *Research & Teaching in Developmental Education*, 31(2), 6.

Ganda, R., D., & Boruchovitch, E. (2011). Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 2-18.

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. Recuperado de <https://ageconsearch.umn.edu/record/34117/files/wp060001.pdf>.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: Wiley.

Hoffman, R. L. (2013). Differences in student perceptions of student and faculty incivility among nursing program types: An application of attribution theory.

Hook, C. J., Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2013). Status socioeconômico e desenvolvimento das funções executivas. Recuperado de <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. (1999). Experimental estimates of education production functions. *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., & 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 absenteísmo 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, A. C. da R., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2015). Desempenho acadêmico em Ciências Contábeis: turno noturno versus diurno. *Enfoque: Reflexão Contábil (Impresso)*, 34, 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* (pp. 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).
- Rezende, M. S., Miranda, G. J., Pereira, J. M., & Cornachione, E. B., Jr. (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2931>
- 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.
- Silva, T. D., Pereira, J. M., Miranda, G. J. (2018) O estresse em graduandos em Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11(2), 330-350.

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.

Como referenciar

Sousa, Z. A. de S.; Ferreira, M. A.; Miranda, G. J. (2019). Teoria da atribuição de causalidade: percepções docentes e discentes sobre os determinantes do desempenho acadêmico. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 12(2), Maio / Ago.