



Revista Contabilidade & Finanças - USP

ISSN: 1519-7077

recont@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Cornachione Junior, Edgard Bruno; Alves da Cunha, Jacqueline Veneroso; Mendes De Luca, Márcia Martins; Ott, Ernani

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 - USP, vol. 21, núm. 53, mayo-agosto, 2010, pp. 1-24

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257119518004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis<sup>1</sup>**

*Good is mine, bad is yours: perspectives of attribution theory on academic performance of Accounting Majors*

**Edgard Bruno Cornachione Junior**

Professor Livre-Docente do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo \* *E-mail*: [edgardbc@usp.br](mailto:edgardbc@usp.br)

**Jacqueline Veneroso Alves da Cunha**

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais \* *E-mail*: [jvac@face.ufmg.br](mailto:jvac@face.ufmg.br)

**Márcia Martins Mendes De Luca**

Professora Adjunta do Departamento de Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará \* *E-mail*: [marciadeluca@ufc.br](mailto:marciadeluca@ufc.br)

**Ernani Ott**

Professor Titular do Departamento de Contabilidade, Custos e Finanças da Área Econômica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos \* *E-mail*: [ernani@unisinos.br](mailto:ernani@unisinos.br)

Recebido em 13.06.2010 \* Aceito em 20.07.2010 \* 2ª versão aceita em 29.09.2010

**RESUMO**

A maneira como os alunos compreendem e raciocinam sobre seus desempenhos acadêmicos, qualificando-os como superior ou inferior, tende a ser associada a elementos atributivos comuns, descritos pela literatura relacionada à teoria da atribuição. O objetivo geral deste estudo foi investigar a existência de associação entre elementos atributivos comuns na literatura e o desempenho acadêmico de alunos da graduação em ciências contábeis de quatro universidades em quatro diferentes Estados brasileiros (Ceará, São Paulo, Minas Gerais, e Rio Grande do Sul). O instrumento de coleta de dados foi um questionário respondido por 826 alunos. Dentre os principais resultados, constatou-se que 68% dos alunos que consideram seu desempenho acadêmico superior o atribuem ao seu próprio esforço, enquanto menos de 10% o relacionam a causas externas. Daqueles que avaliaram seu desempenho acadêmico como

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no 4º Congresso ANPCONT, Natal-RN, 2010.

inferior quase 24% relacionam esse fracasso a causas externas (família, provas, colegas e professores). Quando questionados sobre os fatores que explicariam o desempenho de alunos de outras instituições, os resultados apontaram em direção oposta, ou seja, sucesso acadêmico relacionado, com maior frequência, a causas externas e fracasso, principalmente, ao esforço próprio. Assim, com base nos achados, pôde-se concluir que o desempenho acadêmico superior é mais atribuído a causas internas que o desempenho acadêmico inferior, com uma interessante idiosincrasia entre os gêneros. Esses resultados gerais estão alinhados com a principal literatura sobre o tema e relacionados com a teoria da atribuição proposta por Weiner, em 1976, e base deste estudo.

**Palavras-Chave:** Teoria da atribuição. Desempenho acadêmico. Educação

### **ABSTRACT**

*The way students understand and assess their academic performance, qualifying it as superior or inferior, tends to be associated with common attributive elements, which are depicted by the literature related to the theory of attribution. The general objective of this study was to investigate the existence of association between common attributive elements in literature and undergraduates' performance in accountancy courses in four universities in four different Brazilian states (Ceará, São Paulo, Minas Gerais, and Rio Grande do Sul). The instrument for data collecting was a questionnaire applied to 826 students. Among the main results, it was observed that 68% of the students who consider their academic performance superior claim that such performance is due to their own efforts, while less than 10% attribute it to external causes. 24% percent of those who assess their academic performance as inferior blame such failure on external causes such as family, tests, classmates and professors. When asked about the factors that could explain the performance of students from other institutions, the results pointed at the opposite direction, that is, academic success was more often related to external causes and failure was mostly attributed to insufficient individual effort. Thus it has been concluded that superior academic performance is more attributed to internal causes than inferior academic performance is, with an interesting idiosyncrasy among genders. These general results are aligned with the main literature on this theme and with the theory of attribution proposed by Weiner in 1976, which is the basis of this study.*

**Keywords:** Theory of attribution. Academic performance. Education.

## **1 INTRODUÇÃO**

Em meio a uma grande transformação pela qual passa a área da educação, em geral, e a educação na Contabilidade, em particular, com as novas mudanças oriundas do processo de convergência das normas brasileiras às normas de Contabilidade internacionais, os desempenhos acadêmicos, especialmente no ensino superior, têm sido um elemento crucial para a pesquisa educacional. Todos os agentes envolvidos com o desempenho acadêmico

aprendizagem baseados numa melhor compreensão e consciência dos fatores que levam a determinados resultados no complexo ambiente acadêmico. A teoria da atribuição constitui-se em um componente relevante da transformação impulsionada pela educação e pelas experiências profissionais, que influencia o desempenho dos indivíduos. Porém, há pouquíssima literatura sobre esse tema, principalmente, quando o assunto é o ensino da Contabilidade em cenários culturais e socioeconômicos específicos.

A base para tal perspectiva pode ser encontrada em dimensões tanto educacionais como profissionais. De acordo com alguns exemplos encontrados na literatura relacionada à teoria da atribuição, desde a escola primária (GREENE, 1985) até o ensino superior (MAGNUSSON; PERRY, 1992), em culturas específicas (LEI, 2009), atribuição e aprendizagem caminham juntas. Por exemplo, ao discutir os fundamentos de psicologia social, em *Human Resource Development* (HRD), Swanson e Holton (2001) exploram a teoria da atribuição como um elemento-chave da psicologia cognitiva. HRD identifica o cenário, os participantes e os artefatos para dar suporte a uma discussão mais profunda sobre a aprendizagem ativa do indivíduo a partir de suas próprias experiências educacionais. No lado profissional, quando Brinberg, Luft e Shields (2007) apresentam as raízes psicológicas que dão suporte à teoria da Contabilidade (especialmente, a teoria da Contabilidade Gerencial), eles acrescentam detalhes específicos da teoria da atribuição e seu papel. Em ambas as dimensões, a teoria da atribuição desempenha papel importante na aprendizagem a partir de experiências e na maximização dos proveitos obtidos de tais experiências, visando a real transformação.

Enquanto alguns alunos simplesmente passam pelos estágios do processo educacional, outros fazem reflexões ativas acerca de suas experiências em aprendizagem (EIDE, 2000; HARDRE, 2003; MARTIN; DOWSON, 2009), obtendo maior potencial para atingir melhores resultados. Preocupados com isso, instituições, gestores e instrutores buscam alternativas para melhor desempenhar seus papéis ao expandir a discussão sobre os processos de aprendizagem e, principalmente, sobre o desempenho acadêmico (COHEN, 2003;; MARTIN; DOWSON, 2009; MCKEACHIE, 2002). A literatura relacionada à meta-cognição, atribuição, eficácia e desempenho (LUTHANS; VOGELGESANG; LESTER, 2006; MARTIN; DOWSON, 2009; MCKEACHIE, 2002; SWANSON; HOLTON, 2001; WEINER, 1976; YOUNG; FRY, 2008) sugere que experiências educacionais ruins podem ser mais bem explicadas e, conseqüentemente, potencialmente evitadas com o engajamento dos principais participantes do processo. Os alunos tendem a se tornar elementos ativos na busca de soluções

teoria da atribuição é fundamental para explicar os resultados acadêmicos e produz um efeito relevante na apreciação dos resultados e definição de estratégias e ações subsequentes.

O ensino das temáticas relacionadas à área de negócios, em que se insere a Contabilidade, (NBEA, 2001) merece especial atenção devido às suas características, que demandam um suporte distinto sob o ponto de vista da elaboração de instruções e técnicas. Neste estudo, é dada maior atenção ao panorama atual dos níveis de desempenho acadêmico dos alunos da graduação do curso de ciências contábeis, à luz da teoria da atribuição.

A literatura existente foi o estímulo para esta pesquisa, com especial relevância ao estudo conduzido por Ferreira *et al.* (2002), no qual dados obtidos por meio de alunos do ensino médio no Brasil, Argentina e México foram analisados com base em aspectos atributivos do desempenho acadêmico. A contribuição potencial do estudo está relacionada não somente à comparação com amostras mais amplas do trabalho de Ferreira *et al.* de 2002, mas também com a identificação e análise das razões pelas quais se atribui valor inferior aos desempenhos acadêmicos de determinados alunos da graduação em Contabilidade no específico contexto socioeconômico focado por esta pesquisa. Com base no fato de que tanto o desempenho acadêmico quanto suas atribuições causais são importantes no desenvolvimento do indivíduo e que a consciência de tais associações, em certas populações, tende a melhorar as ações dos participantes, este estudo investiga dados empíricos para coletar evidências de como alunos da graduação em alguns dos melhores cursos de ciências contábeis brasileiros percebem as causas de seus próprios desempenhos e dos de seus colegas.

Reconhecendo o debate intelectual sobre o desempenho acadêmico, a auto-consciência sobre a instrução obtida e a real contribuição que esses fatores podem oferecer ao processo educacional como um todo, o propósito deste estudo está diretamente ligado à investigação da potencial associação, com base na autoavaliação de alunos da graduação em Contabilidade, entre desempenho acadêmico e conhecidos elementos atributivos de acordo com a literatura. Este estudo visa responder à seguinte questão de pesquisa: Até que ponto os alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de universidades pertencentes ao topo do *ranking* nacional, tendem a associar o seu desempenho acadêmico com fatores internos?

Assim, o objetivo geral deste estudo exploratório quantitativo é investigar a existência de associação entre elementos atributivos comuns na literatura e o desempenho acadêmico de alunos da graduação em ciências contábeis. Além desse objetivo principal, um conjunto de objetivos mais específicos desta pesquisa consiste em identificar as atribuições dos alunos ao desempenho acadêmico (alunos da graduação em ciências contábeis de quatro grandes

controle, todas contextualizadas em um específico ambiente socioeconômico. Busca-se, ainda, obter evidências com relação à hipótese de tal associação e, ao fazê-lo, contribuir com uma potencial explicação para o fenômeno, no específico contexto socioeconômico do ensino superior. Este estudo apóia-se no fato de que a maneira como os alunos compreendem e raciocinam sobre seus desempenhos acadêmicos, qualificando-os como superior ou inferior, tende a ser associada a elementos atributivos comuns.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Os trabalhos seminais de Rotter (1954) e Heider (1958), que tratam respectivamente do conceito de *locus* de controle (interno e externo), e da ideia de que as pessoas tendem a atribuir seus desempenhos a elementos causadores internos ou externos, dependendo das circunstâncias, dão suporte a essa investigação. *Locus* refere-se à localização da causa no próprio indivíduo (interno) ou na situação (externo). O conceito de *locus* de controle de Rotter (1954) está relacionado à ideia da predisposição, ligada à percepção do que causa a gratificação ou a punição para o indivíduo. Tais discussões ainda são muito atuais na literatura como na análise crítica da ideia do *locus* de controle apresentada por Kormanik e Rocco (2009). Ao discutir a ideia das percepções de causalidade, Weiner (1976, p. 179) enfatizou que a teoria da atribuição “está preocupada com (...) razões percebidas para a ocorrência de um determinado evento.” A teoria da atribuição trata, sobretudo, do desempenho (WEINER, 1974, 1976, 1980, 1986). Estimulado pelos avanços na psicologia social da educação, Weiner (1976) expandiu o estudo da associação entre desempenho educacional e fatores específicos (explicações causais), de acordo com a natureza do desempenho (sucesso ou fracasso) e as características dos fatores.

De acordo com os preceitos da teoria da atribuição (WEINER, 1974, 1976, 1980, 1986), os principais fatores (explicações causais) são habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. A teoria da atribuição, também, leva em consideração três principais dimensões ao classificar tais fatores: *locus* de controle (interno ou externo); estabilidade (estável ou instável); e controle (controlável ou incontrolável). Considera-se que a atribuição é um processo de três estágios: observação de comportamento, deliberação e atribuição. De acordo com a teoria da atribuição, as pessoas tendem a interpretar os fatores de forma a apresentar uma autoimagem positiva (WEINER, 1976). Em outras palavras, existe uma tendência a associar sucesso acadêmico a fatores internos enquanto os elementos que levam ao fracasso

Perspectiva individual pode, também, constituir um viés na atribuição de causas a um desempenho. Birnberg, Luft, e Shields (2007, p. 120) exploram as diferentes maneiras que as pessoas adotam ao apontar as causas de seus comportamentos quando discutem o assunto na abordagem da Contabilidade Gerencial: “muitos estudos descobriram que uma pessoa tende a atribuir seu comportamento a causas mais externas, enquanto outras pessoas tendem a atribuir o mesmo comportamento a causas mais internas; o que é chamado de viés do agente observador.”

Assim, a atribuição não é objetiva e outros elementos devem ser considerados. Weiner (1976) destaca a dimensão da influência cultural relacionada à motivação e ao julgamento dos desempenhos que pode impactar na maneira como a atribuição, ou seja, a percepção da causalidade venha a acontecer. Uma dessas questões, em particular, envolve características gerais do cenário do ensino superior no Brasil em que estão inseridos os cursos de ciências contábeis (MEC, 2003): cursos noturnos; alunos com empregos de tempo integral; dificuldades na preparação das aulas (leituras e tarefas extras); proporção de professores lecionando em meio expediente; proporção de professores desprovidos de diploma de mestrado ou doutorado e infraestrutura ruim. Porém, a característica mais importante desse cenário é o fato de que a maioria (71,7%) dos aproximadamente quatro milhões de alunos atualmente matriculados no sistema brasileiro de educação superior estuda em instituições privadas (MEC, 2005).

Além das particularidades mencionadas anteriormente, o número pequeno de cursos de pós-graduação em ciências contábeis (CAPES, 2010) no Brasil (apenas 4 programas de doutoramento e 19 de mestrado) representa um obstáculo para a adequada expansão do sistema com o nível desejado de qualidade. Portanto, ações que visam não somente ao conteúdo dos cursos de ciências contábeis, mas, também, ao formato do ensino e do processo de aprendizagem, como os observados neste estudo, são desejáveis. De fato, como elas tendem a influenciar o processo, pode-se dizer que são essenciais (HUGHES, 2002; LADD; RUBY, 1999; ROTHWELL; KAZANAS, 2004; TUCKER, 1998;).

Algumas pesquisas podem ser mencionadas sobre a aplicação da teoria da atribuição à análise do desempenho acadêmico. Griffin *et al.* (1983) investigaram a atribuição de fatores de desempenho com 114 estudantes de matemática, no nível introdutório do curso. O estudo considerou outros fatores além dos tradicionais (desempenho do professor, interesse no curso e aprendizado anterior do estudante). Os estudantes bem sucedidos apontaram como atribuição de fatores: o desempenho dos professores, o esforço e a capacidade. Com o grupo

de estudantes mais avançados no curso, os resultados mostraram que o sucesso depende apenas do esforço e da capacidade.

Em outro estudo, Powers e Rossman (1984) analisaram as atribuições para o sucesso e o fracasso entre 399 estudantes universitários caucasianos, negros, hispânicos e nativos americanos, considerando: a capacidade, o esforço, o contexto e a sorte. Os resultados apontaram que os quatro grupos foram semelhantes em suas atribuições de sucesso tanto por causas externas (contexto e sorte) como por causas internas (capacidade e esforço). Na atribuição do fracasso, negros e nativos americanos apresentaram uma estrutura similar, com fortes cargas, indicando as atribuições do insucesso à falta de esforço. Hispânicos e caucasianos apresentaram um forte componente indicando atribuições de fracasso ao contexto em que estavam inseridos, que também levaria a fracasso futuro.

Os estudos sobre a teoria da atribuição relacionados ao desempenho acadêmico ainda são incipientes, apesar da relevância da atividade teórica e empírica na literatura desde a década de 1950, passando por um maior avanço na década de 1970. As investigações já realizadas foram conduzidas em contextos sociais e culturais diversos e têm priorizado situações experimentais, havendo poucas referências na literatura a estudos voltados especificamente para o desempenho do aluno do ensino superior.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Hipóteses e Questões da Pesquisa**

Especialmente relevante para este estudo é o ambiente socioeconômico e cultural em que o ensino superior acontece. A discussão sobre o raciocínio que está por trás de uma determinada cadeia de eventos, envolvendo decisões múltiplas (tais como o desempenho acadêmico), tende a estar diretamente relacionada ao contexto socioeconômico. Com o forte estímulo das observações empíricas e do trabalho de Ferreira *et al.* (2002), em que alunos do ensino médio do Brasil, da Argentina e do México e suas respectivas atribuições causais percebidas sobre sucesso acadêmico foram estudadas, este estudo explora mais profundamente as evidências coletadas de alunos de Contabilidade em quatro universidades brasileiras. Além da busca da resposta à questão de pesquisa já apresentada neste estudo (até que ponto os alunos dos cursos de graduação em ciências contábeis de universidades brasileiras tendem a associar o seu próprio desempenho acadêmico superior a fatores internos?), também são exploradas outras dimensões relacionadas ao problema como, por

exemplo, gênero dos alunos (masculino ou feminino), desempenho dos colegas e desempenho em outros ambientes educacionais (distintos dos ambientes dos respondentes).

As dezesseis principais hipóteses orientadoras da pesquisa, essenciais para este estudo e estimuladas pela revisão da literatura, são apresentadas a seguir. Apesar da teoria da atribuição ter três dimensões principais, essas hipóteses são todas deliberadamente baseadas na dimensão do *locus* de controle (interno e externo). Isso se deve à natureza dos eventos explorados e ao interesse de comparabilidade ao trabalho de Ferreira *et al.* (2002).

O primeiro conjunto de hipóteses concentra-se no desempenho acadêmico. Mais especificamente, testes foram estabelecidos para ajudar a investigar as prováveis associações de desempenho acadêmico com o gênero, turno do curso do aluno e idade. Assim, tem-se:

H<sub>1</sub>: o desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero;

H<sub>2</sub>: o desempenho acadêmico superior, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero;

H<sub>3</sub>: o desempenho acadêmico inferior, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero;

H<sub>4</sub>: o desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, está associado ao turno do curso e

H<sub>5</sub>: existe uma significativa diferença na idade relacionada ao desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação.

O segundo conjunto, com cinco hipóteses adicionais, concentra-se na atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico e como os indivíduos tendem a expressar suas razões para desempenhos acadêmicos específicos. Testes foram estabelecidos para ajudar a comparar as proporções da atribuição de fatores, usando combinações de valores mínimos de desempenho acadêmico superior ou inferior e as proporções obtidas de Ferreira *et al.* (2002), a partir das seguintes hipóteses:

H<sub>6</sub>: as proporções de atribuição de fatores usadas para explicar o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação, são significativamente diferentes para desempenhos acadêmicos superiores e inferiores;

H<sub>7</sub>: para o próprio desempenho acadêmico, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores.

H<sub>8</sub>: para o desempenho acadêmico dos colegas, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores.

H<sub>9</sub>: para o desempenho acadêmico de alunos de outras instituições de ensino superior, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos

H<sub>10</sub>: todas as proporções (desempenho próprio, desempenho do colega, desempenho de alunos de outras instituições) de atribuição de fatores usadas para explicar o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação, encontradas neste estudo são significativamente diferentes daquelas encontradas por Ferreira *et al.* (2002).

O último conjunto, com mais seis hipóteses, concentra-se na atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico e variáveis específicas de controle. Testes foram estabelecidos para ajudar a comparar as proporções de atribuição de fatores, envolvendo três variáveis: a região geográfica da universidade, o custeio do ensino médio (público ou privado), a percepção de elemento de destaque da universidade atual do aluno.

H<sub>11</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada à região geográfica da universidade.

H<sub>12</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada à região geográfica da universidade.

H<sub>13</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada ao tipo de custeio do ensino médio (público ou privado).

H<sub>14</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada ao tipo de custeio do ensino médio (público ou privado).

H<sub>15</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada à percepção de elemento de destaque da universidade atual.

H<sub>16</sub>: a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada à percepção de elemento de destaque da universidade atual.

### **3.2 Caracterização do estudo**

Essa é uma pesquisa não experimental, com propósito descritivo e comparativo de causas, desenvolvida à luz do modelo exploratório (GALL; GALL; BORG, 2003). Este estudo empírico envolve pesquisa exploratória, devido aos fatos descritos anteriormente e à limitada pesquisa sobre a teoria da atribuição no ensino da Contabilidade e, também, se concentra no apoio de mais iniciativas nesse campo de conhecimento. De acordo com Creswell (2003, p. 7), “não podemos ser positivos em nossas afirmações de conhecimento ao estudarmos o comportamento e as ações humanas.” Porém, as descobertas com base em sólidos propósitos de pesquisa podem ser interpretadas. A abordagem desta pesquisa envolve a aquisição de conhecimento adequado sobre um particular objeto que carece de informação

Este estudo é baseado em uma mensuração direta (REA; PARKER, 1997), envolvendo um conjunto de técnicas para coletar, registrar, compilar e analisar dados, dando suporte à interpretação quantitativa dos fatos. Usa-se uma abordagem quantitativa enquanto investiga os alunos com um instrumento válido. Ainda baseado no modelo proposto por Creswell (2003), a pesquisa é a principal estratégia de investigação utilizada neste estudo, que tem uma orientação quantitativa. Além disso, a revisão da literatura sustenta a análise dos relatórios de pesquisas já conduzidas, fornecendo o alicerce necessário para este estudo. Estatísticas descritivas, estudos e testes de correlação e comparação de médias e proporções foram conduzidos com a finalidade de atingir os objetivos. Cálculos e testes estatísticos foram desenvolvidos com SPSS®, adotando o nível de significância 0,05 ( $\alpha = 0,05$ ).

### **3.3 Protocolo de pesquisa, amostra e banco de dados**

O protocolo de pesquisa foi inspirado naquele usado por Ferreira *et al.* (2002). Primeiro foram selecionados os Estados e suas respectivas instituições universitárias. Contatos foram feitos em nível administrativo com os coordenadores/gestores dos cursos de ciências contábeis. Depois do contato inicial, turmas específicas nos cursos foram selecionadas com base na estratégia definida pelos pesquisadores para eliminar os alunos que estivessem cursando o primeiro e o último ano acadêmico (calouros e formandos não poderiam fazer parte da amostra), suprimindo o efeito da experiência e do desempenho dos componentes dos períodos extremos dos cursos, nos resultados da pesquisa.

O conteúdo do instrumento foi baseado em Ferreira *et al.* (2002), mas inclui adaptações feitas para o cenário específico da pesquisa. Testes piloto foram conduzidos com representantes de cada instituição de ensino superior selecionadas e, em benefício da compreensão, pequenas adaptações foram feitas tanto na linguagem quanto no formato. Considerando o contexto educacional, cultural, e socioeconômico do estudo, não foram enfrentados maiores desafios em validade e confiabilidade do instrumento; baseando-se em aplicações anteriores do instrumento no contexto brasileiro e apoiado pelos testes piloto. A amostra, neste estudo, foi obtida pelo método não probabilístico, empregando a amostragem intencional devido tanto ao acesso quanto aos propósitos do estudo. Selltiz *et al.* (1959, pp. 514-5) mencionam que “na amostragem não-probabilística, não há como estimar a probabilidade que cada elemento tem de estar incluído na amostra e nem como assegurar que cada elemento tenha alguma chance de ser incluído”.

Dados de quatro universidades em quatro diferentes Estados brasileiros (Ceará, São

acadêmico de 2009. As instituições foram selecionadas intencionalmente devido às suas características especialmente relevantes para este estudo, resultando em amostras convenientes. Essa amostra incluiu 826 alunos da graduação em ciências contábeis, formalmente matriculados (após excluir questionários inválidos devido a falhas no preenchimento ou ausência de respostas). Algumas análises não contemplaram o total de 826 alunos, pois nem todos os respondentes preencheram integralmente o questionário. Alunos do primeiro e do último ano não foram estudados. Todos os alunos pesquisados participaram de forma voluntária e assinaram um termo de consentimento, de acordo com os procedimentos de pesquisa usuais exigidos pelas instituições envolvidas. Os alunos responderam a um instrumento de coleta de dados que consistia de 20 itens com informação geral sobre o participante e 4 itens sobre a atribuição do desempenho acadêmico.

As variáveis que medem o primeiro conjunto de perguntas são: G1 (código de identificação), G2 (turno do curso – noturno ou diurno), G3 (estágio no curso – semestre acadêmico), G4 (gênero), G5 (conclusão de outro curso de graduação), G6 (idade), G7 (ensino médio – público ou privado), G8 (situação profissional), G9 (função profissional relacionada à Contabilidade), G10 (experiência em estágios), G11 (envolvimento em projetos de pesquisa), G12 (experiência na atividade de monitoria), G13 (experiência docente), G14 (nível de experiência docente – ensino fundamental/médio ou superior), G15 (nível de escolaridade dos pais), G16 (renda familiar) G17 (tempo de estudo semanal, além do tempo em sala de aula), G18 (uso de computador pessoal para estudar), G19 (nível de reconhecimento da qualidade da sua universidade atual), G20 (elemento de destaque da sua universidade atual).

As quatro variantes relacionadas ao desempenho acadêmico e a atribuição dos fatores são: P1 (desempenho acadêmico – superior ou inferior), P2 (atribuição do próprio desempenho acadêmico), P3 (atribuição do desempenho acadêmico dos colegas), P4 (atribuição do desempenho acadêmico de alunos de outras instituições de ensino superior). As opções de atribuição de fatores apresentadas aos alunos foram: esforço próprio, capacidade ou inteligência, ajuda da família, facilidade das provas, ajuda dos colegas, nível dos professores. Ferreira *et al.* (2002) usaram três fontes principais para análise: esforço, capacidade e causas externas. As causas externas foram distribuídas em quatro elementos, mas, em alguns testes, as variáveis relacionadas às causas externas foram processadas juntamente. O mesmo procedimento foi adotado nesta pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

### 4.1 Estatística descritiva

Foram 826 os questionários com respostas válidas, representando 78% dos que foram aplicados, com predominância do gênero feminino, conforme demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1: Respondentes por estado e gênero**

Estado	Masculino	Feminino	Total
CE	166	147	313
MG	122	83	205
SP	47	32	79
RS	65	164	229
Total	400	426	826

A média de idade da amostra foi de 24,2 anos ( $\sigma = 5,58$ ) com diferença significativa entre os gêneros ( $t(820) = 3,80, p < 0,001$ ): 25,0 (masculino) e 23,5 (feminino). Essa média de idade acima de 24 anos representa uma característica do contexto socioeconômico e cultural deste estudo. Cerca de 8% da amostra foi constituída por alunos que estão fazendo sua segunda graduação. Quanto ao tipo de instituição cursada no ensino médio, a amostra apresentou-se equilibrada, com 52% dos estudantes provenientes de escolas privadas. É importante ressaltar que, no Brasil, devido à natureza competitiva do sistema de ingresso ao ensino superior público (vestibular), cursar o ensino médio em uma instituição particular tende a aumentar a probabilidade de admissão.

A maioria (76%) dos estudantes pesquisados relatou estar trabalhando no momento da coleta de dados, principalmente exercendo funções relacionadas à Contabilidade (48% dos 76% da amostra). A maioria (51%) deles já foi ou é estagiária e poucos relataram experiências com projetos de pesquisa (6%) ou de atividades de monitoria (3%). Essa evidência pode ajudar a compreender as dimensões socioeconômicas e culturais do sistema de ensino superior brasileiro na área das ciências contábeis, principalmente nas regiões urbanas com alta densidade demográfica. Quanto à carga horária de estudo, 66% dos entrevistados responderam dedicar até 4 horas por semana aos estudos (além do período em sala de aula), com estudantes do gênero feminino indicando menos (60%) que os do gênero masculino (72%). Quando perguntados se usavam computador próprio (ou da família) para propósitos de estudo, apenas 4% responderam negativamente. Quase todos os alunos (96%) relataram percepções de qualidade em suas respectivas instituições. Além disso, quando estimulados a destacar o item responsável por essa qualidade, as respostas mais frequentes foram: corpo docente (63%), estrutura física (22%) e estrutura administrativa (7%).

#### 4.2 Testes relacionados ao desempenho acadêmico

Considerando-se a segunda parte do questionário, o desempenho acadêmico e os fatores específicos que conduzem a esse desempenho, 65% dos inquiridos ( $\chi^2 (1, N = 824) = 75,85, p < 0,001$ ) se autoavaliaram como tendo sucesso acadêmico (a definição operacional foi estar entre os 30% melhores alunos da classe). Foi encontrada uma diferença de gênero interessante na percepção relatada de sucesso acadêmico (59% dos homens e 70% das mulheres respondentes). A Tabela 2 apresenta a tabulação cruzada entre o gênero e o desempenho acadêmico, apresentando evidência de que existe uma relação estatisticamente significativa entre gênero e desempenho acadêmico ( $\chi^2 (1, N = 824) = 10,39, p < 0,001$ ). Com base nesses achados, aceita-se a hipótese de que o desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero ( $H_1$ ).

**Tabela 2: Gênero e desempenho acadêmico**

Desempenho	Masculino	Feminino	Total
Superior	238	299	537
Inferior	161	126	287
Total	399	425	824

*Obs.: Significativo ao nível estabelecido (Pearson qui-quadrado).*

Ao explorar os fatores atribuídos ao desempenho acadêmico, primeiro foram avaliados aqueles associados ao desempenho acadêmico superior. A Tabela 3 contém as frequências por gênero (tabulação cruzada).

**Tabela 3: Gênero e desempenho superior**

Fatores	Masculino	Feminino	Total
Esforço Próprio	139	227	366
Capacidade/Inteligência	73	47	120
Ajuda da Família	1	0	1
Facilidade das Provas	8	1	9
Ajuda dos Colegas	10	12	22
Nível dos Professores	7	12	19
Total	238	299	537

*Obs.: Significativo ao nível estabelecido (Pearson qui-quadrado).*

É notável que *Pearson qui-quadrado* indique resultados estatisticamente significativos de correlação entre gênero e desempenho acadêmico superior ( $\chi^2 (5, N = 537) = 28,17, p < 0,001$ ). Também, foram explorados os fatores associados ao desempenho acadêmico inferior, de maneira semelhante, e os resultados estão presentes na Tabela 4. Nesse caso, os resultados não indicam qualquer relação significativa entre gênero e desempenho acadêmico inferior ( $\chi^2 (5, N = 286) = 9,43, p = .093$ ) Com base nesses resultados, aceita-se a hipótese  $H_2$  e rejeita-se

a hipótese H<sub>3</sub>, ou seja, apenas o desempenho acadêmico superior, baseado na autoavaliação, está relacionado ao gênero.

**Tabela 4: Gênero e desempenho inferior**

Fatores	Masculino	Feminino	Total
Esforço Próprio	119	90	209
Capacidade/Inteligência	2	7	9
Ajuda da Família	7	2	9
Facilidade das Provas	17	21	38
Ajuda dos Colegas	2	0	2
Nível dos Professores	11	8	19
Total	158	128	286

*Obs.: Não significativas ao nível estabelecido (Pearson qui-quadrado).*

Detalhes sobre como os alunos atribuem fatores a seu próprio desempenho acadêmico estão evidenciados na Tabela 5. Os resultados globais mostram que para 68% (366 de 537) dos alunos com desempenho acadêmico superior o fator mais indicado foi o seu próprio esforço. Para os alunos com desempenho acadêmico inferior observam-se frequências muito menores de capacidade/inteligência (de 22% para 3%), com frequências mais elevadas atribuídas às causas externas, ou seja, a família, provas, colegas e professores (de 10% para 24% – ver Tabela 6 para um resumo dos resultados), e frequências ligeiramente superiores para o próprio esforço (73%). Com relação às causas externas, cabe salientar que, embora seja possível observar um aumento global das suas frequências quando se trata de desempenho acadêmico inferior, o elemento ajuda dos colegas mostra uma diminuição significativa na sua frequência (de 4% para 0,7%) como fator explicativo a esse desempenho.

**Tabela 5: Atribuição de desempenho acadêmico**

Fatores	Inferior	Superior	Total
Esforço Próprio	209	366	575
Capacidade/Inteligência	9	120	129
Ajuda da Família	9	1	10
Facilidade das Provas	38	9	47
Ajuda dos Colegas	2	22	24
Nível dos Professores	19	19	38
Total	286	537	823

Aspectos relacionados ao turno do curso também faziam parte do conjunto de dados. No entanto, os testes realizados para verificar sua correlação com o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação não produziram evidências ( $\chi^2(1, N = 822) = 2,05, p = .152$ ). Com base nos resultados dos testes realizados, a hipótese H<sub>4</sub> foi rejeitada. Resultados semelhantes foram encontrados quando se procurou relacionar as diferenças na idade com o desempenho

acadêmico ( $t(818) = -1,54, p = .122$ ). Assim, a hipótese  $H_5$  foi rejeitada: não há diferença significativa na idade que esteja relacionada ao desempenho acadêmico, com base na autoavaliação.

### 4.3 Testes relacionados à atribuição de fatores

Um teste *qui-quadrado goodness-of-fit*, não paramétrico, para comparar as proporções de atribuição de fatores ao desempenho acadêmico superior e as proporções de atribuição ao desempenho acadêmico inferior, mostrou que os dois grupos são significativamente diferentes ( $\chi^2(5, N = 537) = 796,7, p < 0,001$ ). Teste similar (invertendo os conjuntos de dados) com proporções de desempenho inferior em relação às proporções existentes de desempenho acadêmico superior produziu resultados semelhantes: ( $\chi^2(5, N = 286) = 428,7, p < 0,001$ ). Em outras palavras, desempenho acadêmico superior e inferior estão relacionados a diferentes combinações de fatores, aceitando-se, assim, a hipótese  $H_6$ . Os autores do estudo anteriormente citado (Ferreira *et al.*, 2002), que discutiram a teoria da atribuição utilizando estudantes brasileiros, com uma amostra distinta (alunos do ensino médio), chegaram a resultados interessantes e uma comparação direta é apresentada nas Tabelas 6, 8 e 10.

**Tabela 6: Desempenho acadêmico (esforço próprio): comparação com Ferreira *et al.* (2002)**

Fatores	Estudo Atual			Ferreira <i>et al.</i> (2002)		
	Inferior (%)	Superior (%)	Total	Inferior (%)	Superior (%)	Total
Esforço Próprio	209 (73%)	366 (68%)	575	136 (61%)	124 (48%)	260
Capacidade/Inteligência	9 (3%)	120 (22%)	129	3 (1%)	84 (32%)	87
Causas Externas	68 (24%)	51 (10%)	38	84 (38%)	51 (20%)	135
Total	286	537	823	223	259	482

Com o intuito de analisar cada elemento (esforço, capacidade e causas externas), individualmente, foi utilizado um teste binomial não paramétrico para comparar os resultados encontrados para desempenho acadêmico superior (Tabelas 6, 8 e 10) a partir das proporções deste estudo e do estudo de Ferreira *et al.* (2002), respectivamente, para seu próprio desempenho, desempenho de colegas de classe e desempenho de alunos de outras instituições. Praticamente, todas as proporções individuais quando comparadas (teste binomial, *qui-quadrado*) ao desempenho acadêmico deste estudo apresentaram-se significativamente diferentes (Tabelas 7, 9 e 11).

**Tabela 7: Resultados do Teste Binomial (*p-values*) para esforço próprio: comparado ao desempenho acadêmico superior**

Fatores	Estudo Atual		Ferreira <i>et al.</i> (2002)	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Esforço Próprio	Menor*	-	Maior*	Maior*
Capacidade/Inteligência	Maior*	-	Maior*	Menor*
Causas Externas	Menor*	-	Menor*	Menor*

\*Diferenças significativas ao nível estabelecido.

Ao considerar seu próprio desempenho (Tabelas 6 e 7) ou o desempenho de colegas de classe (Tabelas 8 e 9), os resultados evidenciaram maior frequência de causas externas relacionadas ao desempenho inferior, alinhado com o estudo de Ferreira *et al.* (2002), ou seja, quando apresentam as causas para desempenho acadêmico inferior, os estudantes dessa amostra (por atribuição) relataram maior frequência de causas externas. Com base nas evidências encontradas, aceitam-se ambas as hipóteses  $H_7$  ( $\chi^2$  (1,  $N = 537$ ),  $p < 0,001$ ) e  $H_8$  ( $\chi^2$  (1,  $N = 762$ ),  $p < 0,001$ ).

**Tabela 8: Desempenho acadêmico (colegas de classe): comparação com Ferreira *et al.* (2002)**

Fatores	Estudo Atual			Ferreira <i>et al.</i> (2002)
	Inferior (%)	Superior (%)	Total	Geral (%)
Esforço Próprio	527 (73%)	470 (62%)	997	310 (63%)
Capacidade/Inteligência	28 (4%)	191 (25%)	219	77 (16%)
Causas Externas	163 (23%)	101 (13%)	264	101 (21%)
Total	718	762	1,480	488

**Tabela 9: Resultados do Teste Binomial (*p-values*) para desempenho de colegas: comparado ao desempenho acadêmico superior**

Fatores	Estudo Atual		Ferreira <i>et al.</i> (2002)
	Inferior	Superior	Geral
Esforço Próprio	Menor*	-	Diferença não Significativa
Capacidade/Inteligência	Maior*	-	Maior*
Causas Externas	Menor*	-	Menor*

\*Diferenças significativas ao nível estabelecido

**Tabela 10: Desempenho acadêmico (estudantes de outras instituições): comparação com Ferreira *et al.* (2002)**

Fatores	Estudo Atual			Ferreira <i>et al.</i> (2002)		
	Inferior (%)	Superior (%)	Total	Inferior (%)	Superior (%)	Total
Esforço Próprio	437 (59%)	394 (53%)	831	149 (66%)	156 (61%)	305
Capacidade/Inteligência	96 (13%)	108 (14%)	204	13 (6%)	9 (3%)	22
Causas Externas	203 (28%)	250 (33%)	453	65 (28%)	93 (36%)	158
Total	736	752	1,488	227	258	485

No entanto, quando questionados sobre os fatores que explicariam o desempenho dos alunos de outras instituições, os resultados apontaram em uma direção oposta: desempenho acadêmico superior relacionado com maior frequência a causas externas (Tabelas 10 e 11) e desempenho acadêmico inferior atribuído, principalmente, ao esforço próprio. Com base

Cabe destacar que, ao se manifestar sobre o desempenho de colegas e de estudantes de outras instituições, os respondentes foram solicitados a indicar tanto causas internas como externas para desempenho inferior ou superior, razão pela qual o somatório dessas duas colunas nas Tabelas 8 e 10 é superior ao número de respondentes observado na Tabela 6.

**Tabela 11: Resultados do Teste Binomial (*p-values*) para desempenho de estudantes de outras instituições: comparado ao desempenho acadêmico superior**

Fatores	Estudo Atual		Ferreira <i>et al.</i> (2002)	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Esforço Próprio	Menor*	-	Menor*	Menor*
Capacidade/Inteligência	Diferença não Significativa		Maior*	Maior*
Causas Externas	Maior*	-	Maior*	Menor*

*\*Diferenças significativas ao nível estabelecido.*

Todas essas relações são, significativamente, diferentes daquelas relatadas por Ferreira *et al.* (2002), com exceção do desempenho de colegas de classe (Tabela 9) em termos de esforço ( $\chi^2$  (1,  $N = 762$ ),  $p = 0,157$ ), e relacionadas ao desempenho dos estudantes de outras instituições (Tabela 11), em termos de capacidade/inteligência ( $\chi^2$  (1,  $N = 752$ ),  $p = 0,146$ ), rejeitando-se a hipótese  $H_{10}$ .

#### 4.4 Testes de Atribuição Relacionados às Variáveis de Controle

Um conjunto de seis testes visando à verificação da correlação da atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico (superior ou inferior) e variáveis de controle específicas (região geográfica da universidade, o financiamento público ou privado do ensino médio e a percepção do elemento de destaque da universidade) geraram mais evidências para apoiar a reflexão sobre o tema e as especificidades relacionadas com o contexto socioeconômico e cultural, nas localidades em que o estudo se realizou. Os resultados desses seis testes são apresentados a seguir.

Considerando que foram coletados dados de quatro diferentes estados brasileiros e, por causa de aspectos socioeconômicos e culturais internos, considerou-se relevante explorar a atribuição de fatores utilizados para explicar o desempenho acadêmico (superior e inferior), controlados por essas regiões geográficas. Os resultados indicaram que a região geográfica da universidade está associada aos fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior ( $\chi^2$  (15,  $N = 366$ ) = 36,51,  $p = .001$ ). No entanto, não está relacionada quando o foco é o desempenho acadêmico inferior ( $\chi^2$  (15,  $N = 209$ ) = 18,59,  $p = .233$ ). Assim, com base nessas constatações, aceita-se a hipótese  $H_{11}$  e rejeita-se a hipótese  $H_{12}$ .

Devido ao processo altamente competitivo de entrar nas melhores universidades do *ranking* no Brasil, é particularmente importante dar atenção extra para a variável de

financiamento do ensino médio (público ou privado). Testou-se tal variável associada com os fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior ( $\chi^2 (5, N = 521) = 9,51, p = .090$ ) e inferior ( $\chi^2 (5, N = 278) = 7,94, p = ,159$ ). Em ambos os casos, não foram encontradas evidências estatísticas para suportar tal relação. Com base nessas conclusões, rejeitam-se as hipóteses H<sub>13</sub> e H<sub>14</sub>.

Para verificar se a forma como os alunos percebem elementos de destaque em suas universidades teve algum papel na maneira como os fatores foram atribuídos ao seu desempenho acadêmico superior ou inferior, foram realizados dois testes adicionais. Constatou-se que tal variável não se encontrava associada aos fatores utilizados para explicar o desempenho acadêmico superior ( $\chi^2 (20, N = 531) = 30,47, p = .063$ ), mas estava relacionada aos fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior ( $\chi^2 (20, N = 283) = 39,12, p = .006$ ). Assim, com base nesses resultados, rejeita-se a hipótese H<sub>15</sub> e aceita-se a hipótese H<sub>16</sub>.

Considerando os testes aplicados e as análises apresentadas, o Quadro 1 mostra um resumo do resultado das hipóteses levantadas neste estudo.

**Quadro 1: Resultado das hipóteses da pesquisa**

HIPÓTESE	RESULTADO
H <sub>1</sub> : o desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero	Aceita
H <sub>2</sub> : o desempenho acadêmico superior, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero	Aceita
H <sub>3</sub> : o desempenho acadêmico inferior, baseado na autoavaliação, está associado ao gênero	Rejeitada
H <sub>4</sub> : o desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, está associado ao turno do curso	Rejeitada
H <sub>5</sub> : existe uma significativa diferença na idade relacionada ao desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação	Rejeitada
H <sub>6</sub> : as proporções de atribuição de fatores usadas para explicar o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação são significativamente diferentes para desempenhos acadêmicos superiores e inferiores	Aceita
H <sub>7</sub> : para o próprio desempenho acadêmico, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores	Aceita
H <sub>8</sub> : para o desempenho acadêmico dos colegas, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores	Aceita
H <sub>9</sub> : para o desempenho acadêmico de alunos de outras instituições de ensino superior, a proporção de causas externas é significativamente mais alta em desempenhos acadêmicos inferiores que em desempenhos acadêmicos superiores	Rejeitada
H <sub>10</sub> : todas as proporções (desempenho próprio, desempenho do colega, desempenho de alunos de outras instituições) de atribuição de fatores usadas para explicar o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação, encontradas neste estudo são significativamente diferentes daquelas encontradas por Ferreira <i>et al.</i> (2002)	Rejeitada
H <sub>11</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada à região geográfica da universidade	Aceita
H <sub>12</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada à região geográfica da universidade	Rejeitada
H <sub>13</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada ao tipo de custeio do ensino médio (público ou privado)	Rejeitada

H <sub>14</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada ao tipo de custeio do ensino médio (público ou privado)	Rejeitada
H <sub>15</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico superior, com base na autoavaliação, está associada à percepção de elemento de destaque da universidade atual	Rejeitada
H <sub>16</sub> : a atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior, com base na autoavaliação, está associada à percepção de elemento de destaque da universidade atual	Aceita

## 5 CONCLUSÃO

Após a revisão da literatura e toda a análise que sustentou este estudo, informações relevantes e evidências foram recolhidas para contribuir com uma melhor compreensão do problema de educação em Contabilidade orientado por esta pesquisa. Reconhecendo as limitações naturais do método empregado e dos procedimentos de amostragem, os resultados dos testes de hipóteses desenvolvidos neste trabalho, com foco em quatro dos principais cursos de graduação em Contabilidade de universidades brasileiras, são apresentados e discutidos, a seguir, à luz da literatura relacionada.

É certo que a questão de pesquisa utilizada na condução deste estudo pôde ser adequadamente tratada: Até que ponto os alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de universidades pertencentes ao topo do *ranking* nacional, tendem a associar o seu desempenho acadêmico superior com fatores internos? Em geral, os sujeitos relataram que o esforço próprio (68%) e a capacidade/inteligência (22%), juntos, representaram 90% do seu desempenho acadêmico superior. Apenas 10% das atribuições de fatores (causalidade) foram relacionadas a fatores externos, conforme relatado por eles, apesar de 63% dos alunos constatarem que o corpo docente é um dos itens de destaque da qualidade de sua instituição. Proporção expressiva de fatores internos foi usada para explicar o desempenho acadêmico superior. Interessante ressaltar que estudantes do gênero feminino relataram proporções significativamente maiores (91,6%) de fatores internos, quando comparados aos estudantes do gênero masculino (89%), ao explicar seu desempenho acadêmico superior. Nesse caso específico, o estereótipo de gênero, discutido por Jackson *et al.* (1987), poderia ser uma potencial explicação de tal comportamento, como uma reação esperada do sexo feminino para a conquista histórica de igualdade entre os sexos. Além disso, descobriu-se que muito mais estudantes do sexo feminino se autoavaliaram como possuidores de desempenho acadêmico superior (70%), quando comparados com seus colegas do sexo masculino (59%). Essas constatações relacionadas ao gênero, em particular, necessitam ser mais exploradas por estudos futuros.

Além disso, os estudantes relataram uma proporção muito maior (24%) de fatores externos ao explicar o desempenho acadêmico inferior. Assim, com base nos achados a partir desta amostra, o desempenho acadêmico superior é mais atribuído a causas internas que o desempenho acadêmico inferior, com uma interessante idiossincrasia entre os gêneros. Esses resultados gerais estão bem alinhados com a principal literatura sobre o tema, e bem relacionados com a teoria da atribuição proposta por Weiner (1976).

Ao abordar cada conjunto de hipóteses, foi possível construir elementos para essa conclusão. O primeiro conjunto de hipóteses relacionadas ao desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, constatou associações significativas entre o desempenho acadêmico geral e o gênero ( $H_1$ ) e entre o desempenho acadêmico superior e o gênero ( $H_2$ ). Não foram encontradas associações do desempenho acadêmico inferior com o gênero ( $H_3$ ). Nenhuma correlação significativa foi encontrada entre o desempenho acadêmico e o turno do curso ( $H_4$ ) ou idade ( $H_5$ ). A maneira como a pessoa tende a perceber e autoavaliar o próprio desempenho acadêmico parece estar presa às raízes mais profundas das estruturas sociais e quadros individuais de referência. Conforme a literatura, a atribuição é considerada como um processo em três estágios: observação do comportamento, deliberação e atribuição. Segundo a teoria da avaliação, as pessoas tendem a interpretar os fatores de modo a apresentar uma autoimagem positiva (WEINER, 1976). Existe uma relação entre as atribuições e a forma como o indivíduo é percebido. Assim, mesmo com um constructo objetivo de desempenho acadêmico superior, como utilizado neste estudo (entre os 30% melhores alunos da classe), muitas interpretações e equívocos podem ocorrer. Afinal, o desempenho acadêmico pode envolver conhecimentos, atitudes e habilidades presentes em múltiplas dimensões como a cognitiva, afetiva e a psicomotora, para citar apenas três. A importância de um aluno em particular assumir o controle de seu próprio estudo e se tornar mais responsável tanto pelos seus sucessos quanto pelos seus fracassos, pode ser muito relativo, com grandes diferenças quando comparado a outros estudantes.

O segundo conjunto de hipóteses produziu resultados interessantes relacionados às proporções de atribuição de fatores usadas para explicar o desempenho acadêmico, com base na autoavaliação. Primeiro, as proporções dos fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior e o superior são significativamente diferentes ( $H_6$ ). A proporção de causas externas explicando o desempenho acadêmico inferior foi maior para o desempenho acadêmico próprio ( $H_7$ ) e desempenho acadêmico de colegas de classe ( $H_8$ ). No entanto, quando definido o foco para os alunos de outras instituições, os resultados foram invertidos:

Parece que a componente social lida com a atribuição de um papel nessa situação específica, porque quando o foco é definido para um ambiente distante (ou seja, alunos de outras escolas), houve uma tendência para diminuir a atribuição do sucesso a fatores internos e aumentar a sua atribuição a fatores externos. Estima, orgulho, sentimento de grupo, ou uma abordagem corporativa, podem ser os elementos que interagem com esse comportamento. Certamente, essa questão requer uma investigação mais aprofundada, especialmente em ambientes socioeconômicos e culturais similares.

Todas as proporções de atribuição de fatores a partir deste estudo, quando comparados com os resultados (assumidos como limiares) relatados por Ferreira *et al.* (2002), são significativamente diferentes, exceto para o esforço no desempenho dos colegas de classe e capacidade no desempenho dos alunos de outras instituições ( $H_{10}$ ). Assim, parece plausível esperar evolução ou transformação, em termos da forma como os indivíduos pensam sobre a atribuição, dependendo de fatores como a maturidade e o ambiente social. Essa é outra questão importante para estudos adicionais nessa área.

A partir do terceiro conjunto de hipóteses constatou-se uma associação entre atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico superior e a região geográfica da universidade ( $H_{11}$ ). Não foi encontrada associação entre atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior e região geográfica da universidade ( $H_{12}$ ). Além disso, nenhuma relação foi encontrada quando a variável de controle foi o financiamento do ensino médio ( $H_{13}$  e  $H_{14}$ ). Ao controlar a percepção do elemento de destaque da universidade, não foi constatada associação com atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico superior ( $H_{15}$ ), mas foi encontrada relação com a atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior ( $H_{16}$ ). Esta evidência, especialmente a partir de  $H_{15}$ , parece corroborar a ideia da influência dos aspectos sociais sobre a forma como um indivíduo pode enfrentar atribuição de desempenho acadêmico. Por outro lado, esse achado sobre a forma como se percebe elementos de destaque da instituição ( $H_{16}$ ), e a associação com atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior, pode ser outra evidência de que causas externas estão sendo usadas para explicar o desempenho acadêmico inferior, como comentado anteriormente.

Concluindo à luz da concepção pedagógica moderna e cobertura das abordagens empregadas na educação de Contabilidade, bem como as características específicas da nova geração de estudantes que vem para a universidade (ou estagiários provenientes de organizações), gestores, professores, tutores e muitos outros atores terão que adaptar as suas estratégias com a finalidade de direcionar melhor tais questões. Não só os aspectos de

profundas, mas o elemento natural de atribuição de sucesso e fracasso dentro de abordagens baseadas no construtivismo, centrada no participante, colaborativa orientada, para apoiar uma experiência educacional ampla. Atribuição de fatores e resultados meta cognitivos de manipulação consciente pelos estudantes, no seu sentido estrito, tendem a impulsionar e inflamar as ações dos participantes no sentido de uma experiência de aprendizagem transformadora e de longa duração. Isto parece estar bem alinhado com a reforma tão necessária no ensino da Contabilidade, no sentido de uma maior orientação para o pensamento crítico, supostamente para melhor preparar o contador para a dinâmica dessa profissão.

Nesse sentido, a investigação precisa continuar, com ênfase na integração desse tipo de divulgação de informações relacionadas com o desempenho dos alunos com abordagens transversais e longitudinais. Estudos adicionais em múltiplos contextos sobre as instituições de ensino superior em Ciências Contábeis devem ser conduzidos. Além disso, uma comparação dos resultados com base no instrumento utilizado neste estudo forneceria ajuda adicional. Também, considerando a essência da teoria da atribuição, investigação adicional direcionando estes aspectos em outros países, seria apropriada, principalmente quando consideradas as diferenças em questões de poder, conforme proposto e discutido por Hofstede (1983), e suas implicações para as classes de nível superior, sem esquecer as demandas atuais em termos de transformação relacionadas à convergência internacional das práticas contábeis.

## Referências

BIRNBERG, J. G.; LUFT, J.; SHIELDS, M. D. Psychology theory in management accounting research. In: CHAPMAN, C. S.; HOPWOOD, A. G.; SHIELDS, M. D. (Eds.), *Handbook of management accounting research*, v. 1, p. 113-136, Oxford: Elsevier, 2007.

CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/GArea.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.

EIDE, B. J. Integrating learning strategies in accounting courses. In: SCHWARTZ, B. N.; KETZ, E. (Eds.) *Advances in Accounting Education*, vol. 2, p. 37-55, Stamford, CT: JAI Press, 2000.

FERREIRA, M. C. et al. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

- GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. *Educational research: an introduction*. 7. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- GREENE, J. C. Relationships among learning and attribution theory motivational variables. *American Educational Research Journal*, v. 22, n. 1, p. 65-78, 1985.
- GRIFFIN, B. Q. et al. Attribution of success and failure in college performance. *The Journal of Psychology*, v. 114, p. 259-266, 1983.
- HARDRE, P. L. Beyond two decades of motivation: a review of the research and practice in instructional design and human performance technology. *Human Resource Development Review*, v. 2, n. 1, p. 54-81, 2003.
- HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- HOFSTEDE, G. Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. In: DEREGOWSKI, J. B.; DZIURAWIEC, S.; ANNIS, R. C. (Eds.) *Expiscations in cross-cultural psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlanger, 1983.
- HUGHES, D. J. *A comparison of student learning styles and retention in on-line and on-campus courses at a community college*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, 2002.
- JACKSON, L. A. et al. *Gender stereotypes and attributions: a bayesian analysis*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, 95., New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED291021), August, 1987.
- KORMANIK, M. B.; ROCCO, T. S. Internal versus external control of reinforcement: a review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, v. 8, n. 4, p. 463-483, 2009.
- LADD, P. D.; RUBY, R., Jr. Learning styles and adjustment issues of international students. *Journal of Education for Business*, v. 74, n. 6, p. 363-367, 1999.
- LEI, C. On the causal attribution of academic achievement in college students. *Asian Social Science*, v. 5, n. 8, p. 87-96, 2009.
- LUTHANS, F.; VOGELGESANG, G. R.; LESTER, P. B. Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, v. 5, n. 1, p. 25-44, 2006.
- MAGNUSSON, J-L.; PERRY, R. P. Academic help-seeking in the university setting: the effects of motivational set, attributional style, and help source characteristics. *Research in Higher Education*, v. 33, n. 2, 1992.
- MARTIN, A. J.; DOWSON, M. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 327-365, 2009.
- MCKEACHIE, W. J. *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. 11. ed. New York: Houghton Mifflin, 2002.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Sinopse da educação superior 2002*. Brasília: INEP. 2003. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2002/sinopse/Sinopse\\_2002\\_censosuperior.zip](http://www.inep.gov.br/download/censo/2002/sinopse/Sinopse_2002_censosuperior.zip)>. Acesso em: 03 jul. 2009.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Sinopse da educação superior 2004*. Brasília: INEP. 2003. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Sinopse\\_2004\\_010206.zip](http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Sinopse_2004_010206.zip)>. Acesso em: 03 jul. 2009.

NBEA (National Business Education Association). *National standards for business education*. Reston, VA: National Business Education Association, 2001.

POWERS, S.; ROSSMAN, M. H. Attributions for success and failure among anglo, black, hispanic and native american community college students. *The Journal of Psychology*, v. 117, p. 27-31, 1984.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Designing and conducting survey research*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Brass, 1997.

ROTHWELL, W. J.; KAZANAS, H. C. *Mastering the instructional design process: a systematic approach*. 3. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2004.

ROTTER, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1954.

SELLTIZ, C. et al. *Research methods in social relations*. New York: Holt, Rinehart and Wanston, 1959.

SWANSON, R. A.; HOLTON III, E. F. *Foundations of human resource development*. San Francisco: Berrett-Kohler Publishers, 2001.

TUCKER, S. Y. *Teaching and learning styles of community college business instructors and their students: relationship to student performance and instructor evaluations*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1998.

WEINER, B. An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education*, v. 4, n. 1, p. 179-209, 1976.

WEINER, B. A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: an analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 39, n. 2, p. 186-200, 1980.

WEINER, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, B. (Ed.). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press, 1974.

YOUNG, A.; FRY, J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, v. 8, n. 2, p. 1-10, 2008.