UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

MARÍLIA NASCIMENTO

Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis

SÃO PAULO
2016

Prof. Dr. Marco Antônio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Andson Braga de Aguiar
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

MARÍLIA NASCIMENTO

Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

Coorientadora: Profª Maria Regina Maluf

Versão Corrigida

(versão original disponível nda Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Nascimento, Marília.
Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de ciências contábeis / Marília Nascimento. – São Paulo, 2016.
151 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.
Orientador: Gilberto de Andrade Martins.
Coorientadora: Maria Regina Maluf.

1. Contabilidade – Estudo e ensino. 2. Atribuição de causalidade. 3. Rendimento escolar. 4. Desempenho acadêmico. 5. Autoestima. 6. Estudantes universitários. 1. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657.07

Dedico esta pesquisa a todos os estudantes de Ciências Contábeis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido tantas oportunidades. Durante este projeto, realizei coisas imensuráveis e conheci pessoas que levarei para sempre comigo.

Agradeço à minha família: meus pais, Nascimento e Margarida, pelo incentivo, pela educação e pela confiança. Acredito que eles fizeram um bom trabalho. Aos meus irmãos, Milena e Marciano, obrigada por compreenderem minha ausência, obrigada por cuidarem de "tudo", principalmente nos períodos em que estive em São Paulo e em Los Angeles. Ao meu sobrinho e afilhado, Yago, obrigada pela intensidade dos momentos que passamos juntos, suas lembranças me faziam ter vontade de voltar para casa.

Ao Emanuel, pela cumplicidade, incentivo, carinho e, principalmente, pelo encorajamento nesse período em que assumiu múltiplos papéis, além de namorado, noivo e marido.

Ao meu orientador, professor Gilberto de Andrade Martins, pela disponibilidade, compreensão, paciência e inúmeras contribuições. Sempre "avante e para o alto"!

A professora coorientadora desta pesquisa, Maria Regina Maluf, pelas contribuições com "olhar psicológico", sempre com muita clareza e didática e pelo incentivo rumo ao estágio no exterior.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade (PPGCC) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), pelos constantes ensinamentos ao longo do doutorado, e aos professores Ronaldo Pilati e Evely Boruchovitch, pelas importantes contribuições apresentadas na banca de qualificação.

A professora Sandra Graham, por me receber no Departamento de Educação da UCLA, e ao professor Bernard Weiner, a quem tive a oportunidade de conhecer e de apresentar meu trabalho.

Aos estudantes que responderam ao questionário, tornando este trabalho possível.

Aos funcionários da FEA/USP, pela disponibilidade e pelo apoio recebido em todos os momentos, em especial à Belinda, ao Evandro e à equipe da biblioteca.

As gerações de famílias com as quais tive a oportunidade de conviver no "A11": 1ª) Rosimeire, Renata, Angélica e Cláudia; 2ª) Claudio e Verônica; 3ª) Simone, Bianca e Elise. Vocês são a prova de que pessoas tão diferentes podem viver em harmonia! Foram muitas emoções, muitas "estórias", ops! História? Ahhh, não!!! Deixemos isso para Angélica.

Meu agradecimento às pessoas incríveis que tive o prazer de conhecer na FEA: os doutores Robson, Júlio, Janilson, Valdiva, Kleber, Benjamim e Jorge, por terem me adotado na turma de 2011, principalmente na disciplina Modelos Multivariados, e os amigos e colegas de turma, ora presentes na sala 15, ora parceiros de laboratório: Ademir, Ana, Bárbara, Bete, Daniel, Fernanda, Flaviano, Iracema, Ivan, Ludmila, Mamadou, Marcelo, Rodrigo, Samantha, Sara, Sandra, Sergio, Simone, Tânia e os demais que a memória não me permite lembrar.

Aos amigos capixabas, por me apoiarem neste projeto: Michelle, Juliana, Fátima, Julyana, Luiz Cláudio, Thadeu, Socrátes, Rodson, Cida, Mariete, Márcia, Jannia, Idália, Carla, Adriana, Robson e Kayma. Contei com uma bela torcida!

A UFES, pelo afastamento concedido, em especial ao Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nea@d), que me permitiu conhecer a modalidade EaD, e ao NPD/UFES, que enviou a survey aos estudantes.

A UFSC, em especial ao coordenador do curso EaD e chefe de departamento, em exercício na época, professor Luiz Felipe Ferreira, pela recepção e permisssão para que eu divulgasse a pesquisa na Universidade.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão da bolsa de doutorado no país (Processo 2014/10194-0), fundamental para a realização da pesquisa e do estágio no exterior. Considerando que, as opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

A FIPECAFI, pelo apoio financeiro para o estágio na UCLA.

Por fim, muito obrigada a todos que contribuíram para a conclusão deste projeto.

“Viver!
E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz...”

(Gonzaguinha)

“Feliz aquele que conseguiu compreender a causa das coisas”

(Publio Virgílio Marón)

RESUMO

Nascimento, M. **Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis**. 2016. 151p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A percepção sobre as causas dos acontecimentos faz parte da vida cotidiana. Atribui-se causas aos eventos na busca de entendimento que permita prever, controlar e alterar resultados futuros. Questões como "Por que não passei na prova?" e "Porque fui o primeiro colocado no vestibular?" conduzem à percepção de uma causa explicativa, seja para o fracasso ou para o sucesso. A Teoria da Atribuição Causal tem sido examinada para compreender e explicar como as pessoas interpretam os determinantes de seu sucesso ou fracasso em situações de desempenho. As causas percebidas estarão relacionadas à percepção de cada indivíduo sobre o evento, o que não implica causalidade real, dado que a ação será efetivada de acordo com a percepção de cada indivíduo sobre o evento. A abordagem teórica utilizada nessa pesquisa foi a Teoria da Atribuição Causal, proposta por Bernard Weiner, no contexto educacional, com foco nas atribuições causais para sucesso e fracasso acadêmicos. Neste cenário, o objetivo principal da pesquisa foi identificar as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico de estudantes do curso de Ciências Contábeis. Buscou-se também obter evidências e subsidiar a discussão sobre a relação entre o sucesso e o fracasso acadêmico, a modalidade de ensino, a autoestima e o perfil do estudante. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado aos estudantes de Ciências Contábeis de duas Universidades Federais que oferecem o curso em duas modalidades de ensino (presencial e a distância) e 738 respostas válidas foram obtidas para análise. O questionário foi estruturado em três blocos (I – desempenho e causas percebidas, II – mensuração da autoestima e III – perfil do estudante). Os resultados apresentaram um perfil com idade média dos estudantes de 27,4 anos (34,27 na modalidade EaD e 24,87 na modalidade Presencial). A maioria dos estudantes (83%) exercia atividade remunerada (90% na EaD e 80% na presencial) e as mulheres representaram a maioria dos respondentes (62% na modalidade EaD e 58% na modalidade presencial). As causas internas, especificamente o esforço e a capacidade, foram mais indicadas como explicativas do sucesso acadêmico e as causas externas, especificamente a dificuldade da tarefa, a flexibilidade de horário e a influência negativa do professor, foram as mais indicadas como explicativas do fracasso acadêmico. Como os resultados apontam que os estudantes indicaram com frequência a própria capacidade para explicar o sucesso, pode-se admitir manifestação da tendência autoservidora, que contribui para a manutenção da autoestima, diante da influência positiva na motivação. Entre as causas do sucesso, a capacidade associou-se a um nível mais elevado de autoestima e a causa sorte associou-se a um nível mais baixo de autoestima. Entre as causas do fracasso, a dificuldade da tarefa associou-se ao nível mais baixo de autoestima. Uma análise geral permite observar que os estudantes dedicam pouco tempo aos estudos, atribuem sucesso principalmente a si mesmos e o fracasso a terceiros, e apresentam uma elevada autoestima associada principalmente ao sucesso atribuído à capacidade. Em futuras pesquisas, recomenda-se estudos pilotos, com objetivo de definir outras atribuições causais para elaboração de novos instrumentos de coleta de dados, por meio de abordagem metodológica qualitativa, que possam ampliar os achados e contribuir com a literatura.

Palavras-chave: Atribuição de causalidade; Desempenho acadêmico; Autoestima; Estudantes de Ciências Contábeis.

ABSTRACT

Nascimento, M. ***Attribution of causality to academic performance and self-esteem in Accounting students.*** 2016. 151p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The perception about causes of events is part of daily life. Causes are attributed to events in order to be able to make previsions, and control and change future outcomes. Questions like "why didn't I pass the test?" and "Why was I the first place in the entrance exam?" lead to perception of an explanatory cause for failure or success. The Theory of Causal Attribution has been examined to understand and explain how people interpret their success' or failure's determinants in performance situations. The perceived causes will be related to the each individual's perception about the event, which does not imply real causality, given that the action takes place according to each individual's own perception about the event. The theoretical approach used in this research was the Theory of Causal Attribution, proposed by Bernard Weiner, in the educational context, focusing on causal attributions for academic success and failure. In this context, the main objective of this research was to identify the causes perceived as explanatory of Accounting students' academic performance. The research also sought to obtain evidence and support to the discussion about the relationship among academic success and failure, the modality of education, self-esteem and students' profile. The data were collected through a questionnaire administered to Accounting students of two Public Universities offering the Accounting major in two modalities of education (traditional and e-learning), and 738 valid answers were obtained to the analysis. The questionnaire was structured into three parts (I - performance and perceived causes, II - self-esteem measurement and III – students' profile). The results showed a profile where students are 27.4 years old on average (34.27 in the e-learning modality and 24.87 in the traditional modality). Most students (83%) were working (90% in the e-learning and 80% in the traditional modality) and most respondents (62% in the e-learning and 58% in the traditional modality) were women. The internal causes, specifically effort and ability, were highlighted as explanatory factors for the academic success and the external causes, specifically task difficulty, schedule flexibility and the teacher's negative influence, were highlighted as explanatory factors for the academic failure. Since the results show that students often indicate their own ability to explain their success, this indicates a manifestation of the self-serving bias, which contributes to maintaining the self-esteem in the face of motivation's positive influence. Among the causes of success, the ability was associated with a higher level of self-esteem and luck was associated with a lower level of self-esteem. Among the causes of failure, the tasks' difficulty was associated to the lower level of self-esteem. A general analysis allows observing that students spend little time studying, mainly attribute success to themselves and failure to others, and have a high self-esteem mainly associated to the success attributed to capacity. As future researches, pilot studies are recommended in order to set other causal attributions for developing new data collection instruments, through a qualitative approach, that can expand the findings and contribute to the literature.

Keywords: Attribution of causality; Academic performance; Self-esteem; Accounting students.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.1 Apresentação e contextualização 15

1.2 Problema e objetivos 19

1.3 Delineamento 20

1.4 Hipóteses 22

1.5 Justificativas e contribuições 25

1.6 Estrutura da pesquisa 28

2. PLATAFORMA TEÓRICA 29

2.1 Processos atribucionais como motivadores do comportamento humano 30

2.2 Processos atribucionais como motivadores do desempenho acadêmico: o modelo de Bernard Weiner 34

2.2.1 Dimensões causais 37

2.3 Pesquisas sobre a Teoria da Atribuição de Causalidade aplicada na Educação 42

2.4 Autoestima 51

2.4.1 Autoestima e atribuições causais 53

2.4.2 Escala de autoestima 61

2.5 Estudantes brasileiros de Ciências Contábeis e o desempenho acadêmico 64

2.5.1 Desempenho do estudante brasileiro de Ciências Contábeis na Educação a Distância (EaD) 67

3. METODOLOGIA DA PESQUISA 73

3.1 Participantes 73

3.2 Características dos cursos de Ciências Contábeis em suas Instituições de Ensino Superior (IES) 75

3.3 Instrumento de coleta de dados 76

3.3.1 Definições operacionais 77

3.3.2 Blocos de questões 78

3.4 Procedimento de coleta de dados 82

3.4.1 Aplicação preliminar 82

3.4.2 Aplicação do questionário 83

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS 85

4.1 Perfil dos estudantes participantes 86

4.2 Autoavaliação do estudante no curso de Ciências Contábeis 89

4.3 Causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico no curso 91

4.3.1 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: todos os estudantes 92
4.3.2 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes EaD, estudantes presenciais e comparação entre eles 94
4.3.2.1 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes EaD 94
4.3.2.2 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes presenciais 96
4.3.2.3 Comparação entre as causas percebidas do sucesso e do fracasso entre os estudantes das modalidades EaD e presencial 98
4.3.3 Dimensões das causas de sucesso e fracasso percebidas pelos estudantes 102
4.4 Autoestima de estudantes de Ciências Contábeis 103
4.4.1 Autoestima e sua relação com as dimensões interna e externa das causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico 108
4.5.2 Autoestima e a dimensão controlabilidade 114
5. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS 127
GLOSSÁRIO 147
APÊNDICE 149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
DV	Desvio Padrão
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEA	Faculadade de Econômia, Adminstração e Contabilidade
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura da pesquisa na modalidade presencial 21
Figura 2. Estrutura da pesquisa na modalidade a distância 22
Figura 3. Hipóteses da pesquisa 23
*Figura 4.*Síntese dos resultados obtidos em estudos para identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto acadêmico. Fonte: Weiner (1979) 35
*Figura 5.*Classificação dos principais fatores em dimensões causais de acordo com a literatura. 39
Figura 6. Exemplos de processo atribuicional ao desempenho acadêmico. Adaptado de Graham e Weiner (1996). 40
Figura 7. Síntese de pesquisas com Teoria da Atribuição. 48
Figura 8. Configuração dos cursos abordados pela pesquisa nas ~~d~~uas universidades pesquisadas. 76
Figura 9. Descrição dos blocos integrantes do instrumento de coleta da pesquisa. 78
Figura 10. Estrutura das questões de 2 a 4 (sucesso) e de 5 a 7 (fracasso) no questionário. 80
Figura 11. Estrutura das questões 8, 9 e 10 do questionário. 80
Figura 12. Escala de autoestima de Rosenberg (1965), adaptada por Hutz e Zanon (2011). 81
Figura 13. Variáveis do Bloco III. 82
Figura 14. Representação dos itens e pontuação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) 104
Figura 15. Resultado das hipóteses da pesquisa. 123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 *Comparação entre estudantes das modalidades presencial e a distância no Enade 2007* 69
Tabela 2 *População da pesquisa por IES e por modalidade de ensino* 74
Tabela 3 *Estudantes participantes da pesquisa por modalidade de ensino e por IES* 74
Tabela 4 *Idade dos estudantes* 86
Tabela 5 *Gênero, idade e modalidade de ensino dos estudantes* 86
Tabela 6 *Exercício de atividade profissional dos estudantes* 87
Tabela 7 *Nível socioeconômico dos estudantes por modalidade de ensino* 87
Tabela 8 *Teste Person Qui-quadrado entre modalidade de ensino e nível socioeconômico* ... 88
Tabela 9 *Distribuição de frequência da autoavaliação no curso de Ciências Contábeis nas modalidades EaD e presencial* 90
Tabela 10 *Autoavaliação por modalidade de ensino de estudantes de Ciências Contábeis* ... 90
Tabela 11 *Autoavaliação de desempenho no curso por modalidade de ensino* 91
Tabela 12 *Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: todos os estudantes* 92
Tabela 13 *Outras causas percebidas como explicativas do sucesso: todos os estudantes* 93
Tabela 14 *Outras causas percebidas como explicativas do fracasso: todos os estudante* 94
Tabela 15 *Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico:estudantes EaD* 95
Tabela 16 *Outras causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes da EaD* 96
Tabela 17 *Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes presenciais* . 97
Tabela 18 *Outras causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico pelos estudantes presenciais* 98
Tabela 19 *Médias das causas percebidas do sucesso acadêmico nas modalidades EaD e presencial* 99
Tabela 20 *Médias das causas percebidas do fracasso acadêmico nas modalidades EaD e presencial* 99
Tabela 21 *Causas percebidas do sucesso de todos os estudantes, por gênero* 100
Tabela 22 *Causas percebidas do fracasso de todos os estudantes, por gênero* 100
Tabela 23 *Classificação dimensional percebida pelo estudante* 102
Tabela 24 *Resultado da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) por modalidade de ensino e gênero* 105
Tabela 25 *Teste X^2 entre o nível de autoestima e a idade* 106
Tabela 26 *Teste X^2 entre o nível de autoestima e o nível socioeconômico* 106
Tabela 27 *Correlação entre autoestima e outras variáveis* 107
Tabela 28 *Locus de causalidade* 108
Tabela 29 *Causas percebidas do sucesso e do fracasso e a dimensão locus de causalidade* 109
Tabela 30 *Regressão logística: alta e baixa autoestima e causas do sucesso* 110
Tabela 31 *Regressão logística: alta e baixa autoestima e causas do fracasso* 113
Tabela 32 *Correlação entre a dimensão controlabilidade e a autoestima dos estudantes* 115

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e contextualização

A busca por entender as causas dos acontecimentos faz parte da vida cotidiana, o que implica em atribuição de causalidade. As pessoas buscam relação entre os fatos, suas causas e efeitos, de forma que seu entendimento permita prever, controlar e alterar acontecimentos futuros (Graham & Weiner, 1996; Heider, 1958; Weiner, 1985). Surge, então, uma variedade de questionamentos na busca de relações causais. Por exemplo, a não aprovação em um teste pode ser atribuída, entre outros fatores, à falta de capacidade, à falta de esforço ou, ainda, à falta de ajuda dos colegas.

O foco principal de Fritz Heider (1958) foi o estudo das causas que as pessoas atribuem aos fenômenos que vivenciam ou observam. Para o autor, os homens buscam definir as origens desses fenômenos, na medida em que desejam conhecer as fontes de suas experiências, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque essa atribuição lhes permite compreender o seu mundo, predizer e controlar acontecimentos referentes a eles e aos outros (Heider, 1958). O ponto final desse processo de análise das causas dos eventos é a atribuição de causalidade por parte do percebedor.

A atribuição de causalidade conduz o sujeito a formular causas explicativas, seja para o fracasso ou para o sucesso e as causas atribuídas estarão relacionadas à percepção individual de cada um sobre o evento, o que não implica em causalidade real, dado que cada um percebe de forma diferente o significado de um evento ou causa. A pesquisa em atribuição de causalidade tem seu foco em como as pessoas fazem atribuições sobre quase tudo, e não, em como elas julgam se alguma causa é ou não real.

Heider (1958) explica que os processos de pensamento que as pessoas utilizam para entender os acontecimentos cotidianos possuem alguma semelhança com os processos utilizados pelos cientistas, destacando-se elementos subjetivos ou de senso comum (psicologia ingênua) que orientam a percepção das pessoas sobre os outros ou sobre si mesmas.

Dela Coleta e Dela Coleta (2006) relatam que as pessoas, ao realizarem atribuição de causalidade, não são sempre lógicas e racionais, mas refletem seus desejos, suas motivações e suas necessidades pessoais, o que torna o processo mais complexo. Na verdade, na maioria das vezes, o processo de atribuição de causalidade a dado evento, não se submete a princípios lógicos mas psico-lógico, ou seja, garante uma lógica pessoal, de significado para o indivíduo muitas vezes sem compromisso com a realidade.

A Teoria da Atribuição Causal tem sido examinada para compreender e explicar como as pessoas interpretam os determinantes de seu sucesso ou fracasso em situações de desempenho. No contexto educacional, essas interpretações recaem sobre os fatores considerados como responsáveis pelos resultados acadêmicos obtidos, e pode-se dizer que a percepção das causas do sucesso ou do fracasso acadêmico pelo estudante é um fator determinante do comportamento futuro dele. Nessa abordagem, com enfoque no estudo das atribuições causais para sucesso e fracasso acadêmicos, destacam-se os trabalhos de Weiner (1972, 1979, 1984, 1985 e 2004).

Weiner (1976), ao ampliar as pesquisas realizadas por Heider (1958) e por Weiner *et al.*. (1972), associou fatores específicos (capacidade, esforço, facilidade da tarefa e sorte) com desempenho educacional e observou que, frequentemente, apareciam outros fatores causais, como cansaço, disposição, doenças e influência de outras pessoas. Desta forma, em outra pesquisa, Weiner (1979), destacou oito fatores de realização em tarefas acadêmicas: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e de outras pessoas. Classificou, também, as atribuições em três dimensões causais: a) *locus* de causalidade: as causas podem ser internas ou externas ao sujeito; b) estabilidade: as causas podem ser estáveis ou instáveis; c) controlabilidade: as causas podem ser controláveis ou incontroláveis. Em 1985, Weiner considerou a existência de uma quarta dimensão: generalidade, em que as causas percebidas eram classificadas como gerais, quando abrangiam diversos contextos, ou específicas quando restritos a determinada situação. No entanto, o autor, em 1988, optou por manter apenas três dimensões, devido, principalmente, à similaridade entre as dimensões estabilidade e generalidade.

Embora inicialmente o objetivo da teoria não fosse analisar o desempenho acadêmico, percebeu-se que essas atribuições dizem respeito às interpretações que os indivíduos fazem em relação às causas dos eventos, influenciando a motivação e a emoção desses indivíduos, o que viabilizou a aplicação da teoria no contexto escolar, por proporcionar uma compreensão da

motivação do estudante para a aprendizagem (Neves, 2002). As atribuições ou explicações causais dos comportamentos e/ou eventos tornam-se, assim, ferramentas importantes para a compreensão das reações frente ao sucesso e ao fracasso (Heaven, 1989), em função de seu papel mediador entre os estímulos e as respostas individuais.

A busca por uma explicação é mais provável quando ocorre fracasso do que sucesso (Weiner, 1979), e é mais provável que ocorra após um evento inesperado do que após um evento esperado, como uma nota baixa atribuída a um bom estudante. (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1984). Durante a realização de tarefas, estudantes orientados para o fracasso ou desamparados, são os que mais tendem a fazer atribuições (Diener & Dweck, 1978). Para Ferreira et al. (2002), é comum afirmar que se o estudante vai mal na escola, isso se deve apenas às suas limitações pessoais (falta de gosto pelo estudo, dificuldade no aprendizado), atribuindo-lhe a culpa por seu fracasso. Tais explicações tendem a não considerar o que os estudantes pensam sobre seu próprio desempenho acadêmico, e sobre o desempenho acadêmico de seus colegas.

Embora as pesquisas confirmem o modelo teórico, às vezes é necessário considerar atribuições distintas daquelas propostas inicialmente por Weiner, (1976). De acordo com Neves (2002), isso se deve à diversidade dos ambientes de aprendizagem. É nessa perspectiva que o presente trabalho aborda, o ensino superior brasileiro em Ciências Contábeis, em duas modalidades de ensino: a modalidade presencial e a modalidade Educação a Distância (EaD), em busca de identificar causas atribuídas ao desempenho acadêmico, sua relação com a autoestima e o perfil desses estudantes universitários, inseridos em diferentes ambientes.

Observa-se que, no atual cenário tecnológico, existe a possibilidade de transformação na forma como os estudantes universitários aprendem, com a oferta de alternativas mais modernas, eficientes e efetivas de aprendizado, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância. O aumento da demanda por educação, associado à facilidade de acesso a cursos a distância, contribui para o crescimento desse mercado, que registrou nos últimos anos um aumento significativo do número de estudantes nessa modalidade de ensino. A oferta de educação superior na modalidade EaD no Brasil, tem registro de matrícula a partir do ano 2002, com um pequeno volume representado por 40.714 estudantes, o que gradativamente foi crescendo. Em 2013, os números registrados ultrapassaram 1.150.000 estudantes, um salto na ordem de 2.824%, conforme o Censo da Educação Superior 2013 (INEP, 2013).

Pesquisas realizadas com estudantes universitários apresentaram uma forte correlação entre as atribuições causais e outros componentes da aprendizagem, como, a autoestima, a motivação, as estratégias de aprendizagem e a autoeficácia (Pilati, Leão, Vieira, & Fonseca, 2008; Woolfson & Brady, 2009). Ao envolver motivação e emoção (Weiner, 1986), a atribuição de causalidade a fatores internos, diante de resultados negativos (fracasso), levará à baixa autoestima, enquanto a atribuição de causalidade a fatores externos, também diante de resultados mais baixos (fracasso), deverá proteger a autoestima. Outros pesquisadores apresentaram hipóteses semelhantes (Abramson, 1978; Oyserman, Gant, & Ager, 1995), com resultados consistentes referentes a vários grupos de baixo desempenho, confirmando a interpretação de que a atribuição a causas externas para resultados negativos, protege a autoestima, ao passo que a atribuição de causas internas pa resultados negativos conduz à menor autoestima.

Diante desse contexto teórico, em que a Teoria da Atribuição se relaciona com fatores motivacionais, busca-se também identificar o nível de autoestima dos estudantes e sua relação com as causas percebidas, classificadas nas dimensões *locus* de causalidade e controlabilidade. Observa-se que, de acordo com a dimensão *locus* da causa (interno ou externo ao sujeito), as atribuições internas ao sucesso estarão relacionadas a um maior nível de autoestima. Por outro lado, as atribuições internas ao fracasso estarão relacionadas a menores níveis de autoestima. Em relação à dimensão controlabilidade, estudantes que acreditam ter maior controle sobre as causas de seu desempenho apresentam maior nível de autoestima (Strohkirch & Hargett,1998).

A autoestima também tem sido objeto de pesquisas na Educação a Distância (EaD). A separação física que existe entre os estudantes da EaD e a Universidade pode contribuir para reduzir o sentido de comunidade, dando origem a sentimentos de desconexão (Kerka, 1996), isolamento, distração e falta de atenção pessoal (Besser & Donahue, 1996; Twigg, 1996), o que poderia afetar a persistência e a autoestima do estudante em cursos na modalidade EaD.

Apesar de sua utilidade para explicar os fenômenos relacionados com o desempenho acadêmico, os estudos que utilizam a Teoria da Atribuição ainda são incipientes, havendo poucas referências na literatura a estudos voltados ao desempenho do estudante do ensino superior (Cornachione Junior, Cunha, De Luca, & Ott, 2010). Outra motivação para a realização da pesquisa instaura-se no fato de que os estudos sobre atribuição de causalidade realizados em

culturas fora do eixo Estados Unidos/Europa e Ásia ou em culturas que apresentam desníveis educacionais e socioeconômicos acentuados ainda são praticamente inexistentes (Ferreira et al. 2002).

1.2 Problema e objetivos

A presente pesquisa baseia-se na Teoria da Atribuição de Causalidade, que por meio da percepção dos estudantes, procura identificar as causas percebidas por eles como explicativas de seu desempenho acadêmico. Essas causas são também denominadas fatores causais de acordo com a literatura (Frieze & Weiner, 1971; Graham, 1991; Weiner, 1976) e possuem relação com a motivação, o que poderá impactar o desempenho futuro dos estudantes. Neste contexto, a pesquisa procurou responder à seguinte questão:

> **Quais são as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico e sua relação com a autoestima de estudantes de Ciências Contábeis?**

Este estudo investigou como os estudantes compreendem e raciocinam sobre o seu próprio desempenho acadêmico, qualificando-o como sucesso ou fracasso, e o associam a elementos atributivos de acordo com a modalidade de ensino (presencial e EaD), considerando que há diferenças entre elas, como forma de entrega do conteúdo, uso de ambiente virtual de aprendizagem, forma de interação com o professor, utilização de mídias gravadas, entre outras.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico de estudantes do curso de Ciências Contábeis, diante da importância que essa percepção poderá exercer no comportamento e no desempenho futuro do estudante. Busca-se, ainda, comparar as causas percebidas do desempenho entre as modalidades de ensino presencial e a distância e obter evidências para subsidiar a discussão sobre as relações entre o sucesso e o fracasso do estudante de Ciências Contábeis, sua autoestima e seu perfil (características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas).

Para atender ao objetivo principal proposto foram determinados os seguintes objetivos específicos (O_E):

O_{E1} - Verificar a autoavaliação de desempenho do estudante no curso de Ciências Contábeis nas modalidades de ensino presencial e a distância;

O_{E2} – Verificar se as causas percebidas do desempenho acadêmico se alteram em função da modalidade de ensino;

O_{E3} – Mensurar a autoestima de estudantes de Ciências Contábeis e compará-la entre as modalidades de ensino;

O_{E4} - Classificar as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico em suas dimensões causais;

O_{E5} – Verificar a associação entre a autoestima e as dimensões *locus* de causalidade e controlabilidade.

Diante da questão de pesquisa e dos objetivos apresentados, com fundamento na Teoria da Atribuição de Causalidade, estabelece-se a tese: *Os estudantes do curso de Ciências Contábeis nas modalidades presencial e EaD atribuem o sucesso acadêmico a causas percebidas como internas e o fracasso acadêmico a causas percebidas como externas, de acordo com a dimensão locus de causalidade, o que promove a proteção da autoestima.*

1.3 Delineamento

A população do presente estudo foi o conjunto de todos os estudantes, matriculados no segundo semestre do ano letivo de 2014, dos cursos de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a distância das universidades federais brasileiras (UFES e UFSC) que ofertam o curso em ambas as modalidades de ensino (EaD e presencial). Dados descritivos sobre a amostra encontram-se detalhados no Capítulo 3, destinado à metodologia da pesquisa.

A Figura 1, apresenta a estrutura da pesquisa para os estudantes da modalidade presencial, que apontaram sua autoavaliação de desempenho até o momento no curso, para em seguida, pensarem em eventos considerados como um fracasso e como um sucesso no curso, e indicarem suas possíveis causas explicativas. Os estudantes classificaram as causas principais identificadas primeiramente por Weiner et al (1976) em suas dimensões causais, responderam

à escala de mensuração da autoestima de Rosenberg (1965) e, por fim, informaram dados sobre seu perfil sociodemográfico.

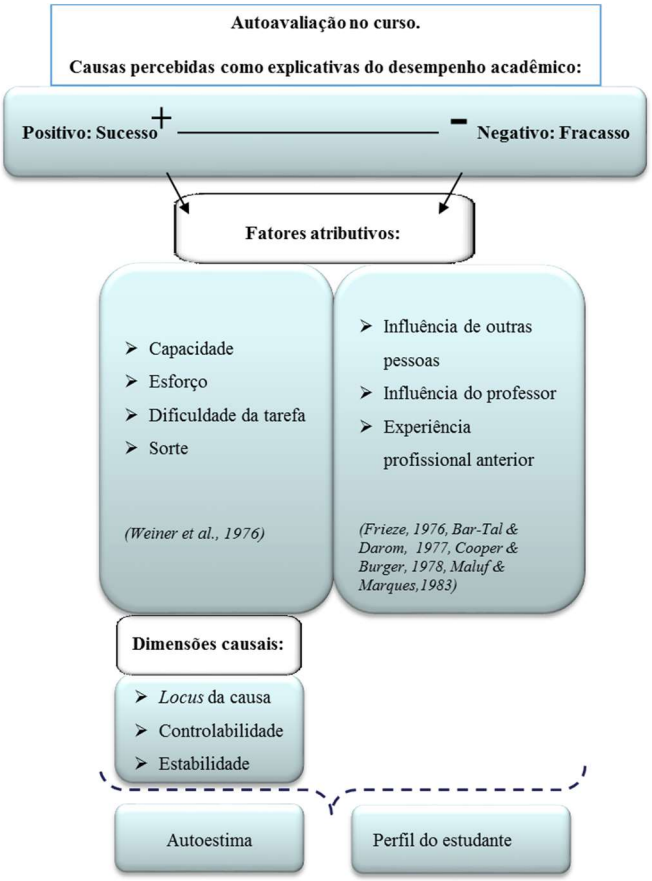

Figura 1. Estrutura da pesquisa na modalidade presencial

A Figura 2, apresenta a estrutura da pesquisa para os estudantes da modalidade a distância, que é semelhante à da modalidade presencial, com inserção apenas de algumas outras possíveis causas percebidas relacionadas mais especificamente à modalidade a distância, identificadas pela literatura como ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem, conforme Bryant, Kahle, e Schafer (2005), Trombetta (2009), Nunes (2009) e Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013).

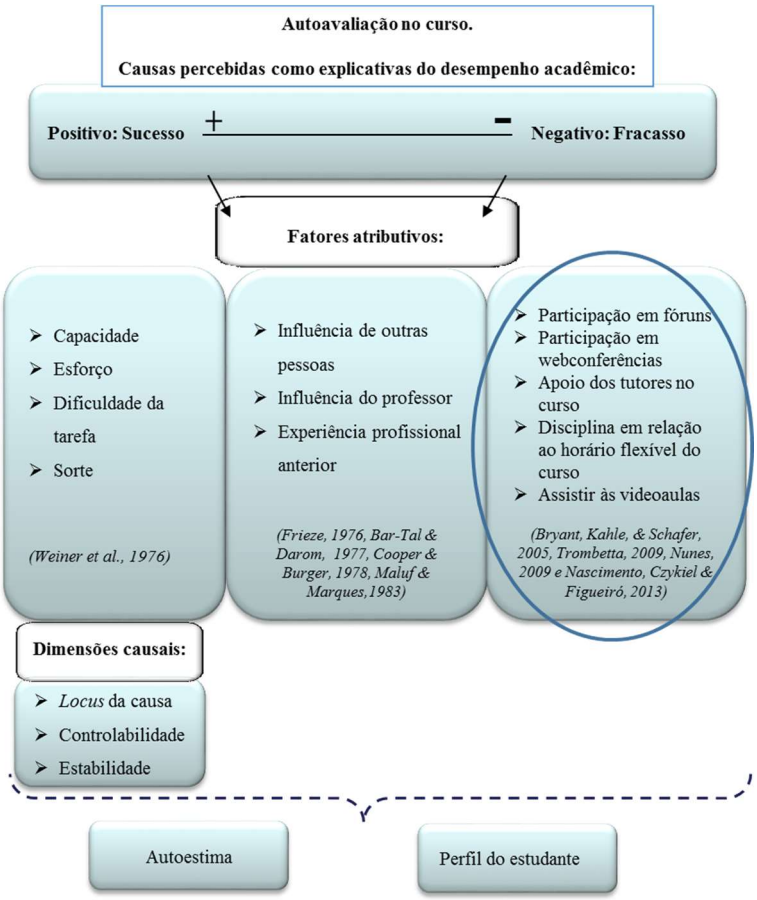

Figura 2. Estrutura da pesquisa na modalidade a distância

Diferenças entre as modalidades de ensino EaD e presencial foram apresentadas por alguns autores (Belloni, 2008; Bryant et al., 2005) e configuram um ambiente com particularidades que poderão influenciar a percepção do estudante na explicação do próprio desempenho acadêmico.

1.4 Hipóteses

A Figura 3, apresenta as hipóteses da pesquisa e as principais referências na literatura que forneceram subsídios para sua elaboração.

Hipóteses da pesquisa	Literatura
H1: Os estudantes atribuem o sucesso acadêmico a causas internas e o fracasso acadêmico a causas externas, de acordo com a dimensão *locus* de causalidade.	Cornachione Junior et al. (2010) Martini e Boruchovitch (2004) Knee e Zuckerman (1996)

	Weiner (1976)
H2: A causa esforço é mais indicada como causa percebida do sucesso do que a causa capacidade.	Panucci Filho (2013) Nascimento e Junqueira (2011) Peleias, Petrucci, Garcia, e Silva (2008)
H3: As principais causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico diferem entre as modalidades de ensino EaD e presencial.	Weiner (1976) Neves (2002)
H4: A atribuição do sucesso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais elevados de autoestima.	Weiner (2000) Van Laar (2000) Oyserman et al. (1995) Abramson (1978)
H5: A atribuição do fracasso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais baixos de autoestima.	
H6: A dimensão controlabilidade e a autoestima estão positivamente correlacionadas.	Strohkirch e Hargett (1998) Graham e Weiner (1996)

Figura 3. Hipóteses da pesquisa

Como forma de proteção à autoestima, diante do julgamento social, as pessoas tendem a internalizar o sucesso e a externalizar o fracasso (Knee & Zuckerman, 1996), surgindo assim o conceito de tendência autoservidora ou egotismo, que conduz as pessoas a atribuírem causas internas ao próprio sucesso e causas externas ao próprio fracasso. Os resultados de Cornachione Junior et al. (2010) demonstraram que 68% dos estudantes que consideraram seu desempenho acadêmico superior o atribuíram ao seu próprio esforço, enquanto menos de 10% o relacionaram a causas externas. E 24% dos estudantes que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior atribuíram esse fracasso a causas externas (família, provas, colegas e professores).

De acordo com a Teoria da Atribuição, as pessoas tendem a interpretar os fatores de forma a apresentar uma autoimagem positiva (Weiner, 1976). Desta forma, existe uma tendência a associar sucesso acadêmico a fatores internos, ao passo que os elementos que levam ao fracasso acadêmico tendem a ser associados a fatores externos. Com base nesse contexto apresentou-se a hipótese **H1.**

Martini e Boruchovitch (2004) relatam que, apesar de algumas diferenças específicas nos estudos revistos, há uma tendência de internalização do fracasso em crianças brasileiras, norte-americanas e alemãs, principalmente com dificuldades de aprendizagem, pois atribuem, sobretudo, a si mesmas a responsabilidade pelo desempenho acadêmico. Enquanto o sucesso foi atribuído a fatores internos pelos sujeitos, na maioria dos estudos, a externalização do fracasso foi mais presente nas investigações que analisaram as estratégias de proteção ao ego.

Os resultados de Ferreira et al. (2002), evidenciaram que a causa falta de esforço manteve-se também como explicação do fracasso nos três grupos (argentinos, brasileiros e mexicanos), sendo que os brasileiros, adicionalmente, também recorreram a causas externas. Esse resultados contrariam a hipótese de proteção ao ego, que vem sendo comprovada em culturas ocidentais e orientais com alguma regularidade.

Weiner (1979, 1984b, 2004b, 2000) relatou que, em situações acadêmicas, os estudantes buscam a causa do seu fracasso, na tentativa de reduzir a surpresa gerada pelo acontecimento inesperado. Quando atribuem causas internas, estáveis e incontroláveis ao fracasso, tendem a não se empenharem para modificá-lo. Weiner (1994) ainda explicou que, quando o estudante acredita em sua competência, se esforça em suas atividades, porém quando se avalia como incompetente, acredita que não compensa se esforçar pois não obterá um resultado positivo.

Os resultados de Nascimento e Junqueira (2011), Panucci Filho (2013) e Peleias et al. (2008), apontam que o estudante de Ciências Contábeis excerce atividade múltiplas que conflitam com a graduação, como necessidade de atividade remunerada e jornada de trabalho elevada, o que permite apenas o estudo no período noturno e conduz a relatos de dificuldade financeira, falta de tempo e cansaço. Espera-se, dessa forma, que o esforço apresente-se mais evidente em sua percepção como causa do sucesso acadêmico como apresentado na hipótese **H2.**

Diante das características apresentadas dos estudantes, como aspectos demográficos, socioeconômicos, diferentes modalidades de ensino e suas diferenças entre elas, citadas por Belloni (2008) e Bryant et al. (2005), e considerando que, segundo Weiner (1976), a atribuição deve ser entendida como subjetiva e influenciada por outros fatores que precisam ser explorados, apresentou-se a hipótese **H3.** Weiner (1976) destaca, ainda, que a dimensão da influência cultural relacionada à motivação e ao julgamento dos desempenhos pode impactar a maneira como a percepção da causalidade acontece.

De acordo com Weiner (2000) uma atribuição ao comportamento em sala de aula pode conduzir à expectativa de sucesso e afetar inclusive o orgulho, a culpa, a vergonha e a autoestima. Ao envolver motivação e emoção, a atribuição de causas internas ou externas ao sucesso e ao fracasso acadêmico pode estar associada a níveis diferentes de autoestima. Essa associação está

relacionada à dimensão *locus* de causalidade, que classifica a causa do desempenho em interna ou externa ao sujeito. Sucesso atribuído a causas internas e fracasso atribuído a causas externas devem estar associados à níveis mais elevados de autoestima, por outro lado, sucesso atribuído a causas externas e o fracasso atribuído a causas internas devem estar associados a níveis mais baixos de autoestima. Dessa forma, com base na associação entre a dimensão *locus* de causalidade e a autoestima, apresentaram-se as hipóteses **H4** *e* **H5.**

Os estudos de Abramson (1978) e de Oyserman et al., (1995) apresentaram resultados consistentes em grupos de baixo desempenho, confirmando a hipótese de que a atribuição a causas externas para resultados negativos, protege a autoestima, ao passo que a atribuição de resultados negativos a fatores internos está relacionada a uma menor autoestima.

A classificação dimensional tem consequências tanto para as expectativas de sucesso e fracasso futuros, quanto para a motivação e para as emoções dos estudantes. Em relação à dimensão controlabilidade, que classifica as causas do desempenho acadêmico entre controláveis ou incontroláveis pelo estudante, Strohkirch & Hargett (1998) investigaram a hipótese de que os estudantes que acreditavam ter mais controle sobre os seus resultados acadêmicos mantinham níveis mais elevados de autoestima, no entanto, tal hipótese foi rejeitada.

Para Martini e Boruchovitch (2004), Martini e Prette (2005), Stipek e DeCotis (1988), Weiner e Graham (1996) e Weiner (1988, 1990) a interpretação dos resultados pelo sujeito, perante controle ou ausência dele, está relacionada a uma série de implicações motivacionais, e poderá afetar as emoções, as expectativas e a motivação. Com base na relação entre a dimensão controlabilidade e a autoestima, apresentou-se a hipótese **H6.**

1.5 Justificativas e contribuições

Conforme o relatório do Censo da Educação Superior em 2013, entre os cursos que compõem o ensino de graduação no Brasil, o de Ciências Contábeis representou 4,3% do total de matrículas, com 288.786 estudantes. Esse percentual classifica o curso em quarto colocado, de acordo com o número de estudantes matriculados. Estão nas primeiras posições os cursos de Administração (12%), Direito (10%) e Pedagogia (8%) (INEP, 2013). Isso revela a

representatividade do curso de Ciências Contábeis e justifica o desenvolvimento da pesquisa com foco nessa área de conhecimento.

Outras razões também fomentam pesquisas em Ciências Contábeis, entre elas: a) a expansão experimentada nos últimos anos: até 2008, incluindo a área de Controladoria, existiam no Brasil 18 cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e três cursos de Doutorado em Ciências Contábeis ou Controladoria. Em 2014, esse número passou para 26 cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e 11 cursos de Doutorado em Ciências Contábeis ou Controladoria; b) as alterações ocorridas na Contabilidade diante da adoção dos padrões internacionais, que exigiram a criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) em 2005; c) os baixos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações de desempenho realizadas pelo INEP e d) a altas taxas de evasão nos cursos da modalidade EaD.

Uma questão preocupante nos cursos da modalidade EaD é que as taxas de evasão tem se apresentado maiores do que nos programas tradicionais (Rovai, 2003). Carr (2000) observou que as taxas de abandono atingem 20 pontos percentuais a mais do que nos cursos tradicionais. A autora relatou, também, uma variação significativa entre as instituições, algumas declararam 80% dos estudantes como concluintes, enquanto outras apresentaram um percentual menor que 50% de estudantes concluintes na EaD.

Em relação às pesquisas anteriores, são poucos os estudos que focam o ensino a distância em Contabilidade (Gagne & Shepherd, 2001; Nascimento & Junqueira, 2011; Nogueira, Espejo, Bortolocci, Reis, & Voese, 2012; Shmidt, 2012; Vamosi, Pierce, & Slotkin, 2004). Quanto ao objetivo, esses estudos procuraram relatar a eficácia do método com base no resultado final do aprendizado, obtido pelos estudantes, em suas avaliações. Além disso, relataram achados que não controlam as diferenças nas modalidades ou fatores que podem impactá-las, como proposto na presente pesquisa.

Há também, poucas referências na literatura voltadas para o desempenho do estudante de Ciências Contábeis. Alves, Corrar, e Slomski(2004), Miranda(2011), Santos(2012), Souza(2008) e Miranda (2014) são exemplos de trabalhos que buscaram identificar fatores determinantes do desempenho em Ciências Contábeis de estudantes brasileiros.

Por inserir um ambiente educacional diferente, em expansão significativa no Brasil (entre 2007 e 2011, o número de cursos na modalidade presencial cresceu 25%, enquanto na modalidade a distância cresceu 156%) e pouco explorado, como é o caso da EaD em Ciências Contábeis, a realização da pesquisa pode ampliar a compreensão do tema e enriquecer a literatura. As pesquisas de Connor (2009), Gagne e Shepherd (2001), Cornachione Júnior, Casa Nova, e Trombetta (2007), Machuca (2007), Nascimento e Junqueira (2011), Nogueira et al. (2012), Shmidt (2012), Silva (2002) e Vamosi et al. (2004) são exemplos de pesquisas que abordaram o curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância.

Em relação à Teoria da Atribuição de Causalidade, uma contribuição para o campo da aprendizagem, reside no fato de que, evidências sugerem que as atribuições de causalidade inapropriadas são passíveis de mudança (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996). É possível ensinar aos estudantes a usarem atribuições de causalidade mais compatíveis com a aprendizagem e com isso, minimizar as consequências do fracasso vivido e aumentar as expectativas de sucesso futuro, alterando percepções de causalidade errôneas e de consequências negativas (Perry, Hechter, Menec, & Weinberg, 1993; Schunk & Cox, 1986).

As Teorias Cognitivas da motivação determinam que a motivação e o desempenho do estudante baseiam-se no processo de mediação cognitiva, caracterizado pelas crenças pessoais e valores do estudante, como, autoavaliação, autoestima, autoeficácia, atruibuição de causalidade, entre outras variáveis. (Bandura, 1982, 1989; Schunk, 1985; Schunk, 1984; Stipek, 1988; Weiner, 1984, 1985). Nesse sentido, as Teorias cognitivas não concebem a motivação como um traço estável de personalidade, mas assumem que o processo motivacional é determinado pelas crenças individuais do estudante. Ao se adotar essa abordagem, modificações em sala de aula são possíveis, pois crenças pessoais são passíveis de mudança (Martini & Boruchovitch, 2004).

O conhecimento sobre as atribuições de causalidade pode oferecer subsídios para a construção de um contexto mais favorável ao bom desempenho acadêmico, conforme Weiner, (2000, p.13),

> Uma atribuição ao comportamento em sala de aula pode conduzir a expectativa de sucesso e afetar inclusive o orgulho, a culpa, a vergonha e a autoestima. Ela também permite previsões sobre reações ao sucesso e ao fracasso. Além disso, análises atribucionais fornecem possibilidades para a compreensão da avaliação, reações dos estigmatizados, ajuda e agressão.[1]

[1] An attributional approach to classroom behavior can address expectancy of success and affects including pride, guilt, shame, and self-esteem. It also allows for predictions about reactions to success and failure. In addition,

Identificar as causas percebidas de desempenho, poderá ser útil à formulação e ao planejamento de políticas públicas destinadas a melhorar o panorama da educação superior no Brasil, com a possível redução dos índices de evasão, que poderão ocorrer mediante fracasso, como evidenciado principalmente na modalidade a distância. O Conselho Federal de Contabilidade (CRC) pode criar programas motivacionais, de valorização da profissão, que despertem nos estudantes o interesse em dispender mais esforço em busca de melhor desempenho, e consequentemente maior qualidadade na formação profissional.

São poucos os estudos que utilizam a Teoria da Atribuição de Causalidade no ensino superior. Pesquisas envolvendo estudantes universitários foram realizadas por Guerguen Neto (1982), Griffin, Combs, Land, e Combs (1983), Powers e Rossman (1984), Rodrigues (1984), Bardelli e Maluf (1984), Maluf e Marques (1985), Corga e Rodrigues (1988). No entanto, apenas o trabalho de Cornachione et al. (2010) abordou o ensino superior em Ciências Contábeis.

1.6 Estrutura da pesquisa

Além da introdução (capítulo 1), esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. No segundo capítulo apresenta-se a Teoria da Atribuição de Causalidade com evidências obtidas pelos estudos empíricos realizados em âmbito internacional e no Brasil. Nesse capítulo apresenta-se ainda uma abordagem teórica sobre autoestima e desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis nas modalidades de ensino presencial e a distância. A metodologia da pesquisa, com informações sobre a amostra, o questionário e a coleta de dados está descrita no terceiro capítulo. A apresentação dos dados e suas análises integram o capítulo 4, Resultados. Por fim, as discussões e considerações finais, com limitações e sugestões para futuras pesquisas, constituem o quinto e último capítulo, Conclusões, seguido das referências bibliográficas, glossário e apêndice.

---

attributional analyses provide a window for the understanding of evaluation, reactions to the stigmatized, help, and aggression.

2. PLATAFORMA TEÓRICA

Na primeira parte deste capítulo apresenta-se o referencial teórico que antecede a Teoria da Atribuição de Causalidade com foco na área educacional, considerando que os processos atributivos motivam o comportamento humano num contexto mais amplo. Em seguida, apresenta-se a revisão de literatura, com estudos realizados em diversos países, com base na Teoria da Atribuição de Causalidade, aplicada à educação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em periódicos nacionais e estrangeiras, por meio de buscas em bases de dados, com uso de palavras chaves. As palavras chaves mais utilizadas foram: Teoria da Atribuição, atribuição de causalidade, desempenho acadêmico, educação em contabilidade, ensino a distância e autoestima. Foram selecionados, também, teses e dissertações que abordaram o tema. Optou-se por consultar esses trabalhos devido à necessidade de conhecer os instrumentos de coleta de dados utilizados, principalmente em relação às causas percebidas e suas dimensões causais, à mensuração do desempenho acadêmico e à autoestima. O acesso a algumas pesquisas só foi possível por meio do recurso de comutação entre bibliotecas. Optou-se, também, por selecionar trabalhos realizados em ambiente educacional, que tomaram por base a atribuição de causalidade, preferencialmente no ensino superior em Contabilidade. No Brasil, observou-se que são poucos os trabalhos nessa área: há apenas um trabalho no ensino superior de Ciências Contábeis, realizado por Cornachione Junior et al. (2010), sendo os demais realizados nos ensinos fundamental ou médio.

Algumas teorias procuram explicar questões que envolvem sucesso e fracasso na realização de uma tarefa. Muitas delas, com abordagem motivacional, elencam possíveis causas percebidas como explicativas do desempenho. Pintrich (2003) listou uma série de abordagens teóricas com seus principais autores: Teoria das Crenças de Autoeficácia e Crenças de Competências (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008); Teoria da Atribuição Causal (Weiner, 1972, 1979, 1980, 1984); Teoria do Interesse e Motivação Intrínseca x Extrínseca (Hidi, 1990; Deci & Ryan, 2000); Teoria da Expectativa-Valor (Eccles; Wigfield & Schiefele, 1998); Teoria de Metas de Realização (Ames, 1992); e Teoria de Metas Sociais (Wentzel, 2000). Acredita-se que esse quantitativo de teorias se dá em virtude da complexidade do tema motivação.

A escolha teórica para a realização desta pesquisa foi a Teoria das Atribuições Causais, que tem se destacado na Psicologia Social e Educacional e vem sendo desenvolvida desde o início da década de 70 por Bernard Weiner, a partir dos trabalhos de Heider (1944 e 1958), Hotter (1966), Jones e Davis (1965) e Kelley (1973), com aplicações à área educacional (Weiner 1979; 1984). Para Fonseca (1993) a Teoria Atribuicional de Weiner constituiu-se como uma proveitosa estrutura conceitual de apoio aos investigadores, já que integra diversos conceitos como a causalidade percebida, as expectativas de (in)sucesso e a diversidade de emoções. De acordo com Weiner (1976):

> Esta teoria é relevante para o estudo de uma ampla gama de fenômenos em sala de aula e que envolvem as questões educacionais, incluindo a avaliação de desempenho e o potencial conflito avaliativo, a relação entre desempenho e sistemas motivacionais da moral, programas Headstart, expectativa subjetiva de sucesso, manutenção de autoconceito, programas de seleção, aspirações ao sucesso, desejo pela autoavaliação, programas de intervenção no desempenho, sentimentos de impotência e efeito de alterar a atribuição externa para atribuição interna. Esses tópicos agora precisam ser investigados por educadores e psicólogos educacionais com interesse primário na sala de aula e no processo educacional.[2] (p. 205)

2.1 Processos atribucionais como motivadores do comportamento humano

Teorias da motivação podem contribuir na criação de regras para melhorar o desempenho humano. A busca por melhor desempenho já existia antes mesmo de se conhecer as teorias da motivação, como afirmam Graham e Weiner (1996). Os autores ressaltam, ainda, a dificuldade em motivar indivíduos, o que pode gerar decepção na realização dessa tarefa. No entanto, isso não quer dizer que não exitam princípios eficazes de motivação, mas pode representar que uma convicção sobre motivação ou regras específicas de comportamento estão longe de serem consideradas uma teoria.

Teóricos de atribuição interpretam os seres humanos como cientistas que procuram compreender o mundo à sua volta, utilizando técnicas estatísticas ingênuas, para chegarem a

[2]This theory is relevant to a wide array of classroom phenomena and educational issues, including achievement evaluation and potential evaluative conflict, the relation between achievement and moral motivational systems, Headstart programs, subjective expectancy of success, self-concept maintenance, selection procedures, achievement strivings, choice among achievement tasks, desire for self-evaluation, achievement change programs, feelings of helplessness, and the undermining effect of external reward on internal interest. These topics now need to be investigated by educators and educational psychologists with primary interest in the classroom and in the educational process.

conclusões causais. Quando aplicada à motivação, a Teoria da Atribuição recai sobre a ampla rubrica de abordagens de expectativa-valor. Entretanto, em vez de especificar relações matemáticas entre os componentes, essa teoria supõe que a motivação é mais bem representada como um processo temporal iniciado com um evento e encerrado com algum comportamento ou intenção comportamental (Weiner & Graham, 1996).

O primeiro trabalho, que abordou a questão da atribuição na Psicologia Social, foi publicado por Fritz Heider, em 1944, e apresentou, pela primeira vez, as ideias do psicólogo austríaco relativas à atribuição causal, que influenciaram a origem e a definição da teoria. Nesse trabalho, o autor investigou a relação entre percepção social e comportamento e de acordo com sua concepção, a percepção que se tem sobre um evento é única a cada indivíduo e ela excerce mais influência sobre a conduta de uma pessoa do que a própria realidade.

Para Heider, a ação humana possui um componente motivacional (intenção) e outro físico (capacidade de realizar a ação). Ele acreditava que o ambiente influencia as ações, ora conduzindo o sujeito a realizá-las, ora impedindo-o. Desta forma, ao perceber as próprias ações ou observar o comportamento de outras pessoas, existe a tendência de se fazer atribuições pessoais ou disposicionais, quando o comportamento de uma pessoa reflete suas disposições internas, como sua personalidade, crenças e atitudes, e de se fazer atribuições situacionais, quando o indivíduo é levado, por fatores externos, como ambiente e cultura, a exibir certo comportamento.

As percepções individuais (sejam elas explicações ou crenças) podem ou não ser condizentes com a realidade, pois, de acordo com a teoria o indivíduo agirá em função de sua percepção, mesmo que a causa percebida não reporte a verdadeira causa ou a causa real. Diante desse pressuposto, pesquisas demonstraram que as crenças pessoais influenciam variáveis como, motivação, autoestima, autoeficácia, comportamento e emoções (Boruchovitch & Martini, 1997; Ferla, Valcke, & Schuyten, 2009; Martini & Prette, 2005; Weiner, 2004b).

É do conhecimento comum que, se uma pessoa está envolvida em uma atividade que é interessante e atraente, então a motivação é alta. Indicadores de motivação, como persistência, serão elevados. Para Weiner (1990), o esforço na realização de uma tarefa permanece no centro dos estudos da motivação.

Tem ocorrido um aumento na incorporação de variáveis cognitivas, como as crenças de eficácia, o desamparo, a origem da informação (própria ou de terceiros), que são utilizadas para determinar o sucesso ou o fracasso na realização de uma tarefa. No entanto, a principal nova direção cognitiva é a inclusão do self. Na verdade, todas as outras variáveis mencionadas referem-se às percepções cognitivas sobre si mesmo como sendo um fator determinante do sucesso e do fracasso passado e futuro. Acresentam-se a esses construtos de autorrealização, a autoestima, o autoconceito, a autodeterminação, e todo o restante dos construtos de self, tornando-se evidente que o self está prestes a dominar a motivação. (Weiner, 1990).

Os trabalhos de Heider (1944, 1958) abriram caminho para outras pesquisas (Jones & Davis, 1965; Rotter, 1966; Kelley,1973), consideradas relevantes no desenvolvimento da Teoria da Atribuição Causal. Jones e Davis (1965) introduziram um modelo focado nas atribuições disposicionais para explicar a Teoria das Inferências Correspondentes, ou seja, a inferência dos traços de outras pessoas a partir dos seus comportamentos. Esse modelo foi uma tentativa de explicar o modo como as pessoas inferem características de personalidade recorrendo somente ao comportamento apresentado. O sucesso na inferência de traços, motivos e intenções dos outros foi visto por esses autores como resultado da atenção prestada a certos aspectos fundamentais do seu comportamento.

O modelo das inferências correspondentes, proposto por Jones e Davis (1965), é uma extensão significativa do modelo de Heider e demonstra a importância das opções causais disponíveis para o indivíduo, especifica variações de processos que irão afetar a força das atribuições, e providencia um modelo globalmente mais testável. Esse modelo, no entanto, não se refere às autoatribuições e é limitado a explicações pessoais do comportamento, como tal, as forças ambientais não são adequadamente consideradas.

Finalmente, com sua ênfase no *locus* de controle, a Teoria da Aprendizagem Social, de Rotter (1966), forneceu uma base para a análise de atribuição de causalidade percebida (Graham & Weiner 1996). Rotter (1966) abordou tanto o desempenho gerado em situações que dão origem a atribuições de causalidade externa ou interna, quanto os efeitos comportamentais das diferenças individuais na percepção do controle do reforço, como externo ou interno. Mais adiante, o mesmo autor propôs o *locus* de controle como uma medida de percepções individuais sobre os resultados de seus próprios comportamentos em relação às suas percepções sobre os

resultados de ações de outras pessoas. *Locus* se refere às percepções de causalidade, que podem ser resultantes de fatores internos (próprios do indivíduo) ou de fatores externos (da situação).

Kelley (1967, 1972) desenvolveu o princípio da covariação. A presença desse princípio no processo de atribuição já tinha sido referida por Heider (1958), afirmando a causalidade latente. A partir desse princípio, Kelley (1967, 1972) assevera que as pessoas atribuem uma causa a uma situação processando informação sobre a variação, ou não, das condições e circunstâncias que acompanham a situação. Mais tarde, Kelley e Michela (1980) atestaram que o efeito é atribuído ao fator com o qual covaria.

Dela Coleta e Dela Coleta (2006) consideraram a atribuição de causalidade como um importante elemento mediador, moderador, das relações interpessoais, na medida em que o comportamento de cada um será, em boa parte, determinado pelas configurações cognitivas que fez a respeito do mundo e da ação de seus semelhantes. Nesse sentido as pesssoas buscam estabelecer elos entre os eventos e seus efeitos, como quase cientistas. Assim a atribuição de causalidade seria um elemento do qual se valeria o ser humano para compreender e consequentemente controlar o seu comportamento, o comportamento de seu semelhante e o seu próprio mundo.

Em resumo, teóricos da atribuição afirmam que as pessoas são cientistas ingênuos, tentando (às vezes de forma enviesada) entender a estrutura causal do mundo. A decisão causal alcançada, influencia a expectativa e as emoções. Essas, por sua vez, influenciam uma diversidade de variáveis motivacionais.

Uma das principais contribuições desta abordagem tem sido o reconhecimento de um número crescente de determinantes cognitivos da ação, bem como a especificação do importante papel da emoção na motivação. A teoria, portanto, tem se expandido muito nos processos instaurados entre o começo de um estímulo e a resposta comportamental a esse estímulo. Algumas crenças motivacionais podem ser implementadas em programas educacionais, com probabilidade de aumentarem a motivação e o desempenho acadêmico. Elas não são, no entanto, teorias da motivação (Graham & Weiner, 1996).

2.2 Processos atribucionais como motivadores do desempenho acadêmico: o modelo de Bernard Weiner

O modelo cognitivo atribuicional de Bernard Weiner (1972; 1980) desenvolveu-se a partir dos estudos de F. Heider (1944, 1958), com foco em questões educacionais. Grande parte da sua pesquisa (Weiner 1972, 1979, 1984, 1985, 2004a) aborda o estudo das atribuições causais para sucesso e fracasso escolar, e principalmente situações de desempenho, à luz da Teoria da Atribuição.

Weiner et al. (1972) descrevem que o empenho das pessoas na realização de uma tarefa é determinado, em grande parte, por suas expectativas de sucesso ou fracasso nessa tarefa específica. Essas expectativas, por sua vez, são geradas, em sua maioria, pelas atribuições causais, as quais são formuladas em seguimento a eventos que envolveram o comportamento dessas pessoas ou de outros. Assim, as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação.

Weiner (1990) relata que existem importantes áreas de pesquisa sobre o poder da motivação, no entanto são áreas circunscritas, em que os pesquisadores focam no conteúdo específico que dominam, em vez de irem além dos limites da generalidade das teorias existentes, ou descobrirem novas regularidades. Por outro lado, o autor relata que, para os interessados em desempenho na sala de aula, a falta de generalidade teórica pode não ser uma grande preocupação.

No contexto acadêmico, as preocupações motivacionais seriam resolvidas ao se questionar, por exemplo, por que alguns estudantes completam tarefas, apesar de um alto nível de dificuldade, enquanto outros não apresentam o menor interesse, ou por que alguns estudantes definem metas inalcançáveis para si, e neste caso, estão fadados ao fracasso. Outra maneira de capturar o conceito de motivação é pensar em um comportamento típico de conquista, como estudar para um exame, e vê-lo como uma sequência temporal que é iniciada, dirigida e encerrada (Graham & Weiner, 1996).

A sequência motivacional é iniciada quando um indivíduo percebe um resultado como positivo ou negativo. A partir dessa interpretação, seguem-se reações emocionais, sendo as mais

comuns, a alegria (se o resultado for positivo) e a tristeza (se o resultado for negativo). Em seguida o indivíduo busca entender por que tal resultado ocorreu, elaborando uma inferência causal. É relevante observar que a percepção causal adotada pelo sujeito é influenciada por fatores diversos como: desempenho anterior, comparação social e investimento de esforço. Após o estabelecimento de uma causa, esta é alocada no espaço dimensional (Weiner, 1985).

Weiner (1976) associou fatores específicos (capacidade, esforço, facilidade da tarefa e sorte) com desempenho acadêmico (superior ou inferior), que classificou como sucesso e fracasso. Essa classificação também será utilizada nesta pesquisa. No entanto, observou-se, em trabalhos posteriores (Weiner, 1979) a evidenciação de oito causas explicativas na realização de tarefas acadêmicas: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e de outras pessoas, de acordo com situações específicas. Posteriormente, em outras pesquisas, desenvolvidas no contexto educacional, foram acrescidas duas causas, que seriam o papel do professor e o uso de estratégias de aprendizagem (Weiner, 1988).

Weiner e Graham (1996) indicaram como causas mais relevantes do desempenho acadêmico, a capacidade, o esforço, a facilidade ou dificuldade da tarefa, a sorte, o humor e o auxílio ou obstáculo por parte de outras pessoas. Weiner, no entanto, ressalta que as causas identificadas por ele não são os únicos determinantes a serem percebidos diante do fracasso ou do sucesso. Em 1979, o autor apresnentou uma síntese, elaborada originalmente por Cooper e Burguer (1978), evidenciando o resultado de três estudos que objetivaram identificar as causas percebidas do sucesso e do fracasso, conforme Figura 4:

Frieze (1976) - EUA	**Bar-Tal e Daron (1977) - Israel**	**Cooper e Burger (1978) - EUA**
Capacidade	Capacidade	Capacidade Acadêmica
Esforço Estável	Esforço durante o Teste	Capacidade Física e Emocional
Esforço Imediato	Preparação no Lar	Experiência Prévia
Tarefa	Interesse no Conteúdo da Disciplina	Hábitos; Atitudes
Outras pessoas	Dificuldade do Teste	Auto-Percepção(SIC)
Humor	Dificuldade do Material	Maturidade
Sorte ou Acaso	Condições no Lar	Esforço na Preparação
Outros		Atenção; Direções; Instrução
		Tarefa; Humor; Família
		Outros Estudantes
		Vários

*Figura 4.*Síntese dos resultados obtidos em estudos para identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto acadêmico. Fonte: Weiner (1979)

Nota-se, na Figura 4 uma variabilidade de categorias causais. Os estudos de Frieze (1976), Bar-

Tal e Darom (1977) e Cooper e Burger (1978) confirmam o caráter dominante das atribuições à capacidade e ao esforço.

Essas inferências são, em parte, baseadas em variáveis informativas, incluindo o desempenho passado e as normas sociais. Por exemplo, se o estudante fracassa em um teste e isso já se repetiu frequentemente no passado, enquanto os colegas foram bem sucedidos, então o fracasso ocorre por ser atribuído à falta de capacidade (Kelley, 1967).

Weiner (2000) classificou a Teoria da Atribuição de Causalidade em duas teorias interrelacionadas: A Teoria da Motivação Intrapessoal e a Teoria da Motivação Interpessoal. A vertente intrapessoal é aquela abordada até o presente momento, em que o estudante atribui causas ao seu sucesso ou fracasso. A vertente interpessoal, por sua vez, foi formalizada por Weiner (2000, 2004) mais recentemente para se referir às atribuições realizadas por pessoas significativas na vida do estudante que que passou por sucesso ou fracasso, como os pais, amigos, familiares ou professores. Anteriormente, Weiner (1994) havia aplicado o conceito de motivação pessoal em contraste à motivação social para estas abordagens, respectivamente.

Para explicar esta classficação, Weiner (2000) desenhou dois cenários: no primeiro, o estudante recebe um resultado ruim em um exame e procura por uma causa, experimenta expectativas subjetivas de sucesso ou de fracassso no futuro, há emoções relacionadas com a autoestima, a culpa, a vergonha, entre outros. Esses pensamentos (atribuições) e sentimentos autodirigidos compreendem o que ele classifica como uma Teoria Intrapessoal da Motivação. No segundo exemplo, após o fraco desempenho no exame, colegas, professores e pais passam a avaliar ou julgar o estudante. Eles podem considerá-lo bom ou mau, responsável ou irresponsável, moral ou imoral, alvo de raiva ou de simpatia, e assim por diante. Esses pensamentos e emoções, por sua vez, resultam em ajuda ou negligência, feedback positivo ou negativo. Esses pensamentos e sentimentos dirigidos compreendem o que o autor denomina de uma Teoria Interpessoal da Motivação.

Weiner (2000) relata que os limites entre os sistemas motivacionais intrapessoal e interpessoal são nebulosos, no entanto, a distinção entre eles é válida. Ele sugere que os sistemas motivacionais intrapessoal e interpessoal estão intimamente interligados e interagem entre si. Em suma, as duas teorias motivacionais se sobrepõem e influenciam os pensamentos, sentimentos e ações de um ator e de um observador.

2.2.1 Dimensões causais

As consequências motivacionais de atribuições causais têm sido relacionadas com as propriedades subjacentes de causalidade, ou com as características comuns entre as causas. Três dimensões de causalidade foram identificadas por Weiner et al (1971) e Weiner (1979): *locus* da causa, estabilidade e controlabilidade.

Segundo Weiner (2004), há inúmeras causas possíveis para explicar os eventos e mesmo uma mesma causa pode ser interpretada de forma diferente por duas ou mais pessoas. Pode-se citar como exemplo, que, embora o esforço seja frequentemente classificado como instável, alguns indivíduos tendem a avaliá-lo como uma característica pessoal, sendo desta forma, compreendido como estável; ou, ainda, pessoas que acreditam ser incompetentes tendem a atribuir o fracasso à própria falta de capacidade. As crenças das pessoas a respeito da estabilidade ou controle da situação são determinantes no comportamento subsequente que terão após experiências de sucesso ou fracasso. Desta forma, Weiner et al. (1971) classificaram as atribuições causais incialmente em duas dimensões, na tentativa de agrupar as causas a que são atribuídos os resultados positivos ou negativos:

- ***Locus* de Causalidade**: as causas podem ser internas ou externas ao sujeito;
- **Estabilidade**: as causas podem ser estáveis ou instáveis, considerando a frequência com que ocorrem;

Posteriormente, Weiner (1979) formulou uma terceira dimensão: a da **controlabilidade**, em que as causas podem ser controláveis ou incontroláveis, implicando na intencionalidade. Esta terceira dimensão se diferencia do *locus* de controle de Rotter (1966), que afirmava que o controle poderia ser de ordem interna (dependente dos atos e características pessoais) ou de caráter externo (dependente de outras pessoas ou fatos externos). Segundo a classificação de Weiner, internalidade e externalidade não são aspectos da dimensão controlabilidade e, sim, da dimensão *locus* de causalidade (Difabio, 1994; Sousa, Rosado & Cabrita, 2008).

Na dimensão *locus* de causalidade, fatores como capacidade, esforço, humor e cansaço seriam classificados como internos às pessoas, ao passo que a sorte, o auxílio do professor e a dificuldade da tarefa seriam causas externas. As causas classificadas como internas acarretam reações emocionais e impactam a autoestima e o autoconceito do indivíduo (Martini &

Boruchovitch, 2005; Weiner, 1988, 1990). Orgulho e autoestima têm sido evidenciados na promoção de esforços de realização. Atribuições internas para o sucesso resultam em aumento da autoestima, ao passo que atribuições internas para o fracasso, resultam em diminuição da autoestima, portanto atribuições internas são motivadores positivos após a realização do objetivo (Weiner & Graham, 1996).

Uma pessoa que interprete seu sucesso como consequência de sua inteligência ou esforço, se sentirá realizada, feliz ou orgulhosa quando tal resultado for obtido. Em contrapartida, diante de situações de fracasso, ela poderá apresentar sentimentos de culpa, vergonha e/ou incompetência (Difabio, 1994; Weiner, 1988, 2004).

Na dimensão estabilidade, as causas que se mantêm ao longo do tempo são definidas como estáveis e as que se alteram como instáveis. Fatores internos geralmente são identificados como mais estáveis do que fatores externos, dessa forma, a capacidade seria considerada como causa estável; o esforço, a sorte, o humor e a ajuda do professor, por sua vez, seriam causas instáveis. A percepção de uma causa como estável procova mudanças na expectativa de resultados futuros (Weiner, 1979, 1980b, 1985; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, & Rosenbaum, 1971). De acordo com Weiner (1979), um fracasso e um sucesso atribuídos a fatores estáveis geram expectativas de resultados semelhantes futuramente. Mas, se um fracasso é interpretado como consequência de uma causa instável como o esforço, é possível que a pessoa obtenha sucesso em uma próxima oportunidade, desde que altere seu comportamento (Difabio, 1994; Graham & Weiner, 1996).

Baseando-se nesse raciocínio, programas de alteração de desempenho foram desenvolvidos, na tentativa de induzir as pessoas a atribuírem o fracasso à falta de esforço (uma causa instável) em vez de à baixa capacidade (uma causa estável). Muitos programas obtiveram resultados bem sucedidos e descreveram que sujeitos retreinados relataram maiores atribuições à falta de esforço após o fracasso, bem como aumento de esforço para melhor desempenho (Weiner & Graham, 1996).

Na dimensão controlabilidade, os fatores são caracterizados como controláveis (como esforço, atenção às aulas) ou incontroláveis (como capacidade, sorte, dificuldade da tarefa). O auxílio do professor seria um exemplo de causa incontrolável para o sujeito, mas controlável pelo outro. Entretanto, a classificação proposta, nesse caso, é de se determinar o controle do ponto de vista

da pessoa que vive a situação. A interpretação dos resultados, diante do controle ou da ausência dele, está relacionada a uma sériede implicações motivacionais, afetando significativamente as emoções, as expectativas e a motivação do indivíduo (Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Prette, 2005; Stipek & DeCotis, 1988; Weiner & Graham, 1996; Weiner, 1988; 1990).

Especificamente, se o indíviduo está impedido de obter sucesso por fatores que terceiros poderiam ter controlado (como ruído e preconceito), a raiva é experimentada. A culpa é sentida quando um fracasso ocorre devido a causas internamente controláveis, como a falta de esforço ou negligência. A compaixão e a simpatia são expressadas para com os outros que não atingiram seus objetivos devido a causas incontroláveis, incluindo a falta de capacidade ou uma deficiência física. A vergonha (humilhação, constrangimento), por sua vez, é uma reação dominante quando um fracasso ocorre devido a causas internamente incontroláveis, como a baixa capacidade (Weiner & Graham, 1996; Weiner, 1980).

A classificação de uma atribuição nas dimensões de causalidade depende do significado subjetivo que a causa possui para o indivíduo. A formação das atribuições pelo sujeito é influenciada por alguns aspectos que a antecedem. Pessoas que acreditam ser incompetentes tendem a atribuir o fracasso à própria falta de capacidade. Desta forma, a categorização é suscetível a avaliações individuais, e pode ser distinta da classificação apresentada na Figura 5, realizada com base na literatura. Pode-se citar como exemplo que, embora o esforço seja frequentemente classificado como instável, alguns indivíduos tendem a avaliá-lo como uma característica pessoal, sendo, desse modo, compreendido como estável; ou, ainda, pessoas que acreditam ser incompetentes tendem a atribuir o fracasso à própria falta de capacidade.

***Locus* de Causalidade**		**Estabilidade**		**Controlabilidade**	
Causas internas	Causas externas	Causas estáveis	Causas instáveis	Causas controláveis	Causas incontroláveis
esforço capacidade estado de ânimo	ajuda de outras pessoas dificuldade da tarefa sorte	esforço estável capacidade ajuda estável dificuldade da tarefa	esforço instável estado de ânimo ajuda instável sorte	esforço estável esforço instável ajuda	Sorte capacidade dificuldade da tarefa estado de ânimo

*Figura 5.*Classificação dos principais fatores em dimensões causais de acordo com a literatura.

As atribuições feitas pelos estudantes sobre as dimensões da causalidade influenciam as expectativas, as emoções, a motivação para a aprendizagem e o desempenho acadêmico. Em situações de fracasso, a estabilidade da causa pode resultar na redução da expectativa de sucesso

futuro e em níveis mais altos de ansiedade, no entanto, o inverso ocorre quando a causa é tida como instável. Para Weiner (1972, 1980), a percepção das causas do sucesso ou fracasso acadêmico pelo estudante é um fator determinante do comportamento futuro dele. Nesse sentido, a atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho do estudante.

As atribuições ao esforço são mais construtivas para a aprendizagem, pois, diferentemente da capacidade, o esforço é predominantemente concebido como uma causa interna e controlável. Assim, um estudante que atribui o fracasso vivido à falta de esforço pode ter a crença de que mais esforço o levará ao sucesso no futuro. Porém, se esse estudante interpreta que fracassou por não ter capacidade, uma causa interna e estável, pode não desejar se esforçar. Em situações de sucesso o esforço também é desejável, pois leva ao reconhecimento de que o estudante é capaz, mas que a capacidade sozinha não basta (Boruchovitch & Martini, 1997).

Para ilustrar como os princípios da Teoria da Atribuição dizem respeito a esforços de realização, apresentam-se na Figura 6 dois cenários de desempenho acadêmico, com diferentes consequências após as interpretações atribucionais:

	Cenários	
	1 - Jane	**2 – Susan**
Resultado de um evento	Jane fracassa em seu exame de matemática e, em seguida, procura a tutoria para aumentar seu tempo de estudo.	Susan fracassa em seu exame de matemática e decide abandonar o curso.
Antecedentes	Bom desempenho no passado.	Susan não conseguiu bons resultados nos exames anteriores.
Atribuição causal	Jane atribuiu seu fracasso à falta de preparação para o teste.	Susan atribuiu seu fracasso à baixa capacidade.
Dimensões causais	Causa interna, instável e controlável.	Causa interna, estável e incontrolável.
Consequências	Expectativa razoável de sucesso no futuro. Ela experimenta a culpa, enquanto a professora e os pais tendem a criticá-la.	Susan antecipa um fracasso futuro, seus pais e professores promovem descrença em sua própria competência. Nessa situação Susan tem baixa expectativa de sucesso futuro.
Expectativas	Pensamentos e emoções adaptativos resultam em esforços renovados e em um aumento na motivação para um melhor desempenho no próximo exame.	Pensamentos e sentimentos desadaptativos diminuem esforços de realização e resultam em desistência.

Figura 6. Exemplos de processo atribuicional ao desempenho acadêmico. Adaptado de Graham e Weiner (1996).

No primeiro cenário, em que, após o fracasso a aluna procura estudar mais, um resultado negativo foi experimentado. Resultados negativos dão origem a uma busca para explicar por que o objetivo não foi atingido. Jane obteve um bom desempenho no passado, mas neste teste se saiu mal, enquanto outros colegas se saíram bem. Como o resultado está em desacordo com

as normas sociais, Jane atribuiu o fracasso a si mesma. E porque o resultado é também diferente daquele obtido no seu passado, a atribuição recaiu sobre uma causa instável: a falta de preparação para o teste. Porque as causas são instáveis, Jane mantém uma expectativa razoável de sucesso no futuro e apresenta-se esperançosa. Porque as causas são controláveis, ela experimenta a culpa, enquanto a professora e os pais tendem a criticá-la. Altas expectativas de sucesso futuro, juntamente com esperança e culpa, permitirão que ela supere o sentimento de tristeza e diminuição de autoestima (Graham & Weiner, 1996).

No segundo cenário, Susan também se depara com o fracasso em seu exame, porém, em vez de resolver estudar mais, ela decide abandonar o curso. Essa falha também provoca uma busca por atribuição de causalidade. Suponhamos que Susan, no passado, não tenha conseguido bons resultados em exames em que outros colegas se saíram bem. Sendo assim, Susan, agora, atribuiu seu fracasso a si mesma, mas a outra causa: a baixa capacidade. Porque essa causa é interna, a autoestima de Susan é reduzida, porque a causa é estável, Susan antecipa fracasso futuro, se sente impotente, e porque a causa é incontrolável, Susan se sente envergonhada e humilhada. Além disso, seus pais e professores sentem pena dela e comunicam isso sem crítica, promovendo descrença em sua própria competência. Assim, nessa situação de desempenho Susan tem baixa expectativa de sucesso futuro e está se sentindo triste. Ela também se sente com baixa autoestima, sem esperança e envergonhada (Graham & Weiner, 1996).

As pessoas tendem a valorizar mais o esforço do que a capacidade (Weiner, 1988). Uma pessoa é mais recompensada quando o sucesso obtido em uma tarefa é mais atribuído ao seu esforço do que à sua capacidade. Por outro lado, ela receberá uma punição maior caso o fracasso seja atribuído à falta de esforço em vez de à falta de capacidade (Rodrigues, 1980; Rodrigues & Assmar, 2003; Weiner & Kukla, 1970). Isso ocorre em virtude da crença de que o esforço é controlável pela pessoa, enquanto a capacidade possui um caráter percebido como estável e incontrolável pela pessoa (Weiner, 2004).

Uma vez que as causas para explicar um fenômeno específico podem variar, pesquisadores tem enfatizado a importância de se considerar a estrutura subjacente das atribuições comumente feitas pelos indivíduos (Meyer, 1980; Weiner, 1979). Entretanto, identificar as dimensões de causalidade pode ser mais importante que conhecer as próprias atribuições (Meyer, 1980), visto que as evidências indicam que as dimensões relacionam-se com o comportamento futuro em situações semelhantes (Weiner, 1979, 1984).

Para Piccinini (1990), um dos objetivos principais das investigações em atribuição de causalidade é o de se examinar não só objetivamente as atribuições causais, mas também seu significado para o indíviduo e o subsequente efeito no seu comportamento, nas suas emoções e na sua motivação, discurso esse também abordado por Kelley e Michela (1980) e por Weiner (1979).

2.3 Pesquisas sobre a Teoria da Atribuição de Causalidade aplicada na Educação

A Teoria da Atribuição de Causalidade foi utilizada para identificar causas percebidas de sucesso e fracasso no desempenho acadêmico em pesquisas, como as de Almeida, Miranda, e Guisande (2008); Bempechat, Nakkula, Wu, e Ginsburg (1996); Griffin, Combs, Land, e Combs (1983); Juvonen (1988); Powers e Rossman (1984) e Williams, Burden, e Al-Baharna (2002). Observa-se que algumas das pesquisas com estudantes universitários demostram que há relações entre as atribuições causais, a motivação, a autoestima, a autoeficácia e o desempenho acadêmico (Cortés-Suárez & Sandiford, 2008; Ferla et al.., 2009; Hamilton & Akhter, 2002; Mclean, Strongman, & Neha, 2007; Peterson & Schreiber, 2006; Strohkirch & Hargett, 1998; Van Laar & Weiner, 1998). De modo geral, os estudantes com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) creem mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor desempenho.

Pesquisas com estudantes brasileiros universitários foram realizadas por Bardelli e Maluf (1984), Corga e Rodrigues (1988), Cornachione Junior et al. (2010), Ganda (2011), Guerguen Neto (1982), Maluf e Marques (1985) e Rodrigues (1984).

Outras pesquisas no Brasil foram realizadas com estudantes do ensino fundamental e médio (Ferreira et al.. 2002; Martini & Boruchovitch, 2009; Nunes, 1990; Schlieper, 2001; Taliuli, 1982) e algumas realizaram ainda comparação entre a atribuição por fracasso realizada por professores, pais e estudantes (Maluf & Bardelli, 1991; Martini & Del Prette, 2002; Neves & Almeida, 1996; Rodrigues & Marques, 1981) observando que as atribuições divergem de um grupo para outro. Os resultados de todas essas pesquisas encontram-se apresentados na Figura 7.

Autor (es) /Ano	País/Amostra	Método (instrumento)	Evidências encontradas
Rodrigues e Marques, 1981	Brasil. 111 professores de escola pública de 1º grau.	Experimento (réplica do estudo de Weiner e Kukla, 1970).	O professor brasileiro tende a valorizar mais a aptidão do que o esforço em seus estudantes, mesmo quando esses se esforçam e obtêm resultados satisfatórios.
Taliuli, 1982	Brasil. 10 turmas da 4ª série do 1º grau de duas escolas estaduais, com idades entre 9 e 15 anos.	Aplicação de testes nas disciplinas de Linguagem e de Matemática e aplicação da escala de autoconceito.	Os resultados evidenciaram diferença significativa entre as atribuições indicadas pelos estudantes, demonstrando relação entre atribuição causal e tipo de desempenho acadêmico. Verificou-se que o comportamento das crianças foi relativamente similar nas duas situações de sucesso e, também, nas duas situações de fracasso, independentemente das disciplinas do estudo. A análise de variância não evidenciou diferença significativa entre o "*locus* de controle" das atribuições e o autoconceito dos estudantes. Entretanto, observou-se que a média de autoconceito obtida pelo grupo DS (desempenho superior) foi sistematicamente superior ~~a~~ à média do grupo DI (desempenho inferior).
Guerguen Neto, 1982	Brasil. 184 estudantes universitários dos cursos de Comunicação Social, Turismo e Psicologia.	Questionário (inventário de ansiedade, traço/estado e escala de *locus* de controle de Rotter).	Observou-se que a dimensão internalidade tem correlação positiva com o rendimento acadêmico e que a alta ansiedade está associada ao baixo desempenho.
Griffin, Combs, Land, e Combs, 1983	EUA. 114 estudantes de Matemática ou Psicologia.	Experimento	Estudantes bem-sucedidos, no nível introdutório do curso, atribuíram seu desempenho aos fatores: desempenho dos professores, esforço e capacidade. Os estudantes em nível avançado no curso demonstraram que o sucesso depende apenas do esforço e da capacidade. O estudo abordou fatores além dos tradicionais, como desempenho do professor, interesse no curso e aprendizado anterior do estudante.
Powers e Rossman, 1984	EUA. 399 estudantes universitários anglos, negros, hispânicos e nativos americanos.	Multidimensional-Multiattributional Causality Scale (MMCS).	Os achados foram semelhantes para todos os grupos de estudantes, tanto nas atribuições de sucesso por causas externas como por causas internas. Quanto à atribuição de fracasso, negros e nativos americanos apresentaram uma estrutura similar, atribuindo o insucesso à falta de esforço. Já para os hispânicos e anglos, o fracasso estaria atribuído ao contexto em que estão inseridos, o que também levaria a fracasso futuro.
Bardelli e Maluf, 1984	Brasil. 33 estudantes universitários de Psicologia e 19 professores do curso de Psicologia.	Experimento (réplica do estudo de Weiner e Kukla, 1970).	Os resultados apresentaram o esforço como elemento mais determinante na avaliação. Os sujeitos recompensam mais e punem menos os estudantes esforçados do que os não esforçados, quer tenham ou não capacidade e em qualquer nível de resultado. O estudante, embora na condição de ter se esforçado, embora possuindo pouca capacidade, é o menor desaprovado, apesar de obter um resultado insuficiente.
Rodrigues, 1984	Brasil.120 estudantes universitários de instituição privada.	Experimento (réplica de Weiner, Russel e Lerman, 1978).	A Teoria da Atribuição de Weiner foi parcialmente confirmada no que diz respeito à expectativa de comportamento futuro. O autor relata que os sujeitos brasileiros parecem apresentar um "otimismo ingênuo", que se traduz na expectativa de que o sucesso se repetirá e o fracasso não, mesmo quando a causa apresenta-se estável, sugerindo expectativa contrária.

Maluf e Marques, 1985	Brasil. 135 estudantes universitários de Psicologia.	Questionário	Os autores identificaram a categoria causal sistema educacional, que ainda não havia sido mencionada na literatura. Essa categoria engloba atribuições referentes ao sistema educacional e suas incidências sobre o estudante.
Corga e Rodrigues, 1988	Brasil. 240 estudantes universitários.	Experimento. Escala de Levenson para *locus* de controle e Escala de Mehabian para motivação à realização.	Os resultados corroboram com achados anteriores sobre a influência de mediação cognitiva atribuicional na indicação de intensidade das emoções que se seguem a sucessos e a fracassos e confirma a hipótese de atenuação do "otimismo ingênuo", quando explicitadas as causas para o sucesso e para o fracasso.
Juvonen, 1988	EUA. 4 professores e seus 84 estudantes da 6ª série.	Questionário	Ao comparar as atribuições causais por sucesso e fracasso de estudantes e professores, a autora descobriu que 1/3 dos estudantes discordou dos professores em relação ao resultado da prova ter sido sucesso ou fracasso. Os professores previam mais o fracasso que seus estudantes pois o atribuíam a causas estáveis, enquanto os estudantes apresentaram mais expectativa de sucesso pois atribuíam o fracasso a causas passíveis de mudança.
Nunes, 1990	Brasil. 60 estudantes das 2ª e 3ª séries do 1º grau de duas escolas públicas.	Entrevistas e TAT (Teste de Apercepção Temática).	Os resultados revelaram uma alta associação entre fracasso escolar e desamparo adquirido. O estudo apontou também uma relação significativa entre o fracasso escolar e a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados.
Maluf e Bardelli, 1991	Brasil. 9 professores e 42 estudantes de 1ª a 4ª série.	Análise de contéudo – entrevistas.	As professoras atribuíram o mau desempenho dos estudantes, sobretudo, a causas familiares e a problemas de saúde física. Por outro lado, os estudantes explicaram seu mau desempenho predominantemente pela falta de motivação (24,28%) ou pela necessidade de dedicar-se ao trabalho em detrimento do estudo (8,57%).
Bempechat, Nakkula, Wu, e Ginsburg, 1996	EUA. 385 estudantes de Matemática do 5º e do 6º ano, classificados entre afro-americanos, hispânicos, indochineses e caucasianos, todos com baixo nível socioeconômico.	Questionário: Sidney Attribution Scale (SAS).	Quanto às atribuições causais, foi possível verificar que os estudantes indochineses atribuíram fracasso à falta de habilidade mais frequentemente que os caucasianos. Considerando-se todos os grupos, verificou-se que o alto desempenho estava associado a uma tendência de não atribuir o fracasso à falta de capacidade, nem o sucesso ao esforço, assim como à tendência de atribuir sucesso à capacidade.
Neves e Almeida, 1996	Brasil. 123 estudantes, que repetiram a 5ª série, 49 professores e 36 pais desses estudantes.	Questionário (questões abertas), análise de conteúdo.	Os resultados obtidos demonstram que os estudantes atribuíram o fracasso à falta de motivação (69%) e ao não cumprimento da rotina escolar (54%), responsabilizando a si mesmos pelo próprio fracasso. Em segundo lugar, atribuíram o insucesso à falta de ajuda do professor. Os docentes, por sua vez, atribuíram a reprovação de seus estudantes principalmente à falta de preparo e à falta de ajuda dos pais, responsabilizando os estudantes e seus familiares. Para os pais, a reprovação dos filhos se deu por falta de motivação, bem como pela estrutura e funcionamento do ensino.
Van Laar e Weiner, 1998	EUA. 529 estudantes universitários do Curso de Psicologia.	Escalas likert de autoestima e outra desenvolvida pelos próprios autores, com	Os resultados demonstraram que, no início da graduação, os estudantes afro-americanos possuem expectativas maiores que os seus colegas, mas que elas tendem a decrescer conforme avançam no curso. Entretanto, a autoestima e motivação desses estudantes continuam altas.

		itens referentes às atribuições, às expectativas, à motivação e à percepção social.	Esses dados são consistentes com o fato de que eles tendem a atribuir o fracasso a causas externas (como a desigualdade social) e o sucesso a fatores internos (como o esforço).
Strohkirch e Hargett,1998	EUA. 236 (132 mulheres e 104 homens) estudantes do Curso de Comunicação de uma universidade pública americana.	Escalas com itens sobre atribuição para sucesso e fracasso acadêmico, motivação, performance e autoestima.	Na amostra total, as autoras encontraram uma correlação positiva entre o nível de motivação para a aprendizagem e a estabilidade das atribuições feitas pelos estudantes em atividades acadêmicas. Houve diferença entre os gêneros, no que concerne às atribuições para o sucesso e para o fracasso. As mulheres atribuíram suas realizações com maior frequência a causas externas e os fracassos a fatores internos, em comparação aos estudantes do sexo masculino.
Schlieper, 2001	Brasil. 50 estudantes das 3ª, 5ª e 7ª séries do 1º grau, de nível socioeconômico desfavorecido.	Entrevista	Os estudantes atribuíram o sucesso e o fracasso em Português e em Matemática, principalmente, a causas internas e controláveis, como o estudar e o não estudar, prestar atenção e falta de atenção, que representam atribuições construtivas.
Ferreira, 2002	Brasil, México e Argentina. 1.524 estudantes mexicanos, argentinos e brasileiros do ensino médio.	Questionário	Os estudantes mexicanos, argentinos e brasileiros atribuíram ao esforço seu próprio desempenho acadêmico e o de outros estudantes, sejam eles bem ou mal sucedidos, estudem em escolas públicas ou particulares e pertençam a seu próprio país ou a outro país, seguido da capacidade, especialmente quando se trata de explicar o sucesso escolar.
Martini e Del Prette, 2002	Brasil. 33 professoras da 3ª série do ensino fundamental.	Questionário de Atribuição de Causalidade (QAC-P)	A capacidade foi a atribuição utilizada para explicar as boas notas dos estudantes de alto e médio desempenho. Quando os estudantes apresentavam baixo desempenho, a explicação principal era a falta de esforço. Quando os estudantes entendiam bem a matéria, as professoras atribuíam o sucesso à categoria ajuda do professor. Entre as atribuições por fracasso, na situação em que os estudantes fazem mal uma lição e em que os estudantes de baixo desempenho escolar tiram uma nota baixa, a falta de capacidade do estudante (81,82% e 60,61% respectivamente) foi a categoria predominante para a explicação do fracasso pelos professores. Já as notas baixas dos estudantes de alto desempenho escolar foram atribuídas às características emocionais (57,58%), e dos estudantes de médio desempenho à falta de esforço (54,55%).
Williams, Burden e Al-Baharna, 2002	Barém. 29 professores de inglês e 25 de seus estudantes árabes no ensino médio.	Entrevistas, análise de conteúdo.	Os estudantes atribuíram o sucesso, na maioria das vezes, a fatores internos a si, já os professores, a fatores externos. Quando se tratava de atribuições por fracasso dos estudantes, os professores apontaram a baixa qualidade dos materiais de ensino (textos), a falta de conhecimento básico da língua, a personalidade e, com menor frequência, as atitudes negativas e a falta de esforço.
Hamilton e Akhter, 2003	Nova Zelândia. 172 estudantes universitários da área da Educação.	Escala multidimensional e multiatribuicional	A análise dos dados indicou que os estudantes fazem atribuições diferenciadas conforme o contexto (ou atividade) no qual se sentem mais autoeficazes. Além disso, a escala revelou-se mais adequada para mensurar a atribuição na esfera acadêmica, não se estendendo a outras áreas da vida dos estudantes.

N'gbala e Brascombe, 2003	França. 78 estudantes do Curso de Psicologia.	Situações fictícias (experimentais)	Os resultados demonstraram que, perante um fracasso causado por fatores internos e instáveis (como o esforço), os estudantes pensam mais frequentemente acerca de alternativas que pudessem ter evitado essa situação. Observou-se também que, após o fato ocorrido, o pensamento atribuicional (por exemplo: Por que isso aconteceu?) ocorre primeiro que o de reflexão (por exemplo: Como poderia ter sido diferente?), mas com intervalos de tempos muito próximos.
Peterson e Schreiber (2006)	EUA. 211 universitários do Curso de Psicologia da área educacional.	Instrumento com cenários e escala Likert.	Ao realizarem trabalhos com colegas com alta capacidade, os estudantes esperam obter bons resultados, independentemente da capacidade que se auto atribuem. Se obtiverem um mau resultado, tendem a associá-lo a causas externas (como a dificuldade da tarefa), aumentando as expectativas de alcançarem um melhor desempenho em outro momento. Situação contrária foi observada ao trabalharem com colegas percebidos como menos capazes. Quanto às emoções, os estudantes relataram que o fracasso acadêmico decorrente de "pouco esforço" gera, predominantemente, "culpa" e "vergonha".
Mclean, Strongman e Neha (2007)	Nova Zelandia. 189 universitários (de vários cursos).	Questionário de perfil, escala de dimensão causal, escala de angústia (stress).	Constatou-se que quando o fracasso é associado a fatores internos e instáveis (como o esforço), os estudantes apresentam níveis mais baixos de sofrimento psíquico e mais frequência nos comportamentos de enfrentamento, posto que se sentem no controle das causas do evento. Caso o insucesso seja desencadeado por motivos estáveis (como a capacidade), os pensamentos de preocupação e os comportamentos de evitação se tornam preponderantes. Na análise da diferença entre os sexos, observou-se, ainda, que as mulheres demonstram maior sofrimento psíquico ao anteciparem um fracasso e que buscam mais apoio social diante de um fraco desempenho.
Almeida, Miranda e Giusande, 2008	Portugal. 868 estudantes do 5º ao 9º ano de escolaridade do ensino público de quatro escolas do distrito do Porto.	Questionário de atribuições de resultados escolares (QARE).	Os resultados indicam que os estudantes associam seus resultados acadêmicos ao esforço. Associam, ainda, o insucesso à falta de método apropriado de estudo. Os rapazes parecem recorrer mais à capacidade para explicar o seu sucesso e as meninas mais ao esforço e às bases de conhecimento. Na explicação do insucesso, a falta de esforço e de método de estudo surge mais valorizada do que a capacidade, conforme se avança na escolaridade, o que parece proteger a autoestima dos estudantes.
Cortés-Suarez e Sandiford, 2008	EUA. 410 estudantes do Curso de Matemática.	Questionário com questões abertas e escala de dimensão causal.	Os estudantes com bom e mau rendimento na disciplina relataram que os seus resultados foram desencadeados primordialmente pelo "esforço" e, em seguida, pela "capacidade". Contudo, os participantes com pior desempenho mencionaram também o "grau de dificuldade da tarefa" como um importante motivo para o seu insucesso.
Haugen, Lund e Ommundsen, 2008	Noruega. 90 estudantes do Curso de Formação de Professores, com modelo de educação coletivista, e 60 estudantes de Educação Física, com modelo de educação individualista.	Escala de Motivos de Realização, Escala de Ansiedade no Esporte, Escala de Autoestima de Rosenberg, Questionário de Estilo de Atribuição.	Os participantes da subcultura coletivista associaram seu sucesso a causas externas e o fracasso a fatores internos com mais frequência. Já o grupo dos individualistas atribuiu a si próprio os motivos, tanto do seu sucesso quanto do seu fracasso.

Martini e Boruchovitch, 2009	Brasil. 120 estudantes de 3ª e 5ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de Português e Matemática.	Entrevista estruturada de crenças educacionais e orientações motivacionais do estudante e Teste de Desempenho Escolar de Stein.	Os resultados apontaram prestar/não prestar atenção como atribuição mais frequente para sucesso e esforço/falta de esforço como atribuição mais frequente para o fracasso escolar. Nota-se, de modo geral, que os estudantes deste estudo atribuem o fracasso a causas internas, controláveis e estáveis.
Ferla, Valcke e Schuyten, 2009	Bélgica. 448 estudantes dos cursos de Psicologia e Ciência da Educação.	Inventário de Aprendizagem sobre Cognição do Estudante e Inventário de Estilos de Aprendizagem	Observou-se que os universitários que adotam os modelos de "aprendizagem significativa" e "memorização profunda do conteúdo" são aqueles que associam o seu sucesso acadêmico a causas controláveis (como o esforço), possuem uma visão construtiva do conhecimento e apresentam um forte senso de autoeficácia. Todavia, os estudantes com modelos voltados à "reprodução do material" e ao "desamparo adquirido" apresentam fraco senso de autoeficácia e atribuem causas incontroláveis (como a dificuldade da tarefa) ao seu sucesso.
Cornachione et al., 2010	Brasil. 826 estudantes universitários de Ciências Contábeis.	Questionário.	Os resultados demonstraram que 68% dos estudantes que consideraram seu desempenho acadêmico superior o atribuíram ao seu próprio esforço, enquanto menos de 10% o relacionaram a causas externas. E 24% daqueles que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior relacionaram esse fracasso a causas externas (família, provas, colegas e professores).
Spink e Nickel, 2010	Canadá. 100 universitários (de vários cursos).	Questionário para avaliar comportamento de exercícios, escala de dimensão causal.	O trabalho visou avaliar a possível relação entre a capacidade de autorregulação e as dimensões atribucionais relacionadas à prática de exercícios físicos durante a época dos exames acadêmicos finais. Os resultados indicaram que os estudantes que se sentem mais autorregulados e aqueles que possuem uma causa estável para a prática de exercícios (níveis leve e médio) tendem a manter suas atividades físicas, mesmo durante os períodos de provas.
Ganda, 2011	Brasil. 164 estudantes do curso de Pedagogia de universidades públicas.	Questionário com questões abertas e escala Likert.	Os estudantes relataram utilizar diversas estratégias autoprejudicadoras no contexto acadêmico, principalmente a procrastinação e a não leitura de textos teóricos. Em relação às atribuições causais, afirmaram que o sucesso é desencadeado predominantemente pelo esforço, o que suscita sentimentos de satisfação e felicidade. As causas mais citadas para o fracasso foram a desmotivação e a falta de esforço, e os sentimentos a elas associadas foram frustração, culpa e tristeza. Observou-se também que os participantes que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudicadoras foram aqueles que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso.

Figura 7. Síntese de pesquisas com Teoria da Atribuição.

Observa-se, nas pesquisas realizadas com estudantes, que esses tendem a atribuir seu próprio sucesso nas realizações acadêmicas prioritariamente a causas internas (entre as quais se destaca o esforço). Já o fracasso tende a ser explicado por causas internas (entre as quais se sobressai a falta de esforço) e externas (em especial a dificuldade da tarefa). Para Ferreira (2002), esses resultados indicam, que os estudantes tendem a se responsabilizar tanto por seus sucessos como por seus fracassos, o que contraria a hipótese da tendenciosidade autoservidora que vem sendo comprovada em culturas ocidentais e orientais com alguma regularidade (Whitley & Frieze, 1985).

Como forma de proteção à autoestima, diante do julgamento social, as pessoas tendem a internalizar o sucesso e a externalizar o fracasso (Knee & Zuckerman, 1996), surgindo assim o conceito de tendência autoservidora ou egotismo, que conduz as pessoas a atribuírem causas internas ao próprio sucesso e causas externas ao próprio fracasso.

Nota-se que a aplicação da tendência autoservidora pode sofrer alterações de acordo com a cultura do indivíduo. Pesquisas demonstram que estudantes provenientes de países de culturas coletivistas atribuem o seu sucesso acadêmico menos a causas internas do que os estudantes de países ocidentais (Anderson, 1999; Mezulis et al., 2004; Oishi, Wyer, & Colcombe, 2000). Algumas pesquisas apresentam que em culturas ocidentais, as pessoas aprendem desde crianças que são as principais responsáveis pelo seu sucesso, ao passo que, nas culturas coletivistas, essa responsabilidade é compartilhada com a família e com os grupos sociais (Haugen, Lund, & Ommundsen, 2008; Mezulis et al.., 2004).

Miller e Ross (1975) apresentam uma explicação cognitiva para o egotismo, enfatizando que as pessoas se responsabilizam pelo próprio sucesso porque ele é percebido como uma decorrência lógica de suas expectativas e de seus esforços para alcançá-lo, o que as leva a superestimar o controle que detêm dessas situações. Já Snyder, Stephan, e Rosenfield, (1976) relacionam esse viés à necessidade de proteção da autoestima (ego).Por outro lado, Marsh, Cairns, Relich, Barnes, e Ray,(1984), entendem tal fenômeno como uma representação das percepções que os indivíduos têm de suas habilidades, isto é, de seu autoconceito em diferentes áreas, não concordando com a visão de que o autoconceito constitui uma distorção generalizada e associada à necessidade de manter uma imagem positiva perante os outros.

Para Dela Coleta e Dela Coleta (2006):

> A atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso na realização de uma tarefa varia de cultura para cultura, assim como de pessoa para pessoa. Por exemplo, nos Estados Unidos, habilidade e esforço são percebidos como sendo as maiores causas de sucesso e fracasso, enquanto que na Grécia e Japão é citada a paciência. (p.126)

Estudos em diferentes países têm contribuído para uma melhor compreensão das possíveis diferenças culturais na interpretação dos sujeitos acerca das causas dos eventos. Entre os estudos brasileiros mais recentes sobre atribuições causais, um número considerável teve como sujeitos estudantes do ensino fundamental. Nesse cenário, este estudo procura ampliar as evidências que contrariam ou confirmam achados anteriores baseados na Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner.

O estudo de Maluf e Marques (1984) apontou a categoria causal motivação como a mais citada para sucesso e fracasso na escola. As categorias capacidade, sorte e tarefa foram as menos citadas, sendo suplantadas por disposições internas (condições emocionais e físicas), influência social (aprovação e apoio, pressão e influência do grupo), sistema educacional (política educacional, estrutura do ensino, condições da escola) e professor (características pessoais e competência profissional). As disposições internas foram significativamente relacionadas a sucesso e fracasso, com ênfase no fracasso. As categorias professor e sistema educacional foram mais relacionadas ao fracasso. A capacidade foi evocada principalmente para o sucesso. Sorte e tarefa foram as causas menos indicadas, e essa última surgiu determinantemente como causa de fracasso.

Rodrigues (1984), replicou o estudo de Weiner et al. (1971) e constatou divergências entre a importância atribuída ao esforço e à capacidade em diferentes culturas. Considerando o paradigma utilizado por Weiner e Kukla (1970), Rodrigues (1980a, 1980b,) encontrou que os sujeitos mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e com aptidão para a tarefa, os quais foram também os menos punidos por maus resultados, e os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e sem aptidão para a tarefa.

Maluf e Bardelli (1991) em seus resultados identificaram 15 atribuições causais feitas por estudantes e professores, sendo que algumas se mostraram comuns a professores e estudantes e outras foram mencionadas apenas por um dos dois grupos. Pode-se verificar que há uma discrepância entre professores e estudantes: os professores explicaram o mau desempenho

escolar por razões familiares (30%) e problemas de saúde (16 %), que se constituem, respectivamente, em causas externas e internas, não diretamente controláveis pelos estudantes. Por outro lado, os estudantes explicaram seu mau desempenho predominantemente pela falta de motivação (24%) ou pela necessidade de dedicar-se ao trabalho em detrimento do estudo (8,57%), que podem ser vistas como causas internas e controláveis dentro de certas condições envolvendo o contexto escolar (motivação e esforço) ou como causas externas e também controláveis (trabalho do estudante) dentro de condições envolvendo o contexto social. Tais respostas produzidas pelos estudantes apontam, portanto, para a responsabilidade dos sistemas escolar e social na produção do fracasso escolar.

O trabalho de Ganda (2011), realizado com estudantes universitários, evidenciou cinco causas para o sucesso, na ordem de intensidade: esforço, motivação, capacidade, sorte e ajuda de Deus, este último ainda não havia sido apontado pela literatura.

Trabalhos de diferentes autores (Ferla et al., 2009; Maluf & Bardelli, 1991; Mclean et al., 2007; Neves & Almeida, 1996; Nunes, 1990; Strohkirch & Hargett, 1998) relacionaram variáveis motivacionais com causas percebidas ou evidenciaram resultados em que a motivação apresentou-se como um dos fatores causais, responsável pelo sucesso ou fracasso no desempenho acadêmico. Para Van Laar (2000) a suposição de que o baixo desempenho acadêmico associa-se à autoestima é tão intuitiva que vários resultados que indicam esse fato têm sido apresentados pela literatura. Para Weiner (2000), a abordagem atribuicional para o comportamento em sala de aula pode gerar expectativa de sucesso e afetar o orgulho, a culpa, a vergonha e a autoestima.

2.4 Autoestima

A autoestima expressa uma atitude de aprovação ou de reprovação de si e engloba o autojulgamento em relação a competência e valor. É o juízo pessoal de valor revelado por meio das atitudes que um indivíduo tem consigo mesmo, sendo uma experiência subjetiva acessível às pessoas por meio de relatos verbais e comportamentos observáveis (Coopersmith, 1967). Pode ser avaliada segundo os níveis: baixo, médio e alto. A baixa autoestima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e de incapacidade de superação de

desafios; a alta autoestima expressa um sentimento de confiança e competência: e a média autoestima flutua entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento (Rosenberg, 1979, 1989).

Para Branden (2001), a autoestima refere-se a uma perspectiva única que compromete o valor de cada indivíduo, e postula sua autodescrição e autoavaliação em vários campos ou domínios. De acordo com Rosenberg e Simmons (1975) a autoestima é a atitude geral de um indivíduo, seja positiva ou negativa em relação a si mesmo. Harmon-Jones, Simon, Greenberg, Pyszczynski, & Et al (1997) definem a autoestima como crenças de alguém a respeito de como ele vive bem diante dos padrões de valores definidos pela sociedade onde vive. A autoestima também foi idealizada como um poderoso indicador de resultados para o desempenho acadêmico (Peixoto & Almeida, 2010). Além disso, a autoestima tem sido considerada como um resultado importante em tarefas de aprendizagem por causa de sua estreita relação com o bem estar psicológico (Neff, 2011).

Baumeister, Campbell, Krueger, e Vohs (2003), consideram a obtenção do sucesso em uma tarefa de aprendizagem como um componente essencial para alcançar um aumento considerável na autoestima. Byrne (1984) e Marsh (1990) concluíram que a autoestima está intimamente relacionada ao desempenho acadêmico, e os resultados de Lane, Lane, e Kyprianou (2004), sobre a relação entre autoestima, autoeficácia e desempenho acadêmico, revelaram correlações significativas entre a autoestima e o desempenho acadêmico.

A falta de autoestima foi relacionada à evasão acadêmica (Finn, 1989; Weiner, 2000). Griffiths, Sharkey, e Furlong, (2009), consideraram a autoestima como um fator fundamental, que pode afetar o envolvimento dos estudantes e estar associada com a satisfação desses ao iniciarem o curso. Os indivíduos com altos níveis de autoestima tendem a estar mais satisfeitos com o curso de que participam, bem como com a sua vida pessoal em geral (Bhagat & Chassie, 1978; Hirsch & DuBois, 1991; Skaalvik, 1983).

Workman e Stenard, (1996) enfatizaram a importância da autoestima na Educação a distância (EaD) e relacionaram o aumento da autoestima com a redução da possibilidade de o estudante abandonar o curso. Os autores apontaram a autoestima como uma necessidade do estudante da EaD. Eles declaram que a aprendizagem pode ser lenta, até que os estudantes desenvolvam um senso de autoestima. Wehlage, Rutter, e Smith (1989) constataram que escolas tradicionais

dedicaram atenção considerável para desenvolver um sentimento de pertença, participação e engajamento do estudante na modalidade a distância. Kurtz, Hamburger, e Kantor (2009) relataram que há uma correlação positiva entre a autoestima e a atitude dos estudantes para a aprendizagem online.

Algumas pesquisas abordaram, à luz da Teoria da Atribuição de Causalidade, a autoestima como variável que pode influenciar a motivação do estudante, o que acarretaria resultados futuros positivos ou negativos. Para Van Laar (2000) a suposição de que o baixo desempenho acadêmico afeta a autoestima é tão intuitiva que vários resultados que apontam esse fato têm tem sido apresentados pela literatura.

2.4.1 Autoestima e atribuições causais

No cenário acadêmico, as crenças dos estudantes influenciam as expectativas de sucesso e fracasso, o desempenho, a afetividade, o comportamento em sala e a motivação para a aprendizagem (Martini & Del Prette, 2009; Stipek & DeCotis, 1988; Weiner, 1979; Weiner, 1998). Pode-se dizer que a atribuição de causalidade está relacionada diretamente com a motivação e com a autoestima do indivíduo (Weiner, 1998).

De acordo com a Teoria da Atribuição de Weiner (1986), a atribuição de resultados mais baixos a causas internas conduz à baixa autoestima, e a atribuição dos resultados mais baixos a causas externas deve proteger a autoestima. Outros teóricos propuseram hipóteses semelhantes (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989; Abramson, 1978; Oyserman et al., 1995). Os resultados dos estudos utilizando vários grupos de baixo desempenho são consistentes com a interpretação de que a atribuição de resultados negativos a causas externas, como a discriminação, protege a autoestima, ao passo que a atribuição de resultados negativos a causas internas conduz a uma menor autoestima.

Parece que a atribuição de resultados negativos a causas externas pode ser tão eficaz na proteção da autoestima que o efeito experimentado é igual àquele experimentado quando se é bem sucedido (Van Laar, 2000). McFarland e Ross (1982) apresentaram a um grupo de participantes da pesquisa, uma experiência de sucesso e outra de fracasso, com atribuições internas e externas

identificadas. Eles descobriram que os participantes fazem atribuições externas após o fracasso, da mesma forma como aqueles que experimentam o sucesso. Essas descobertas apoiam a ideia de que as atribuições podem superar os efeitos negativos do fracasso no bem-estar (Weiner et al., 1979).

É, portanto, evidenciado que o orgulho e a alta autoestima são experimentados como consequência de se atribuir um resultado positivo a si mesmo e de que a baixa autoestima é experimentada quando um resultado negativo é atribuído a si mesmo (Stipek, 1983; Weiner, Russell, & Lerman, 1978; Weiner, 1979).

A literatura de atribuição causal também documenta a existência de um viés hedonista, ou uma tendência para que os indivíduos atribuam o sucesso a fatores internos e o fracasso a fatores externos. Como Harvey, Harris, e Weary (1981) observaram, ao tomar crédito para os bons atos e ao negar a culpa para maus resultados, o indivíduo pode presumivelmente ser capaz de melhorar ou proteger a sua autoestima, desta forma a autoestima vincula-se à dimensão locus de causalidade.

A relação entre o *locus* de causalidade e a autoestima tem sido reconhecida por muitos filósofos. Hume, por exemplo, acreditava que o que torna a pessoa orgulhosa deve pertencer à pessoa; Spinoza concluiu que o orgulho consiste no conhecimento de seus méritos; e Kant capturou muito bem o *locus* do orgulho, observando que todos em uma refeição podem desfrutar da comida, mas apenas o chef pode experimentar o orgulho (Weiner, 1985).

Para Weiner (1980) o *locus* da causa associa-se à autoestima; sucesso atribuído a fatores internos (habilidade, esforço) resultaria em aumento da autoestima, enquanto que quando atribuído a fatores externos (sorte e grau de dificuldade da tarefa), por sua vez, resultaria em diminuição da autoestima. O fracasso atribuído à baixa capacidade provoca maiores perdas de autoestima do que quando atribuído à sorte (Forsyth & McMillan, 1981; Weiner et al., 1978; Weiner, 1977; Whitley, 1987).

Para proteger a autoestima, um processo de "esforço defensivo" (Archibald, 1974) pode ocorrer. Quando o indivíduo não pode antecipar-se à causa, assume-se que empreendeu pouco esforço. Então, se não obteve êxito, pode-se dizer que se tivesse empreendido mais esforço, não teria falhado. Enquanto serve como proteção contra implicações atribucionais de fracasso, menores

dispêndios de esforço podem aumentar os resultados de fracasso.

Em um estudo correlacional, a previsão alternativa de que pessoas com alta autoestima estão mais propensas a realizar atribuições externas também é plausível (Van Laar, 2000). Não só atribuições externas para os resultados mais baixos devem proteger a autoestima, como atribuições externas também devem levar a uma dissociação entre a avaliação que um indivíduo faz de seus resultados e a avaliação que ele faz de si mesmo. Como consequência, a autoestima dos estudantes que fazem atribuições externas deve ser menos afetada por seus resultados do que a autoestima de estudantes que fazem atribuições internas. No entanto, o modelo de autoestima espera que tanto os estudantes brancos como os negros façam atribuições internas. Assim, o modelo de autoestima poderia prever que tanto estudantes negros, como estudantes brancos são afetados por resultados, com o fracasso causando mais autoestima negativa do que o sucesso.

Considerando que as atribuições externas para os maus resultados podem funcionar como uma função de proteção da autoestima, as expectativas para resultados futuros seriam negativamente afetadas pelas atribuições a causas externas. Essa tendência de expectativas negativas é provável na medida em que a causa externa responsável por resultados mais baixos é percebida como estável. Entretanto, os estudantes afro-americanos que atribuem seu menor resultado à baixa capacidade (como o modelo de autoestima prevê) também são susceptíveis a terem baixas expectativas, porque percebem características estáveis e internas como responsáveis por seus resultados futuros (Van Laar, 2000).

Embora não esteja claro se atribuições estáveis externas ou estáveis internas para resultados mais baixos conduzem a expectativas mais baixas, a distinção fundamental entre os dois modelos é que, enquanto o modelo de autoestima sugere que as expectativas vão diminuir como diminui a autoestima, o modelo de atribuição externa fornece o que inicialmente parece ser uma previsão contraditória: crenças sobre o seu futuro tornam-se mais negativas, ao passo que crenças sobre o self permanecem positivas (Van Laar, 2000).

Van Laar e Weiner (1998) analisaram a forma como as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso acadêmico, as expectativas de futuro e a autoestima influenciam a motivação de 529 estudantes universitários do Curso de Psicologia. Buscaram ainda identificar o papel que a percepção de discriminação social exerce na motivação de estudantes afro-

americanos em relação a seus colegas brancos. Por meio de duas escalas do tipo likert, uma de autoestima e outra, desenvolvida pelos próprios autores, com itens referentes às atribuições, às expectativas, à motivação e à percepção social, os resultados demonstraram que, no início da graduação, os estudantes afro-americanos possuem expectativas maiores que os seus colegas, mas que elas tendem a decrescer conforme avançam no curso. Entretanto, a autoestima e a motivação desses estudantes continuam altas. Esses dados são consistentes com o fato de que eles tendem a atribuir o fracasso a causas externas (como a desigualdade social) e o sucesso a fatores internos (esforço).

O movimento em prol da autoestima tem influenciado as escolas americanas, e isso ocorre devido ao pressuposto de que o aumento da autoestima conduz a um melhor desempenho acadêmico. Há razões plausíveis para se pensar que a alta autoestima levará a bons resultados escolares. Pessoas com alta autoestima podem definir aspirações mais elevadas do que pessoas com baixa autoestima; podem, também, estar mais dispostas a persistir diante de um fracasso inicial e menos propensas a sucumbir a sentimentos paralisantes de incompetência e insegurança (Baumeister et al., 2003).

Nesse contexto, Strohkirch e Hargett (1998) pesquisaram a diferença de sexo quanto às atribuições de causalidade e à motivação de 236 (132 mulheres e 104 homens) estudantes do Curso de Comunicação de uma universidade pública americana. Os participantes responderam escalas com itens sobre atribuição para sucesso e fracasso acadêmico, motivação, performance e autoestima. Na amostra total, as autoras encontraram uma correlação positiva entre o nível de motivação para a aprendizagem e a estabilidade das atribuições feitas pelos estudantes em atividades acadêmicas. Houve diferença entre os gêneros, no que concerne às atribuições para o sucesso e para o fracasso. As mulheres atribuíram suas realizações com maior frequência a causas externas e os fracassos a fatores internos, em comparação aos estudantes do sexo masculino. Por outro lado, as hipóteses que relacionaram *locus* da causa aos níveis de autoestima não apresentaram resultados significativos.

Pesquisas como as de Bowles (1999), Hansford e Hattie (1982) e Wylie (1979) evidenciaram que a autoestima está positivamente correlacionada com o desempenho acadêmico. Os resultados demonstraram que estudantes seguros, com maior autoestima se sentem mais competentes, o que resulta em desempenho acadêmico superior.

Wylie (1979) concluiu que a correlação entre a autoestima e as médias de notas dos estudantes objeto de seu estudo foi de 0,30. Ela acrescentou que relações semelhantes ou ligeiramente mais fortes haviam sido relatadas entre a autoestima e a pontuação em vários testes de desempenho.

Hansford e Hattie (1982) realizaram uma meta-análise de 128 estudos envolvendo mais de 200.000 participantes, o que produziu uma base de dados com 1136 correlações entre autoavaliações (principalmente autoestima)e medidas de desempenho (principalmente resultados em testes). Os autores concluíram que, em geral há uma relação positiva significante entre a autoestima e o desempenho acadêmico, com a autoestima representando entre 4% e 7% da variação no desempenho acadêmico.

O estudo de Bowles (1999) demonstrou que a autoestima estava correlacionada (0,29) com as mais recentes notas semestrais dos estudantes em Matemática e Inglês. Kugle, Clements, e Powell (1983) verificaram que escores em um teste de desempenho de leitura correlacionaram-se em 0,18 com o nível de autoestima. Assim, esses estudos indicam que a autoestima apresenta reflexo positivo na escola, ainda que a relação seja mais fraca do que se poderia esperar em uma sociedade que valoriza o bom desempenho acadêmico.

Como observado nessas pesquisas, espera-se que as pessoas com elevada autoestima obtenham melhores resultados acadêmicos, embora haja resultados contradidórios entre autoestima e pontuações em testes de Quoeficiente de Inteligência (QI). Gabriel, Critelli, e Ee (1994) não identificaram correlação entre níveis de autoestima e QI, no entanto, Simon e Simon (1975) encontraram correlação significativa ($r = 0,33$) entre autoestima, testes de desempenho e também com resultados de testes de QI (contradizendo assim o resultado nulo obtido por Gabriel et al., 1994). Para Baumeister et al. (2003) existe ainda pouca evidência de que a autoestima se correlacione com QI ou com outras habilidades acadêmicas específicas.

Há outros autores que inferiram que as correlações significativas entre autoestima e desempenho escolar podem apresentar relação causal oposta, ou seja, um bom resultado escolar conduz a uma elevada autoestima. Bowles (1999) mensurou a autoestima depois do semestre no qual o estudante obteve as notas escolares, por isso a correlação positiva encontrada parece mais consistente com a visão de que a autoestima é um resultado e não uma causa do bom desempenho acadêmico (Baumeister et al., 2003).

Estudantes com alta autoestima geralmente apresentam melhor desempenho escolar do que os estudantes com baixa autoestima, no entanto a correlação descoberta não indica se a autoestima é uma causa ou uma consequência do desempenho escolar. Ela, porém, fornece uma possível explicação para a crença continuada de que a autoestima pode ser benéfica para o desempenho escolar. Professores, pais, e outros, podem observar que a alta autoestima e o bom desempenho acadêmico caminham juntos e inferir que a autoestima desempenha um papel causal. Infelizmente, as impressões, mesmo quando apoiadas por significativas correlações, não justificam conclusões causais.

Outros estudos (Bachman & O´Malley, 1986; Bachman & O'Malley, 1977; Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981) investigaram a evolução no tempo da relação positiva entre autoestima e desempenho acadêmico, como forma de estabelecer uma prioridade causal. Alguns desses estudos também investigaram se outras variáveis, como status socioeconômico ou inteligência (QI), poderiam ser responsáveis pelas correlações entre autoestima e desempenho acadêmico.

Bachman e O'Malley (1977) realizaram um estudo longitudinal com mais de 1.600 jovens, desde 1966, quando eles estavam no 10 º ano, até 1974. Apesar de Bachman e O'Malley (1977) constatarem que a autoestima está correlacionada com o desempenho escolar, testes estatísticos não apontam qualquer papel causal para a autoestima. Eles concluíram que causas anteriores, incluindo os antecedentes familiares, a habilidade e o desempenho escolar anterior, afetam a autoestima e o desempenho acadêmico posterior e são responsáveis pela correlação entre eles.

Para Baumeister et al. (2003), as descobertas de Bachman e O'Malley (1977) são importantes por algumas razões: esses pesquisadores foram talvez os primeiros a realizar um estudo tão completo e sofisticado de autoestima; eles claramente esperavam encontrar que a autoestima desempenha um papel causal, e eles favoreceram essa hipótese em sua exposição inicial, ao propor que a alta autoestima promove altas aspirações e persistência e que leva, em última instância, a um melhor desempenho acadêmico e ao sucesso na carreira.

Outro estudo, realizado por Maruyama, Rubin, e Kingsbury (1981), difere da pesquisa de Bachman e O'Malley (1977) por abordar uma idade mais jovem: 700 estudantes de 4 a 15 anos de idade. O desempenho foi mensurado por meio de testes de desempenho acadêmico, incluindo a Stanford Achievement Test e, mais tarde, o Grande Test Range Achievement, que enfatiza a ortografia, o vocabulário e a aritmética. Como Bachman e O'Malley (1977), Maruyama et al.

constataram que a autoestima e o desempenho acadêmico são correlacionados, mas concluíram que não há nenhuma relação causal entre essas variáveis. Em vez disso, eles argumentaram que a capacidade (QI) e a classe social são os fatores causais subjacentes que afetam os níveis tanto da autoestima como do desempenho acadêmico.

Em pesquisa complementar, Bachman e O'Malley(1986), confirmaram os resultados anteriores e procuraram melhorar o rigor metodológico de várias maneiras, e uma delas foi concentrando análises para homens brancos em escolas com maioria de brancos. Embora a exclusão de minorias não seja considerada metodologicamente desejável hoje, Bachman e O'Malley (1986) tinham razões muito convincentes para decidir que essa inclusão poderia enfraquecer a chance de a autoestima emergir como causa significativa. Especificamente, na amostra original, estudantes afro-americanos obtiveram menores pontuações do que os estudantes brancos em testes de realização e habilidade, mas obtiveram maior autoestima. Os autores também reconheceram que o baixo rendimento de dezenas de estudantes afro-americanos poderia indicar alguma falta de validade dessas medidas para tal amostra.

Apesar do esforço para aumentar a validade do seu estudo, Bachman e O'Malley (1986) constataram que a autoestima teve um relacionamento insignificante para uma eventual realização educacional. Os antecedentes familiares (status socioeconômico), a capacidade (QI), as notas escolares iniciais, o eventual nível previsto de realização educacional, e a autoestima pouco acrescentaram à precisão da predição. A autoestima foi correlacionada com a capacidade real, embora a capacidade de autoavaliação tenha sido consistentemente inflada: as pessoas pensavam que elas eram mais inteligentes do que realmente eram. Em suma, esses resultados reforçam o papel da ilusão da autoestima, mas eles contradizem a visão de que a autoestima leva ao sucesso acadêmico de longo prazo.

Pottebaum, Keith, e Ehly (1986) investigaram a relação causal entre a autoestima e o desempenho escolar e os resultados sugerem que não existe uma significativa relação causal entre a autoestima e o desempenho acadêmico, mas sim que a relação observada é o resultado de uma ou mais variáveis desconhecidas. Essa conclusão é consistente com o que Bachman e O'Malley (1977) e Maruyama et al. (1981) encontraram, apesar de diferentes métodos e resultados numéricos.

Uma conclusão diferente foi obtida por Rosenberg, Schooler e Schoenbach (1989). Eles

analisaram dados do Youth in Transition em um estudo longitudinal, que também foi a base para o trabalho de Bachman e O'Malley (1977). Tiveram como amostra o 10º e o 12º períodos, totalizando cerca de 1.900 estudantes, e utilizaram medidas de desempenho baseadas em relatórios dos estudantes, com suas médias de notas na escola. Os resultados apresentaram relação significativamente positiva, embora fraca, entre autoestima e graus dos relatórios (r=0,24 no10º ano e r=0,25 no 12º ano). Mais interessantes foram os resultados ao longo do tempo, que indicaram que a autoestima é o resultado do desempenho, em vez de o causar. Não houve evidência de que a autoestima tivesse efeito sobre as notas dos estudantes.

Essa visão de que a autoestima é um resultado, e não uma causa, do bom desempenho acadêmico foi apoiada pelos estudos de Skaalvik e Hagtvet (1990). A amostra foi composta por 600 estudantes noruegueses de duas turmas, uma na 3ª série (cerca de 9 anos) e outra na 6ª série, na primeira parte do estudo. Um segundo conjunto de dados foi obtido um ano e meio mais tarde. O desempenho foi medido por avaliações dos professores, que forneceram uma boa medida, embora percepções errôneas por parte do professor possam afetar a autoestima do estudante. Os autores encontraram evidências de que ter um bom desempenho na escola em um ano levou a uma maior autoestima no próximo ano, ao passo que a alta autoestima não levou a um bom desempenho na escola.

Skaalvik e Hagtvet (1990) também mediram o autoconceito dos estudantes e sua capacidade acadêmica e concluíram que o autoconceito de capacidade medeia a relação entre o desempenho acadêmico e a autoestima global. Especificamente, ao obter um bom desempenho na escola, o estudante passa a pensar sobre si mesmo como um bom estudante em trabalhos escolares, o que, por sua vez, pode estimular a autoestima global. Houve também evidências de uma influência causal de autoconceito acadêmico sobre o desempenho escolar, o que é, portanto, um achado que sugere que, pensar bem sobre si mesmo, pode conduzir o estudante a um melhor desempenho. Essa influência causal foi encontrada apenas em algumas análises e com baixa significância.

A relação entre autoestima e desempenho acadêmico tem sido estudada com mais cautela. Observa-se que alguns estudos utilizaram desenhos longitudinais, métodos para tratar a causalidade e métodos objetivos, em vez de dependerem de autorrelato ou de tentarem desvendar a autoestima por meio de outras variáveis. Os resultados não apontam para as mesmas conclusões, e muitos não suportam a hipótese de que a autoestima tenha um forte efeito

causal sobre o desempenho acadêmico. Outros estudos que sugerem impacto causal positivo da autoestima sobre o desempenho apresentaram pequena significância.

Por outro lado, há algumas razões para se esperar que a autoestima seja influente. Em uma base teórica, a autoestima parece, de fato, melhorar os esforços acadêmicos e a persistência. Resultados empíricos iniciais podem também ter incentivado a crença de que a autoestima é motivadora do desempenho, porque correlações simples entre autoestima e desempenho acadêmico têm sido muitas vezes positivas e significativas (como observado por Wylie, 1979). Essas correlações podem ocorrer devido a outros processos de autoestima, causando um bom desempenho. E, ao contrário, o bom desempenho na escola pode, por vezes, levar a uma maior autoestima. Ressalta-se ainda que, a autoestima se sobrepõe a outras variáveis, e quando essas são controladas nas análises estatísticas, a proporção da variação no desempenho representada pela autoestima tende a diminuir (Baumeister et al., 2003).

2.4.2 Escala de autoestima

Dentre as escalas disponíveis para mensurar a autoestima, Blascovich e Tomaka (1991) revisaram várias medidas e encontraram qualidade desigual, atribuindo maior qualidade para apenas algumas, como a de Fleming e Courtney (1984), a revisão de Janis e Field (1959) e a escala de Rosenberg (1965), medida global de autoestima.

No geral, as escalas de autoestima solicitam às pessoas que avaliem a si mesmas em resposta a perguntas ou concordância a assertivas, como,"você é uma pessoa de valor?", "às vezes me sinto inútil", ou "você é seguro e confiável?" Quando os pesquisadores verificam as medidas de autoestima, constatam que a pontuação atribuída por um sujeito pode estar um tanto contaminada, e isso ocorre devido ao esforço das pessoas em apresentar aspectos socialmente desejáveis.

Em relação à mensuração da autoestima, neste estudo optou-se pela Escala de Autoestima desenvolvida por Rosenberg (1965). Essa é uma medida unidimensional constituída por dez afirmações relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima e autoaceitação, que avaliam a autoestima global. Optou-se pela versão adaptada para o português por Hutz e Zanon

(2011), que indicaram evidências de validade do instrumento em português brasileiro em amostras de brasileiros, além de unidimensionalidade e características psicométricas equivalentes às encontradas por Rosenberg (1965).

Hutz e Zanon (2011) realizaram um estudo com 1.151 estudantes de ambos os sexos, dos ensinos fundamental, médio e superior da região sul do Brasil, com idade entre 10 e 30 anos (M=16,4). Nesse caso, uma análise de componentes principais (rotação Varimax) revelou que a melhor solução seria a unifatorial, como a que foi anteriormente encontrada, em concordância com o resultado original de Rosenberg (1965). A consistência interna da escala (alfa de Cronbach=0,90) foi satisfatória. Verificou-se uma correlação negativa entre idade e autoestima (r=-0,47), que provavelmente ocorre devido ao período de transição pelo qual passam os estudantes universitários. A escala de Rosenberg (1965) foi também objeto de estudo no Brasil por Avanci, Assis, César, e Oliveira (2007); Dini, Quaresma, e Ferreira (2004) e Hutz e Zanon (2011) e em Portugal por Romano (2007) e Santos e Maia (2003).

Avanci et al. (2007) propuseram a padronização da escala de autoestima de Rosenberg (1965) para adolescentes de um bairro urbano do Rio de Janeiro por meio de um estudo de adaptação transcultural. A amostra foi composta por 266 adolescentes escolares das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio das redes pública e particular. Foram encontrados bons resultados para equivalência semântica, o alfa de Cronbach foi de 0.68, o Kappa foi predominantemente moderado e regular, e a análise fatorial proposta foi de duas estruturas fatoriais (baixa e alta autoestima). Na validade de construto, a escala correlacionou-se significativa e positivamente (confiabilidade teste-reteste, consistência interna, análise fatorial e validade de construto), operacional e funcional com apoio social, e inversamente com vitimização de violência psicológica, violência ocorrida entre pais e entre os irmãos. Os resultados indicam a aplicabilidade da escala na população de referência, sugerindo a necessidade do desenvolvimento de outros trabalhos em amostras distintas.

Dini et al. (2004) traduziram, adaptaram ao contexto cultural brasilero e validaram a escala de autoestima de Rosenberg a uma população de paciente que iriam se submeter a cirurgia plástica. A nova versão adaptada apresentou bons índices de representatividade e validade.

Romano (2007) aplicou a Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) em uma amostra de 501 adolescentes, dos quais 231 (46,1%) eram do gênero masculino e 270 (53,9%) do gênero

feminino, todos alunos dos ensinos básico e secundário na região interior Norte do País (Portugal). As características psicométricas da referida escala apresentaram uma consistência interna considerada satisfatória e uma estrutura fatorial bidimensional, que explicava 46% da variância total. A análise fatorial confirmatória corroborou o modelo de dois fatores. Foi encontrada uma autoestima global mais elevada no gênero masculino.

Santos e Maia (2003) realizaram estudos com 345 estudantes do ensino secundário, com idades entre 15 e 20 anos, de quatro escolas públicas do Porto (Portugal), com objetivo de traduzir para a língua portuguesa e de adaptar a Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) para a faixa etária da adolescência. No primeiro estudo, os autores analisaram as estatísticas descritivas da escala, verificando que apresentava um bom nível de consistência interna (Alpha de Cronbach=0,86). Testaram, também, diferentes estruturas para o modelo subjacente à escala, recorrendo à análise fatorial confirmatória. Os resultados sugerem que a RSES avalia uma única dimensão, em ambos os gêneros, embora as variâncias residuais dos itens de orientação positiva e negativa influenciem os índices de ajustamento.

No segundo estudo, Santos e Maia (2003) procuraram avaliar a validade da escala, analisando o padrão de correlações com um conjunto de variáveis relacionadas com a autoestima (autoconceito, aceitação social, autoeficácia e satisfação com a vida). Os coeficientes de correlação observados foram no sentido esperado sob o ponto de vista teórico. Finalmente, no último estudo, os autores analisaram a estabilidade temporal, com um intervalo de duas semanas entre as avaliações (coeficiente de correlação de Pearson=0,90). Embora os dados apresentados tenham uma natureza preliminar, a validade e a fidelidade dessa versão da RSES e sua adequação à investigaçao psicológica no contexto cultural português é suportada.

A escala de autoestima de Rosenberg (1965) é reconhecida internacionalmente como uma escala global (unifatorial) de autoestima, e de acordo os testes de validação realizados por Hutz e Zanon (2011) e Santos e Maia (2003), a solução de um fator foi satisfatória para o conjunto de itens. Esse resultado também foi confirmado por Blascovich e Tomaka (1991) e Heatherton e Polivy (1991).

Apesar de Rosenberg (1965) descrever, em sua forma original, a escala de autoestima como unidimensional, em outros estudos (Avanci et al., 2007; Romano, Negreiros, & Martins, 2007; Sbicigo, Bandeira, & Dell'Aglio, 2010) foram encontrados dois fatores, sendo que um deles

agrupava os itens positivos e o outro os itens negativos da escala, e esse modelo bifatorial mostrou-se ajustado na explicação dos dados.

Para Marsh (1996) a escala de autoestima de Rosenberg (1965) pode ser unidimensional em algumas populações e bidimensional em outras, pois de acordo com Goldsmith (1986) e Marsh (1996), as variações observadas na estrutura fatorial podem estar relacionadas com as características das amostras utilizadas, como as variáveis sexo e idade dos sujeitos, capacidade de compreensão e tipo de ocupação.

2.5 Estudantes brasileiros de Ciências Contábeis e o desempenho acadêmico

Conceitua-se, nesta pesquisa, o desempenho acadêmico sob a ótica discente, caracterizado de acordo com Helmke e Schrader (2001), como o resultado da aprendizagem cognitiva produzida pelo processo de instrução ou do conhecimento cognitivo que se pretende ensinar no contexto escolar. Para os autores, esses resultados cognitivos compreendem principalmente o conhecimento declarativo, de como fazer, e a habilidade individual de solucionar problemas e estratégias.

Em relação ao desempenho, os estudantes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, participaram do Provão em 2002 e 2003, e do Enade em 2006, 2009 e 2012. Os dois exames visam mensurar os conhecimentos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais, desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso. Os conhecimentos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais foram definidos previamente por diretrizes educacionais. Esses aspectos foram avaliados em diferentes estágios da vida acadêmica do estudante. No caso do Provão, o exame era aplicado no final do curso, e no caso do Enade, a prova chegou a ser aplicada em dois momentos, no início, para estudantes ingressantes, e no final, para estudantes concluintes. No entanto, atualmente o Enade é aplicado apenas para alunos concluintes, com periodicidade máxima da avaliação trienal para cada área do conhecimento.

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento

de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes é composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o Enade, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

No Enade de 2006 os estudantes de Ciências Contábeis, no componente Formação Geral ficaram à frente apenas do curso de Administração. Os estudantes obtiveram ainda a média geral mais baixa do Componente Específico, entre as quinze áreas avaliadas em 2006, o que representou um desempenho entre os piores dessas áreas.

Alves, Corrar, e Slomski (2004), Miranda (2011), Santos (2012) e Souza (2008), são exemplos de pesquisas que buscaram identificar fatores que pudessem impactar ou explicar o desempenho acadêmico dos estudantes no curso de Ciências Contábeis.

Alves et al.(2004), utilizaram-se dos conceitos dos cursos e das informações socioeconômicas dos estudantes de Ciências Contábeis, para identificar fatores que pudessem influenciar no desempenho desses estudantes. Constataram que os professores tiveram influência no desempenho dos seus educandos, sob três aspectos: domínio atualizado das disciplinas ministradas, técnicas de ensino empregadas e recursos didáticos utilizados. Além disso, o acesso a microcomputadores também impactou a performance dos discentes, no entanto, o mesmo não aconteceu em relação às condições físicas da biblioteca para estudo.

Miranda (2011) partiu do pressuposto de que o desempenho discente estaria associado às qualificações docentes e confirmou parcialmente a hipótese de sua pesquisa. Ao relacionar a qualificação acadêmica, profissional e pedagógica dos professores com o desempenho discente no curso de Ciências Contábeis, constatou que apenas as qualificações acadêmicas, apresentaram-se significativas para explicar o resultado dos estudantes obtido no Enade 2009.

Santos (2012) identificou associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes de Ciências Contábeis de 2002, 2003 e 2006 e determinadas características próprias, como o gênero, as horas de dedicação aos estudos e o fato de ter estudado o ensino médio em escolas públicas, e da família, com a renda. Além disso, mostrou-

se relevante a condição de o estudante ter tido professores com domínio de conteúdo e que utilizaram como prática de ensino, predominantemente, a aula expositiva. Na categoria efeitos dos pares, foi encontrada, em todos os anos observados, relação negativa e significativa entre o desempenho acadêmico do estudante e o fato de ele ser solteiro. Ademais, os achados indicam que o efeito no desempenho dos estudantes tendeu a ser positivo nas instituições com professores com titulação de mestrado ou doutorado e jornada integral, de 40 horas ou dedicação exclusiva ao ensino, que utilizaram, com maior frequência, como estratégia de ensino pesquisas em 2003 e 2006.

Utilizando informações socioeconômicas obtidas junto ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), bem como o conceito dos cursos, Souza (2008) evidenciou que o nível de formação do estudante anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior é a variável de maior influência no desempenho dos cursos. Em seguida, em ordem decrescente, surgem a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar como as variáveis mais influentes do modelo econométrico desenvolvido. Por outro lado, mostrou-se pouco significativa a variável que capta em que tipo de instituição o discente cursou o ensino médio. Sobre a questão de o estudante trabalhar ou não, também não se verificou correlação significativa. A escolaridade da mãe mostrou-se negativamente correlacionada com o desempenho do aluno no curso, porém, se tomada em conjunto com a escolaridade do pai, verifica-se que a escolaridade dos pais possui influência positiva na predição do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no Enade.

Em relação ao perfil dos estudantes de Ciências Contábeis, Leal, Medeiros, e Borges (2008) apresentaram dados demográficos dos estudantes de Ciências Contábeis na modalidade presencial e a maioria (54,2%) era do sexo feminino; possuía renda pessoal de 1 a 3 salários mínimos (52,4%) e pertencia à faixa etária de até 24 anos (52,4%).

Nota-se que, os resultados de Campbell, Choo, Lindsay, e Tan (2013), em que os estudantes de Ciências Contábeis nos Estados Unidos eram constituídos por mais mulheres (68%) do que homens (32%), e possuíam, em sua maioria (42%) idade inferior a 25 anos, entre os egressos de 2005 a 2010, possuem certa similaridade se comparados com dados de perfil dos estudantes de Ciências Contábeis no Brasil.

O estudo de Peleias, Petrucci, Garcia, e Silva (2008) realizado com estudantes do 1º ano de Ciências Contábeis, demonstrou que os estudantes frequentemente relatam dificuldades financeiras, cansaço, dificuldades com as disciplinas contábeis, além de citarem que o estudo noturno é a única opção possível para muitos brasileiros, como eles, estudantes de contabilidade. Em relação ao perfil, a maior parte tem até 25 anos e a maioria (84%) dos estudantes excercia atividade remunerada, com alta carga de trabalho.

Para Panucci Filho (2013) algumas circunstâncias caracterizam o contexto geral do estudante de contabilidade, as quais se alternam entre a falta de clareza quanto à definição profissional e as dificuldades enfrentadas durante o curso superior. Dentro deste contexto, destacam-se o fato de a maioria ter feito o 1º e o 2º graus em escola pública e uma grande parte no período noturno; o exercício de atividade remunerada; a dependência do trabalho para continuar os estudos, e a ausência do hábito de leitura. Esses aspectos, para o autor, revelam o perfil de um estudante trabalhador, que contribui financeiramente para o sustento da família e ingressa precocemente no mercado de trabalho, assumindo responsabilidades múltiplas. A ausência do hábito de leitura, o envolvimento com outras atividades e a formação básica trazem dificuldades para o estudante do curso superior, principalmente em relação à falta de tempo para dedicação ao curso.

2.5.1 Desempenho do estudante brasileiro de Ciências Contábeis na Educação a Distância (EaD)

O desempenho acadêmico no ensino a distância é um aspecto que tem fomentado discussões tanto entre defensores quanto entre opositores da Educação a Distância (EaD). Para abordar esse assunto, busca-se, inicialmente, de forma objetiva, contextualizar a EaD ao elencar algumas diferenças entre as modalidades de ensino objeto da pesquisa.

Na educação apoiada por tecnologias interativas, os conteúdos e ferramentas digitais e virtuais assumem papel de destaque e oferecem novas formas de trabalho e de aprendizagem (Tori, 2010). A EaD utiliza um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui a interação pessoal, que normalmente ocorre em sala de aula, entre professor e estudante. Sua operacionalização ocorre por meio da ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos

e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos estudantes (Aretio, 1996).

Dessa forma, a modalidade a distância difere do ensino presencial por aplicar tecnologias variadas e utilizar procedimentos de ensino que são constituídos em um ambiente em que professor e estudante estão em locais fisicamente diferentes e os estudantes podem acessar as atividades em momentos distintos (Belloni, 2008). Todas as diferenças entre as definições de EaD, sustentadas pelos conceitos inerentes ao ensino convencional, convergem no que tange à separação física entre professores e estudantes.

Bryant, Kahle, e Schafer (2005) acrescentam como diferenças a utilização de mídia como meio de entrega de conteúdo e o uso de meios de comunicação bidirecionais que promovem a interação entre estudante e professor. Para Trombetta (2009), um dos diferenciais da modalidade EaD é a dimensão temporal para a execução das atividades de estudo, o que, na visão da autora, facilita a organização e a administração do esforço dedicado pelo estudante.

Nascimento, Czykiel, e Figueiró, (2013) afirmam que recursos como chats, fóruns, tarefas, questionários, inserção de arquivos e links (vídeos, slides e textos) são os mais utilizados na EaD. Para Nunes (2009), as novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, por meio de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade e seus percursos.

A Educação Aberta e a distância encontra-se normatizada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); pelo Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; pelo Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998, e assim, se inicia um período de credenciamento de Universidades para oferecerem cursos a distância.

Uma evidência do crescimento da EaD é o aumento significativo da oferta de cursos nesta modalidade. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior realizada pelo Inep, no ano 2000, foram oferecidas 6.430 vagas em 10 cursos de graduação a distância no país. Em 2013, esse número foi de 1.638.427 vagas, em 1258 cursos (INEP, 2013). Em 2013, foram ofertadas 104.428 mil vagas em 39 cursos na modalidade EaD em Ciências Contábeis. A título

de comparação, na modalidade presencial, em 2013, foram ofertadas 141.563 vagas em 1.168 cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

O resultado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em 2007, demonstrou que os cursos superiores a distância obtiveram as melhoras notas em 9 das 13 áreas de conhecimento avaliadas, em comparação com os cursos ofertados na modalidade presencial (Litto, 2008).

Litto (2008) pesquisou possíveis razões que podem conduzir o estudante da modalidade a distância a um desempenho superior, e identificou, nesse estudante, um perfil mais experiente e maduro (psicologicamente e cronologicamente), o que influencia a sua motivação e disciplina. Outro fator apontado por Litto (2008) é que, enquanto a instrução presencial é realizada por um docente isolado e independente, cujo sucesso em classe depende, em grande parte, da inspiração com que se comunica com seus estudantes, no ensino a distância a instrução é realizada por uma equipe, que conta com professor e tutores (presenciais e a distância).

Nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração (área de negócios) o desempenho dos estudantes da EaD que participaram do Enade 2007 foi similar ao dos estudantes dos cursos presenciais (Tabela 1).

Tabela 1

Comparação entre estudantes das modalidades presencial e a distância no Enade 2007

Curso	Presencial	A distância
Administração	37,71	37,99
Ciências Contábeis	34,97	32,59

Nota. Adaptado do Anuário Brasileiro da EaD, 2007.

Esses resultados são similares ao do estudo realizado por Gagne e Shepherd (2001) com estudantes de MBA da área de negócios na disciplina de Contabilidade Introdutória. Os autores realizaram um estudo comparativo entre a EaD e a modalidade presencial em Contabilidade. Os resultados não apresentam diferenças no desempenho entre os estudantes dos cursos presenciais e *online*, mas revelam que há diferenças na avaliação do professor e que a interação com o professor limita-se a textos, na modalidade *online*, o que seria uma deficiência.

Os resultados de Silva (2008)também demonstram que o curso on-line é tão eficaz quanto o curso presencial. O autor não encontrou diferenças em relação às notas finais dadas pelo professor e nem com relação à avaliação do aprendizado dos estudantes. Investigou ainda o impacto dos fatores anos de trabalho, horas no computador e proficiência com o computador e não verificou impacto dessas variáveis no resultado do aprendizado.

Selim (2007)investigou fatores críticos de sucesso na educação a distância, distribuídos em oito categorias: a) atitude do tutor e controle da tecnologia; b) atitude do professor, controle da tecnologia, domínio de conteúdo e didática; b) motivação dos estudantes e competência tecnológica; d) colaboração interativa dos estudantes; e) estrutura e conteúdo do curso; f) facilidade de acesso ao campus e à internet; g) eficácia na infraestrutura de tecnologia da informação; h) suporte da universidade às atividades e-learning. Para o autor, esses fatores impactam a decisão das instituições de ensino superior em adotar as tecnologias envolvidas na modalidade a distância. Essas categorias poderão contribuir para a identificação de causas percebidas de sucesso e fracasso no ensino a distância.

Com o objetivo de verificar a influência da EaD na aprendizagem dos estudantes, Nascimento, Czykiel, e Figueiró (2013) realizaram um experimento com duas turmas (uma presencial e outra totalmente a distância) de uma disciplina do curso presencial de graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por meio de comparação entre o desempenho em tarefas individuais e em grupos, prova e participação em aula, verificou-se que ambas as turmas obtiveram resultados semelhantes, sendo que, na maioria dos itens avaliados, os estudantes da turma a distância apresentaram melhor desempenho.

Pesquisa realizada por Nascimento e Junqueira (2011) identificou características do perfil dos estudantes de Ciências Contábeis na modalidade a distância, utilizando amostra de estudantes do curso de Ciências Contábeis ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo: a) 61% são mulheres e 39% são homens; b) 88,9% trabalham e 33,3% representam a principal fonte de renda da família ou contribuem para o seu sustento; c) 41% possuem mais de 30 anos; d) 68,7% declararam que a realização do curso tem por objetivo a realização pessoal e e) a maioria (58,6%) dedica menos de 10 horas por semana para estudos complementares.

Os estudantes de Ciências Contábeis foram objeto de estudo em apenas uma pesquisa publicada com base na Teoria da Atribuição de Causalidade em seu contexto educacional. Este trabalho

de caráter descritivo e quantitativo, cujo delineamento, com descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, está apresentado no próximo capítulo, aborda estudantes de Ciências Contábeis em ambas as modalidades de ensino, dados o crescimento relevante da modalidade a distância, a representatividade do curso de Ciências Contábeis no Brasil, e a importância de crenças pessoais na construção do modelo de atribuição causal ao desempenho acadêmico com suas consequências motivacionais.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, é apresentado, de forma detalhada, o delineamento do estudo, contemplando os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa classifica-se como empírico-teórica e descritiva por testar empiricamente uma teoria com o objetivo de explicar os fenômenos. Classifica-se, ainda, como descritiva correlacional por propor relações entre as causas percebidas e suas dimensões com o nível de autoestima do estudante.

3.1 Participantes

A população do presente estudo foi o conjunto de todos os estudantes matriculados no segundo semestre do ano letivo de 2014 no curso de Ciências Contábeis, nas modalidades presencial e de Educação a Distância (EaD), das universidades federais brasileiras que ofertam o curso em ambas as modalidades de ensino.

De acordo com informações disponíveis no website do E-mec 2014, três universidades ofertavam, naquele ano, o curso de Ciências Contábeis nas modalidades presencial e a distância, uma localizada na região sudeste – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), outra na região Sul – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e a terceira na região Nordeste do país, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no entanto, essa última não foi objeto de análise devido ao fato de o curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância encontrar-se em sua fase inicial (terceiro semestre) no período em que se realizou a coleta de dados, considerando que incialmente previa-se considerar estudantes matriculados a partir do quarto semestre, o que não se efetivou posteriormente. O número de estudantes matriculados em Ciências Contábeis, no segundo semestre de 2014, na UFES e na UFSC, está descrito na Tabela 2:

Tabela 2

População da pesquisa por IES e por modalidade de ensino

IES	Modalidade de ensino		Total por IES
	Presencial	EaD	
UFES	948	235	1.183
UFSC	818	418	1.236
Total por modalidade	**1.766**	**653**	**2.419**

O acesso aos participantes da pesquisa realizou-se em duas etapas: a) e-mail aos coordenadores de curso de Ciências Contábeis das universidades que possuíam esse curso nas duas modalidades de ensino, comunicando o interesse em realizar a pesquisa, bem como seus objetivos e b) visita às instituições com objetivo de convidar os estudantes a participar da pesquisa e de obter os contatos eletrônicos desses estudantes. Aos estudantes da modalidade a distância, considerando que se encontravam distribuídos em 92 municípios de 9 Estados brasileiros, foi enviado um e-mail com autorização formal dos coordenadores de curso, comunicando-os sobre a pesquisa e convidando-os a participar. Os estudantes de todos os períodos letivos, tanto da modalidade EaD como da modalidade presencial, foram convidados a participar da pesquisa.

A Tabela 3 apresenta o quantitativo de resposta por Instituição de Ensino Superior (IES) e modalidade de ensino, considerando os questionários válidos para análise de dados.

Tabela 3

Estudantes participantes da pesquisa por modalidade de ensino e por IES

IES	**Modalidade de ensino**						Total de participantes por IES
	Presencial			EaD			
	População	Participantes	%	População	Participantes	%	
UFES	948	271	29%	235	75	32%	346
UFSC	818	269	33%	418	123	29%	392
Totais	**1.766**	**540**	**31%**	**653**	**198**	**30%**	**738**

Na UFES, 346 estudantes participaram da pesquisa, sendo 271 (78%) na modalidade presencial e 75 (22%) na modalidade EaD. Na UFSC, 392 estudantes integraram a amostra, sendo 269 (69%) na modalidade presencial e 123 (31%) na modalidade EaD.

3.2 Características dos cursos de Ciências Contábeis em suas Instituições de Ensino Superior (IES)

A UFES oferece o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial desde 1965. Sua regulamentação oficial ocorreu por meio do Decreto nº 64.306, de 07 de abril de 1969. Atualmente, o curso está estruturado em concordância com a Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 05 de outubro de 1992.

O primeiro credenciamento da UFES para atuar com educação a distância (EaD) aconteceu com a Portaria nº 2.215, de 11 de outubro de 2001, para ofertar, durante cinco anos, o curso de graduação em Pedagogia: séries iniciais do ensino fundamental, licenciatura plena. O curso de Ciências Contábeis EaD foi aprovado pela Resolução nº 40/2007 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES e reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Portaria nº 227, de 22 de maio de 2013.

A UFSC oferece o curso de Ciências Contábeis presencial desde 1963. Sua criação deu-se por meio da Portaria nº 39, de 08 de fevereiro de 1963, do Ministério da Educação e Cultura, e seu reconhecimento aconteceu com a publicação do Decreto nº 75.590, de de 10 de abril de 1975, da Presidência da República.

A UFSC foi credenciada pela Portaria nº 1.063, de 08 de maio de 2003, para ofertar cursos de graduação a distância no estado de Santa Catarina e no estado da Bahia, de acordo com o convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e para ofertar os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, ambos a distância, a serem ministrados nos estados da Bahia e de Santa Catarina. O curso de Ciências Contábeis na modalidade EaD foi reconhecido pelo MEC por meio da Portaria nº 623, de 30 de outubro de 2014.

Apresenta-se, na Figura 8, a configuração dos cursos objetos de estudo.

Cursos da modalidade EaD		
Características e distribuição de horas	**UFES**	**UFSC**
Carga horária das disciplinas obrigatórias	2280	2812
Carga horária das disciplinas optativas	240	288
Carga horária das atividades complementares	100	320
Carga horária do trabalho de conclusão de curso	210	180
Carga horária do estágio supervisionado	270	-
Carga horária de atividade de extensão	-	-
Carga horária total	3100	3600
Duração mínima	08 semestres	08 semestres
Duração máxima	12 semestres	14 semestres
Plataforma de interação utilizada	MOODLE	MOODLE
Cursos da modalidade Presencial		
Características e distribuição de horas	**UFES**	**UFSC**
Carga horária das disciplinas obrigatórias	2160	2.812
Carga horária das disciplinas optativas	240	288
Carga horária das atividades complementares	100	200
Carga horária do trabalho de conclusão de curso	240	180
Carga horária do estágio supervisionado	270	0
Carga horária de atividade de extensão	0	120
Carga horária total	3.010	3.600
Duração mínima	8 semestres	8 semestres
Duração máxima	12 semestres	16 semestres
Turnos	Diurno e noturno	Diurno e noturno

Figura 8. Configuração dos cursos abordados pela pesquisa nas duas universidades pesquisadas.

3.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes foi um questionário. As questões relacionadas à atribuição de causalidade e ao perfil dos estudantes foram elaboradas pela pesquisadora, dentro das especificidades do ambiente educacional objeto do estudo (educação superior em Contabilidade, nas modalidades presencial e a distância) e da literatura que subsidiou o estudo. Em relação à mensuração da autoestima, utilizou-se a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). O questionário foi elaborado com a utilização de questões fechadas, com opções de respostas apresentadas ao estudante em escalas do tipo Likert. Apenas uma questão

aberta integrou o questionário com objetivo de conduzir o estudante à lembrança de um evento acadêmico de sucesso e outro de fracasso. As perguntas fechadas tiveram como objetivo identificar o perfil do estudante (dados demográficos, socioeconômicos e acadêmicos), as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico e suas dimensões causais, além de mensurar o nível de autoestima do estudante.

O questionário foi desenvolvido em duas plataformas de pesquisa: Survey Monkey e Lime Survey. Isso ocorreu devido ao fato de a UFES ter optado por enviar o questionário aos estudantes diretamente do seu Núcleo de Tecnologia da Informação, por meio da Divisão de Web e Comunicação, que administra o envio de surveys utilizando a plataforma denominada Lime Survey.

3.3.1 Definições operacionais

Para o desenvolvimento do questionário, optou-se por utilizar termos que retratavam o bom e o mau desempenho, da mesma forma como foram apresentados pela literatura (Boruchovitch, 2004; Ferreira et al., 2002; Ganda, 2011; Martini & Boruchovitch, 2009; Neves & Almeida, 1996; Weiner, 1979, 2010; Weiner et al., 1971), tanto na área de Psicologia como na área de Educação. Dessa forma, sucesso e fracasso foram assim definidos:

- Sucesso: considerado como situação de bom desempenho acadêmico, de acordo com a percepção do estudante;
- Fracasso: entendido como situação de desempenho acadêmico ruim, de acordo com a percepção do estudante.

3.3.2 Blocos de questões

O questionário foi estruturado em três blocos, conforme descrito na Figura 9:

Blocos de questões	Conteúdo	Forma de mensuração
Bloco I – Desempenho acadêmico: causas percebidas e dimensões causais	Avaliação de seu próprio desempenho no curso	Escala de 0 – Fracasso a 10 – Sucesso.
	Causas do sucesso no curso	Escala de intensidade com causas percebidas (0-10).
	Causas do fracasso no curso	Escala de intensidade com causas percebidas (0-10).
	Locus de causalidade	Escala de intensidade (0-10).
	Estabilidade	Escala de intensidade (0-10).
	Controlabilidade	Escala de intensidade (0-10).
Bloco II – Autoestima	Mensuração da autoestima	Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), com 11assertivas e 4 opções de resposta (concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente).
Bloco III – Perfil do estudante	Dados demográficos, socioeconômicos e acadêmicos.	Questões fechadas.

Figura 9. Descrição dos blocos integrantes do instrumento de coleta da pesquisa.

O Bloco I – Desempenho acadêmico: causas percebidas e dimensões causais – foi composto por 10 questões. A primeira questão solicitou ao estudante que avaliasse o seu próprio desempenho no curso por meio de uma escala de 0 a 10, em que 0 representava o fracasso e 10 representava o sucesso.

As questões de 2 a 4 abordaram as causas do sucesso. A questão 2 solicitava ao estudante que pensasse e escrevesse uma situação de sucesso. Em seguida, na questão 3, ele foi conduzido a indicar as causas desse sucesso acadêmico em uma escala de intensidade de 0 a 10 com fatores pré-selecionados, em que 0 representava uma causa que nada influenciou o seu desempenho e 10 uma causa que muito influenciou o seu desempenho acadêmico. As causas percebidas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

a) causas percebidas clássicas, conforme Weiner et al. (1976): esforço, capacidade, facilidade da tarefa ou tema e sorte;
b) causas percebidas identificadas pela literatura em outras pesquisas, como Frieze (1976), Bar-Tal e Darom (1977), Cooper e Burger (1978) e Maluf e Marques (1983): influência

positiva de outras pessoas (família/colegas), influência positiva do professor e experiência profissional anterior do estudante;

c) causas percebidas, relacionadas à modalidade a distância, identificadas pela literatura como ferramentas relevantes no processo de ensino-aprendizagem, conforme Bryant, Kahle, e Schafer (2005), Trombetta (2009), Nunes (2009) e Nascimento, Czykiel e Figueiró (2013): participação em fóruns, participação nas webconferências, apoio dos tutores no curso, horário de estudo flexível e assistir às videoaulas. Esse grupo de fatores foi apresentado somente para os estudantes da modalidade a distância.

A questão 4 complementava a questão anterior ao solicitar ao estudante que indicasse e avaliasse outra causa, caso existisse alguma outra causa que influenciasse seu desempenho e que não tivesse sido indicada na escala anterior. As questões de 2 a 4, relativas ao sucesso, e de 5 a 7, relativas ao fracasso, estão apresentadas na Figura 10:

Número da questão	**Questão**	**Opção de resposta**				
2 e 5. Resgatar uma situação	Relate uma situação em que você obteve **SUCESSO** acadêmico no curso	Texto				
	Relate uma situação em que você obteve **FRACASSO** acadêmico no curso	Texto				
3. Causas do sucesso	Esforço	**0**	**1**	**...**	**9**	**10**
	Capacidade					
	Facilidade da tarefa					
	Sorte					
	Influência positiva de outras pessoas (família/colegas)					
	Influência positiva do professor					
	Experiência profissional anterior					
	Causas apresentadas para os estudantes da EaD					
	Participação em fóruns					
	Participação nas webconferências					
	Apoio dos tutores no curso					
	Horário de estudo flexível					
	Assistir às vídeoaulas					
6. Causas do fracasso	Falta de esforço					
	Falta de capacidade					
	Dificuldade da tarefa					
	Falta de sorte					
	Influência negativa de outras pessoas (família/colegas)					
	Influência negativa do professor					
	Ausência de experiência profissional anterior					
	Causas apresentadas para os estudantes da EaD					
	Falta de participação em fóruns					
	Falta de participação nas webconferências					
	Falta de apoio dos tutores no curso					
	Horário de estudo flexível					
	Não assistir às videoaulas					
4 e 7. Outra possível causa	Caso exista **outra causa** que influencie o seu **SUCESSO** acadêmico, identifique-a e avalie-a da mesma forma					

	Caso exista **outra causa** que influencie o seu **FRACASSO** acadêmico, identifique-a e avalie-a da mesma forma					

Figura 10. Estrutura das questões de 2 a 4 (sucesso) e de 5 a 7 (fracasso) no questionário.

As questões 5, 6 e 7 repetiram a mesma lógica das questões anteriores (2, 3 e 4), no entanto, abordaram o fracasso (5 – relato de uma situação de fracasso, 6 – suas causas, e 7 – indicação de outra possível causa) e sofreram pequenas alterações em sua nomenclatura, visando melhorar a interpretação por parte do estudante, conforme se pode observar também na Figura 10.

As questões 8, 9 e 10 apresentaram as dimensões causais (locus de causalidade, controlabilidade e estabilidade) e tiveram por objetivo classificar as causas percebidas (capacidade, esforço, tarefa e sorte) de acordo com o seu significado dimensional para o estudante (interna ou externa, controlavél ou incontrolável e estável ou instável). Para Piccinini (1990), a classificação das causas se faz necessária devido à importância de examinar as explicações do próprio sujeito e de considerar o significado da atribuição para ele em cada dimensão.

A questão 8 aborda o *locus* de causalidade, em uma escala de 0 a 10, em que 0 diz respeito a uma causa interna e 10 a uma causa externa ao estudante. A questão 9 diz respeito à estabilidade da causa, em que 0 representa uma causa instável e 10 uma causa estável. A questão 10 diz respeito à controlabilidade da causa, em uma escala de 0 a 10, em que 0 representa uma causa não controlada pelo estudante e 10 uma causa controlada pelo estudante. A Figura 11 apresenta a estrutura da questão 8. Essa mesma estrutura foi repetida nas questões 9 e 10, alterando-se apenas a mensuração da dimensão.

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Esforço											
Capacidade											
Dificuldade ou facilidade da tarefa											
Sorte											

Figura 11. Estrutura das questões 8, 9 e 10 do questionário.

O Bloco II – Autoestima – consistiu na aplicação da escala de autoestima de Rosenberg (1965), composta por 10 itens em uma escala tipo Likert de 4 pontos, com as seguintes opções de resposta: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Neste estudo, foi utilizada a versão da escala adaptada para o português, revisada e validada por Hutz e Zanon

(2011), cujos resultados indicaram a unidimensionalidade do instrumento e características psicométricas equivalentes às encontradas por Rosenberg (1965). A Figura 12 apresenta as assertivas que compõem a escala de autoestima:

1. De uma forma geral (apesar de tudo), estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).
2. Às vezes, eu acho que eu não sirvo para nada (desqualificado(a) ou inferior em relação aos outros).
3. Eu sinto que eu tenho um tanto (um número) de boas qualidades.
4. Eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas (desde que me ensinem).
5. Não sinto satisfação nas coisas que realizei. Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
6. Às vezes, eu realmente me sinto inútil (incapaz de fazer as coisas).
7. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano igual (num mesmo nível) às outras pessoas.
8. Não me dou o devido valor. Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).
9. Quase sempre eu estou inclinado(a) a achar que sou um(a) fracassado(a).
10. Eu tenho uma atitude positiva (pensamentos, atos e sentimentos positivos) em relação a mim mesmo(a).

Figura 12. Escala de autoestima de Rosenberg (1965), adaptada por Hutz e Zanon (2011).

Originalmente, a escala foi validada mediante aplicação de survey em 5024 estudantes de escolas públicas de Nova Iorque, com obtenção de bons coeficientes psicométricos (coeficiente de confiabilidade de 0,92), e tem sido um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas internacionais para mensuração de autoestima (Hutz & Zanon, 2011). Foi validada no Brasil por Avanci et al.(2007); Dini, Quaresma, e Ferreira (2004) e Hutz e Zanon (2011), e em Portugal por Romano (2007) e Santos e Maia (2003).

O Bloco III – Perfil do estudante – teve como objetivo obter informações sobre o perfil do estudante, conforme variáveis apresentadas na Figura 13. De acordo com Cornachione Junior et al. (2010), 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 esses dados, busca-se estabelecer relações entre as causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico e o perfil dos estudantes.

Variáveis do Bloco III	
a) Dados demográficos, socioeconômicos e acadêmicos	Gênero; Idade; Universidade; Semestre do curso; Nível socioeconômico; Munícipio de residência; Tempo dedicado semanalmente aos estudos extraclasse; Exercício de atividade profissional.

Figura 13. Variáveis do Bloco III.

O questionário na íntegra, enviado aos estudantes, com o termo de consentimento e a apresentação da pesquisa, encontra-se no Apêndice I.

3.4 Procedimento de coleta de dados

3.4.1 Aplicação preliminar

Uma aplicação preliminar do questionário, na forma de um pré-teste, dividida em duas etapas, foi realizada com o objetivo de corrigir possíveis falhas no instrumento de coleta de dados. Na primeira etapa, o questionário foi aplicado a um grupo de estudantes de pós-graduação da área de Contabilidade, que também atuam como docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, com o objetivo de identificar possíveis divergências ou dúvidas quanto ao conteúdo e objetivo das questões apresentadas.

Após os ajustes apontados nessa primeira etapa, o questionário preliminar foi aplicado a um grupo de estudantes de uma Universidade de São Paulo, com o objetivo de avaliar se os termos empregados eram compreensíveis, identificar possíveis dificuldades no preenchimento, e verificar se o tempo dispendido para a coleta de dados era considerado aceitável pelos estudantes.

Os estudantes participantes do pré-teste apontaram duas questões que foram revistas e adaptadas. A primeira é que poderia ocorrer de o estudante não ter identificado, até aquele

momento, alguma situação de fracasso no curso. Nesse caso, optou-se por inserir uma informação complementar na questão, com a solicitação de que, caso isso ocorresse, o aluno respondesse a questão de acordo com sua percepção, considerando quais as causas que poderiam ser responsáveis pelo seu fracasso, em algum momento do curso no futuro. A outra observação feita pelos estudantes no pré-teste referia-se à nomenclatura da causa percebida "tarefa" que, de acordo com a literatura, diz respeito ao nível de dificuldade ou facilidade da tarefa, seja um curso, uma disciplina ou um tema. Como em Contabilidade os estudantes possuem uma grade curricular diversificada, com disciplinas tanto da área de Ciências Humanas como da área de Ciências Exatas, optou-se por adequar essa opção de causa percebida para "dificuldade da tarefa ou tema", quando se tratava do fracasso, e "facilidade da tarefa ou tema", quando se tratava do sucesso; inseriu-se, ainda, uma informação complementar para que o estudante procurasse relacionar essa questão às disciplinas principais de Contabilidade.

3.4.2 Aplicação do questionário

A UFSC, por meio do colegiado do curso, diante da garantia de sigilo dos dados, disponibilizou os contatos eletrônicos (e-mails) dos estudantes de Ciências Contábeis, tanto da modalidade presencial quanto da modalidade de Educação a Distância (EaD). Os e-mails foram cadastrados na plataforma Survey Monkey, para envio do link, controle de resposta e posterior reenvio do link aos não respondentes no primeiro envio. A UFES autorizou a pesquisa, mas optou por transmiti-la aos estudantes por meio de sua Divisão de Web e Comunicação, que administra o envio de surveys com utilização da plataforma Lime Survey.

As visitas às universidades realizaram-se no mês de outubro de 2014 e o questionário foi enviado pela primeira vez a todos os estudantes (presenciais e EaD) na última semana do mesmo mês. Novos envios foram realizados a cada semana, aos não respondentes, durante três semanas, totalizando três envios do convite para participação com link de acesso ao questionário.

Considerando que os estudantes da modalidade a distância realizam atividades de forma on-line, o link de acesso ao questionário também foi disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de todas as Universidades, denominado Plataforma Moodle[3].

Aos estudantes participantes da pesquisa foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas. O questionário continha, em sua primeira página eletrônica, uma apresentação da pesquisa, seguida de um termo de concordância, em que o estudante podia optar entre aceitar ou não aceitar participar, para somente depois avançar para a próxima página eletrônica, que daria início às questões.

[3] Plataforma Moodle: O Moodle deu nome a uma plataforma de e-learning, de utilização livre e código fonte aberto, pela mão de Martin Dougiamas. A investigação de Dougiamas (Dougiamas & Taylor, 2000, 2002), desenvolvida na preparação da sua tese de doutoramento, levou à inclusão, no desenho inicial da plataforma, de alguns aspectos pedagógicos que não estavam presentes em outras plataformas similares (Alves, Barros, & Okada, 2009).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os dados obtidos na pesquisa e as análises realizadas com o objetivo de aceitar ou rejeitar as hipóteses desenvolvidas, bem como responder à questão da pesquisa, atender aos objetivos propostos e demonstrar a tese. Foram utilizados métodos quantitativos de análise por meio do Software Stata 12 e os resultados estão dispostos em subtópicos, de acordo com a estrutura metodológica da pesquisa.

Todas as variáveis foram submetidas ao teste Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados, e os resultados indicaram distribuições significativamente não normais (prob < 0,000) ao nível de 5%. Desta forma, os testes realizados (Mann-Whitney para diferenças entre médias e Correlação de Spearman para verificar relações entre variáveis) se caracterizam como não paramétricos. Dado o tamanho da amostra (n = 738), realizaram-se também testes paramétricos (Teste t de Student e Correlação de Pearson). O teste de associação Qui-quadrado ($\chi 2$) também foi realizado para verificar a associação entre variáveis e diferenças entre frequências obtidas na comparação de grupos.

Para verificar a existência de associação entre a variável nível de autoestima e as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico, optou-se pela estimação do modelo logístico por intermédio da função *logit*, em razão de esta função não exigir que os resíduos possuam distribuição normal. Outro fator que levou à escolha dessa técnica deve-se ao fato de que ela permite a ocorrência de algumas restrições impostas por outras técnicas multivariadas, no entanto, é necessário observar alguns requisitos, como: inclusão de todas as variáveis preditoras no modelo, para a obtenção de maior estabilidade; valor do erro esperado igual a zero; ausência de autocorrelação entre os erros; ausência de correlação entre os erros e as variáveis independentes, e ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes (Corrar et al., 2007).

4.1 Perfil dos estudantes participantes

A média de idade da amostra foi de 27,4 anos, com Desvio Padrão (DP) de 8,57. Os estudantes da modalidade de Educação a Distância (EaD) apresentaram-se mais velhos, com média de idade de 34,27 anos. Na modalidade presencial, mais de 41% dos estudantes possuíam idade entre 21 e 25 anos, e a idade média foi de 24,87 anos. A Tabela 4 apresenta a frequência da idade dos estudantes, considerando as modalidades de ensino e a amostra total.

Tabela 4

Idade dos estudantes

Faixas etárias	**EaD**			**Presencial**			**Total**		
	n	%	% acum	n	%	% acum	n	%	% acum
Até 20 anos	1	0,51	0,51	150	27,78	27,78	151	20,19	20,19
De 21 até 25 anos	24	12,12	12,63	223	41,30	69,07	247	33,02	53,21
De 26 até 30 anos	56	28,28	40,91	89	16,48	85,56	145	20,72	73,93
De 31 até 35 anos	42	21,21	62,12	34	6,30	91,85	76	10,16	84,09
De 36 até 40 anos	27	13,64	75,76	17	3,15	95,00	44	5,88	89,97
De 41 até 45 anos	24	12,12	87,88	10	1,85	96,85	34	4,55	94,52
De 46 até 50 anos	16	8,08	95,96	11	2,04	98,89	27	3,61	98,13
Acima de 51 anos	8	4,04	100,00	6	1,11	100,00	14	1,87	100,00
Total	**198**	**100**		**540**	**100**		**738**	**100**	

Observou-se, em relação à modalidade de ensino e ao gênero, que as mulheres representaram a maioria (59%) dos respondentes, tanto na modalidade EaD (62%) como na modalidade presencial (58%), como demonstra a Tabela 5.

Tabela 5

Gênero, idade e modalidade de ensino dos estudantes

	EaD			**Presencial**			**Total**		
Gênero	n	%	Idade média	n	%	Idade média	n	%	Idade média
Feminino	123	62	33,20	312	58	24,05	435	59	26,63
Masculino	75	38	36,04	228	42	26,01	303	41	28,50
Total	**198**	**100**	**34,27**	**540**	**100**	**24,87**	**738**	**100**	**27,40**

De acordo com o teste Mann-Whitney, houve diferença significativa entre as modalidades (Mann-Whitney (738), z = 14,32, p > 0,000): 34,27 (EaD) e 24,87 (presencial) e também entre os gêneros (Mann-Whitney (738), z = -2,63, p>0,008): 26,63 (feminino) e 28,5 (masculino). Observou-se, desta forma, que os estudantes da modalidade EaD são mais velhos que os da

modalidade presencial e, na amostra total de estudantes, os homens são mais velhos do que as mulheres. Nota-se ainda, que, existe maior proporção de mulheres no EaD em relação a modalidade presencial.

Em relação ao exercício de atividade profissional, verificou-se que 83% dos estudantes exerciam atividades profissionais. Esse percentual atingiu 90% para os estudantes da EaD, conforme Tabela 6.

Tabela 6

Exercício de atividade profissional dos estudantes

Exercício de atividade profissional	**EaD**		**Presencial**		**Amostra total**	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Sim	178	90	434	80	613	83
Não	20	10	106	20	126	17
Total	**198**	**100**	**540**	**100**	**738**	**100**

Em relação ao nível socioeconômico indicado pelos estudantes, os resultados apresentaram-se distribuídos em cinco níveis, com aproximadamente 54% classificados em nível socioeconômico médio e 28% classificados em nível socioeconômico médio baixo para a amostra total.

Tabela 7

Nível socioeconômico dos estudantes por modalidade de ensino

Nível socioeconômico	**EaD**	**%**	**Presencial**	**%**	**Todos os estudantes**	**%**
Alto	0	0,00	12	2,22	12	1.63
Médio alto	13	6,57	63	11,67	75	10.16
Médio	119	60,10	283	52,41	402	54.47
Médio baixo	60	30,30	149	27,59	209	28.32
Baixo	6	3,03	34	6,30	40	5.42
Total	**198**	**100**	**540**	**100**	**738**	**100**

Observou-se que a maioria dos estudantes da EaD (60%) classificou-se em situação socioeconômica média, seguida da situação média baixa (30,30%). Na modalidade presencial, a maioria também optou pela situação média (52,41%), e media baixa (27,59%). Notou- ainda, que, a modalidade presencial apresentou estudantes classificados em todos os níveis socioeconômicos, enquanto que na EaD não houve estudantes que se classificaram na situação socioeconômica alta, conforme Tabela 7.

Realizou-se o teste Qui-quadrado para verificar se haveria diferença entre os níveis socioeconômicos de cada modalidade de ensino e os resultados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8

Teste Person Qui-quadrado entre modalidade de ensino e nível socioeconômico

Nível socioeconômico	**Modalidade de ensino**		**Total**
	EaD	Presencial	
Alto	-	12	12
	0	100	100
Médio alto	13	62	75
	17,33	82,67	100
Médio	119	283	402
	29,60	70,40	100
Médio baixo	60	149	209
	28,71	71,29	100
Baixo	6	34	40
	15	85	100
Total	**198**	**540**	**738**
	26,83	**73,17**	**100**

Chi2(4) = 12.64, Pr = 0.013

Os resultados demonstraram que as modalidades EaD e presencial apresentam níveis socioeconômicos diferentes, desta forma, pode-se dizer que existe associação entre as variáveis (nível socioeconômico e modalidade de ensino) ao nível de significância estatística de 5% ((χ2 (4), N = 738); 12,64, p = 0,013).

Em relação à cidade de residência, os estudantes da UFES da modalidade presencial (271) declararam residirem, em sua maioria (96,5%), na grande Vitória (Vitória – 37,5%, Serra – 23%, Vila Velha – 23%, Cariacica - 13% e outros – 3,5%). Os estudantes da modalidade EaD (75) encontravam-se residentes em 34 municípios de 3 Estados brasileiros (Espirito Santo – 95%, Minas Gerais – 4% e Rio de Janeiro 1%). Dos estudantes residentes no Espirito Santo, 87% encontravam-se distribuídos em 29 municípios do interior do Estado e 13% na grande Vitória (Vitória, Vila Velha e Cariacica).

Os estudantes da UFSC da modalidade presencial (269) declararam residir, em sua maioria (61%), na cidade de Florianópolis, seguida de São José (19%), Palhoça (9%) e outras pequenas cidades próximas à capital (11%). Os estudantes da modalidade EaD da UFSC (123) encontravam-se residentes em 58 munícipios de 6 estados brasileiros (Rio Grande do Sul –

44%, Santa Catarina – 27,5%, Paraná – 22%, Roraima – 4%, Mato Grosso do Sul – 1,5% e São Paulo – 1%).

Em relação ao semestre no curso, 29% dos estudantes estavam cursando o terceiro ou o quarto semestres, 17% cursavam o oitavo semestre, 5% estavam no primeiro semestre e apenas 1% integrava o 11º e o 12º semestres, ou seja, estava no limite do prazo para a integralização do curso.

Quando questionados sobre o tempo que dedicavam aos estudos, além do período em que estavam na universidade presencialmente, 342 (46%) estudantes indicaram que dedicavam menos de 5 horas por semana aos estudos, 213 (29%) dedicavam entre 6 e 10 horas por semana e 183 (25%) estudantes responderam que dedicavam mais de 10,4 horas por semana aos estudos, em ambiente externo a IES. A média de horas, de todos os estudantes, dedicadas aos estudos, além das atividades presenciais desenvolvidas na IES, foi de 8,6 hora por semana.

Por meio do teste para diferença entre as médias, observou-se que os estudantes da modalidade EaD dedicam mais tempo para os estudos extraclasse (Mann-Whitney (738), $z = 4,21$, $p>0,000$): 10,4 (EaD) e 8,0 (Pres). Considerando que os estudantes da modalidade EaD possuem maior flexibilidade quanto ao local de estudo e comparecem com menor frequência aos polos de apoio presencial, esse resultado seria esperado.

4.2 Autoavaliação do estudante no curso de Ciências Contábeis

Em relação à percepção do seu próprio desempenho acadêmico, cada estudante realizou sua autoavaliação no curso ao atribuir uma nota ao seu desempenho geral em uma escala de 0 a 10.

Tabela 9

Distribuição de frequência da autoavaliação no curso de Ciências Contábeis nas modalidades EaD e presencial

Todos os estudantes da pesquisa			**EAD**			**Presencial**		
Escala	Freq	%	Escala	Freq	%	Escala	Freq	%
0	3	0,4	0	1	0,5	0	2	0,4
1	3	0,4	1	0	-	1	3	0,6
2	8	1,1	2	3	1,5	2	5	0,9
3	11	1,5	3	0	-	3	11	2,0
4	21	2,8	4	2	1,0	4	19	3,5
5	47	6,4	5	4	2,0	5	43	8,0
6	93	12,6	6	15	7,6	6	78	14,4
7	216	29,3	7	58	29,3	7	158	29,3
8	212	28,7	8	69	34,8	8	143	26,5
9	95	12,9	9	32	16,2	9	63	11,7
10	29	3,9	10	14	7,1	10	15	2,8
Totais	**738**	**100**		**198**	**100**		**540**	**100**

Nota-se, na Tabela 9, que tanto na modalidade EaD como na modalidade presencial um percentual significativo (64% e 56%) de estudantes atribuiu notas entre 7 e 8 na escala de desempenho. Em relação à nota média, observa-se, conforme Tabela 10, que os estudantes da EaD se autoavaliaram com um desempenho acadêmico médio superior ao dos estudantes da modalidade presencial. O teste não paramétrico Mann-Whitney (z = 5,13, Prob > z = 0,000: 7,63 (Ead) e 6,99 (Pres)) apresentou diferença entre as médias ao nível de significância de 5%.

Tabela 10

Autoavaliação por modalidade de ensino de estudantes de Ciências Contábeis

Modalidade	**Média**	**DP**
EaD	7,63*	1,46
Presencial	6,99*	1,64
Amostra total	7,15	1,62

*Test U(Mann Whitney), p= 0,0000

Para realização do teste Qui-quadrado entre a autoavaliação do desempenho no curso e a modalidade de ensino, classificou-se o desempenho em três níveis: baixo (0 a 4), médio (5 a 7) e alto (8 a 10). O resultado do teste, com intuito de verificar se haveria diferença entre as frequências atribuídas por cada modalidade, apresentou-se significante a 5% ($\chi 2$ (10, N = 738); 18,72, p = 0,000). Assim, observa-se que a autoavalição de desempenho realizada pelo estudante é diferente entre as modalidades de ensino, como também apresentado no teste entre as médias.

Tabela 11

Autoavaliação de desempenho no curso por modalidade de ensino

Desempenho	EaD	Presencial	Total	%
Baixo (0 – 4)	6	40	46	6,23
	13,04	86,96	100	
Médio (5 – 7)	77	279	356	48,24
	21,63	78,37	100	
Alto (8 – 10)	115	221	336	45,53
	34,23	65,77	100	
Total	**198**	**540**	**738**	**100**
	26,83	**73,17**	**100**	

Pearson chi2(2) = 18.72, Pr = 0.000

Ao comparar a autoavaliação de desempenho realizada por todos os estudantes entre as duas IES, as médias não se apresentaram estatisticamente diferentes. O mesmo ocorre quando comparadas entre os gêneros, ou seja, não há diferença na autoavaliação de desempenho entre os gêneros dos estudantes no curso. Esse último resultado não corrobora os achados de Cornachione Junior et al. (2010), que encontraram uma diferença de gênero na percepção relatada de sucesso acadêmico, com evidência de que existe uma relação estatisticamente significativa entre gênero e desempenho acadêmico ($\chi 2$ (1, N = 824) = 10,39, $p < 0,001$).

Ao verificar a correlação entre a variável horas de estudo semanais e o desempenho indicado pelo estudante, observou-se um resultado positivo para a correlação de Spearman de 0,28, estatisticamente significante a 1%. Desta forma, quanto maior o tempo dedicado aos estudos, maior a nota atribuída pelo estudante em sua autoavaliação no curso.

4.3 Causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico no curso

Nesta seção, primeiramente serão apresentadas as causas percebidas do sucesso e do fracasso, considerando todos os estudantes participantes (n = 738). Em seguida, as causas serão apresentadas por modalidade de ensino, EaD (n = 198) e Presencial (n = 540), e, por fim, será feita uma comparação entre elas.

4.3.1 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: todos os estudantes

As causas percebidas foram ordenadas em ordem de média, de acordo com os resultados obtidos na escala de intensidade (0 – 10) apresentada aos estudantes com opções de causas percebidas do desempenho acadêmico.

Tabela 12

Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: todos os estudantes

Fatores do sucesso	Média	DP	Fatores do fracasso	Média	DP
Esforço	8.38	1.88	Dificuldade da tarefa	5.18	3.07
Capacidade	8.12	1.70	Falta de esforço	4.37	3.41
Flexibilidade de horário*	7.53	2.56	Influência negativa do professor	4.21	3.81
Videoaulas*	7.44	2.61	Flexibilidade de horário*	3.81	3.49
Tutores*	6.84	2.98	Não participação em fóruns*	3.32	3.06
Influência positiva do professor	6.74	2.97	Falta de experiência prévia	3.32	3.37
Facilidade da tarefa	6.59	2.46	Não assistir às videoaulas*	3.30	3.66
Participação em webs*	6.47	2.97	Não participação em webs*	2.90	3.36
Participação em fóruns*	5.86	2.79	Falta de apoio dos tutores*	2.87	3.39
Influência da família e dos colegas	5.76	3.35	Falta de capacidade	2.17	2.63
Experiência prévia	3.93	3.65	Falta de sorte	1.94	2.76
Sorte	2.78	2.96	Influência negativa da família e dos colegas	1.82	2.77

* n=198 (causas apresentadas somente para os estudantes da modalidade EaD)

Observou-se que o esforço, seguido da capacidade, apresentou maior média como causa do sucesso dos estudantes de Ciências Contábeis. Desta forma, conforme Tabela 12, os estudantes de Ciências Contábeis atribuíram seu sucesso mais frequentemente a causas internas, como esforço e capacidade, do que a causas externas, que aparecem em seguida, com menores médias.

Em relação às causas do fracasso, destacou-se com maior média a dificuldade da tarefa, seguida da falta de esforço e da influência negativa do professor. Nota-se que entre as três causas com maior média para explicação do fracasso, há duas causas externas (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor), o que sugere presença da tendência autoservidora, ou viés hedonista, em que os indivíduos atribuem sucesso a fatores internos e fracasso a fatores externos, com possibilidade de melhorar ou proteger sua autoestima, conforme abordado por Harvey, Harris, e Weary (1981). Observa-se que a causa falta de esforço também foi percebida

como explicativa do fracasso, o que sugere que, os estudantes tendem a internalizar o fracasso, com menos intensidade.

A causa flexibilidade de horário, apresentada somente para os estudantes da modalidade EaD, foi percebida com certa intensidade, tanto como causa do sucesso, como causa do fracasso acadêmico dos estudantes. Considerando que diferentes causas foram apresentadas aos estudantes, de acordo com a modalidade de ensino, uma análise foi realizada no próximo tópico, com resultados distintos.

Quando questionados a respeito de outras possíveis causas percebidas para o próprio sucesso e fracasso acadêmico, além daquelas avaliadas no instrumento de coleta, 205 estudantes (28% da amostra), sendo 63 estudantes da modalidade EaD e 142 da modalidade presencial, escreveram no campo destinado à resposta, totalizando 192 e 154 outras causas percebidas para o fracasso e para o sucesso, respectivamente. As causas mais citadas para explicar o sucesso foram agrupadas na Tabela 13.

Tabela 13

Outras causas percebidas como explicativas do sucesso: todos os estudantes

Causas	**Freq.**	**%**
1) Persistência, perseverança, força de vontade, determinação e foco	34	22,1
2) Tempo disponível para estudar	15	9,7
3) Grupos de estudo nos polos de apoio presencial	12	7,8
4) Fé em Deus, Deus, anjo da guarda	9	5,8
5) Causas repetidas na escala do instrumento	49	31,8
6) Outras causas aleatórias	35	22,7
Total	**154**	**100**

Em relação a outras causas percebidas do sucesso, nota-se que os estudantes indicaram causas relacionadas à motivação (persistência, perseverança, força de vontade, determinação e foco) como também percebidas como explicativas do seu sucesso, seguidas de tempo disponível para o estudo e grupo de estudo

Em relação a outras causas aleatórias do sucesso (22,7%), citadas com menor frequência, tem-se como exemplos: gosto pelo curso, afinidade com a área, residir próximo ao polo, raciocínio lógico, conhecer outro idioma, ter outra graduação, material didático, saúde, estrutura da IES,

ego, criatividade, frequência às aulas, desejo de passar em concurso público, necessidade do curso superior, busca por melhor qualidade de vida.

Como outras causas possíveis para o fracasso, observa-se a falta de tempo como a principal causa externa percebida pelos estudantes (30,2%); por sua vez, ~~e~~ entre as causas internas, aquelas relacionadas com o bem estar físico e mental dos estudantes e com o seu estado de ânimo foram as principais indicadas para explicar o seu fracasso, conforme Tabela 14.

Tabela 14

Outras causas percebidas como explicativas do fracasso: todos os estudante

Outras causas percebidas para o fracasso	**Freq.**	**%**
1) Falta de tempo	58	30,2
2) Doença, depressão, ansiedade, cansaço, sono	21	10,9
3) Problemas pessoais e familiares	10	5,2
4) Causas repetidas na escala do intrumento	53	27,6
5) Outras causas aleatórias	50	26,0
Total	**192**	**100**

Entre as causas indicadas com menor frequência ou aleatórias (26,%), tem-se: trabalho, falta de informação, instituição, anos sem estudar, faltas, timidez, base fraca do ensino médio, greve, falta de concentração, diversão.

4.3.2 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes EaD, estudantes presenciais e comparação entre eles

Neste tópico, serão apresentadas as causas explicativas do desempenho acadêmico percebidas por modalidade de ensino (EaD e presencial) e uma abordagem comparativa entre elas.

4.3.2.1 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes EaD

Para os estudantes da modalidade a distância, além das opções de causas possíveis ao próprio desempenho apresentadas para os estudantes da modalidade presencial, foram sugeridas outras

possíveis causas, relacionadas diretamente com o ambiente virtual de aprendizagem ou específicas dessa modalidade. Na Tabela 15, apresentam-se as causas do sucesso e do fracasso dos estudantes da modalidade EaD.

Tabela 15

Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico:estudantes EaD

Causas do sucesso	Média	DP	Causas do fracasso	Média	DP
Esforço	8,72	1,44	Dificuldade da tarefa	5,27	3,17
Capacidade	8,29	1,46	Flexibilidade de horário	3,81	3,49
Flexibilidade de horário	7,53	2,56	Falta de esforço	3,80	3,40
Videoaulas	7,44	2,61	Não participação nos fóruns	3,32	3,06
Influência positiva do professor	7,07	2,74	Não assistir às videoaulas	3,30	3,66
Apoio dos tutores	6,84	2,98	Falta de experiência prévia	3,20	3,37
Facilidade da tarefa	6,63	2,36	Influência negativa do professor	2,92	3,40
Influência positiva da família e dos colegas	6,60	3,05	Não participação em webs	2,90	3,36
Participação em webs	6,47	2,97	Falta de apoio dos tutores	2,87	3,39
Participação nos fóruns	5,86	2,79	Falta de capacidade	2,27	2,70
Experiência prévia	4,71	3,62	Influência negativa da família e dos colegas	1,79	2,76
Sorte	2,97	3,14	Sorte	1,69	2,62

Em relação às causas do sucesso, nota-se que o esforço e a capacidade mantiveram-se como as principais causas percebidas do sucesso acadêmico, seguidas de causas específicas da EaD, como a flexibilidade de horário de estudo no curso e as videoaulas. Esta última estaria relacionada diretamente ao professor, já que a videoaula é um dos principais contatos que o estudante da EaD possui com os professores nas IESs pesquisadas.

Em relação às causas percebidas do fracasso acadêmico, a dificuldade da tarefa aparece como causa com maior intensidade na explicação do baixo desempenho acadêmico, seguida da flexibilidade de horário e da falta de esforço. Nota-se que tanto dificuldade da tarefa como flexibilidade de horário são causas externas ao sujeito, em relação à dimensão *locus* de causalidade, o que corrobora os resultados de Van Laar e Weiner (1998).

A causa flexibilidade de horário é uma característica dos cursos EaD, dado que o estudante pode organizar seu próprio horário de estudo em função de outras atividades, principalmente quando há uma programação prévia para cada atividade online, sejam provas ou webconferências ao vivo. Alguns estudantes atribuíram ao alto índice de evasão (62%), identificado por Favero (2006) em cursos na modalidade EaD com certificação, o fato de não

possuírem disciplina em relação ao horário flexível de estudo. Destaca-se que a causa flexibilidade de horário apresenta-se também como causa percebida do sucesso, ou seja, existe também um percepção positiva dessa característica, dado que muitos estudantes trabalham ou residem em municípios distantes das IESs, o que poderia dificultar a realização do curso superior.

Na questão que solicitou aos estudantes que revelassem outra possível causa percebida para o seu desempenho, 50 deles escreveram causas para o sucesso e para o fracasso e 13 apontaram exclusivamente causas para o sucesso. As causas que se repetiram com maior frequência estão apresentadas na Tabela 16.

Tabela 16

Outras causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes da EaD

Sucesso	**Freq.**	**%**	**Fracasso**	**Freq.**	**%**
Persistência, perseverança, força de vontade e determinação	20	31,8	Falta de tempo	16	32,0
Grupos de estudo	12	19,0	Falta de informação, desorganização do polo	3	6,0
Causas repetidas na escala do instrumento e outras causas aleatórias	31	49,2	Sono, cansaço	3	6,0
			Causas repetidas na escala do instrumento e outras causas aleatórias	28	56,0
Total	**63**	**100**	**Total**	**50**	**100**

Assim como para todos os estudantes, as causas relacionadas à motivação (persistência, perseverança, força de vontade e determinação) e a falta de tempo mantiveram-se com maior frequência entre as demais causas citadas, pelos estudantes da EaD, para explicar o sucesso e o fracasso, respectivamente.

4.3.2.2 Causas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes presenciais

As causas do sucesso, esforço e capacidade, consideradas internas ao estudante, permanecem como principais também para explicar o sucesso dos estudantes na modalidade presencial. O sucesso acadêmico foi atribuído primeiramente ao próprio estudante (ao seu esforço e à sua capacidade), seguido da causa externa, influência positiva do professor, conforme Tabela 17.

Tabela 17

Causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico: estudantes presenciais

Causas do sucesso	Média	DP	Causas do fracasso	Média	DP
Esforço	8,26	2,01	Dificuldade da tarefa	5,15	3,04
Capacidade	8,06	1,78	Influência negativa do professor	4,69	3,85
Influência positiva do professor	6,62	3,04	Falta de esforço	4,59	3,38
Facilidade da tarefa	6,57	2,49	Falta de experiência prévia	3,37	3,37
Influência positiva da família e dos colegas	5,46	3,41	Falta de capacidade	2,13	2,60
Experiência prévia	3,65	3,62	Sorte	2,03	2,80
Sorte	2,71	2,90	Influência negativa da família e dos colegas	1,83	2,78

Como causas percebidas explicativas do fracasso destacaram-se a dificuldade da tarefa, a influência negativa do professor, como causas externas e a falta de esforço, como causa interna. Dado que duas das principais causas explicativas do fracasso são percebidas como causas externas, há evidências de que o fracasso é mais externalizado do que internalizado pelos estudantes, o que vai ao encontro da tendência de proteção ao ego e contraria os resultados de Ferreira et al. (2002), em que os estudantes brasileiros estariam propensos a explicar o fracasso primeiramente com causa interna (falta de esforço). Estes resultados corroboram os achados de Cornachione Junior et al. (2010), com estudantes de Ciências Contábeis, em que 68% dos estudantes que consideraram seu desempenho acadêmico superior o atribuíram ao seu próprio esforço e, 24% daqueles que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior, relacionaram esse fracasso a causas externas (família, provas, colegas e professores).

Na questão que solicitou ao estudante que revelasse outras possíveis causas percebidas como explicativas do seu desempenho, caso existissem, 142 estudantes da modalidade presencial indicaram causas do sucesso e do fracasso (91 estudantes escreveram causas do sucesso e do fracasso e 51 somente para o fracasso), e as causas que se repetiram com maior frequência estão apresentadas na Tabela 18.

Tabela 18
Outras causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico pelos estudantes presenciais

Sucesso	Freq.	%	Fracasso	Freq.	%
Tempo disponível para estudar	15	16,5	Falta de tempo	50	35,2
Foco, determinação	14	15,4	Problemas familiares	9	6,3
Deus	6	6,6	Doença, depressão, ansiedade	9	6,3
Causas repetidas na escala do instrumento e causas aleatórias	56	61,5	Cansaço	7	4,9
			Causas repetidas na escala do instrumento e causas aleatórias	67	47,2
Total	**91**	**100**	**Total**	**142**	**100**

Entre os estudantes da modalidade presencial, o fator tempo, foi indicado tanto como outra causa percebida do sucesso (tempo disponível para os estudos) quanto como outra causa percebida do fracasso (falta de tempo). Sabe-se que 80% dos estudantes presenciais exercem atividade profissional, o que poderia conduzir à falta de tempo para os estudos. Os estudantes indicaram também causas ligadas a Deus e à motivação, como foco e determinação, como demais razões percebidas do sucesso acadêmico; por outro lado, causas ligadas à família e ao bem estar físico e mental (cansaço, depressão) dos estudantes foram citadas como outras causas percebidas para explicar o fracasso.

4.3.2.3 Comparação entre as causas percebidas do sucesso e do fracasso entre os estudantes das modalidades EaD e presencial

Para comparar as causas percebidas do sucesso e do fracasso dos estudantes entre as modalidades de ensino e o gênero, apenas as causas semelhantes aos dois grupos foram consideradas.

A Tabela 19 apresenta comparações entre as médias das causas percebidas do sucesso para as duas modalidades de ensino por meio do teste de média não paramétrico de Mann-Whitney, com significância de 5%. Nota-se que as médias são muito próximas, com expressivos tamanhos amostrais.

Tabela 19
Médias das causas percebidas do sucesso acadêmico nas modalidades EaD e presencial

Causas percebidas do sucesso	Média EaD	Média Presencial	P-valor
Esforço	8,72	8,26	0.034*
Capacidade	8,29	8,06	0.214
Influência positiva do professor	7,07	6,62	0.109
Facilidade da tarefa	6,63	6,57	0.897
Influência positiva da família e dos colegas	6,60	5,46	0.000*
Experiência prévia	4,71	3,65	0.005*
Sorte	2,97	2,71	0.415

*P-valor <0.05, significante a 5%.

O esforço e a capacidade foram percebidos como principais causas explicativas do sucesso, tanto na modalidade presencial como na modalidade EaD, e as médias das causas esforço, influência positiva da família e dos colegas e experiência prévia apresentaram-se estatisticamente diferentes ao nível de significância de 5%.

A Tabela 20 apresenta comparações entre as médias das causas percebidas do fracasso para as duas modalidades de ensino por meio do teste de média não paramétrico de Mann-Whitney, e as médias das causas falta de esforço e influência negativa do professor, apresentaram-se estatisticamente diferentes ao nível de significância de 5%.

Tabela 20
Médias das causas percebidas do fracasso acadêmico nas modalidades EaD e presencial

Causas percebidas do fracasso	Média EaD	Média Presencial	P-valor
Dificuldade da tarefa	5,27	5,15	0.547
Falta de esforço	3,80	4,59	0.006*
Falta de experiência prévia	3,20	3,37	0.529
Influência negativa do professor	2,92	4,69	0.000*
Falta de capacidade	2,27	2,13	0.473
Influência negativa da família e dos colegas	1,79	1,83	0.968
Sorte	1,69	2,03	0.074

*P-valor <0.05, significante a 5%.

Os dados demonstram que a causa percebida falta de esforço foi mais indicada como causa do fracasso na modalidade de ensino presencial do que na modalidade EaD. Nota-se também que as médias são muito próximas, com expressivos tamanhos amostrais.

Em relação à comparação entre gêneros, os resultados para as causas percebidas do sucesso, na Tabela 21, demonstram que homens e mulheres atribuíram com mais intensidade o sucesso às causas internas capacidade e esforço, apenas com ordens de prioridade diferente.

Tabela 21

Causas percebidas do sucesso de todos os estudantes, por gênero

Causas para o sucesso	Média Masculino n=303	Média Feminino n=435	P-valor
Capacidade	8,22	8,06	0,384
Esforço	8,05	8,62	0,000*
Influência positiva do professor	6,61	6,83	0,293
Facilidade da tarefa	6,53	6,62	0,560
Influencia positiva da família e dos colegas	5,64	5,85	0,473
Experiência prévia	4,12	3,80	0,144
Sorte	2,73	2,81	0,825

*P-valor < 0.05, significante a 5% - teste Mann-Whitney.

Nota-se que as mulheres atribuíram mais intensamente o sucesso à causa esforço do que os homens. Resultado semelhante foi encontrado por Almeida et al. (2008), na cidade de Porto, Portugal, em que as meninas recorriam mais ao esforço para explicar o sucesso, ao passo que os meninos recorriam mais frequentemente à capacidade.

De acordo com as médias da Tabela 22, em relação às causas percebidas como explicativas do fracasso, as mulheres atribuíram o fracasso principalmente a causas externas (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor), enquanto os homens a causas internas (falta de esforço) e externas (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor).

Tabela 22

Causas percebidas do fracasso de todos os estudantes, por gênero

Causas para o fracasso	Média Masculino n=303	Média Feminino n=435	P-valor
Falta de esforço	4,73	4,13	0,024*
Dificuldade da tarefa	4,61	5,58	0,000*
Influência negativa do professor	4,11	4,28	0,529
Falta de experiência prévia	3,08	3,49	0,1174
Falta de capacidade	2,02	2,28	0,255
Sorte	1,91	1,96	0,421
Influência negativa da família e dos colegas	1,90	1,76	0,555

*P-valor < 0.05, significante a 5% - teste Mann-Whitney.

A causa falta de esforço foi mais indicada como explicativa do fracasso pelos homens, ao passo que a dificuldade da tarefa foi mais indicada pelas mulheres. Nota-se que as mulheres apresentaram maior propensão a externalizar o próprio fracasso, atribuindo-o principalmente a fatores externos (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor). Em relação aos homens, ocorreu o contrário, eles atribuíram o fracasso primeiramente à falta de esforço, ou seja, a si próprios.

As demais causas, tanto para o sucesso, como para o fracasso, não apresentaram diferenças estatísticas significantes ao nível de 5%, de acordo com o teste não paramétrico Mann-Whitney, conforme P-valores apresentados na Tabela 22.

De um modo geral, tanto para os estudantes da modalidade EaD, como para os estudantes da modalidade presencial, os resultados indicaram que não se pode rejeitar a hipótese 1 da pesquisa (H1: Os estudantes atribuem o sucesso acadêmico a causas internas e o fracasso acadêmico a causas externas, de acordo com a dimensão *locus* de causalidade). As causas internas esforço e capacidade foram identificadas, com mais intensidade, como explicativas do sucesso dos estudantes, e as causas externas dificuldade da tarefa, flexibilidade de hoário e influência negativa do professor destacaram-se entre as principais causas explicativas do fracasso.

Os resultados sugerem também a não rejeição da hipótese 2 (H2: A causa esforço é mais indicada como causa percebida do sucesso do que a causa capacidade), considerando que a causa esforço foi percebida com maior intensidade como explicativa do sucesso dos estudantes no curso.

Ainda em relação as causas do desempenho acadêmico, as evidências sugerem a não rejeição da hipótese 3 (H3: As principais causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico pelos estudantes de Ciências Contábeis diferem entre as modalidades de ensino EaD e presencial), tendo em vista que as principais causas do fracasso, indicadas pelos estudantes das duas modalidades, para explicar o desempenho acadêmico no curso apresentaram-se diferentes. Para explicar o alto desempenho (sucesso) no curso, os estudantes indicaram as causas esforço e capacidade, nas duas modalidades de ensino, ao passo que, para explicar o baixo desempenho (fracasso), indicaram as causas dificuldade da tarefa e flexibilidade de horário, na modalidade EaD e dificuldade da tarefa e influência negativa do professor, na modalidade presencial.

4.3.3 Dimensões das causas de sucesso e fracasso percebidas pelos estudantes

Conforme apresentado no questionário, solicitou-se aos estudantes que classificassem o esforço, a capacidade, a facilidade/dificuldade da tarefa e a sorte em cada uma das dimensões causais: a) causas internas ou externas a eles (*locus* de causalidade); b) causas que se repetiam ao longo do tempo (estabilidade) e c) causas controláveis ou não (controlabilidade).

A Tabela 23 apresenta o resultado da classificação realizada pelos estudantes, de acordo com a escala de intensidade de 0 a 10, em que, quanto maior o número, mais interna, estável e controlável seria a causa.

Tabela 23

Classificação dimensional percebida pelo estudante

Causas	**Média das dimensões na escala de intensidade (0 a 10)**		
	Locus de causalidade	Estabilidade	Controlabilidade
Esforço	8,20	8,49	9,00
Capacidade	8,08	8,25	7,75
Tarefa	6,67	6,77	5,51
Sorte	2,48	2,94	1,55

Em relação ao *locus de causalidade*, o esforço e a capacidade apresentaram média 8,20 e 8,08, respectivamente, sendo, desta forma, considerados como causas internas ao estudante; a sorte, por sua vez, apresentou média de 2,48, sendo considerada como causa externa ao estudante, resultados que corroboram a classificação sugerida por Weiner (1976).

Ao classificar os fatores de acordo com a dimensão *estabilidade*, os estudantes indicaram o esforço e a capacidade, com médias 8,49 e 8,25, respectivamente, como causas estáveis, e a sorte, com média 2,94, como causa instável. O resultado relativo ao esforço difere do proposto pela classificação de Weiner (1979). No entanto, o autor ressalta que é possível que os sujeitos considerem o esforço como uma característica de sua personalidade, sendo, desta forma, compreendido como causa estável.

Em relação à dimensão *controlabilidade*, o esforço, com média 9,00, pode ser considerado como uma causa controlável pelo estudante, e a causa sorte, com média 1,55, como causa

incontrolável pelo estudante. Ambas as classificações estão de acordo com o Modelo Atribuicional de Weiner (1979).

As causas capacidade e tarefa, com médias 7,75 e 5,51, respectivamente, foram consideradas pelos estudantes como mais controláveis por eles do que incontroláveis. Conforme a classificação dimensional proposta pela Teoria da Atribuição, essas causas seriam consideradas como causas incontroláveis pelo sujeito. Na dimensão estabilidade, a causa tarefa, com média 6,77, seria considerada pelo estudante como uma causa que se repete, embora com menor intensidade, ao longo do tempo.

Nota-se que, nas três dimensões, a causa dificuldade/facilidade da tarefa, com médias 6,67 (*locus*), 6,77 (estabilidade) e 5,51 (controlabilidade), teria sido interpretada pelo estudante como causa um pouco mais interna do que externa, mais estável do que instável, embora com menos intensidade, ao longo do tempo, e um pouco controlável, de forma mediana. Apesar de a literatura considerar essa causa como externa ao sujeito, isso pode ter ocorrido em função da interpretação do estudante a respeito da questão, dado que a nomenclatura da causa foi apresentada como "facilidade ou dificuldade do tema ou tarefa", o que pode ter conduzido a uma interpretação mais interna, considerando que "dificuldade" ou "facilidade" estaria relacionada à capacidade do estudante, sendo assim, causa interna. Desta forma, a ênfase pode ter sido atribuída à dificuldade ou facilidade interna, em vez de à externalidade da tarefa.

4.4 Autoestima de estudantes de Ciências Contábeis

A mensuração da autoestima dos estudantes deu-se por meio da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), adaptada por Hutz e Zanon (2011) no Brasil. As estatísticas da análise fatorial exploratória, com rotação Varimax, apontam indicadores apropriados para a análise fatorial (Kaiser-Meyer-Olkin - KMO = 0.887 e Barlett = 2786,16, $p < 0.000$) e para o Alfa de Cronbach (0,86) aceitável para uma escala. Esses resultados foram similares aos evidenciados pela literatura (Hutz & Zanon, 2011; Romano, 2007; Santos & Maia, 2003; Sbicigo et al., 2010).

Na análise dos componentes principais, dois fatores foram retidos e explicaram 58,22% da variância total agrupada. O primeiro desses fatores, sozinho, respondeu por 45,28% dessa variância; o segundo respondeu por 12,94%. O primeiro fator agrupou os itens 2, 5, 6, 8 e 9 (negativos) e 1 e 10 (positivos), e o segundo fator agrupou os itens 3, 4 e 7 (positivos).

Em relação ao escore total da escala, observou-se uma assimetria negativa (assimetria = - 0.681) e uma curtose positiva (curtose = 3,20). Isso significa que as pessoas tendem a apresentar escores máximos na escala, o que indica a presença de um efeito "teto" moderado. Por essa razão, o teste de normalidade Shapiro Wilk apontou que a distribuição difere significativamente de uma distribuição normal ($p < 0.000$). Os escores de autoestima dos estudantes foram calculados pela soma dos pontos atribuídos às declarações da escala, composta por dez declarações, com quatro opções de resposta tipo Likert, em que cinco avaliam sentimentos positivos do indivíduo sobre si mesmo (4 = concordo totalmente, 3 = concordo, 2 = discordo, 1 = discordo totalmente) e cinco avaliam sentimentos negativos, mas com a escala invertida (1 = concordo totalmente, 2 = concordo, 3 = discordo, 4 = discordo totalmente). O escore da autoestima pode variar entre 10 e 40, classificando-se o indivíduo com a menor ou maior autoestima possível, respectivamente. Para melhor compreensão, reproduz-se a escala de Rosemberg (1965), com a pontuação de cada declaração, na Figura 14:

Nº	Declarações	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1	De uma forma geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	4	3	2	1
2	Às vezes, eu acho que eu não sirvo para nada.	1	2	3	4
3	Eu sinto que eu tenho uma série de boas qualidades.	4	3	2	1
4	Eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maiori a das pessoas.	4	3	2	1
5	Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.	1	2	3	4
6	Às vezes, eu realmente me sinto inútil.	1	2	3	4
7	Eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível das outras pessoas.	4	3	2	1
8	Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).	1	2	3	4
9	No final das contas, eu estou inclinado(a) a achar que sou um(a) fracassado(a).	1	2	3	4
10	Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).	4	3	2	1

Figura 14. Representação dos itens e pontuação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)

A estatística descritiva do escore da autoestima é apresentada na Tabela 24, por gênero e por modalidade de ensino do estudante:

Tabela 24

Resultado da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) por modalidade de ensino e gênero

Modalidade	**Gênero**						
	Feminino	Masculino	Todos os estudantes	DP	Min	Max	N
EaD	33,80***	34,13***	33,92*	4,05	21	40	198
Presencial	30,89****	31,78****	31,26*	5,11	11	40	540
Todos os estudantes	31,71**	32,36**	31,98	4,99	11	40	738
DP	5,01	4,92	4,99				
Min	11	13					
Max	40	40					
N	435	303	738				

*P-valor < 0.05, significante a 5% - Mann-Whitney – 0,0000 – EaD x Presencial;
**P-valor > 0.05, não significante a 5% - Mann-Whitney – 0,0762 – Masculino x Feminino;
***P-valor> 0.05, não significante a 5% - Mann-Whitney – 0,7400 – Feminio EaD x Masculino EaD;
****P-valor < 0.05, significante a 5% - Mann-Whitney – 0,0300 – Feminino x Masculino Pres.

Observa-se, na Tabela 24, que a média da autoestima para todos os estudantes foi de 31,98, o que permite considerar que os estudantes de Ciências Contábeis, na média, não possuem uma autoestima baixa.

Os estudantes da modalidade a distância apresentaram uma autoestima mais elevada do que os estudantes da modalidade presencial, conforme Tabela 24, P-valor = 0,0000 – EaD x Presencial (33,92 x 31,26). Para Workman e Stenard (1996), é de muita importância que os estudantes da modalidade EaD apresentem uma elevada autoestima, pois, para os autores, esse fato relaciona-se com a redução da possibilidade de o estudante abandonar o curso.

Não foram encontradas diferenças entre as médias de autoestima por gêneros dos estudantes, com significância de 5%, conforme Tabela 24, P-valor = 0.0762 (31,71 x 32,36). Quando se comparou os gêneros dentro de cada modalidade, o resultado demonstrou-se diferente na modalidade presencial, em que os homens apresentaram autoestima maior que as mulheres (Mann-Whitney (540), z = -2,15, p > 0,0300): 30,89 (feminino) e 31,78 (masculino). Para a modalidade a distância, não houve diferença entre os gêneros (Mann-Whitney (198) , z = -0,32, p > 0,7400): 33,80 (feminino) e 34,13 (masculino).

O escore da autoestima foi classificado em dois níveis (baixa e alta autoestima). Altos escores (acima de 30) indicam alta autoestima ou autoestima satisfatória e baixos escores (abaixo de 30) indicam baixa autoestima ou autoestima insatisfatória, de acordo com a classificação de

Maçola, Vale, e Carmona (2010). A distribuição de frequência apresentou 265 (36%) estudantes com baixa autoestima e 473 (64%) com alta autoestima.

A partir da variável nível de autoestima, realizou-se testes de associação ($\chi 2$) na tentativa de verificar se a autoestima estaria associada com a outras variáveis do estudo. Três associações foram verificadas por meio de teste Qui-quadrado ($\chi 2$): a) autoestima e gênero do estudante; b) autoestima e idade do estudante e c) autoestima e nível socioeconômico do estudante. Em relação ao gênero, verificou-se que não houve associação entre as variáveis, dado o resultado do teste Qui-quadrado (($\chi 2$ (1), N = 738); 1,88, p = 0,17).

Em relação à idade, a Tabela 25 apresenta o resultado do teste Qui-quadrado, que demonstra que os níveis de autoestima são diferentes entre as faixas etárias, desta forma, pode-se dizer, ainda, que existe associação entre as variáveis ao nível de significância de 5% (($\chi 2$ (3), N = 738); 33,75, p = 0,000).

Tabela 25

Teste X^2 entre o nível de autoestima e a idade

Nível de autoestima	**Faixas etárias com base nos *Quartis***				Total
	Até 21 anos	22 até 24 anos	25 até 30 anos	Acima de 31 anos	
Baixo	74	92	55	44	265
	27,92	34,72	20,75	16,60	100%
Alto	77	120	125	151	473
	16,28	25,37	26,43	31,92	100%
Total	**151**	**212**	**180**	**195**	**738**
	20,46	**28,73**	**24,39**	**26,42**	**100%**

Pearson chi2(6) = 33,75, Pr = 0.000

O mesmo ocorreu com as variáveis autoestima e nível socioeconômico, que também se associam ao nível de 5% (($\chi 2$ (4), N = 738); 10,70, p = 0,003), conforme apresentado na Tabela 26.

Tabela 26

Teste X^2 entre o nível de autoestima e o nível socioeconômico

Nível de autoestima	**Nível socioeconômico**					Total
	Baixo	Médio baixo	Médio	Médio alto	Alto	
Baixo	19	90	126	26	4	265
	7,17	33,96	47,55	9,81	1,51	100%
Alto	21	119	276	49	8	473

	4,44	25,16	58,35	10,36	1,69	100%
Total	**40**	**209**	**402**	**75**	**12**	**738**
	5,42	**28,32**	**54,47**	**10,16**	**1,63**	**100%**

Pearson chi2(4) = 10.70, Pr = 0.003

Os resultados de Romano et al. (2007) apresentaram diferença significativa entre os gêneros, indicando que os homens possuem um nível maior autoestima. Em relação aos grupos etários, não foi encontrada diferença significativa de autoestima.

Realizou-se o teste de Correlação de Spearman com o objetivo de verificar se a variável autoestima estaria relacionada com outras variáveis (a autoavaliação de desempenho no curso, a idade, o nível socioeconômico, o semestre no curso e as horas de estudo extra-universidade).

Tabela 27

Correlação entre autoestima e outras variáveis

Variáveis	Correlação
Autoavaliação de desempenho	0,339*
Idade	0,261*
Horas de estudo	0,180*
Semestre no curso	0,123*
Nível socioeconômico	0,119*

*Significante a 5% - Correlação de Spearman.

A Tabela 27 demonstra que todas as variáveis apresentaram correlação positiva e significante com a autoestima do estudante. A maior correlação foi entre a autoestima e a autoavaliação do desempenho no curso (33,9%), seguida da autoestima e idade (26,1%), autoestima e horas de estudo (18%), autoestima e semestre no curso (12,3%) e, por fim, autoestima e nível socioeconômico (11,9%).

Em relação à correlação entre autoestima e autoavaliação do desempenho, observou-se um coeficiente de 0,33, que estaria próximo ao resultado das pesquisas de Bowles (1999); Simon e Simon (1975) e Wylie (1979), com coeficientes de 0,29, 0,33 e 0,30 respectivamente. No entanto, neste estudo, obteve-se a autoavaliação do desempenho percebida pelo estudante, e não o desempenho real obtido em algum exame específico ou teste de QI, como nos demais trabalhos. O trabalho de Rosenberg et al. (1989) também realizou estudo com relatórios de notas de 1900 estudantes e o resultado apresentou uma relação positiva, apesar de fraca, entre a autoestima e as notas do relatório.

Hutz e Zanon (2011) observaram que houve um declínio nos escores de autoestima dos estudantes universitários quando comparados aos estudantes dos ensinos fundamental e médio. Alguns estudos (Bardagi & Hutz, 2008, 2009) apontaram para dificuldades crescentes enfrentadas por estudantes universitários em função da indecisão profissional e da falta de perspectiva de carreira, e demonstraram que isso tem conduzido a altos níveis de evasão nos cursos. Neste trabalho, observou-se uma correlação positiva entre a autoestima e o semestre no curso, desta forma, quanto mais o estudante avance nos períodos, melhor seria sua autoestima.

4.4.1 Autoestima e sua relação com as dimensões interna e externa das causas percebidas do sucesso e do fracasso acadêmico

Para testar as hipóteses 4 e 5 da pesquisa (H4: A atribuição do sucesso acadêmico a causas internas está relacionada com níveis mais elevados de autoestima; e H5: A atribuição do fracasso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais baixos de autoestima), que dizem respeito à atribuição de causas internas como explicativas do sucesso e do fracasso e sua relação com a autoestima dos estudantes, utilizou-se a dimensão *locus* de causalidade para verificar os níveis de internalidade e externalidade percebidos pelos estudantes e classificou-se as demais causas de acordo com a literatura.

A Tabela 28 apresenta a percepção dos estudantes em relação ao *locus* de causalidade das quatro principais causas e a classificação sugerida pela literatura (Weiner, 1976). Como já citado no tópico 4.3.3, a causa tarefa foi percebida pelos estudantes como mais interna do que externa.

Tabela 28

Locus de causalidade

Causas	Média escala (0-10)*	Percepção dos estudantes da pesquisa	Literatura
Esforço	8,20	Interna	Interna
Capacidade	8,08	Interna	Interna
Tarefa	6,67	Interna	Externa
Sorte	2,48	Externa	Externa

Nota: Escala de intensidade, quanto maior, mais interna a causa.

A Tabela 29 apresenta as causas do sucesso e do fracasso, percebidas por todos os estudantes, classificadas na dimensão *locus* de causalidade, parte de acordo com a percepção dos estudantes, conforme apresentado na Tabela 28, e as demais (influência do professor, influência da família e dos colegas e experiência prévia) de acordo com a literatura.

Tabela 29

Causas percebidas do sucesso e do fracasso e a dimensão locus de causalidade

Fatores sucesso	**Média**	***Locus***		**Fatores fracasso**	**Média**	***Locus***	
		Percepção estudante	Literatura			Percepção estudante	Literatura
1 - Esforço	8,38	Interna	Interna	1 - Dificuldade da tarefa	5,18	Interna	Externa
2 - Capacidade	8,12	Interna	Interna	2 - Falta de esforço	4,37	Interna	Interna
3 - Influência positiva do professor	6,74	-	Externa	3 - Influência negativa do professor	4,21	-	Externa
4 - Facilidade da tarefa	6,59	Interna	Externa	4 - Falta de experiência prévia	3,32	-	Interna
5- Influência positiva da família e dos colegas	5,76	-	Externa	5 - Falta de capacidade	2,17	-	Interna
6 - Experiência prévia	3,93	-	Interna	6 - Sorte	1,94	-	Externa
7 - Sorte	2,78	Externa	Externa	7 – Influência negativa da família e dos colegas	1,82	Externa	Externa

O esforço e a capacidade são causas internas, responsáveis pelo sucesso, de acordo com a percepção do estudante de Ciências Contábeis. A dificuldade da tarefa foi a causa externa mais indicada como responsável pelo fracasso do estudante, seguida da falta de esforço, causa interna, e da influência negativa do professor, causa externa.

A dificuldade da tarefa foi mais indicada em ambas as modalidades de ensino como causa percebida do fracasso, seguida da falta de esforço e da flexibilidade de horário, na modalidade EaD, e do esforço e da influência negativa do professor, na modalidade presencial.

A literatura apresenta o viés hedônico como uma tendência que as pessoas têm de tomar o crédito para o sucesso (ou seja, atribuir resultados positivos a fatores internos) e de culpar os outros pelo fracasso (ou seja, atribuir resultados negativos a fatores externos). A premissa fundamental desse fenômeno seria que tais preferências atribucionais melhoram ou protegem a autoestima (Graham, 1991).

Com base no *locus* de causalidade, para verificar a possível existência de associação entre as variáveis (autoestima e causas percebidas do sucesso e do fracasso), utilizou-se a técnica de

regressão logística binária. A variável dependente foi o nível de autoestima (0 = baixa autoestima e 1 = alta autoestima) e as variáveis independentes foram as causas percebidas do *sucesso*, na primeira regressão logística binomial, e as causas percebidas do *fracasso*, na segunda regressão logística binomial.

Para atender a um pressuposto da regressão logística, no primeiro momento, investigou-se a existência de multicolinearidade entre as variáveis independentes (esforço, capacidade, influência do professor, influência da família e dos colegas, tarefa e sorte), por meio da estatística Variance Influation Factor (VIF). O resultado do teste, para variáveis independentes referentes às causas do sucesso e do fracasso, apresentou índices de 1,21 e 1,28, o que representa a inexistência de multicolinearidade entre essas variáveis. A transformação *logit ou* Razão de Chances (*Odds Ratio*) representa o logaritmo natural da razão entre a probabilidade de ocorrência do evento e sua probabilidade de não ocorrência , denominada usualmente *log-odds*.

Os resultados encontrados para o modelo com as causas do *sucesso* indicaram que capacidade, facilidade da tarefa, sorte e influência positiva da família e dos colegas estão associadas à alta autoestima do estudante, com significância estatística de 5 e 1%, de acordo com o resultado da regressão logística, apresentado na Tabela 30.

Tabela 30
Regressão logística: alta e baixa autoestima e causas do sucesso

Nível de autoestima	**Coeficiente**	**Razão de chances**	**P> |Z|**	
Esforço	0,052	1,053	0,264	
Capacidade	0,165	1,179	0,002	**
Facilidade da tarefa	0,0788	1,082	0,026	*
Sorte	-0,657	0,936	0,023	*
Influência positiva da família e dos colegas	0,818	1,085	0,002	**
Influência positiva do professor	0.004	1,004	0,069	
Experiência prévia	0,215	1,021	0,355	
Constante	-2,093	0,123	0.000	
Número de observações: 738	Sensitividade: 91,97%			
LR Chi2: 50,92	Especificidade: 21,89%			
Prob > Chi2: 0,000	Classificação Correta – Modelo Final: 66,8%			
Pseudo R2: 0,0528	Área Curva ROC: 0,657			
Hosmer-Lemeshow: 7,88 (0,444)				

Nota: * significante a 5%; ** significante a 1%.

A variável capacidade apresentou coeficiente positivo (0,165), o que representa que uma maior atribuição do sucesso à causa capacidade está associada a uma maior probabilidade de o

estudante estar classificado no nível de alta autoestima em vez de no nível de baixa autoestima, ou seja, o coeficiente sugere que a atribuição do sucesso à capacidade está associada a um maior nível de autoestima. Observa-se, ainda, que o aumento de um ponto na atribuição do sucesso à capacidade implica o aumento de 17,9% de chance de o estudante apresentar alta autoestima. Essa análise está de acordo com a abordagem teórica da atribuição de causalidade, em que o sucesso atribuído a fatores internos, como capacidade e esforço, está associado a níveis mais elevados de autoestima.

Em relação à causa sorte, a variável apresentou coeficiente negativo (-0,657), o que representa que uma maior atribuição do sucesso à causa sorte está associada a uma menor probabilidade de o estudante estar classificado no nível de alta autoestima, desta forma, pode-se dizer que a atribuição do sucesso à sorte está associada ~~à~~ a menores níveis de autoestima. É possível observar, ainda, que o aumento de um ponto na atribuição do sucesso à sorte implica diminuição de 6,4% ((0,936-1)x100) da chance de o estudante apresentar alta autoestima. Esse resultado corrobora a teoria, que descreve a associação entre causas externas explicativas do sucesso e baixos níveis de autoestima, dada a externalização do sucesso.

As variáveis facilidade da tarefa e influência positiva da família e dos colegas apresentaram coeficientes positivos (0,078 e 0,818, respectivamente), o que sugere que uma maior atribuição do sucesso a essas causas externas está associada a uma maior chance de o estudante estar classificado em níveis mais elevados de autoestima. O resultado sugere, ainda, que o aumento de um ponto na atribuição do sucesso à facilidade da tarefa leva a um aumento de 8,2% da chance de o estudante apresentar alto nível de autoestima. Em relação à influência positiva da família e dos colegas, o resultado sugere que o aumento de um ponto na atribuição do sucesso a essa causa leva a um aumento de 8,5% da chance de o estudante apresentar alto nível de autoestima.

Essas causas externas (tarefa e influência da família e dos colegas) demonstraram-se significantes no modelo testado, entretanto, de acordo com o desenho teórico apresentado, uma maior atribuição do sucesso a fatores externos estaria associada a níveis mais baixos de autoestima, dado que o estudante não internalizou o seu sucesso. Diante dos resultados para essas variáveis, não se pode confirmar a relação esperada pela literatura. No entanto, cabe ressaltar que, como a causa tarefa foi indicada pelo estudante como causa mais interna, a relação

estaria de acordo, tendo em vista que sucesso atribuído à causa interna leva a um melhor nível de autoestima.

A classificação da causa influência da família e dos colegas como uma causa externa ao estudante, feita pela literatura, pode também ser questionada, já que o fato de o estudante perceber que sua família e seus colegas influenciaram positivamente em seu desempenho poderá estar associado a níveis mais altos de autoestima.

Na educação a distância, verificou-se que, quando questionados a respeito de outras causas explicativas do sucesso, muitos estudantes repetiram causas diretamente ligadas à família, e isso parece produzir efeito positivo em sua autoestima, apesar de apresentado como fator externo nesta pesquisa.

As demais variáveis analisadas (esforço, influência do professor e experiência prévia) não demonstraram significância estatística a nenhum dos níveis, o que sugere que não estão associadas ao nível de autoestima dos estudantes.

Considerando a hipótese 4 da pesquisa (H4: A atribuição do sucesso acadêmico a causas internas está relacionada com níveis mais elevados de autoestima), observou-se que, das causas internas abordadas na pesquisa, apenas a capacidade apresentou-se significante e permitiria não rejeitar H4, desse modo, em um contexto mais amplo, considerando-se todos as causas internas da pesquisa, rejeita-se H4.

Em relação às causas percebidas como explicativas do fracasso, apenas a variável dificuldade da tarefa apresentou associação estatisticamente significativa com a autoestima do estudante ao nível de 5%. Os resultados do modelo com as causas do fracasso são apresentados na Tabela 31:

Tabela 31
Regressão logística: alta e baixa autoestima e causas do fracasso

Nível de autoestima	Coeficiente	Razão de chances	P> |Z|	
Falta de esforço	-0,033	0,966	0,179	
Falta de capacidade	0,019	1,019	0,597	
Dificuldade da tarefa	-0,064	0,937	0.026	*
Falta de sorte	-0,033	0,966	0,274	
Influência negativa da família e dos colegas	-0,029	0,971	0,346	
Influência negativa do professor	-0,007	0,992	0.716	
Falta de experiência prévia	-0,032	0,968	0,196	
Constante	1,293	3,645	0,000	
Nº Número de observações: 738	Sensitividade: 96,41%			
LR Chi2: 19,73	Especificidade: 6,04%			
Prob > Chi2: 0,006	Classificação Correta – Modelo Final: 63,96%			
Pseudo R2: 0,0205	Área Curva ROC: 0,592			
Hosmer-Lemeshow: 9,20 (0,325)				

Nota: * significante a 5%.

A variável dificuldade da tarefa apresentou um coeficiente negativo (-0,064), o que sugere que a atribuição do fracasso à causa dificuldade da tarefa está associada a uma menor chance de o estudante estar classificado em um nível mais elevado de autoestima, desta forma, pode-se dizer que a atribuição do fracasso à causa dificuldade da tarefa está associada a menores níveis de autoestima. Nota-se, ainda, que o aumento de um ponto na atribuição do fracasso à dificuldade da tarefa leva a uma diminuição de 6,3% ((0,937–1)x100) da chance de o estudante apresentar alto nível de autoestima.

Essa associação não corrobora a relação descrita pelo modelo atribuicional de Weiner (1980), em que se espera que a atribuição do fracasso a causas externas esteja relacionada a níveis mais elevados de autoestima, dada a externalização do fracasso como forma de proteger a autoestima.

Para Van Laar (2000), atribuições externas para os resultados mais baixos devem proteger a autoestima, assim como atribuições externas também devem levar a uma dissociação entre a avaliação de um indivíduo de seus resultados e sua avaliação dele próprio. Como resultado, a autoestima dos estudantes que fazem atribuições externas deve ser menos afetada por seus resultados do que a autoestima dos estudantes que fazem atribuições internas para o fracasso.

Deve-se considerar, no entanto, que, de acordo com a classificação realizada pelo estudante em relação ao *locus* de causalidade, a causa dificuldade ou facilidade da tarefa foi identificada como mais interna do que externa ao estudante, e, como já citado no tópico das dimensões

causais, esse fato pode ter ocorrido em função da nomenclatura atribuída à causa, já que facilidade ou dificuldade poderiam ser associadas à capacidade de cada estudante em julgar seu potencial para executar determinada atividade ou tarefa.

Ao se realizar a interpretação da associação com a autoestima da causa tarefa como interna (como classificada pelo estudante), tem-se a associação esperada pela Teoria da Atribuição, ou seja, o fracasso atribuído à causa interna leva a baixo nível de autoestima. Neste caso específico, o aumento de um ponto na atribuição do fracasso à dificuldade da tarefa leva a uma diminuição de 6,3% ((0,937–1)x100) da chance de o estudante apresentar alto nível de autoestima.

Considerando a hipótese 5 da pesquisa (H5: A atribuição do fracasso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais baixos de autoestima), e de acordo com os resultados, em que apenas uma causa (dificuldade da tarefa) apresentou-se significativa e com coeficiente negativo, não se pode sustentar a associação com o nível de autoestima; desse modo, essa hipótese pode ser rejeitada.

As demais variáveis analisadas não demonstraram significância estatística a nenhum dos níveis, o que sugere que não estão associadas ao nível de autoestima dos estudantes.

4.5.2 Autoestima e a dimensão controlabilidade

A hipótese 6 (H6: A dimensão controlabilidade e a autoestima estão positivamente correlacionadas) da pesquisa procurou relacionar a dimensão controlabilidade com a autoestima dos estudantes, de acordo com o estudo de Strohkirch e Hargett (1998), considerando que estudantes que acreditam ter maior controle sobre as causas percebidas do seu desempenho apresentariam maior nível de autoestima.

Tabela 32

Correlação entre a dimensão controlabilidade e a autoestima dos estudantes

Variáveis	Correlação com a autoestima
Controlabilidade do esforço	0,1538*
Controlabilidade da capacidade	0,2304*
Controlabilidade da tarefa	0,1372*
Controlabilidade da sorte	0,0475

Significante a 5% - Correlação de Spearman.

De acordo com o teste de Correlação de Spearman para dados não normais, realizado com as variáveis que mensuraram a controlabilidade das quatro causas identificadas primeiramente por Weiner (1976), quais sejam, esforço, capacidade, tarefa e sorte, os resultados apresentaram correlação positiva e significante para três das causas, conforme Tabela 32. Apenas a causa sorte não apresentou correlação significativa ao nível de 5%. Nesse contexto, não se rejeita a hipótese H6.

5. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foram identificadas causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico e sua relação com a autoestima de estudantes de Ciências Contábeis nas modalidades de educação presencial e a distância. Para responder a essa problemática, aplicou-se um questionário a estudantes que, no segundo semestre de 2014, estavam matriculados no curso de Ciências Contábeis, na UFES e na UFSC, que eram as duas IES públicas e federais que, naquele momento, ofereciam o curso em ambas as modalidades de ensino. Para análise dos dados utilizou-se estatística descritiva, testes de correlação de Spearman, teste Pearson Qui-quadrado, teste de Mann-Whitney, Análise Fatorial e Regressão Logística.

Em relação ao *perfil de todos os estudantes pesquisados*, observou-se idade média de 27,4 anos, sendo os estudantes da modalidade EaD mais velhos que os estudantes da modalidade presencial e os homens mais velhos que as mulheres. A grande maioria (83%) exercia atividade remunerada (90% na EaD e 80% na presencial). Em relação ao gênero, as mulheres representaram a maioria dos respondentes, tanto na modalidade EaD (62%), como na modalidade presencial (58%).

Características do *perfil do estudante da EaD*, como idade e exercício de atividade profissional, corroboram pesquisas anteriores (Litto, 2008; Nascimento & Junqueira, 2011), nas quais se constatou um estudante com idade média mais elevada, perfil mais experiente e com atividade profissional, que representava a principal fonte de renda para o sustento da família.

Observou-se uma grande dispersão entre os estudantes da EaD em relação à *cidade de residência*. Os cursos da UFES e da UFSC juntos abrangiam 92 municípios de 9 estados brasileiros. Esse fato confirma uma característica dessa modalidade, que amplia o acesso à educação, por outro lado, o fato de os estudantes residirem distante da Universidade pode, também, representar um fator de dificuldade, considerando-se a necessidade de deslocamentos para realização de provas e encontros presenciais com os tutores.

Em relação ao *tempo dedicado semanalmente aos estudos*, além do tempo dispendido na Universidade, a média em horas foi de 8,6 horas por semana, sendo que os estudantes da EaD

apontaram que estudam, em média, 10,4 horas semanais e os da modalidade presencial, em média, 8 horas semanais.

Em relação à *autoavaliação do desempenho* no curso, ao comparar a frequência entre as modalidades de ensino, constatou-se que pouco mais de 50% dos estudantes da modalidade EaD se autoavaliaram com notas entre 8 e 9, ou seja, mais próximas do sucesso no curso, contra 38% da modalidade presencial. Nota-se, ainda que apenas 5% dos estudantes da EaD se autoavaliaram com nota igual ou menor a 5, enquanto na modalidade presencial esse percentual ultrapassou 15% dos estudantes. Ou seja, mais estudantes da modalidade presencial se autoavaliaram próximos ao fracasso no curso e mais estudantes da modalidade EaD se classificaram mais próximos ao sucesso no curso.

Em relação às *causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico na modalidade EaD,* o esforço e a capacidade foram indicados como causas explicativas do sucesso e a dificuldade da tarefa foi a causa mais indicada como explicativa do fracasso, seguida das causas flexibilidade de horário e falta de esforço. Os estudantes da *modalidade presencial* indicaram também o esforço e a capacidade como as principais causas explicativas do sucesso e a dificuldade da tarefa também foi a causa mais indicada como explicativa do fracasso, seguida da influência negativa do professor e da falta de esforço.

Estes resultados demonstraram que causas internas (com *locus* de causalidade interno ao próprio sujeito) foram mais indicadas como explicativas do sucesso (esforço e capacidade) e que causas externas (com *locus* de causalidade externo ao próprio sujeito) foram mais indicadas para explicação do fracasso (dificuldade da tarefa, flexibilidade de horário e influência negativa do professor), seguidas da causa falta de esforço nas duas modalidade de ensino. Esses resultados se aproximam dos resultados encontrados por Almeida et al. (2008), Cornachione Junior et al. (2010), Ferreira et al. (2002), Ganda (2011), Van Laar e Weiner (1998) e Williams et al. (2001). Ressalta-se que Ferreira et al. (2000), encontraram resultados semelhantes para o sucesso, mas evidenciaram maior intensidade de causas internas para a explicação do fracasso.

Na EaD, a causa do fracasso *flexibilidade de horário* no curso, foi apontada pelo estudante como a segunda causa explicativa de seu fracasso no curso. Pode-se sugerir que, mesmo diante de um perfil com idade média mais avançada, o estudante EaD demonstra-se não preparado para administrar a rotina de estudos nesta modalidade, que exige uma alta disciplina em relação

a manter o hábito de estudar sozinho. Esse fato pode representar uma falta de conhecimento em relação ao real empenho que a modalidade EaD requer, e ao mesmo tempo, fornece subsídios para elaboração de um programa de conscientização prévia dos estudantes que optarão por essa modalidade. Não basta a percepção de que deve-se aproveitar a oportunidade do oferecimento do curso EaD por uma Universidade Federal, para obtenção de um diploma de graduação, sem mensurar os esforços e habilidades que esse projeto irá dispender.

Por outro lado, a causa *flexibilidade de horário* no curso, também foi indicada como explicativa do sucesso acadêmico pelos estudantes na modalidade EaD. Dessa forma, existe outra vertente que acredita que essa característica contribui com o sucesso no curso. Este resultado pode estar associado a múltiplas funções dos estudantes EaD, como atividades profissionais e responsabilidades familiares.

A falta de esforço apareceu como terceira causa indicada como explicativa do fracasso, nas duas modalidades de ensino. De acordo com a Teoria da Atribuição de Causalidade, o fracasso atribuído a falta de esforço, apresenta-se como um pensamento mais adptativo, ou forma de proteção contra futuros fracassos, na medida em que este tipo de atribuição prepara o estudante para reverter a situação de baixo desempenho, bastando para tanto empenharem-se mais em situações análogas no futuro (Weiner, 1986, 1995; Weiner & cols., 1972). A falta de esforço foi indicada como umas das principais causas do fracasso nas pesquisas de Almeida et al. (2008), Cortés-Suárez e Sandiford (2008), Ferreira et al. (2002), Martini e Del Prette (2002), Mclean et al. (2007) e Powers e Rossman (1984).

Outra análise poderia conduzir a interpretação de que, quando o estudante identifica a falta de esforço como um causa do fracasso, além de buscar proteção, ele também poderia desejar ocultar a causa falta de capacidade, pouco evidenciada como explicativa do fracasso. Neste possível contexto, a falta de esforço poderia ser interpretada como uma “estratégia”, para justificar que seria responsabilizado pelo próprio fracasso, quando desejasse, dado que bastaria apenas maior esforço para revertê-lo em sucesso.

A falta de capacidade não foi uma causa fortemente indicada para explicar o fracasso. Isso implica maior flexibilidade para a alteração de comportamento de forma positiva, sendo a falta de esforço capaz de produzir melhores efeitos do que a causa falta de capacidade, que é percebida como interna e incontrolável, e sinaliza menores expectativas de resultados futuros

positivos (melhores desempenhos). Esses resultados tendem a ser mais construtivos para a aprendizagem, considerando que o esforço é predominantemente percebido como uma causa interna e controlável.

Como os resultados apontam que os estudantes indicaram com frequência a capacidade para explicar o sucesso, pode-se admitir manifestação da tendência autoservidora ("o sucesso é meu"), que contribui para a manutenção da autoestima, diante da influência positiva na motivação.

Em relação à indicação de *outras possíveis causas do sucesso*, observou-se que um número significativo de estudantes apontou causas, e indicou com frequência a motivação, o tempo disponível para estudo e a ajuda de Deus. As causas motivação (9,7%) e ajuda de Deus (1,2%) também foram apontadas no estudo de Ganda (2011) com estudantes de Pedagogia, com a frequência citada. Os estudantes descreveram, ainda, a causa grupos de estudo como outra causa percebida para explicar o sucesso. Essa situação ocorre frequentemente na modalidade EaD, tendo em vista os encontros extras entre os estudantes no polo de apoio presencial. Como *outras causas para explicar o fracasso,* os estudantes citaram principalmente a falta de tempo e causas relacionadas ao bem estar e ao estado de ânimo. Esses resultados poderão colaborar para novos instrumentos de coleta, tomando por base novas possíveis causas.

Ao *comparar as causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico entre as modalidades de ensino*, notou-se que as causas esforço, influência positiva da família e de colegas e experiência prévia, foram mais indicadas como causas percebidas do sucesso na modalidade a distância do que na modalidade presencial. Em relação à causa esforço, um pouco mais indicada pelos estudantes da EaD, pode-se associar esse fato a algumas características dessa modalidade, como distância geográfica, maior índice de atividades profissionais e idade média mais elevada. A causa experiência prévia, também poderia estar relacionada com o fato de 90% dos estudantes da modalidade EaD exercerem atividade profissional.

Observou-se que a causa *influência negativa do professor* foi indicada com mais intensidade como causa do fracasso na modalidde presencial e apareceu com certa regularidade também como causa do sucesso. Nota-se que, para alguns estudantes, o professor é um dos agentes responsáveis pelo seu sucesso, ao passo que, para outros, o professor torna-se o culpado pelo seu fracasso. Esta causa não foi apontada com frequência na modalidade EaD, o que estaria

associado ao fato de o estudante desta modalidade não manter um contato direto com o seu professor. Neste ambiente, as instruções são, em sua maioria, realizadas por meio de videoaula, webconferências e fóruns. O contato direto com o estudante ocorre por meio dos tutores, que fornecem suporte e aplicam atividades avaliativas no polo de apoio presencial.

Em relação a possíveis *diferenças atribucionais entre os gêneros*, as mulheres atribuíram mais importância à causa esforço do que à capacidade na explicação do sucesso, em relação aos homens. Elas também atribuíram o fracasso principalmente a causas externas (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor), enquanto os homens a causas internas (falta de esforço) e externas (dificuldade da tarefa e influência negativa do professor). Esse resultado é diferente do encontrado por Strohkirch e Hargett (1998), no curso de Comunicação de uma universidade pública americana, onde as mulheres atribuíram o sucesso com maior frequência a causas externas e o fracasso a causas internas em comparação com estudantes homens. Por outro lado, é semelhante ao encontrado por De Boer (1983), ao constatar, entre os calouros da faculdade, que as mulheres, em geral, atribuíam o sucesso principalmente ao esforço, enquanto os homens atribuíam-no à capacidade.

Os resultados das mensurações da *autoestima para todos os estudantes* apresentaram escore médio de 31,98, o que, de acordo com a escala de Rosenberg (1965) (com escore entre 10 e 40), pode ser considerado como uma elevada autoestima. Sob a ótica de que a autoestima poderia ser uma causa do bom desempenho acadêmico, pode-se sugerir que, estes estudantes estariam em situação de bom desempenho acadêmico, o que não se observa nas Universidades, tendo em vista a complexidade desta relação.

Em comparação, os estudantes EaD apresentaram maior *autoestima* do que os estudantes presenciais. Este fato é positivo e desejável, considerando que o impacto positivo na motivação, pode conduzir a melhores desempenhos, o que estaria relacionado a manutenção do estudante no curso, e maior eficiência na aplicação dos recursos públicos, no caso das Universidades Federais. Para Workman e Stenard (1996), a autoestima seria uma necessidade do estudante da EaD, dado que a aprendizagem é mais acelerada a partir do momento que ele desenvolve um senso de boa autoestima.

Considerando que, de acordo com INEP (2014), dos 1256 cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil (1209 presenciais e 47 EaD), apenas 192 (188 presenciais e 3 EaD) são oferecidos por Universidades públicas, o fato de pertencer a uma Universidade federal, pode

contribuir para o resultado de elevada autoestima, o que pode ser mais acentuado no estudante da modalidade EaD, pelo fato de a maioria residir em municípios do interior, distantes do campus universitário, o que representaria também um diferencial competitivo no mercado de trabalho. Outras questões podem ainda, associar-se a elevada autoestima, como a existência de profissionais técnicos em contabilidade no mercado, com atribuições restritas às dos bacharéis em Ciências Contábeis, e o elevado índice de aprovação no exame de suficiência aplicado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) nas Universidades públicas, que chegou a atingir 90%, enquanto a média geral dos últimos exames ficou entre 26% e 58% de aprovação no país.

Por meio do teste Qui-quadrado, observou-se que a *autoestima* dos estudantes varia de acordo com a faixa etária e o nível sócioeconômico. Os estudos de Romano (2007) e Santos e Maia (2003) também encontraram relação entre autoestima, gênero e idade dos estudantes. Hutz e Zanon (2011) evidenciaram que os níveis de autoestima dos participantes com idades entre 20 e 30 anos eram inferiores aos de estudantes com idades entre 10 e 12 anos. Na mesma pesquisa, os autores encontraram uma correlação negativa entre as variáveis idade e autoestima (r=- 0,47). Por outro lado, há estudos, como os de Gentile et al. (2009); Sbicigo, Bandeira, e Dell'Aglio (2010); Twenge e Campbell (2001) e Weber, Stasiak, e Brandenburg (2003) que não encontraram relações significantes entre essas variáveis.

Ao verificar *a associação do nível de autoestima com a dimensão locus de causalidade* de cada causa observou-se que, entre as causas do *sucesso*, a capacidade associa-se a um nível mais elevado de autoestima e a causa sorte a um nível mais baixo de autoestima. A mesma análise para as causas do *fracasso* apresentou apenas a causa dificuldade da tarefa como signficativa, no entanto, seu coeficiente foi negativo (-0,064), o que estaria associado a um nível mais baixo de autoestima. Como já citado, nos resultados, o estudante classificou a causa "tarefa", nomeada no instrumento, entre as causas possíveis para o fracasso, como "dificuldade da tarefa", como causa mais interna do que externa. Desta forma teria-se a associação esperada pela Teoria da Atribuição, em que o fracasso atribuído a causas internas leva a menores níveis de autoestima, em função da proteção ao self.

Durante a pesquisa, foram formuladas e testadas seis hipóteses e, de modo resumido, os principais resultados das análises do capítulo anterior, estão apresentadas na Figura 15:

Hipóteses da pesquisa	Resultados	
H1: Os estudantes atribuem o sucesso acadêmico a causas internas e o fracasso acadêmico a causas externas, de acordo com a dimensão *locus* de causalidade.	Não rejeitada	As causas internas esforço e capacidade foram identificadas como explicativas do sucesso dos estudantes com mais intensidade, e as causas externas dificuldade da tarefa, flexibilidade de horário e influência negativa do professor destacaram-se entre as principais causas explicativas do fracasso.
H2: A causa esforço é mais indicada como causa percebida do sucesso do que a causa capacidade.	Não rejeitada	A causa esforço apresentou-se mais indicada pelos estudantes como explicativa do sucesso no curso.
H3: As principais causas percebidas como explicativas do desempenho acadêmico pelos estudantes de Ciências Contábeis diferem entre as modalidades de ensino EaD e presencial.	Não rejeitada	Para explicar o sucesso, os estudantes indicaram as causas esforço e capacidade, nas duas modalidades de ensino, ao passo que, para explicar o fracasso, indicaram as causas dificuldade da tarefa e flexibilidade de horário, na modalidade EaD e dificuldade da tarefa e influência negativa do professor, na modalidade presencial.
H4: A atribuição do sucesso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais elevados de autoestima.	Rejeitada	Apenas a causa capacidade e sorte apresentaram-se significante e de acordo com a literatura.
H5: A atribuição do fracasso acadêmico pelos estudantes a causas internas está relacionada com níveis mais baixos de autoestima.	Rejeitada	Apenas a causa dificuldade da tarefa apresentou-se significativa, mas com coeficiente negativo.
H6: A dimensão controlabilidade e a autoestima estão positivamente correlacionadas.	Não rejeitada	As causas esforço, capacidade e dificuldade ou facilidade da tarefa, classificadas na dimensão controlabilidade pelos estudantes, apresentaram correlação positiva e significante com a autoestima ao nível de 5%.

Figura 15. Resultado das hipóteses da pesquisa.

Os resultados apresentaram evidências que demonstram a tese em questão: os estudantes tendem a internalizar o sucesso, por meio das causas explicativas esforço e capacidade (tanto na modalidade presencial, como na EaD), e a externalizar o fracasso, por meio das causa dificuldade da tarefa e influência negativa do professor (na modalidade presencial) e dificuldade da tarefa e flexibilidade de horário (na modalidade EaD), e apresentam elevada autoestima, associada principalmente ao sucesso atribuído a causa capacidade.

De forma geral, considerando que as respostas indicaram que os estudantes investem pouco tempo para estudos extraclasse e a maioria se autoavaliou com desempenho mais próximo ao sucesso no curso, pode-se considerar que estes estudantes valorizam a si mesmos e apresentam um perfil com autoconceito positivo. Nesse sentido, notou-se que a média do escore da autoestima se manteve elevada (28,00), na escala com escores de 10 a 40 (Rosenberg, 1965), mesmo quando os estudantes autovaliaram o desempenho no curso mais próximo do fracasso, com nota igual ou inferior a 5. Parece haver a presença de um determinado otimismo.

A pesquisa apresenta algumas *limitações:* a) quanto aos estudantes e ao curso pesquisado: a amostra desta pesquisa foi constituída pelos estudantes de graduação das universidades brasileiras que ofertavam o curso de Ciências Contábeis tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância (UFES e UFSC). Portanto, as conclusões somente podem ser consideradas em relação às populações sob estudo, sem que haja generalizações para outras IES; b) quanto às variáveis que constituíram as causas percebidas de sucesso ou do fracasso acadêmico: embora elas já tenham sido consideradas em trabalhos anteriores, é importante destacar que outros fatores também podem explicar o desempenho acadêmico sob a ótica discente, diante de diferentes percepções individuais; c) quanto ao instrumento de coleta elaborado: ele pode não ter considerado algumas outras variáveis que seriam importantes para o entendimento do processo atribuicional, considerando especificidades do ambiente universitário; e d) algumas causas explicativas, principalmente do fracasso, apresentaram desvio padrão elevado, o que pode indicar que a média captou de forma limitada o comportamento da amostra como um todo, dada a alta variabiliade das respostas.

Diante das limitações destacadas e considerando que a técnica a ser escolhida nas investigações de atribuições de causalidade deve depender do objetivo do estudo, e tendo em vista que os procedimentos utilizados apresentam vantagens e desvantagens (Frieze,1981), *futuras pesquisas* poderão realizar estudos pilotos, com objetivo de definir outras atribuições causais para elaboração de novos instrumentos de coleta de dados, além de pesquisas com abordagem qualitativa, que poderão ampliar os achados e contribuir com a literatura.

Dentro do panorama apresentado por Ferreira et al (2002), em que os estudos sobre atribuição de causalidade realizados em culturas fora do eixo Estados Unidos/Europa e Ásia ou em culturas que apresentem desníveis educacionais e socioeconômicos acentuados ainda são incipientes, recomenda-se a investigação de fatores atributivos mais específicos de cada cultura, considerando também a equivalência de significados das dimensões causais, dado que essas dimensões se originaram na cultura ocidental. Outra questão diz respeito à utilização de variáveis de controle, relacionadas à etnia, conforme abordado por Van Laar (2000).

Para Weiner (2000), a análise atribuicional se aplicaria também à situação de realização e abandono escolar. Van Laar (2000) detectou que os estudantes afro-americanos abandonam a Universidade a uma taxa muito mais elevada do que os brancos. A autora contrasta duas interpretações atribucionais diferentes. Uma explicação é que os negros atribuem o insucesso

escolar à falta de capacidade, que é uma causa interna e estável. Como a capacidade é interna, eles sofrem decréscimos na autoestima; porque ela é estável, eles antecipam o fracasso futuro. Baixa autoestima e baixa expectativa de sucesso, seriam hipóteses para resultados de abandono do curso universitário. Por fim, , novas pesquisas poderão investigar a motivação dos indivíduos para cursarem o ensino superior (EaD ou presencial), dada a importância que os antecedentes representam no modelo atribuicional.

Em relação a modalidade EaD, independente do curso oferecido, ainda existe uma visão crítica e este fato deve-se, muitas vezes, à interpretação que se faz da EaD, como sendo apenas uma alternativa para melhorar os índices educacionais no Brasil, sem a percepção dos benefícios acadêmicos e sociais. Nesse sentido, emerge a necessidade de um planejamento criterioso, que possa explorar dados históricos de outras ofertas na tentativa de apresentar à sociedade resultados concretos de projetos eficientes.

REFERÊNCIAS

Abramson, L. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal …*, *87*(1), 49–74. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/649856

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, *96*, 358–372.

Allport, G. (1985). The Historical Background of Social Psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 1–46). New York: Random House.

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

Alves, C. V. O., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2004). A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. In *Anais do 4º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade* (p. 15). São Paulo.

Alves, L., Barros, D., & Okada, A. (2009). *MOODLE: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. Salvador: EDUNEB.

Anderson, C. a. (1999). Attributional Style, Depression, and Loneliness: A Cross-Cultural Comparison of American and Chinese Students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*(4), 482–499. http://doi.org/10.1177/0146167299025004007

Archibald, W. P. (1974). Alternative explanations for self-fulfilling prophecy. *Psychological Bulletin*, *70*, 154–166.

Aretio, L. G. (1996). *La educación a distancia y la UNED.* (UNED, Ed.). Madrid.

Avanci, J. Q., Assis, S. G., César, N., & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão E …*, *20*(3), 297–405. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a07v20n3.pdf

Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-Concepts , Self-Esteem , and Educational Experiences : The Frog Pond Revisited (Again), *50*(1), 35–46.

Bachman, J., & O'Malley, P. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social ...*, *35*(6), 365–380. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/psp/35/6/365/

Bandura. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. http://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, *25*(5), 729–735. http://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *9*(2), 31–44.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF (Impresso)*, *14*(1), 95–105. http://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010

Bardelli, C., & Maluf, M. R. (1984). Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *36*(4), 132–141.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better perfomance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles ? *Psychological Science in the Public Interest*, *4*(1), 1–44. http://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Belloni, M. L. (2008). *Educação a distância*. (5ª, Ed.). Campinas: Autores Associados.

Bempechat, J., Nakkula, M. J., Wu, J. T., & Ginsburg, H. P. (1996). Attributions as predictors of mathematics achievement: a comparative study. *Journal of Research and Development in Education*, *29*(2), 53–59.

Besser, H., & Donahue, S. (1996). Distance independent education. *Journal of the American Society for Information Science*, *47*(11), 801–804.

Bhagat, R. S., & Chassie, M. B. (1978). The role of self-esteem and locus of control in the differential prediction of performance, program satisfaction, and life satisfaction in an educational organization. *Journal of Vocational Behavior*. http://doi.org/10.1016/0001-

8791(78)90058-1

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. Robinson, P. Shaver, & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). San Diego: CA: Academic Press.

Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología= ...*, *38*(1), 53–60. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3020203

Boruchovitch, E., & Martini, M. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso eo fracasso escolar ea motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *49*(3), 59–71.

Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement. *Journal of Applied Health Behaviour*, *1*(2), 1–8. Retrieved from https://goo.gl/jzcBjI

Branden, N. (2001). *The psychology of self-esteem: A revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology* (32nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bryant, S. M., Kahle, J. B., & Schafer, B. a. (2005). Distance Education: A Review of the Contemporary Literature. *Issues in Accounting Education*, *20*(3), 255–272. http://doi.org/10.2308/iace.2005.20.3.255

Byrne, B. M. (1984). the General Academic Self-Concept Nomological Network - a Review of Construct-Validation Research. *Review of Educational Research*, *54*(3), 427–456. http://doi.org/10.3102/00346543054003427

Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R., Boruchovitch, E., Costa, E. R., Martini, M. L., & Sisto, F. F. (2009). *A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (4th ed.). Petrópolis: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A.

Campbell, A., Choo, F., Lindsay, D. H., & Tan, K. B. (2013). Accounting Student Characteristics From 2005–2010 Archival Transcript Data. *Journal of Education for Business*, *88*(2), 70–75. http://doi.org/10.1080/08832323.2011.641610

Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge Is keeping the students. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from http://goo.gl/ptBWaw

Castilho, R. (2011). *Ensino a distância: interatividade e método*. São Paulo: Atlas.

Connor, C. (2009). *Accounting Education: A Comparative Study of Perception of Learning Outcomes in Traditional and Online Delivery Systems. ProQuest LLC*. University of the Incarnate Word. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED531486

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Franciso: Freeman.

Corga, D., & Rodrigues, A. (1988). Internalidade, motivação à realização e mediação cognitiva atribucional ao sucesso e ao fracasso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *38*(3), 78–90.

Cornachione Junior, E. B., Cunha, J. V. A. da, De Luca, 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. http://doi.org/10.1590/S1519-70772010000200004

Cortés-Suárez, G., & Sandiford, J. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, *32*, 325–342.

Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de Causalidade: teoria, pesquisa e aplicações* (2nd ed.). Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(5), 451–462. http://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451

Difabio, H. E. (1994). La temática de la motivación en el Neoconductismo contemporâneo Locus de control y teoría de la atribución. *Revista Española de Pedagogía*, *52*(197), 38–56.

Dini, G., Quaresma, M., & Ferreira, L. (2004). Adaptação cultural e validação da versão brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. *Rev Soc Bras Cir Plast*, *19*(1), 42–52. Retrieved from http://www.rbcp.org.br/imageBank/PDF/19-01-04pt.pdf

Favero, R. V. M. (2006). *Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies in Higher Education*, *34*(2), 185–202. http://doi.org/10.1080/03075070802528288

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Uribe Delgado, H., Terrones González, A., Silva, J. M. B., … Cisne, M. do C. de F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *15*(3), 515–527. http://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300006

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142. http://doi.org/10.3102/00346543059002117

Fleming, J., & Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social …*, *46*(2), 404–421. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/psp/46/2/404/

Fonseca, A. (1993). *Percepções de causalidade subjacente aos resultados desportivos*. Universidade do Porto.

Forsyth, D. R., McMillan, & H., J. (1981). Forsyth, Donelson R.; McMillan, James H. *Journal of Educational Psychology*, *73*(3), 393–403.

Frieze, I., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, *39*, 591–606.

Gabriel, M. T., Critelli, J. W., & Ee, J. S. (1994). Narcissistic illusions in self-evaluations of intelligence and attractiveness. *Journal of Personality*, *62*(March 1994), 143–155. http://doi.org/10.1111/1467-6494.ep9406221282

Gagne, M., & Shepherd, M. (2001, April). A Comparison between a distance and a traditional graduate accounting class. *T.H.E. Journal*, (April), 4–9.

Ganda, D. (2011). *Atribuições e causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de formação de professores*. Universidade Estadual de Campinas. Retrieved from http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000803529

Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, *13*(1), 34–45. http://doi.org/10.1037/a0013689

Goldsmith, R. E. (1986). Dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Journal of Social Behavior & Personality*, *1*(2), 253–264.

Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, *3*(1), 5–39. http://doi.org/10.1007/BF01323661

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Simon & Schuster Macmillan. Retrieved from http://goo.gl/nhClja

Griffin, B., Combs, A., Land, M., & Combs, N. (1983). Attribution of success and failure in college performance. *The Journal of Psychology*, *114*, 259–266. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00223980.1983.9915423

Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. . (2009). School, Student Engagement and Positive Adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools* (pp. 197–211). New York: Routledge.

Guerguen Neto, F. (1982). *Atribuição de causalidade, ansiedade e rendimento acadêmico*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Hamilton, R. J., & Akhter, S. (2002). Psychometric Properties of the Multidimensional-Multiattributional Causality Scale. *Educational and Psychological Measurement*, *62*(5), 802–817. http://doi.org/10.1177/001316402236879

Hansford, B., & Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*. http://doi.org/10.3102/00346543052001123

Harmon-Jones, E., Simon, L., Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Et Al. (1997). Terror management theory and self-esteem: Evidence that increased self-esteem reduced mortality salience effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 24–36. http://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.24

Harvey, J. H., Harris, B., & Weary, G. (1981). *Perspectives on attributional processes*. Dubuque: Iowa: W.C. Brown Co.

Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *66*(2), 99–136.

Haugen, R., Lund, T., & Ommundsen, Y. (2008). Personality Dispositions, Expectancy and Context in Attributional Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(2), 171–185. http://doi.org/10.1080/00313830801915804

Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(6), 895–910. http://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.895

Heaven, P. (1989). Economic locus of control beliefs and lay attributions of poverty. *Australian Journal of Psychology*, *41*(3), 315–325. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00049538908260093/full

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York.

Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Helmke, A., & Schrader, F. W. (2001). School achievement : cognitive and motivational determinantes. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 13552–13556). BALTES, Paul B.; SMELSER, Neil J. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768

Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, *20*(1), 53–72. http://doi.org/10.1007/BF01537351

Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, *10*(1), 41–49.

INEP. (2012). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

INEP. (2013). *Censo da educação superior*. Brasilia. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior

INEP. (2014). Sinopse da Educação Superior. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

Janis, I. L., & Field, P. (1959). Sex differences and personality factors related to persuasibility. In C. Hovland & I. L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility* (pp. 55–68). New Haven: CT: Yale University Press.

Jr, E. C., Casa Nova, S., & Trombetta, M. R. (2007). Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares. *Revista Contabilidade …*, 9–21. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18n45/v18n45a02.pdf

Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 330–336. http://doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.330

Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, *31*, 457–501. http://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325

Kerka, S. (1996). Distance Learning, the Internet, and the World Wide Web. *Eric Digest*, *ED395214*, 1–7. Retrieved from http://techedu.huji.ac.il/techedu/talmidim/ezra/Distance Learning, the Internet, and the World Wide Web.htm

Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1996). Causality Orientations and the Disappearance of the Self-Serving Bias. *Journal of Research in Personality*, *30*(1), 76–87. http://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0005

Kugle, C. L., Clements, R. O., & Powell, P. M. (1983). Level and stability of self-esteem in relation to academic behavior of second graders. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 201–207. http://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.201

Kurtz, G., Hamburger, Y. A., & Kantor, J. (2009). Psychosocial well-being of Israeli students and attitudes toward open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *10*(2), 1–11.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. http://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247

Leal, E. A., Medeiros, C. R. O., & Borges, J. F. (2008). A influência da responsabilidade

social corporativa no comportamento do estudante de Ciências Contábeis. *Revista Contemporanea de Economia E Gestão*, *6*(2), 45–54.

Litto, M. F. (2008). A inspiração e os adversários. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta E a Distância*, p. 192. São Paulo.

Machuca, A. (2007). *Faculty perspectives on the teaching of accounting to online students*. Nothcentral University. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Faculty+perspectives+on+the+teaching+of+accounting+to+online+students#3

Maçola, L., Vale, I. N. do, & Carmona, E. V. (2010). Avaliação da autoestima de gestantes com uso da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Revista Da Escola de Enfermagem Da Usp*, *44*(3), 570–577.

Maluf, M. R., & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *7*(3), 263–271. Retrieved from http://www.revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1422

Maluf, M. R., & Marques, D. C. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Fórum Educacional*, *9*(1), 74–87.

Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 646–656. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/4/646/

Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: a substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 810–819. http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.810

Marsh, H. W.-, Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Ray, L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *76*(1), 3–32.

Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea Editora.

Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2009). Atribuição de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In Vozes (Ed.), *A motivação do*

estudante: contribuições da psicologia contemporânea (4th ed., pp. 148–166). Petrópolis.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso eo fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação Em Psicologia*, *6*(2), 149–156. Retrieved from http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewArticle/3302

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional (Impresso)*, *13*(1), 75–85. http://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009

Martini, M., & Prette, Z. del. (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 Psicología …*, *39*(3), 355–368. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2989470

Maruyama, G., Rubin, R., & Kingsbury, G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and …*, *40*(5), 962–975. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/psp/40/5/962/

McFarland, C., & Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(5), 937–946.

Mclean, J., Strongman, K., & Neha, T. (2007). Psychological Distress, Causal Attributions, and Coping. *New Zealand Journal of …*, *36*(2), 85–92. Retrieved from http://goo.gl/7SfAPF

Meyer, J. P. (1980). Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*(5), 704–718. http://doi.org/10.1037//0022-3514.38.5.704

Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, *130*(5), 711–47. http://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.711

Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: factor or fiction? *Psychological Bulletin*, *82*(2), 213–225.

Miranda, G. (2011). *Relações entre as qualificações do professor eo desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Universidade de São Paulo. Retrieved from http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php

Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social* (10th ed.). Brasília: McGraw Hill Brasil.

Nascimento, L. F., Czykiel, R., & Figueiró, P. S. (2013). Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influencia na aprendizagem? *Administração: Ensino E Pesquisa*, *14*(2), 311–341.

Nascimento, M., & Junqueira, E. (2011). Análise do perfil do aluno de ciências contábeis na modalidade a distancia e do seu desempenho na disciplina de contabilidade introdutória. In *V Congresso ANPCONT* (p. 17). Vitória.

Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 1–12.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobrer as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos eo desempenho*. Universidade Estadual de Campinas.

Neves, M. M. B., & Almeida, S. F. C. (1996). O Fracasso Escolar na 5a Série, na Perspectiva de Alunos Repetentes, Seus Pais e Professores. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *12*(2), 147–156.

Nogueira, D. R., Espejo, M., Reis, L., & Voese, S. (2012). Estilos de aprendizagem e desempenho em educação a distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial. *Revista de Educação E Pesquisa Em Contabilidade*, *6*(1), 54–72.

Nunes, A. N. de A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, *6*(2), 139–154.

Nunes, I. B. (2009). Educação a Distância: o estado da arte. In F. M. LITTO & M. FORMIGA (Eds.), *A História da EaD no Mundo.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Oishi, S., Wyer, R. S., & Colcombe, S. J. (2000). Cultural variation in the use of current life satisfaction to predict the future. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(3), 434–45. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10743872

Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(6), 1216–1232. http://doi.org/10.1037//0022-3514.69.6.1216

Panucci Filho, L. (2013). Dificuldades e perspectivas dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná. *Revisa de Educação E Pequisa Em Contabilidade*, *7*(1), 20–34.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, *25*(2), 157–175. http://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z

Peleias, I. R., Petrucci, V. B. C., Garcia, M. N., & Silva, D. (2008). Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º ano de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldade por eles percebidas no período noturno. *Revista Universo Contábil*, *4*(1), 81–94.

Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, *34*(6), 687–723. http://doi.org/10.1007/BF00992156

Peterson, S. E., & Schreiber, J. B. (2006). An attributional analysis of personal and interpersonal motivation for collaborative projects. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 777–787. http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.777

Piccinini, C. A. (1990). Problemas metodológicos nas investigaçoes sobre atribuição de causalidade para sucesso e fracasso em criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *42*(1), 23–29.

Pilati, R., Leão, M., Vieira, J. N., & Fonseca, M. D. M. (2008). Efeitos da atribuição de causalidade e custo pessoal sobre a intenção de ajuda. *Estudos de Psicologia*, *13*(3), 213–221.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation

in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667–686. http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pottebaum, S., Keith, T., & Ehly, S. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *The Journal of Educational Research*, *79*(3), 140–144. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/27540185

Powers, S., & Rossman, M. H. (1984). Attributions for success and failure among anglo, black, hispanic and native american community college students. *The Journal of Psychology*, *117*, 27–31.

Rodrigues, A. (1984). Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *36*(4), 12–25.

Rodrigues, A., & Assmar, E. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *16*(1), 191–201. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16811.pdf

Rodrigues, A., & Marques, J. C. (1981). Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento - como o professor valoriza aptidão e esforço. *Educação E Realidade*, *6*(2), 7–28.

Romano, A. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde E Doenças*, *8*(1), 109–116. Retrieved from http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862007000100008&script=sci_arttext

Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde E Doenças*, *8*(1), 109–116.

Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescense. *Sex Roles*, *1*(2), 147–159.

Rosenberg, M. (1965a). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1965b). *Society and the adolescent self-image*. Rahway, NJ: Quinn & Boden Company.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar: Robert E Krieger.

Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, *54*(6), 1004–1018. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2095720

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*(1), 1–28.

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, *6*(1), 1–16. http://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6

Santos, N. de A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis*. *São Paulo*. Universidade de São Paulo. Retrieved from http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2012/Agosto/03/exec2/pdf/pg_0070.pdf

Santos, P., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigaçäo E Prática*, *2*, 253–268. Retrieved from http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/16170

Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, *15*(3), 395–403.

Schlieper, M. D. M. J. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental*. Universidade Estadual de Campinas. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:As+estratégias+de+aprendizagem+e+as+atribuições+de+causalidade+de+alunos+do+ensino+fundamental#0

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, *19*(1), 48–58. http://doi.org/10.1080/00461528409529281

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*(2), 208–223. http://doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7

Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, *78*(3), 201–209. http://doi.org/10.1037//0022-0663.78.3.201

Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: confirmatory factor models. *Computers & Education*, *49*(2), 396–413. http://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004

Shmidt, S. (2012). *The rush to online : comparing students learning outcomes in online and face-to-face accounting courses*. University of South Dakota.

Silva, I. G. da. (2008). *Avaliando o aprendizado a distância versus o presencial : a que distância a Educação on-line se encontra do ensino presencial ?* IBMEC.

Silva, L. (2002). *O perfil do corpo docente dos cursos de ciências contábeis das universidades federais brasileiras e as perspectivas para adoção da educação a distância*. Universidade Estadual de São Paulo. Retrieved from http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-28012010-094319/en.php

Simon, W. E., & Simon, M. G. (1975). Self-esteem, intelligence, and standardized academic achievement. *Psychology in the Schools*, *12*, 97–100.

Skaalvik, E., & Hagtvet, K. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social ...*, *58*(2), 292–307. Retrieved from http://psycnet.apa.org/journals/psp/58/2/292/

Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school - some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, *53*, 299–306.

Snyder, M. L., Stephan, W. G., & Rosenfield, D. (1976). Egotism and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, *33*(4), 435–441. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1271219

Souza, E. S. (2008). *Enade 2006: determinantes do Desempenho dos cursos de ciências contábeis*. *Distrito Federal*. Universidade de Brasília. Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Universidade+de+Brasilia#9

Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Stipek, D. J. (1983). A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, *26*, 42–54.

Stipek, D. J., & DeCotis, K. M. (1988). Children's Understanding of the Implications of Causal Attributions for Emotional Experiences. *Child Development*, *59*(6), 1601. http://doi.org/10.2307/1130674

Strohkirch, C. S., & Hargett, J. G. (1998). A Preliminary Analysis of Sex Differences in Attributional A paper presented at the Central States Communication Association Convention in. In *Annual meeting of the Central States Communication Association*. Chicago.

Taliuli, N. (1982). *Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio econômico baixo e desempenho diferente.* Universidade Federal do Espírito Santo.

Tori, R. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.* São Paulo: SENAC.

Trombetta, M. R. (2009). *Conflito Estudo vesus Trabalho: um estudo de caso sobre a educação corporativa on line.* Universidade de São Paulo.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *5*(4), 321–344. http://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_3

Twigg, C. (1996). Is techonogy a silver bullet? *Educom Review*, *31*(2).

Vamosi, A. R., Pierce, B. G., & Slotkin, M. H. (2004). Distance learning in an accounting principles course — student satisfaction and perceptions of efficacy. *Journal of Education for Business*, *79*(6), 360–366.

Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African American students: An attributional account. *Educational Psychology Review*, *12*(1), 33–61. Retrieved from http://link.springer.com/article/10.1023/A:1009032900261

Van Laar, C., & Weiner, B. (1998). Attributions and expectancies as determinants of achievement in black students. In *Annual Convention of the American Psychologycal Association*. San Francisco.

Varela, F. G., Rosch, E., & Thompson, E. (2003). *Mente Incorporada, a Ciências Cognitivas e Experiência Humana*. Artmed.

Weber, N. L. D., Stasiak, G. R., & Brandenburg, O. J. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia*, (17-18), 95–105. Retrieved from http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=115013455010.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., & Smith, G. A. (1989). *Reducing the Risk: Schools as communities of support*. New York: The Falmer Press.

Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: from mechanism to cognition* (2nd ed.). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education*, *4*, 179–209. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/10.2307/1167116

Weiner, B. (1977). Attribution and affect: Comments on Sohn's critique. *Journal of Educational Psychology*, *69*(5), 506–511.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 3–25. http://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(2), 186–200. http://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.186

Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) aproaches to humam motivation. *Educational Researcher*, *9*, 4–11.

Weiner, B. (1984a). Principles for a theory of student motivation and their application within an atributional framework. In *Research on motivation in education* (pp. 15–38).

Weiner, B. (1984b). Principles for a Theory on Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol 01: Student Motivation* (pp. 15–36). Orlando: Academic Press.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548–573. http://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

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

Weiner, B. (1988). Attribution Theory in Education. *Revista Portuguesa de Educação.*, *1*(1), 21–25.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 616–622. http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616

Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, *64*(4), 557–573. Retrieved from http://rer.sagepub.com/content/64/4/557.short

Weiner, B. (1998). Taking Too Many Chances With Chance. *Psychological Inquiry*, *9*(2), 113–115. http://doi.org/10.1207/s15327965pli0902_8

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, *12*(1). Retrieved from http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1009017532121

Weiner, B. (2004a). Atribuition Theory revisited : transforming cultural plurality into theoretical unity. In *Research on sociocultural influences on motivation and learning, Big Teories Revisited* (pp. 13–29).

Weiner, B. (2004b). Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity. In D. M. Mclnerney & S. V. Etten (Eds.), *Big Theories Revisited. Vol 04 in: Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 13–30). Greenwich: Information Age Publishing.

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, *45*(1), 28–36. http://doi.org/10.1080/00461520903433596

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure.* Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates,

Inc.

Weiner, B., & Graham, S. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63–84). New York: Macmillan.

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 59–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(7), 1211–1220. http://doi.org/10.1037/0022-3514.37.7.1211

Whitley, B. E., & Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *77*(5), 608–616. http://doi.org/10.1037/0022-0663.77.5.608

Whitley, B., J. (1987). The relationship of informational attributions to affective response to success and failure. *Journal of Social Psychology*, *120*(3), 453–457.

Williams, M., Burden, R. L., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of sucess and failure: the role of the individual in motivation theory. In R. DÖRNEY, Z; SCHMIDT (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 171–184). Honolulu: University of Hawaii.

Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, *29*(2), 221–238. http://doi.org/10.1080/01443410802708895

Workman, J., & Stenard, R. (1996). Student support services for distance learners. *Deosnews*, *6*(3).

Wylie, R. C. (1979). *The Self-concept: theory and research on selected topics, Volume II*. Nebraska: Lincoln: University of Nebraska Press.

GLOSSÁRIO

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – são espaços sociais, num modelo apoiado em sistemas de comunicação centrados no computador, que utilizam recursos como internet, bancos de dados, bibliotecas virtuais e recursos multimídia, para que os estudantes se comuniquem e acessem conteúdos educacionais organizados (Castilho, 2011).

Atribuição de causalidade – são interpretações individuais sobre as causas de um determinado evento (Martini & Boruchovitch, 2004).

Autoestima - expressa uma atitude de aprovação ou de reprovação de si e engloba o autojulgamento em relação à competência e ao valor (Coopersmith, 1967).

Capacidade - é entendida como uma disposição ou característica relativamente invariante da pessoa (*can*, segundo Heider, 1958), que não pode ser diretamente controlada.

Cognição – se refere a todos os processos pelos quais a entrada sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada e usada (Neisser, 1967). Para Varela, Rosch, e Thompson, 2003), em um contexto contemporâneo, a cognição é a enação de um mundo e uma mente com base numa história de ações diversas realizadas pelo ser no mundo.

Desempenho acadêmico – é o resultado da aprendizagem cognitiva produzida pelo processo de instrução ou do conhecimento cognitivo que se pretende ensinar no contexto escolar (Helmke & Schrader, 2001).

Dimensão causal –taxonomia do raciocínio causal que inclui três dimensões topográficas: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. (Weiner, 1979)

Educação a Distância (EaD) –forma de ensino-aprendizagem na qual estudantes e professores se comunicam e acessam conteúdos por meio de computadores conectados em rede (Castilho, 2011).

Esforço - é entendido como uma variável motivacional (*try*, segundo Heider, 1958), que se refere às tentativas que o indíviduo empreende para a realização da tarefa, no sentido de criar a condição necessária para essa realização.

Locus de causalidade –uma das dimensões de causa estabelecidas por Weiner (1979), que classifica a causa como interna ou externa ao sujeito.

Locus de controle – é um construto que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte, do lugar de origem e do controle dos eventos: se próprios do sujeito (interno) ou pertencentes a algum elemento fora de si próprio (externo) (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Motivação – é o estudo do que as pessoas pensam e de como se comportam. (Graham & Weiner, 1996). É aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso. Tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo (Bzuneck et al., 2009).

Percepção – a percepção é experimentada como um contato direto com o ambiente. É o meio pelo qual os fatos objetivos entram no espaço de vida (Heider, 1970).

Psicologia Social – é o estudo científico de como as pessoas pensam, influenciam e se relacionam umas com as outras (Myers, 2014). Para Allport (1985) a psicologia social é o estudo científico dos pensamentos das pessoas, sentimentos e comportamentos influenciados pela presença real, imaginada ou implícita dos outros.

APÊNDICE

Apêndice I – Questionário para coleta de dados.

APRESENTAÇÃO

Prezado estudante,
Solicito sua colaboração no sentido de responder este questionário, que integra minha tese de doutorado no Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP.
Haverá sorteio de um vale presente (Fnac) no valor de R$ 200,00 (duzentos) reais aos respondentes, portanto, no final da pesquisa informe seu email para concorrer.
Agradeço sua valiosa colaboração.
Marilia Nascimento.

1) Termo de consentimento:

Eu concordo em participar como voluntário da pesquisa que integra a tese de doutorado da aluna Marilia Nascimento sob orientação do professor Dr.º Gilberto Martins e coorientação da professora Drª. Maria Regina Maluf, no Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP.
Estou ciente de que:
a) Minha participação consiste em responder ao presente instrumento, podendo ser convidado para uma nova pesquisa, ou segunda rodada de questões, caso venha a se realizar;
b) Não há quaisquer riscos físicos ou psicológicos decorrentes da participação neste estudo.
c) Não receberei remuneração ou benefícios acadêmicos por participar da pesquisa, apenas concorrerei ao sorteio de um brinde, caso informe meu email no final da pesquisa.
d) Os meus dados serão mantidos em sigilo e os resultados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo publicação em veículos científicos especializados.
e) Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marília Nascimento, para esclarecer quaisquer dúvidas, pelos telefones (11) 3091-5820 e (11) 98333-4541, ou pelo email: manascimento@usp.br.

( ) Sim, eu aceito participar da pesquisa.
( ) Não, eu não aceito particpar da pesquisa.

2) Assinale como você avalia, de modo geral, o seu desempenho no curso. O SUCESSO representa ALTO desempenho e o FRACASSO, BAIXO desempenho acadêmico no curso. Considere 0 (zero) para FRACASSO e 10 (dez) para SUCESSO:

Failure	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**Success**

Para responder o próximo bloco, pense em situações específicas que ocorreram com você durante o curso, principalmente nas disciplinas de CONTABILIDADE.
Tente se lembrar de um SUCESSO = ALTO desempenho acadêmico e de um FRACASSO = BAIXO desempenho acadêmico no curso.
Caso você acredite que alguma das situações ainda não aconteceram com você, responda de acordo com a sua percepção. Por exemplo, caso venha a ocorrer um BAIXO DESEMPENHO = FRACASSO, por qual motivo isso ocorreria?

3) Relate uma situação em que você **OBTEVE** um **SUCESSO** acadêmico no curso:

4) Avalie as causas do seu **SUCESSO** acadêmico: 0(zero) representa uma causa com nenhuma influência e 10(dez) uma causa com total influência sobre o seu **SUCESSO** acadêmico:

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Esforço											
Capacidade											
Facilidade da tarefa											
Sorte											
Influência positiva de outras pessoas (família/colegas)											
Influência positiva do professor											
Experiência profissional anterior											

Para o EaD também:

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Participação em fóruns											
Participação nas webconferência											
Apoio dos tutores no curso											
Horário de estudo flexível											
Assistir às vídeo-aulas											

5) Caso exista outra causa que influencie o seu **SUCESSO** acadêmico, identifique-a e avalie-a da mesma forma (0 = nenhuma influência, 10 = total influência):

Outra causa: qual?_____											

6) Relate uma situação em que você **OBTEVE** um **FRACASSO** acadêmico no curso:

7) Avalie as causas deste **FRACASSO** acadêmico: 0(zero) representa uma causa com nenhuma influência e 10(dez) uma causa com total influência sobre o seu **FRACASSO** acadêmico:

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Falta de esforço											
Falta de capacidade											
Dificuldade da Tarefa											
Falta de sorte											
Influência negativa de outras pessoas (família/colegas)											
Influência negativa do professor											

Ausência de experiência profissional anterior											

Para o EaD também:

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Falta de participação em fóruns											
Falta de participação nas webconferência											
Falta de apóio dos tutores no curso											
Horário de estudo flexível											
Não assistir as vídeo-aulas											

8) Caso exista outra causa que influencia o seu **FRACASSO**, identifique-a e avalie-a da mesma forma (0 = nenhuma influência, 10 = total influência):

Outra causa: qual? _____											

9) Avalie o quanto cada causa é uma **característica própria de você mesmo**. O 0 (zero) indica que a causa não está nada relacionada com você e o 10 (dez) que está totalmente relacionada com você:

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Esforço											
Capacidade											
Dificuldade ou Facilidade da Tarefa											
Sorte											

10) Quanto você acredita que **cada causa vai continuar ocorrendo** no futuro? O 0 (zero) indica que a causa não vai continuar ocorrendo e o 10 (dez) que a causa que vai continuar ocorrendo.

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Esforço											
Capacidade											
Dificuldade ou Facilidade da Tarefa											
Sorte											

11) Quanto você acha que **pode controlar cada causa**? O 0 (zero) indica causa não controlável por você e o 10 (dez) causa que você pode controlar.

Causas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Esforço											
Capacidade											
Dificuldade ou Facilidade da Tarefa											

Sorte											

12) Leia os itens a seguir, que dizem respeito a possíveis acontecimentos diários e aponte sua opinião, de acordo com as opções de respostas:

Nº	Declarações	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1	De uma forma geral, eu estou satisfeito(a) com igo mesmo(a)				
2	Às vezes, eu acho que eu não sirvo para nada.				
3	Eu sinto que eu tenho uma série de boas qualidades.				
4	Eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.				
5	Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.				
6	Às vezes, eu realmente me sinto inútil.				
7	Eu sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível das outras pessoas.				
8	Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).				
9	No final das contas, eu estou inclinado(a) a achar que sou um(a) fracassado(a).				
10	Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).				

13) Gênero: : ( ) Masculino ( ) Feminino

14) Idade (em anos):

15) Informe sua Instituição de Ensino Superior (IES):

16) Informe o período (semestre) em que se encontra:

17) Em qual desses Níveis Sócio Econômicos você se enquadraria?
( ) Baixo
( ) Médio-baixo
( ) Médio
( ) Médio alto
( ) Alto

18) Além das aulas presenciais (no campus universitário ou no polo de apoio), quanto tempo por semana (em horas) você dedica aos estudos?

19) Indique a cidade e o Estado onde reside atualmente:

20) Exerce atividade remunerada? (Sim) (Não)

21) Qual a sua carga horária de trabalho semanal em horas?_____horas.

22) Gostaria de agradecer imensamente a sua colaboração. Para receber os resultados da pesquisa e concorrer ao brinde, informe seu email:_____