

A Teoria da Atribuição e razões percebidas para reprovação em disciplinas: um estudo no curso de Ciências Contábeis nas cidades de Salvador e de Feira de Santana

LUIS AUGUSTO FERREIRA DOS SANTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

ADRIANO LEAL BRUNI
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO E RAZÕES PERCEBIDAS PARA REPROVAÇÃO EM DISCIPLINAS: UM ESTUDO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS CIDADES DE SALVADOR E DE FEIRA DE SANTANA

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Esse trabalho investigou as causas percebidas como explicativas da reprovação discente em disciplinas no curso de Ciências Contábeis nas cidades de Salvador e de Feira de Santana, Bahia, a partir da Teoria da Atribuição de Weiner.

Preliminarmente, percebe-se que é natural a busca pela causa dos acontecimentos na vida cotidiana. Isso funciona como uma maneira de os indivíduos tentarem demonstrar controle sobre novos fatos. Com o desenvolvimento da Teoria de Atribuição Causal, também chamada de Teoria de Weiner, estruturou-se a percepção de maneira científica e ordenada, estudando as vertentes e implicações dessa atribuição em campos das emoções humanas, sobretudo seu impacto na motivação e na autoestima. Essa teoria surgiu em 1958 com os trabalhos de Fritz Heider. No entanto, foi o professor da Universidade da Califórnia (UCLA) e psicólogo social americano, Bernard Weiner, quem a refinou em 1985, incluindo as implicações emocionais e motivacionais do sucesso e fracasso acadêmicos.

Baseado nessa contribuição, o modelo desenvolvido por Weiner e colaboradores a partir das décadas de 1970 e 1980 impulsionou o uso da Teoria da Atribuição por sua grande importância teórica e prática dentro da Psicologia Social. Eles centralizaram trabalhos com foco no desempenho, resultando em sucesso ou fracasso, e organizaram a construção da base conceitual preferencial e predominantemente em quatro elementos causais: a habilidade, aptidão ou capacidade da pessoa; o seu esforço; a dificuldade ou facilidade da tarefa; e o acaso (sorte ou azar). Destes quatro elementos, os autores dividiram em estáveis (habilidade e dificuldade da tarefa), instáveis (esforço e acaso), internos (habilidade e esforço), externos (dificuldade da tarefa e acaso), controláveis (esforço e dificuldade da tarefa) e incontroláveis (habilidade e acaso).

A concepção semântica do termo reprovação está aliada à rejeição, condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa, que nega um ideal de sucesso, angustiando todos os envolvidos no processo. A motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos (Beck & Rausch, 2015, p. 15).

O aluno é o foco deste trabalho e carrega motivações e decepções que alimentam sua vontade de aprender. O docente é o sujeito que na maioria das vezes é considerado o responsável pela aprendizagem, já que usualmente as formas de ensino são centradas no professor. Quando o aluno é reprovado, algum elemento da formação do conhecimento falhou e diversas variáveis podem explicar, sob alguma ótica, tal fenômeno.

Vale destacar que o MEC e as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem regras e sistemas em que somente um parâmetro quantitativo serve para “medir a quantidade” de conhecimento que o aluno obteve durante uma disciplina. Isso provoca o professor a criar e seguir metodologias que retornem um valor de nota, tanto para prestar contas exigidas por estas regras quanto para motivar o aluno a atingi-las. Por outro lado, o aluno se vê preso num dilema, no qual aprender de fato é menos importante que superar a média mínima (Braga, 2012, p. 16). Sua motivação perde relevância nesse impasse.

Desta maneira, tratar do fenômeno da reprovação no curso de Ciências Contábeis demandou um relacionamento de variáveis independentes e dependentes, demonstrando como as relações entre elas podem contribuir na explicação desse fenômeno, de maneira a responder a seguinte questão de pesquisa: Quais são as causas explicativas atribuídas à reprovação

discente em disciplinas no Curso de Ciências Contábeis nas Cidades de Salvador e de Feira de Santana?

1.2 Modelo conceitual aplicável ao contexto da reprovação discente

A construção dos objetivos se originou do modelo conceitual de pesquisa, usando como fundamento as concepções da teoria usada. A Teoria das Atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo. Isto é, como ele avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador, compreendendo aspectos ocultos nas práticas educacionais e que têm relevância no que diz respeito ao processo de motivação para a aprendizagem (Silva, et al., 2011, p. 30).

Esse processo conduz aos julgamentos sobre as atribuições causais, que ocorrem para eventos de sucesso ou de fracasso. Na presente pesquisa, foi estipulado como “fracasso” a reprovação do aluno em disciplina do curso, considerando que o evento “fracasso” leva a relações mais fortes de atribuições dos agentes envolvidos do que eventos de sucesso, conforme sustentado pela Teoria da Atribuição Causal, devido ao seu impacto nas emoções e na motivação. Esta delimitação orientou a criação do modelo conceitual, a partir do qual se propõe identificar se existe relação entre duas *proxies*, a existência de reprovação anterior e a dedicação diária de horas de estudo extra, com as causas atribuídas derivadas da literatura. Consequentemente, ao proceder com uma atribuição de causalidade sobre os aspectos condicionantes identificados a partir da literatura, a sua suposta relação com as duas condicionantes acima permitiria comprovar que existe associação entre essas causas e a reprovação discente.

Assim, a partir do modelo conceitual, a Teoria da Atribuição fornecerá os elementos conceituais que conduzirão aos julgamentos, de maneira a viabilizar a percepção de causas atribuídas derivadas da literatura. As causas atribuídas obedecem ao mecanismo de resgate contido no acervo de experiências e emoções dos respondentes, conforme definido na Teoria, conduzindo à consequência psicológica e por fim à ação comportamental.

A principal justificativa do trabalho envolve a identificação de fatores que contribuam para elucidar porque os alunos dos cursos de Ciências Contábeis são reprovados em disciplinas, fomentando um debate mais profundo sobre problemas com a crescente evasão nos cursos do ensino superior, bem como o enfrentamento de decisões e direcionamentos para o planejamento pedagógico nos cursos. Outra razão é contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dentro da área contábil sobre olhares da Psicologia Social e da Educação, principalmente considerando o crescimento dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil na última década. Adicionalmente, destaca-se o potencial de contribuição do trabalho, uma vez que, até janeiro de 2017, foram localizados apenas dois trabalhos nacionais sobre o tema na área de Contabilidade (Nascimento, 2016, e de Cornachione, Cunha, De Luca, e Ott, 2010). Por fim, impende realçar a utilidade e relevância da informação do estudo para os públicos alvos interessados no tema. A reprovação é um tema que desperta atenção elevada para muitos públicos que estão envolvidos na educação, quando não todos eles. No curso de Ciências Contábeis, os alunos, os coordenadores de curso, os professores, os orientadores pedagógicos fariam parte desse grupo. Ademais, existem outros que se enquadram nesse conjunto e que pertencem a cursos com afinidade metodológica e estrutural com o curso de Ciências Contábeis.

Este artigo está distribuído em cinco partes: a Introdução é o Capítulo um, em que é feita a apresentação dos elementos estruturantes da pesquisa, tais como: contextualização, descrição do problema de pesquisa, o modelo teórico disposto para o estudo, os objetivos do trabalho e a justificativa. O Capítulo dois é a Fundamentação Teórica, que descreve o protocolo de pesquisa usado para o levantamento bibliográfico, elementos da teoria e a sua relação com o fenômeno da reprovação. No Capítulo três constam os Procedimentos

Metodológicos, com a descrição da metodologia, do modelo operacional e da caracterização das variáveis aplicáveis. Além disso, a definição da amostra é apresentada. No Capítulo quatro são apresentados os resultados obtidos após a coleta e tratamento dos dados. As conclusões verificadas estão no Capítulo cinco e, por fim, são apresentadas as referências utilizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da Atribuição de Weiner

Inicialmente, é imprescindível entender como a Teoria de Atribuição de Weiner está inserida e conceituada no tema motivação e nas áreas de Psicologia e Educação.

A motivação é um dos fenômenos mais estudados na Psicologia. Deriva intuitivamente de definir qual o motivo que leva a uma ação e, portanto, como uma ação afeta o comportamento das pessoas. Ela pode ser estudada sob diversos aspectos e isso justifica as muitas teorias que se debruçam a explicar e escalonar o quanto a motivação impacta na vida humana (Beck & Rausch, 2015, p. 15)

A partir da década de 1960, na Psicologia afluíram as chamadas teorias cognitivistas da motivação baseadas no fato de que o ser humano é um ser ativo e sua forma de ver o ambiente e de supor os resultados possíveis de seus atos pode impulsioná-los e justificá-los (Ruiz, 2005, p. 27).

A Teoria da Atribuição de Causalidade pode ser classificada como um modelo de teoria cognitivista da motivação, sendo Fritz Heider seu precursor em 1958, e teve como fundamentos a atribuição de causas para eventos. Segundo ela, o homem precisa entender os motivos dos acontecimentos que vivencia, mesmo que seguindo uma regra do senso comum, sem nenhuma metodologia, como se aplicasse uma “ciência leiga”, com o objetivo tornar possível um mundo mais previsível e controlável. O foco de controle era o ponto central dos pensamentos de Heider, propondo que nossas ações derivam de causalidade (Ruiz, 2005, p. 23).

A aplicação da Teoria da Casualidade passou a ser elencada dentro da Psicologia Social como mais um enquadramento para o estudo da motivação. Somente na década de 1970, Weiner iniciou a aplicação desta teoria no campo da educação, verificando o desempenho de alunos com base nos preceitos atribucionais, o que foi um grande marco na história desta teoria. A busca por maior compreensão e controle é o ponto direcionador da procura pela causa por trás dos acontecimentos. No discernimento psicológico dos alunos, tanto perceptivo quanto cognitivo, isso se revela em atribuições de sucesso ou fracasso, sobretudo em avaliações. Provavelmente essa compreensão e controle funcionam como inspiração a repetir momentos agradáveis e tentar evitar os desagradáveis (Nascimento, 2016, p. 19).

Bernard Weiner com seu trabalho seminal “An Attributional Theory of achievement motivation and emotion”, em 1985, sedimentou o pensamento e incorporou as emoções no processo comportamental da motivação à realização, inserindo a Teoria da Atribuição no campo das teorias cognitivistas sociais da motivação, inclusive classificando suas três dimensões: *lôcus* de causalidade, controlabilidade e estabilidade.

As variáveis aplicáveis ao desenvolvimento de um estudo com a Teoria da Atribuição podem ser *proxies* que reproduzam os efeitos das quatro características de expectativas de realização que podem ser percebidas pelos agentes, segundo os trabalhos de Weiner: habilidade percebida da tarefa; dificuldade percebida da tarefa; estimativa do esforço pretendido; e estimativa da sorte antecipada.

A Teoria da Atribuição permitiu definir as variáveis do estudo. A variável dependente correspondeu à percepção dos alunos quanto à reprovação no desempenho acadêmico. Já as

variáveis independentes, capazes de prever e explicar o comportamento dessa reprovação à partir da Teoria da Atribuição foram definidas como: ausência de algum conhecimento anterior (*proxy* de capacidade, inteligência ou habilidade); reincidência em reprovação (*proxy* de dificuldade); horas extra de estudo (*proxy* de esforço); e formas de avaliação (*proxy* de atribuição do acaso desde que percebida como tarefa difícil ou fácil, no contexto de surpresa).

2.2 Reprovação discente e atribuição de causalidade

O desempenho acadêmico e as relações causais implicadas no seu contexto justificam a investigação de como um aluno de Contabilidade experimenta julgamentos de si e de seus pares ou como eles percebem as causas de seus próprios desempenhos e dos de seus colegas – a visão de si e do outro, estando o aluno na condição de vencedor, e a visão de si e do outro, estando ele na condição de perdedor. Isso porque o contexto do ensino e aprendizagem não significa que um sempre gere o outro: o ensino pode não resultar em aprendizagem (Beck & Rausch, 2015, p. 8). Logo, as relações causais do desempenho usando as teorias motivacionais podem revelar conclusões científicas e, num cenário ideal, descobrir respostas com utilidade para educadores.

Weiner destaca-se pela conceituação do processo de êxito como um processo multi-nível, demonstrando a influência das concepções internas para realizações futuras. Para tornar compreensível sua teoria, juntamente com outros teóricos da atribuição, afirma que, em geral, as pessoas procuram dar diversas explicações, isto é, atribuir suas realizações positivas ou negativas a alguma causa (atribuições causais). A percepção de desempenho do estudante é a fruto de motivações intrínsecas ao seu círculo de motivação, segundo os seus estudos (WEINER, 1985, p. 2,20).

O estudante realiza atribuições sobre eventos visíveis mediante julgamentos pessoais em que o seu processo decisório particular está sustentado em fatores que lhe são afetos, dentro do seu domínio de alcance ou de controle, utilizando um número relativamente pequeno de causas (Weiner, 1985, p. 8). Esses fatores derivam de situações e condições que permitem facultar ao observador uma condição que lhe confira algum nível de status de controle (Weiner, 1985, p. 4). Desta forma, segundo a teoria motivacional de Weiner, a percepção de desempenho pode ser explicada por fatores que tenham algum horizonte de pertinência ao alcance do observador, de maneira que possa conduzi-lo a novas experiências baseadas na motivação desse controle. A ilusão ou fundamentação de que ele possui uma parcela de influência no controle sobre atos que repercutirão na sua vida acadêmica, impulsiona-o a buscar um desempenho que possa satisfazê-lo. Assim, a busca pelo controle de ações na vida acadêmica pode estar sustentada em fatores internos ao universo ou ambiente do estudante e ser explicativo do seu desempenho. Isso porque segundo o mecanismo da Teoria de Weiner, a “consequência de comportamento”, em que a motivação é posta em ação, advém da consequência psicológica que as causas atribuídas resultam (Weiner, 1985, p. 22), segundo uma dinâmica de sentimentos e ações. O processo da atribuição diz respeito à forma interna de compreender e elaborar os afetos e como isso interfere no momento presente e nas e perspectivas de realização do educando (Ruiz, 2005, p. 37; Santos, 2012, p. 193).

A Teoria da Atribuição explicita principalmente os julgamentos sobre ações de sucesso ou fracasso e também revela que o julgamento pode ser diferente, e por vezes contrário, a depender de quem o faz – se o perdedor ou o vencedor. Os textos pesquisados no Protocolo de Revisão da Literatura enfatizam esses atributos ligados ao desempenho estudantil. Quando acontece o fracasso, especificamente a reprovação numa avaliação, a autoestima é atingida de forma desfavorável, então naturalmente a busca por causas se intensifica e a atribuição se torna mais latente (Weiner, 1985, p. 19).

Entre as teorias motivacionais disponíveis, a problemática envolvida neste estudo se adequa como corpo teórico e conceitual mais robusto à Teoria da Atribuição de Causalidade de Weiner, porque contém elementos capazes de prever e explicar esse fenômeno.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se classifica como uma pesquisa descritiva e empírica, na qual buscou-se verificar empiricamente o potencial preditivo e explicativo de uma teoria para determinado fenômeno. Nesse sentido, foram aplicados questionários estruturados com alunos para investigar as relações entre as causas percebidas por eles e a variável dependente.

A presente pesquisa aplicada é de caráter exploratório em relação à educação na área de Contabilidade. É ainda considerada como descritiva, conforme definição de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014, p. 9), uma vez que analisa a existência de relações entre as razões identificadas através da percepção dos alunos em suas atribuições e sua motivação para eventos futuros, nos cursos de Ciências Contábeis analisados. Para atingir o objetivo da pesquisa foi necessário excluir os alunos recém-ingressos nos cursos, uma vez que o conhecimento prévio é uma das variáveis do estudo. Logo, optou-se por realizar a aplicação do questionário pelos alunos do terceiro semestre ao último semestre, incluindo egressos até o ano de 2012.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a aplicação de questionário estruturado, com escala de intensidade. O questionário, além das questões voltadas à caracterização da amostra, apresentou também questões abertas para captar mais profundamente a percepção de sucesso e fracasso que o aluno atribui a si mesmo.

A aplicação do questionário aconteceu de duas formas distintas com o intuito de maximizar o número de formulários respondidos de forma completa. A primeira forma seguiu o procedimento de envio de 280 e-mails com o formulário criado por meio da ferramenta *SurveyMonkey*. A segunda, com aplicação presencial em salas de aula, envolvendo a coleta de 680 questionários. A coleta total resultou em 476 conjuntos de respostas válidas e usados na formação da base de dados, construída com apoio de planilha eletrônica e analisados com uso de pacote estatístico, por meio de análise descritiva e testes de hipóteses.

3.1 Universo e amostra

O universo envolveu discentes das cidades de Salvador e Feira de Santana, que cursavam Ciências Contábeis no modo presencial nos turnos matutino ou noturno. A amostra envolveu alunos das seguintes instituições de Salvador: Universidade Federal da Bahia; Universidade do Estado da Bahia; Fundação Visconde de Cairu; Universidade Católica de Salvador; Faculdade Adventista da Bahia; e Faculdade Rui Barbosa DeVry. Da região de Feira de Santana foram coletadas informações das instituições: Faculdade Anísio Teixeira e Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe.

Das frequências absolutas e relativas de questionários respondidos por instituição observou-se que o número de respondentes com a aplicação na UFBA foi maior que o obtido nas outras entidades. Outras instituições ofereceram algum tipo de resistência para a coleta de dados por motivos relacionados ao prazo de semestres com os intervalos de períodos de provas. Logo, decidiu-se por coletar naqueles cursos em que não coincidiram períodos impeditivos de avaliações dos discentes. Ressalta-se que a FAT, localizada em Feira de Santana, apresentou 20% dos questionários respondidos, representando a segunda maior frequência relativa.

Já distribuição de frequências por gênero da amostra retratou que as turmas do Curso de Ciências Contábeis foram de maioria do sexo feminino, com mais de 8% de diferença em

relação ao sexo masculino. O número de respondentes do sexo masculino foi de 201, atingindo menos de 45% da frequência relativa.

Com relação ao turno, a amostra possui uma composição maior de estudantes do noturno, resultado da disposição dos cursos nas faculdades pesquisadas. Presumivelmente, o público alvo destas instituições são alunos que possuem alguma atividade profissional e esta é realizada diurnamente, restando o turno noturno como momento de investimento na carreira. Muitos respondentes da questão aberta relataram observações sobre falta de tempo extra para estudo, principalmente porque havia comprometimento com tempo consumido para geração de renda pessoal.

A caracterização da amostra estratificada por classes de idade expõe a predominância dos alunos na faixa de 21 a 30 anos, na ordem de 64%, e o percentual de 10% para a faixa etária abaixo desta ainda é expressivo, demonstrando que os jovens estão ingressando na graduação o quanto antes, tão logo haja o término do ensino médio. No outro extremo da escala, acima de 50 anos, profissionais estão voltando para a faculdade para estudar e se graduar, exibindo expectativas com o curso.

O ano de ingresso e o ano de conclusão pretendidos apresentaram que menos de 7% relataram alguma procrastinação no curso, indicando ingresso antes de 2012. Por outro lado observou-se que houve concentração de prováveis formandos para o ano de 2017, ficando em torno de 27%, demonstrando que as parcelas de alunos que estavam em atraso no curso pode estar inserida neste conjunto, pois trata-se de um dos desvios da continuidade acadêmica.

Foi a partir do relato dos alunos quanto à sua experiência com alguma reprovação em disciplinas que corroboraram a construção do modelo operacional proposto para o trabalho. Seus dados são relevantes, pois permitem associar as atribuições feitas no tocante a cada variável principal de acordo com a incidência ou não de reprovação relatada aqui pelos respondentes, de maneira que seja possível relacionar se de fato, aqueles que experimentaram ao menos uma reprovação, conseguem atribuir positivamente o impacto de cada variável principal sobre a percepção de reprovação no seu desempenho. Isso fundamentou a construção da variável dependente.

Tal registro mostra que 52,7% do total de respondentes relatam espontaneamente já terem experimentado ao menos alguma reprovação, enquanto 38,7% nunca foram reprovados. Cabe verificar que 8,6% foi o percentual que faltou para completar os 100% dos respondentes e correspondeu a 41 questionários com ausência de respostas, os quais foram desconsideradas da análise dessa variável, contudo não foram retirados da base de dados por relevante importância na contribuição das respostas de outras variáveis.

Aqueles que fazem uma atribuição sobre reprovação, conforme destacado anteriormente, tendo já passado por esta experiência, podem ter sua autoeficácia impactada, como defendem Byrne, Flood e Griffin (2014, p. 6). Isso se reflete nas suas emoções, motivação para eventos futuros e autoestima. Como descrito anteriormente, a atribuição do observador não fica mais ou menos séria por ter experimentado o fracasso, mas pode ter influência em deslocar sua atribuição para causas em que o observador não tenha controle, tendendo à instabilidade.

Os respondentes da amostra também revelaram uma escala de horas representativas do tempo que o discente disponibiliza por dia quanto a seu planejamento e execução de estudo, que é a dedicação de horas de estudo além da sala de aula.

A escala iniciou-se com a captação do número de alunos que não reservam tempo para o estudo extra da sala de aula e o limite da escala foi determinado por aqueles que reservam seis horas diárias ou mais de tempo extra. Esse tempo extra é imperioso para um desempenho eficaz, lastreado nos estudos de Santos (2012, p. 116) e Kaenzig e Keller (2011, p. 7).

Da mesma forma, os números dessa escala de horas representativas para o estudo extra também corroboraram a construção do modelo operacional proposto para o trabalho. Seus

dados são relevantes, pois permitem associar as atribuições feitas no tocante a cada variável principal de acordo com a incidência ou não de reprovação relatada pelos respondentes, de maneira que seja possível relacionar se de fato, aqueles que experimentaram ao menos uma hora de estudo extra, conseguem atribuir impacto de cada variável principal sobre a percepção de reprovação no desempenho. Da mesma forma como descrito anteriormente, isso fundamentou a construção da variável dependente.

Verificou-se também na tabulação de causas adicionais levantadas pelos próprios alunos, que existe uma queixa recorrente de sacrifício deste tempo extra justamente porque uma atividade profissional paralela lhes é imposta por força das condições de renda.

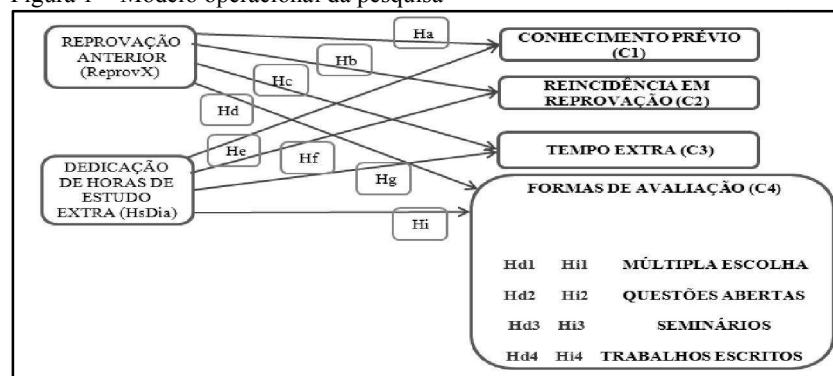
Observa-se que 8,4% relataram não se dedicar aos estudos nos momentos extraclasses, enquanto que 10,9% usam ao menos quatro horas. Como o curso de Ciências Contábeis exige um volume grande de leitura é indispensável alguma dedicação fora da sala de aula para que o conteúdo possa ser vencido, o que pode afetar o desempenho nas avaliações. O maior percentual de frequência obtida foi quanto ao tempo de duas horas de estudo diárias, com 31,5%.

3.2 Modelo operacional e as variáveis usadas

O modelo operacional é o delineamento do que foi teorizado, relacionando com as formas de medição, de maneira que as predições das variáveis possam conduzir à comprovação ou não dos pressupostos para responder ao problema de pesquisa. Na oportunidade são apontadas as hipóteses levantadas para teste.

O modelo proposto para o trabalho é apresentado na Figura 1 e é composto por um conjunto de variáveis envolvidas no estudo, divididas em: variável dependente; variáveis independentes; e variáveis de controle. Além disso, apresenta as possíveis relações esperadas num sistema capaz de trazer respostas sobre o fenômeno da reprovação discente em disciplinas.

Figura 1 – Modelo operacional da pesquisa



Fonte: elaboração do autor

A variável dependente estudada foi a percepção de resultados que ocasionaram em reprovação no desempenho acadêmico do aluno em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Essa variável funcionou com o uso de duas *proxies* (*ReprovX* e *HsDia*) em que foram testadas relações de forma a revelar significância entre estas. As variáveis de controle foram a idade, o gênero, o nível de renda, o tempo de curso (Araújo, 2014, p. 16), o turno do curso (particularidades e desafios), graduação adicional, (Luckesi, 2011, p. 17; Taufick, 2014, p. 14, Queiroz, Miranda, Tavares & Freitas, 2015, p. 12; Melguizo, Sanchez & Velasco, 2016, p. 4) e foram as variáveis que poderiam afetar a variável dependente. Além disso, essas variáveis demográficas permitem verificar relações com as outras variáveis a ponto de

investigar se há diferentes níveis de percepção dentro dos parâmetros de controle de cada uma. Isso é apresentado em forma de testes estatísticos na seção seguinte.

As variáveis independentes foram: falta de algum conhecimento anterior (como uma *proxy* de capacidade e inteligência; ou habilidade), reincidência em reprovação (como uma *proxy* de dificuldade da tarefa), horas extra de estudo (como uma *proxy* de esforço) e formas de avaliação (como uma *proxy* do acaso). A utilização de uma *proxy* é uma alternativa metodológica de uso de variáveis com a aproximação explicativa, quando fenômenos estudados não permitem uma representação direta de uma variável, utilizando para isso, condições de medição substitutas passíveis de verificação.

Assim, ao proceder com uma atribuição de causalidade sob os aspectos condicionantes derivados da literatura, a sua relação com ReprovX ou HsDia acima, permite comprovar que existe relacionamento entre essas causas e o desempenho sob a forma de reprovação. As Variáveis ReprovX e HsDia são autodeclaradas pelos respondentes de forma espontânea, resultantes de fatos concretos vividos na sua experiência acadêmica, e não se confundem com as variáveis independentes, as quais tiveram sua construção a partir da caracterização das variáveis, que consistiu em relacionar o máximo de trabalhos que continham o desenvolvimento de verificação utilizando variáveis, sendo, então, selecionadas e conceituadas, permitindo a teorização das relações pressupostas para explicar o fenômeno da reprovação.

Ademais, as variáveis de controle foram transformadas em *dummy*, assumindo característica binária de maneira que pudesse ser verificada uma análise dedicada dessa polaridade sobre as causas principais.

3.3 Variáveis e hipóteses

Possíveis correlações entre variáveis são esperadas para explicar um fenômeno. A hipótese pode ser usada nessa explicação porque consiste na passagem dos fatos particulares para um esquema geral, ou seja, é uma suposta resposta para o problema em questão. Na presente pesquisa o fenômeno estudado foi a reprovação em disciplinas, que é um episódio indesejável na vida do aluno e isso pode ser influenciado por uma série de fatores tanto positiva quanto negativamente. Da mesma forma, algumas relações de dependências foram estimadas e esperadas frente ao que foi pesquisado nos autores elencados da literatura correlata. Assim, as relações previstas na base teórica indicaram diversos fatores que puderam influenciar o desempenho e a reprovação, permitindo construir as hipóteses seguintes.

As variáveis apresentadas no modelo operacional da pesquisa, apresentado na Figura 1, consistiram em: ReprovX = reprovação anterior ou ter sido reprovado em alguma disciplina; HsDia = Dedicção de horas de estudo extra declarado espontaneamente; C1 = Conhecimento prévio ou falta de algum conhecimento anterior dos alunos; C2 = reincidência em reprovação do aluno; C3 = tempo extra de estudo dos alunos; C4 = formas de avaliação dos alunos (apresentadas como múltipla escolha, questões abertas, seminários e trabalhos escritos).

As hipóteses estabeleceram relações entre as variáveis e foram apresentadas como: Ha: Existe relação entre (ReprovX) e a (C1); Hb: Existe relação entre (ReprovX) e a (C2); Hc: Existe relação significativa entre (ReprovX) e a (C3); Hd: existe relação entre (ReprovX) e (C4); He: existe associação entre (HsDia) com (C1); Hf: existe associação entre (HsDia) com (C2); Hg: existe associação entre (HsDia) e (C3); Hi: existe associação entre (HsDia) com (C4); Hd1: existe relação entre (ReprovX) e a forma de avaliação sob o tipo múltiplas escolhas; Hd2: existe relação entre (ReprovX) e a forma de avaliação sob o tipo questões abertas; Hd3: existe relação entre (ReprovX) e a forma de avaliação sob o tipo seminários; Hd4: existe relação entre (ReprovX) e a forma de avaliação sob o tipo trabalhos escritos; Hi1: existe relação entre (HsDia) e a forma de avaliação sob o tipo múltiplas escolhas; Hi2: existe

relação entre (HsDia) e a forma de avaliação sob o tipo questões abertas; Hi3: existe relação entre (HsDia) e a forma de avaliação sob o tipo seminários; Hi4: existe relação entre (HsDia) e a forma de avaliação sob o tipo trabalhos escritos.

Além disso, adicionalmente foram feitos testes com as variáveis de controle visando verificar possíveis correlações com as variáveis principais levantadas na literatura. Tais testes não comportam uma teorização de comportamento prévio, mas pode permitir revelar resultados complementares.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

As variáveis que compõem o modelo operacional são categóricas e ordinais, o que ocasionou limitações para satisfazer os pressupostos de aplicação de testes paramétricos. Portanto, os testes de hipóteses envolvem o uso de procedimentos não-paramétricos, como a análise de correção de Spearman e os testes de Mann-Whitney.

4.1 Resultados com os testes das variáveis de controle

O objetivo destes testes com as variáveis demográficas ou de controle não está ancorado nas hipóteses propostas no trabalho, no entanto, permitem compreender possíveis relações que existam entre a variável *dummy* e as variáveis principais de modo a revelar conclusões sobre comportamento da amostra (visto que não é possível realizar nenhuma inferência sobre a população).

A Tabela 1 demonstra a relação entre as variáveis dependentes principais e a variável idade, que foi transformada em uma variável *dummy*, através do escalonamento de idades indicadas como “mais jovens” e “mais velhos”.

Tabela 1 – Testes de Mann-Whitney para a variável *dummy* Idade.

Idade (dummy)		N	Posto Médio	Soma de Postos	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Assint. (Bilateral)
Conhecimento Previo C1	Mais jovens (até 24 anos)	206	213,09	43897,00	22576,000	43897,000	-,148	,882
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	221	214,85	47481,00				
	Total	427						
Reprovação Anterior C2	Mais jovens (até 24 anos)	205	215,35	44146,00	21659,000	45530,000	-,562	,574
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	218	208,85	45530,00				
	Total	423						
Tempo Extra C3	Mais jovens (até 24 anos)	207	216,94	44906,50	21954,500	46044,500	-,576	,565
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	219	210,25	46044,50				
	Total	426						
Formas de Avaliação C4	Mais jovens (até 24 anos)	207	232,18	48061,50	18799,500	42889,500	-3,108	,002
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	219	195,84	42889,50				
	Total	426						
Múltipla Escolha D1	Mais jovens (até 24 anos)	207	221,78	45909,00	21573,000	46326,000	-1,108	,268
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	222	208,68	46326,00				
	Total	429						
Questões Abertas D2	Mais jovens (até 24 anos)	209	228,35	47725,00	19991,000	44081,000	-2,303	,021
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	219	201,28	44081,00				
	Total	428						
Seminários D3	Mais jovens (até 24 anos)	206	207,50	42744,50	21423,500	42744,500	-,912	,362
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	219	218,18	47780,50				
	Total	425						
Trabalhos Escritos D4	Mais jovens (até 24 anos)	207	213,53	44200,00	22672,000	44200,000	-,160	,873
	Mais velhos (maiores que 24 anos)	221	215,41	47606,00				
	Total	428						

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando os resultados apresentados na parte direita da Tabela 1, sobre as estatísticas do teste de Mann-Whitney, pode-se dizer que somente para as variáveis Formas de Avaliação e Questões Abertas, a hipótese nula (Ho) pode ser rejeitada, ou seja, existem

diferenças significativas entre as percepções dos discentes mais jovens com Formas de Avaliação e com Questões Abertas em relação à percepção dos discentes mais velhos.

Cabe salientar que, só existe razão de interpretação dos dados caso haja significância concomitante da variável que as origina.

É na análise do Posto Médio e da Soma de Postos que se pode declarar categoricamente que as percepções dos discentes mais jovens quanto às Formas de Avaliação e às Questões Abertas são melhores do que as dos discentes mais velhos, visto que o Posto Médio para Formas de Avaliação na percepção dos discentes mais jovens foi de 232,18 e Soma de Postos foi de 48.061,50, enquanto para os discentes mais velhos foi de 195,84 e 42.889,50 respectivamente. Já para a variável Questões Abertas, o Posto Médio na percepção dos discentes mais jovens foi de 228,35 e Soma de Postos foi de 47.725,00 enquanto que para os discentes mais velhos foi de 201,28 e 44.081,00 respectivamente.

Os discentes mais jovens percebem maior influência das Formas de Avaliação sobre o impacto na reprovação de disciplinas do que os discentes mais velhos. Araújo et al. (2014, p. 16) estudou a influência da idade no desempenho acadêmico e seus achados sugerem que conforme aumenta a idade dos alunos, o desempenho tende a melhorar.

Na Tabela 2 são investigadas as possíveis correlações entre a variável Gênero sobre as variáveis independentes e apresentado seus resultados.

Considerando os resultados apresentados na parte direita da Tabela 2, sobre as estatísticas do teste de Mann-Whitney, pode-se dizer que somente para as variáveis Formas de Avaliação a hipótese nula (H_0) pode ser rejeitada, ou seja, existem diferenças significativas entre as percepções dos discentes do sexo masculino com Formas de Avaliação em relação à percepção dos discentes do sexo feminino.

Tabela 2 – Testes de Mann-Whitney para a variável *dummy* Gênero.

Gênero		N	Posto Médio	Soma de Postos	U de Mann-Whitney	Wilcoxon W	Z	Significância Assin (Bilateral)
Conhecimento Previo C1	Feminino	235	220,45	51805,00	21985,000	41291,000	-,821	,412
	Masculino	196	210,67	41291,00				
	Total	431						
Reprovação Anterior C2	Feminino	232	217,64	50493,00	21775,000	40885,000	-,685	,493
	Masculino	195	209,67	40885,00				
	Total	427						
Tempo Extra C3	Feminino	235	208,62	49025,00	21295,000	49025,000	-1,294	,196
	Masculino	195	223,79	43640,00				
	Total	430						
Formas de Avaliação C4	Feminino	234	227,56	53249,00	20110,000	39416,000	-2,244	,025
	Masculino	196	201,10	39416,00				
	Total	430						
Múltipla Escolha D1	Feminino	237	222,65	52768,00	21887,000	41193,000	-1,046	,296
	Masculino	196	210,17	41193,00				
	Total	433						
Questões Abertas D2	Feminino	236	212,67	50189,50	22223,500	50189,500	-,712	,476
	Masculino	196	221,11	43338,50				
	Total	432						
Seminários D3	Feminino	235	212,70	49985,50	22255,500	49985,500	-,430	,668
	Masculino	194	217,78	42249,50				
	Total	429						
Trabalhos Escritos D4	Feminino	237	213,30	50553,00	22350,000	50553,000	-,595	,552
	Masculino	195	220,38	42975,00				
	Total	432						

Fonte: Dados da pesquisa.

Da mesma forma, é na análise do Posto Médio e da Soma de Postos que se pode declarar categoricamente que as percepções dos discentes do sexo feminino quanto às Formas de Avaliação são melhores do que as dos discentes do sexo masculino, visto que o Posto Médio para Formas de Avaliação na percepção dos discentes do sexo feminino foi de 227,56

e Soma de Postos foi de 53.249,00 enquanto que para os discentes do sexo masculino foi de 201,10 e 39.416,00 respectivamente.

Assim, presumivelmente os discentes do sexo feminino percebem maior influência das Formas de Avaliação sobre o impacto na reprovação de disciplinas do que os discentes do sexo masculino. Seow, Pan e Tay (2014) investigaram os fatores que afetavam o desempenho, dentre os quais o gênero foi encontrado com associação positiva com exame final de curso, seguindo o mesmo alinhamento do demonstrado na Tabela 2.

4.2 Resultados com os testes das variáveis principais

O objetivo destes testes com as variáveis independentes está ancorado com a construção das hipóteses propostas no trabalho, de forma a conduzir às suas aceitações ou rejeições, visando a busca pela resposta ao problema de pesquisa, ainda que o presente estudo não consiga trazer todas as repostas sobre o fenômeno da reprovação, como na verdade não o poderia ser, e a revelar conclusões sobre comportamento da amostra (dado que não é possível realizar nenhuma inferência sobre a população).

Nesta seção são demonstradas as relações entre as variáveis dependentes e independentes construídas no modelo teórico e representadas em forma de hipóteses no modelo operacional de maneira a levantar as suposições que possam conduzir à explicação da reprovação discente no curso de Ciências Contábeis.

A Tabela 3 demonstra a relação entre as variáveis independentes principais e as variáveis Reprovações dos Discentes e Horas Diárias, que funcionam como *proxy* da variável dependente.

Tabela 3 – Correlações de Spearman

		Conhecimento Previo C1	Reprovação Anterior C2	Tempo Extra C3	Formas de Avaliação C4	Múltipla Escolha D1	Questões Abertas D2	Seminários D3	Trabalhos Escritos D4	Reprova- ções	Horas diárias
Conhecimento Previo C1	Coef. de Correlação	1,000	.413**	.280**	.207**	.033	.153**	-.040	.012	.095	-.009
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.496	.002	.416	.809	.051	.859
	N	432	428	428	429	427	425	424	426	425	423
Reprovação Anterior C2	Coef. de Correlação	.413**	1,000	.183**	.159**	.080	.075	.104*	.120*	.191**	.050
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.001	.099	.123	.032	.013	.000	.309
	N	428	428	426	428	424	422	422	423	421	419
Tempo Extra C3	Coef. de Correlação	.280**	.183**	1,000	.150**	.114*	.180**	.048	.078	.049	-.010
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.002	.019	.000	.324	.109	.311	.837
	N	428	426	431	428	426	424	422	425	424	422
Formas de Avaliação C4	Coef. de Correlação	.207**	.159**	.150**	1,000	.003	.226**	.030	-.016	.148**	.013
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.002		.951	.000	.535	.739	.002	.794
	N	429	428	428	431	427	425	425	426	424	422
Múltipla Escolha D1	Coef. de Correlação	.033	.080	.114*	.003	1,000	.032	.261**	.281**	.022	-.005
	Sig. (bilateral)	.496	.099	.019	.951		.507	.000	.000	.653	.913
	N	427	424	426	427	433	430	429	432	427	425
Questões Abertas D2	Coef. de Correlação	.153**	.075	.180**	.226**	.032	1,000	.001	.043	.112*	.032
	Sig. (bilateral)	.002	.123	.000	.000	.507		.990	.371	.021	.517
	N	425	422	424	425	430	432	429	430	426	424
Seminários D3	Coef. de Correlação	-.040	.104*	.048	.030	.261**	.001	1,000	.572**	-.011	.079
	Sig. (bilateral)	.416	.032	.324	.535	.000	.990		.000	.818	.104
	N	424	422	422	425	429	429	429	429	423	421
Trabalhos Escritos D4	Coef. de Correlação	.012	.120*	.078	-.016	.281**	.043	.572**	1,000	-.110*	-.020
	Sig. (bilateral)	.809	.013	.109	.739	.000	.371	.000		.024	.684
	N	426	423	425	426	432	430	429	432	426	424
Reprovações	Coef. de Correlação	.095	.191**	.049	.148**	.022	.112*	-.011	.110*	1,000	.003
	Sig. (bilateral)	.051	.000	.311	.002	.653	.021	.818	.024		.948
	N	425	421	424	424	427	426	423	426	435	433
Horas diárias	Coef. de Correlação	-.009	.050	-.010	.013	-.005	.032	.079	-.020	.003	1,000
	Sig. (bilateral)	.859	.309	.837	.794	.913	.517	.104	.684	.948	
	N	423	419	422	422	425	424	421	424	433	433

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos coeficientes de correlação de Spearman se mostra muito útil para direcionar tendências e permitir concluir o estudo, juntamente com o observado nas análises anteriores presentes nas Tabelas 1 e 2, em que foram demonstrados alguns achados de maneira satisfatória e confirmados na Tabela 3.

Observam-se, na Tabela 3, os valores dos coeficientes de correlação (r) entre as variáveis e os seus respectivos níveis de significância. Verifica-se que todas as hipóteses que sugeriam correlação das variáveis com a variável principal “Horas Diárias” (HsDia) foram rejeitadas, indicando que as horas de estudo extra não estariam correlacionadas com as quatro variáveis independentes construídas a partir da literatura, nem com os tipos de avaliação (variáveis D1 a D4). Isso vai de encontro com os achados dos estudos de Cornachione et al., (2010, p. 12) que revelaram que os resultados indicam que o tempo gasto fora da sala de aula é benéfico. Era de esperar, no entanto, que o tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula pudesse retornar com alguma influência sobre o desempenho percebido, o que não foi corroborado com os achados do estudo, inclusive porque o curso de Ciências Contábeis possui grande conteúdo que demanda esforço de leitura e tempo de dedicação do discente para que a assimilação de conteúdos de leis, de normas e de pronunciamentos contábeis possa se concretizar. No entanto, isso não se confirmou como influente na percepção de reprovação em disciplinas dos desempenhos individuais.

Assim, considerando a presença dessas hipóteses que foram rejeitadas, apontando que, apesar da literatura estar alinhada nos conceitos e premissas que construíram as hipóteses, os dados reais da amostra convergem numa direção diferente, revelando que o cenário dos respondentes reflete um sentido de alerta sobre a condição de distância entre ambos. É essa sinalização de alerta que permite construir indagações e contribuições sobre o conhecimento corroborado nas afirmações das hipóteses.

A partir da análise da relação entre Reprovações Anteriores e Reincidência em Reprovação (construída a partir da literatura), é possível verificar que os valores da Tabela 3 indicam que existe uma correlação positiva e significativa entre as variáveis. Era de se esperar que houvesse interação positiva entre estas variáveis que guardam entre si características de percepção de desempenho como reprovação, tanto a indicada espontaneamente pelos respondentes na pesquisa quanto aquela que foi construída a partir do protocolo de pesquisa. Isto corrobora os estudos de Pacharn, Bay e Felton (2013, p. 10) e Marcelino, Araujo e Miranda (2015).

Isso reforça o modelo operacional construído, cuja relação explicativa do fenômeno da reprovação se fundamentou essencialmente na atribuição do aluno sob a sua declaração de experiência vivida, revelando que, por um lado, as *proxies* das variáveis dependentes manifestaram o que foi autodeclarado pelos respondentes e, por outro lado, as variáveis independentes representaram o quanto disposto na pesquisa da literatura. Também é preciso relatar que essa atribuição de causalidade é feita sobre fenômenos reais, enquanto que a motivação esperada para eventos futuros não se traduz numa expectativa infalível, sob o ponto de vista de mudança de resultados, contudo a autoestima e o auto-conceito sofrem influências, conforme Ruiz (2005, p. 36) e Weiner (1985, p. 9,10). Desta forma, ao observar a relação entre Reprovações Anteriores e Reincidência em Reprovação, permite corroborar o pensamento da atribuição de Weiner, quando relaciona a motivação a uma condição de que quanto mais o indivíduo acerta, mais ele se motiva a acertar e quanto mais o erro lhe acomete, mais ele precisa de esforço para superar e alcançar resultados positivos.

Além disso, a correlação entre Reprovações Anteriores e Formas de Avaliação se revelou positiva e significativa, corroborando os estudos de Jacomini (2009, p. 5) e Watty et al. (2013). Os resultados de Borges et al. (2014) reforçam o impacto da reincidência em

reprovação como razão importante na expectativa de desempenho, ao demonstrarem que o mau desempenho logo no início do período da disciplina, ao postergar a realização das tarefas ou até mesmo postergar o ato em si de estudar, acarreta ao aluno um desempenho extremamente insatisfatório e ao sentimento de falha, afetando diretamente a sua motivação.

Existiu uma relação significativa e positiva entre reprovações anteriores e avaliações baseadas em questões abertas (tipo de avaliação). Por outro lado, existiu uma relação significativa e negativa entre reprovações anteriores e trabalhos escritos. Isso significa que houve um julgamento acentuado por parte dos respondentes quando a situação de reprovação era retratada sob formas de avaliação, especialmente para aqueles alunos que declararam já terem experimentado alguma reprovação em disciplina. Eles declararam sugestivamente que as Formas de Avaliação do tipo Questões abertas deveriam ser evitadas, porque eles supostamente identificam um grau de dificuldade maior na sua execução, exigindo mais preparo prévio, com responsabilidade individual e mais habilidade de construção das respostas. De outra forma, os tipos Trabalhos Escritos seguem o caminho contrário, com provável facilidade de conclusão, podendo ainda ser feitos com co-participação, em grupos de alunos, determinados pelos docentes ou por meio voluntário, dispondo de consultas por ferramentas facilitadoras, seja por livros ou através de recursos tecnológicos (redes sociais, internet, etc). Invariavelmente, em ambos, a capacidade discursiva e o ordenamento de ideias serão requeridos, embora em Questões Abertas esse esforço seja restrito ao momento limitado da prova e sem admitir parcerias.

Assim, esses julgamentos podem originar a discussão sobre o porquê de os alunos realizarem atribuições de causas percebendo o desempenho positivo ou negativo ao associá-lo com estas Formas de Avaliação.

Ademais, os estudos sobre a Teoria da Atribuição relacionados ao desempenho acadêmico ainda são incipientes, apesar da relevância da atividade teórica e empírica na literatura desde a década de 1950, de modo que as suas contribuições podem conduzir a resultados reveladores de tais julgamentos e causas (Cornachione et al., 2010, p. 7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as principais causas percebidas da reprovação discente no Curso de Ciências Contábeis nas cidades de Salvador e Feira de Santana, a partir da Teoria da Atribuição de Weiner.

Para tanto, foi criado um modelo que pudesse captar a percepção de desempenho acadêmico do aluno sob a forma de resultados que ocasionaram em reprovação, ou seja, a falta de eficiência evidenciada pela reprovação em disciplinas do curso. Esse modelo conceitual teve como arcabouço teórico a Atribuição de Causalidade de Weiner. O uso dessa Teoria no curso de Contabilidade ainda permite a contribuição de respostas sobre as relações das variáveis teorizadas, porque o seu uso ainda é incipiente.

Foram criadas dezesseis hipóteses que permitissem verificar se havia correlação entre a variável dependente Percepção de Reprovação – identificada como as *proxies* Reprovação Anterior, declarada espontaneamente pelos respondentes (ReprovX), e Horas Diárias, declarada pelos respondentes (HsDia), e as variáveis independentes usadas no estudo, que foram o Conhecimento Prévio dos alunos (C1), a Reincidência em Reprovações (C2), o Tempo Extra dedicado ao estudo (C3) e as Formas de Avaliações predominantes (C4).

O problema de pesquisa proposto no trabalho foi: quais são as causas explicativas do desempenho percebido como reprovação discente no Curso de Ciências Contábeis nas Cidades de Salvador e de Feira de Santana?

Algumas relações de dependência foram estimadas e esperadas frente ao que foi levantado através da revisão da literatura. A primeira foi quanto ao tempo de estudo extra que,

segundo Santos (2012, p. 116), relaciona-se de forma positiva e com grande impacto sobre a variável dependente, a reprovação. Isto foi algo esperado, teorizado e, no entanto, não se confirmou. A argumentação e teorização em torno da influência do tempo extra provocou uma expectativa de aceitação da hipótese visto que esta encontrava-se lastreada, inclusive em função dos conteúdos que o curso de Ciências Contábeis aborda, exigindo tempo de leitura além do tempo que seria necessário para aprender e treinar os cálculos que muitas disciplinas requerem. Da mesma forma, toda a previsão que residia sobre a variável Conhecimento Prévio também não se confirmou, afastando a predição sobre as consequências de conhecimento prévio deficiente e suas conexões com temas como uso de cotas de ingresso e o preparo dos alunos para entrada na Universidade.

A maior confirmação se revelou nos achados decorrentes das relações entre número de “Reprovações Indicadas” pelos respondentes e a atribuição de “Formas de Avaliação”, conduzindo à aceitação das hipóteses “Hb” e “Hd” de relação entre essas variáveis. Essa interação, ainda que evidenciada por uma correlação fraca, origina o início de discussão sobre o porquê de os alunos realizarem atribuições de causas percebendo o desempenho de forma negativa associada a Formas de Avaliação.

Da mesma forma a interação entre reprovações indicadas (ReprovX) e questões abertas insinua reflexões sobre que tipo de julgamento de atribuição foi usado, de maneira que quando se usam avaliações com questões abertas o aluno se vê a si e ao outro como mais propenso a não atingir a nota de aprovação. Por outro lado, como a variável secundária Trabalhos Escritos também teve sua hipótese aceita, é possível realizar suposições sobre como foi julgada a atribuição dos alunos, visto que eles se viram e viram os outros, mais predispostos a serem aprovados quando o tipo de avaliação é por trabalhos escritos.

A maneira como esse julgamento foi feito e suas razões podem conduzir a novas pesquisas que possam elucidar os motivos pelos quais os achados desse estudo foram escolhidos pelos alunos. Assim, o tempo de estudo extra (C3) e o nível de conhecimento prévio (C1) não conseguiram explicar a percepção de reprovação. Os respondentes atribuíram que existe relação positiva entre reprovação relatada espontaneamente (ReprovX) e Reincidência em Reprovações (C2). E *aproxy* Horas Diárias declarada pelos respondentes (HsDia) não conseguiu refletir a percepção de reprovação.

Essa pesquisa constatou ainda que os discentes mais jovens percebem maior influência das Formas de Avaliação sobre o impacto na reprovação de disciplinas do que os discentes mais velhos e os discentes do sexo feminino percebem maior influência das Formas de Avaliação sobre o impacto na reprovação de disciplinas do que os discentes do sexo masculino.

A reprovação é um dos temas que desperta atenção elevada para grupos específicos que estão envolvidos no Ensino Contábil. Para os alunos, o benefício e a relevância são diretos, de maneira que os discentes possam conhecer e entender sobre a etapa que os impulsiona para frente ou os retarda na sua jornada acadêmica, porque é na reprovação que os motivos se destacam. O estudo pode proporcionar respostas e indagações sobre questões que circulam no raciocínio dos discentes, considerando que trata-se do seu público principal.

Para os docentes, o seu interesse também é central, haja vista que ele é agente, na maioria das vezes, condicionador e determinante da aprendizagem. E esse estudo visa contribuir, levantando respostas e indagações que permitem fomentar raciocínios na direção de continuar a exploração do tema. Os resultados com a rejeição da falta de conhecimentos prévios em relação com o número de reprovação declarada apontam ou sinalizam para um suposto despreparo do aluno em avaliar e mensurar aspectos de planejamento e execução da sua própria carreira acadêmica, ao ponto que ele presumivelmente não conseguiu analisar o valor do conhecimento adquirido.

Deste modo, as hipóteses aceitas puderam revelar o que foi descrito acima. Já as hipóteses rejeitadas, também fazem parte da inovação da pesquisa, demonstrando um “sinal de alerta”, de sorte que os dados discordam com o previsto por estudos anteriores. Consequentemente, indagações são feitas e permitem direcionar novos estudos, tais como: o que ainda está obscuro considerando que a literatura defende o contrário do que foi resultado na rejeição das hipóteses? Por que as horas de estudo extra não foram explicativas ao fenômeno? Será que os exames e provas não conseguem valorizar o investimento em estudo extra? Por que para os alunos não é atrativo investir em horas extra de estudo? Que causa permanece encoberta nesse comportamento? Será que os alunos não estão mais se dedicando ao estudo fora da sala?

Como sugestão para futuras pesquisas seria dar continuidade sob essa temática a partir das indagações e questionamentos feitos com as hipóteses rejeitadas, inclusive pode ser de resultado promissor a sua aplicação em cursos que compartilham de assuntos afetos à Contabilidade, como Administração, Direito e Economia. Outra contribuição poderia ser na investigação quantitativa da reprovação nos cursos e também da evasão, que não foi objeto do presente trabalho. Sobretudo, admite-se que esses números poderiam subsidiar melhores conclusões, correlacionando-os com as causas vivenciadas. Ademais, poder-se-ia verificar se os obstáculos em provas de questões abertas proporcionam maior propensão à reprovação do que os obstáculos com outros tipos de avaliação.

Uma das limitações do estudo foi quanto à exclusão dos alunos matriculados na modalidade EAD e que poderia proporcionar incrementos nas comparações entre as modalidades.

Portanto, fica evidenciada neste trabalho a importância da discussão acerca das razões principais da reprovação discente no Curso de Ciências Contábeis de IES da Bahia, mediante aspectos de uma teoria motivacional. O tema reprovação possui grande importância, sobretudo devido às suas consequências no cotidiano dos alunos e professores e à demanda de ações gerenciais por parte dos gestores pedagógicos e educacionais das IES e dos órgãos de escalões superiores no objetivo de solucionar as causas mais relevantes.

REFERÊNCIAS

- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2014). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24 (1), pp. 60-83.
- Beck, F., & Rausch, R. B. (2015). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 25 (2), pp. 38-58.
- Borges, I. M. T., Santos, A., Abbas, K., Marques, K. C. M., & Tonin, J. M. F. (2014). Reprovação na disciplina de contabilidade de custos: quais os possíveis motivos? *Anais do Congresso Brasileiro de Custos*, Natal, RN, Brasil, 21.
- Braga, E. M. (2012). Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). *Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas*, 1 (2), pp. 1-20.
- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education*, 23 (5), pp. 407- 423.
- Cornachione Junior, E. B., Cunha, J. V. A. D., 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), 1-23.

- Jacomini, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, 35 (3), pp. 557-572.
- Kaenzig, R., & Keller, R. (2011). A comprehensive effort to recruit and retain accounting students. *Journal of Accounting Education*, 29 (4), pp. 315-323.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (14 ed.). São Paulo: Cortez.
- Marcelino, I. A., Araujo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O Absenteísmo e suas consequências mais óbvias. *Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 12.
- Melguizo, T., Sanchez, F., & Velasco, T. (2016). Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach. *World Development*, 80 (1), pp. 61-77.
- Nascimento, M. (2016). Atribuição de causalidade ao desempenho acadêmico e autoestima de estudantes de Ciências Contábeis. Tese de Doutorado em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Pacharn P., Bay D., & Felton S. (2013). The impact of a flexible assessment system on students' motivation, performance and attitude. *Accounting Education*, 22 (2), pp. 147–167.
- Queiroz, Z. C. L. S., Miranda, G. J., Tavares, M., Freitas, S. C. (2015). A Lei de Cotas na Perspectiva do Desempenho Acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96 (1) pp. 299-320.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. 2005. Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Santos, N. A. (2012). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis. Tese de Doutorado em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Seow, P.S., Pan, G., & Tay, J. (2014). Revisiting the determinants of student performance in an undergraduate accountancy degree programme in Singapore. *Global Perspectives on Accounting Education*, 11 (1), pp. 1 – 23.
- Silva, G. C. R. F. D., Mascarenhas, S. A. D. N., Silva, I. R. D., Miranda, L. & Almeida, L. S. (2011). Diagnóstico das atribuições causais de estudantes manauaras a partir do questionário das atribuições sobre o rendimento escolar. In VIII Congresso Íberoamericano de avaliação (PP. 27-38). Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Taufick, A. L. O. L. (2014). Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *RBPAE*, 30 (1), pp. 181 – 201.
- Watty, K., Lange, P., Carr R., O'Connell, B., Howieson, B., & Jacobsen, B. (2013). Accounting students' feedback on feedback in Australian universities: They're less than impressed. *Accounting Education*, 22 (5), pp. 467 – 488.
- Weiner, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. (1985). *Psychological Review*, 92 (4), pp. 548-573.