

## AVALIAÇÃO DE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O RENDIMENTO NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE PORTUGAL E DO BRASIL

Suely Mascarenhas  
Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
([suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br))

Luís Gonzaga  
ESDRM / Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
([lgonzaga@esdrm.pt](mailto:lgonzaga@esdrm.pt))

Saul Neves de Jesus  
Universidade do Algarve, Portugal  
([snjesus@ualg.pt](mailto:snjesus@ualg.pt)).

### Resumo

Este estudo avalia o estilo atribucional de estudantes universitários de Portugal (Rio Maior) e do Brasil (Amazônia) averiguando como tais atribuições de causalidade se diferenciam. Para avaliação das atribuições causais para o rendimento académico, recorremos à *Escala de Avaliação das Atribuições Causais do Estudante* e a uma amostra de 237 estudantes do ensino superior da Universidade Federal do Amazonas (Humaitá/AM/Brasil) e da Escola Superior de Desporto de Rio Maior (Santarém/Portugal) matriculados em oito cursos das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Terra, Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas. Os resultados relativos à *ANOVA* evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os conjuntos de estudantes. Da análise dos dados apurados constata-se diferenças entre os estilos de atribuição causal dos grupos para o alto rendimento e para o baixo rendimento académico. No tocante ao Locus de Causalidade (Internalidade), os grupos não se diferenciam estatisticamente para a situação de alto rendimento (Sucessos)

### Introdução

Compreender como os estudantes do ensino superior pensam e explicam sua relação com o processo de estudo e rendimento é um dos propósitos da investigação em psicologia da aprendizagem no âmbito do ensino universitário. O estilo de comportamento dos sujeitos é desencadeado pela obtenção do resultado relacionado com as metas pessoais e que são explicados ou se atribuem a diferentes causas. Diversas investigações concluem que a compreensão destas variáveis pode favorecer a gestão das relações educativas em contexto escolar formalizado no sentido da promoção de ajustes no perfil atribucional dos protagonistas (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005<sup>a,b</sup>; Gonzaga, Morais, Santos, Jesus & Mascarenhas, 2006; Mascarenhas & col, 2008).

A habilidade de aprender a aprender, de se auto-motivar e regular diante do processo de estudo-aprendizagem consituem requisitos essenciais para o estudante universitário. O estudante

autônomo é aquele que consegue identificar uma necessidade de aprendizagem, uma capacidade para adquirir uma informação ou quando encontra um problema ou seja, aprende a usar de modo mais eficaz seus recursos pessoais, *sabendo rendibilizar as oportunidades do meio pela utilização sistemática e flexível de suas capacidades cognitivas, sociais e sua criatividade* (Santos, Faria & Rurato, 2000, p. 649)

Nos interessa ampliar a investigação acerca do fenómeno psicológico alusivo às atribuições causais de estudantes no contexto universitário, para favorecer a melhoria da base teórica acerca das variáveis intervenientes que podem determinar uma melhor gestão da relação educativa em contexto do ensino superior.

Nesta investigação tomamos em consideração a importância da compreensão do estilo atribucional tanto pelos estudantes, professores e gestores académicos. Para os estudantes, consideramos esta compreensão um forte apoio à gestão da relação educativa no sentido de que lhes favorece ampliar seu auto-conhecimento, aos professores pode contribuir para que orientem os estudantes no sentido de justarem seu perfil atribucional aos objectivos que visualizam em termos de sucesso académico. E aos sistema de gestão académica, este estudo pode ser útil no sentido de apoiar o processo de avaliação e acompanhamento dos resultados de rendimento nas atividades de análise e pesquisa acerca de variáveis cognitivas que exercem efeitos sobre o rendimento (Gonzaga, Morais, Santos, Jesus & Mascarenhas, 2006; Mascarenhas & Col, 2008).

De acordo com vários estudos (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1985; Barros, Barros & Neto, 1993; Leyens & Yzerbyt, 2004; León, Barriga, Gómez, González, Medina, & Cantero, 1998; Vala & Monteiro, 2004; Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005), é possível entender uma atribuição como uma espécie de crença que as pessoas adoptam acerca da causa do que vivenciam seja em termos de sucesso ou de fracasso. Este comportamento ou fenómeno psicológico existe em função da necessidade que o ser humano tem explicar a sua realidade, mais especificamente o que lhe acontece de positivo ou negativo. Os primeiros estudos acerca do processo de atribuição causal manifestaram que as pessoas estão motivadas a ver nosso mundo social, apesar de sua complexidade, como previsível e, portanto, provavelmente controlável. Por outro lado, constata-se que as pessoas aplicam a mesma técnica de previsão aos sucessos e fracassos nas diferentes situações de suas vidas. É uma forma que utilizam para dar sentido ao que lhes ocorre, para justificar um certo controlo e previsibilidade aos acontecimentos de suas existências. Os quadros 1 e 2 abaixo apresentados ilustram, numa perspectiva de síntese, os diferentes critérios das atribuições causais:

### Quadro 1

#### Critérios das atribuições causais

<i>Critérios</i>	<i>Características</i>
Auto-atribuição	Atribuições acerca do próprio comportamento ou conduta
Hetero-atribuição	Atribuições acerca da conduta ou do comportamento dos outros
Estáveis	Atribuições a factores considerados permanentes ou inalteráveis
Instáveis	Atribuições a factores considerados temporários ou variáveis
Internas	Atribuições a factores relacionados com o próprio sujeito
Externas	Atribuições a factores ou situações externas ao sujeito
Controlável	Atribuição a factores que podem ser controlados ou regulados pelo sujeito
Incontrolável	Atribuição a factores que não podem ser controlados pelo sujeito

Adaptado de León & Gómez, 1998.

### Quadro 2

#### Atribuições a forças ambientais ou pessoais

<i>Atribuição</i>	<i>Comportamento</i>
Maior habilidade	Menor esforço
Maior dificuldade da tarefa	Maior importância às variáveis pessoais
Maior sorte	Menor importância às variáveis pessoais

Adaptado de León & Gómez, 1998, p.106-107.

Reverendo a contribuição de Weiner (1988), a percepção de causalidade apresenta significado motivacional de consequências ao nível das expectativas e estados emocionais com evidentes implicações sobre o comportamento. O critério controlabilidade assume igualmente aqui a sua relevância motivacional uma vez que o sujeito desenvolve a percepção de controlo das suas acções e sente que pode actuar sobre as possíveis causas e modificá-las de acordo com os objectivos a atingir, em benefício claro da sua *performance* e rendimento (Gonzaga, 2004).

Em síntese, é possível afirmar que as atribuições causais cumprem o objectivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar um certo controlo sobre o ambiente mantendo sua auto-estima em níveis adequados de aceitação. Deste modo, é possível compreender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere.

## **Objetivos**

Nesta comunicação temos como objectivos: apresentar novos resultados de a partir da utilização de um instrumento de avaliação psicológica que permite determinar o estilo atribucional diante de resultados académicos, suas propriedades psicométricas em termos de análise de itens, e comparar as tendências atribucionais de estudantes portugueses e brasileiros numa amostra de sujeitos de diferentes cursos universitários da Universidade Federal do Amazonas (Humaitá/Brasil) e da Escola Superior de Desporto de Rio Maior (Santarém/Portugal), aportando uma contribuição numa área considerada estratégica para o processo de ensino - estudo - aprendizagem e rendimento académico bem como para a pesquisa e a gestão em contexto universitário no domínio das Ciências Humanas, em particular psicologia da aprendizagem no ensino superior.

## **Método**

### **Participantes**

Na realização deste estudo foi utilizada uma amostra integrada por n=237 estudantes de ambos os sexos, 131 (55,3%) do sexo feminino e 106 (44,7%) do sexo masculino, as idades variam de 18 a 55 anos, média 23,08 anos, DP=5,58 e cursam o grau de licenciatura de oito faculdades e escolas da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, Sul do Amazonas, Brasil 156 (65,8%) e da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Santarém, Portugal 81 (34,6%). Os cursos frequentados eram Psicologia do Desporto – Exercício (n=60; 25,3%) e Gestão das organizações desportivas (n=21; 8,9%) em Portugal. O Brasil são seguintes os cursos frequentados: Pedagogia (n=51; 21,5%), Física/Matemática (n=37; 15,6%), Engenharia Ambiental (n=23; 9,7%), Agronomia (n=22; 9,3%); Biologia/Química (11; 5,1%) e Letras/Português-Inglês (n=11; 4,6%) no Brasil.

### **Instrumento**

Os dados foram obtidos através da aplicação da EACE – *Escala de Atribuição Causal do Estudante*, constituída por 16 itens, num formato *Likert* de sete pontos (de 1 = discordo totalmente a 7 = concordo totalmente), repartidos em 8 factores auto-referenciados (visando a auto-atribuição) associados ora à percepção de sucesso ora à percepção de fracasso académico próprios: atribuição dos resultados obtidos às características pessoais, ao estilo de avaliação dos professores, ao nível de concentração nos métodos pessoais de estudo e/ou no desempenho nos momentos de avaliação, às características institucionais da escola / faculdade, à própria competência académica, ao esforço na realização das tarefas de estudo, ao reconhecimento do esforço por parte dos professores e à sorte (cf. Quadro 3). A formulação desta escala de medida foi baseada na metodologia utilizada por Lens & Decruyenaere (1991) destinada à avaliação das

atribuições causais dos alunos para os sucessos e fracassos em tarefas escolares (*cit. in* Jesus, 1996).

### **Procedimento de coleta , tratamento dos dados e análise dos dados**

O instrumento de coleta de dados foi administrado aleatoriamente aos estudantes do ensino superior dos estabelecimentos de ensino em causas que participaram voluntariamente respondendo individualmente no decurso do 1º semestre lectivo de 2009, no Brasil e em Portugal. Os participantes foram informados de que não havia respostas certas ou erradas e que seria assegurada a confidencialidade dos resultados. O procedimento de tratamento dos dados foi concretizado com o apoio do programa estatístico SPSS, versão 15.0 para Windows. Na verificação das propriedades psicométricas realizou-se a análise de fiabilidade dos dados, procedeu-se ao cálculo das médias dos grupos e avaliou-se a significação estatística dos itens nas respectivas dimensões estudadas, realizando finalmente uma análise das diferenças entre os sujeitos que integram as amostras dos respectivos países de acordo com os objetivos da investigação pelos pesquisadores do Brasil e de Portugal.

### **Quadro 3**

EACE – Escala de Atribuição Causal do Estudante (adaptado de Jesus, 1996)

<b>Os meus sucessos ao nível académico (por exemplo: boas notas) são causados...</b>	
<b>Os meus fracassos ao nível académico (por exemplo: más notas) são causados...</b>	
1. Pelas minhas características pessoais enquanto estudante.....	1   2   3   4   5   6   7
2. Pelos professores que avaliam os testes.....	1   2   3   4   5   6   7
3. A minha concentração em certos momentos .....	1   2   3   4   5   6   7
4. Pelas características da minha faculdade .....	1   2   3   4   5   6   7
5. Pela minha competência académica .....	1   2   3   4   5   6   7
6. Pelo meu estudo nalgumas situações .....	1   2   3   4   5   6   7
7. Pelo reconhecimento do meu esforço por parte dos professores .	1   2   3   4   5   6   7
8. Pela sorte.....	1   2   3   4   5   6   7

Para cada sinal de resultado, sucesso ou fracasso, são avaliadas duas dimensões, a *locus* da causalidade e a estabilidade. O processo de adaptação da escala em análise, conducente à avaliação da dimensão controlabilidade, foi iniciado em estudo realizado em paralelo (Gonzaga, L., Morais, S., Santos, J., & Jesus, S. N., 2006; Gonzaga, Morais, Santos, Jesus & Mascarenhas, 2006).

### **Resultados**

Na análise dos dados relativos à amostra de sujeitos que integram este estudo, verifica-se que os objectivos atingidos para esta etapa da investigação podem ser considerados satisfatórios

determinando a existência de diferenças entre o estilo atribucional dos sujeitos dos dois países em análise.

O questionário em causa revelou uma consistência interna global dos resultados com *alpha de Cronbach* igual a 0,705. Nas tabelas a seguir são apresentadas algumas propriedades psicométricas relativas aos resultados obtidos (n=237).

Na tabela 1 abaixo, verificam-se informações estatísticas relativas à atribuição ao sucesso de acordo com os sujeitos que integram a amostra nas dimensões estudadas.

**Tabela 1** – Anova EACE (n = 237)

*Atribuições: Sucesso Portugal e Brasil*

Itens	F	P
1. Pelas minhas características pessoais como estudante	3,869	,050
2. Pelos professores que avaliam os textos	1,407	,237
3. À minha concentração em certos momentos	6,255	,013
4. Pelas características de minha faculdade	2,563	,111
5. Pela minha competência acadêmica	,000	,990
6. Pelo meu estudo em algumas situações	7,432	,007
7. Pelo reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	6,133	,014
8. Pela sorte	17,655	,000

**Tabela 2** – Anova EACE (n = 237)

*Atribuições: Fracasso Portugal e Brasil*

Itens	F	P
1. Pelas minhas características pessoais como estudante	11,794	,001
2. Pelos professores que avaliam os textos	,416	,519
3. À minha concentração em certos momentos	19,191	,000
4. Pelas características de minha faculdade	,872	,351
5. Pela minha competência acadêmica	,260	,611
6. Pelo meu estudo em algumas situações	9,833	,002
7. Pelo reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	,046	,830
8. Pela sorte	5,969	,015

Na tabela 2 acima, registram-se características relativas à atribuição ao fracasso acadêmico de acordo com os integrantes desta investigação nas dimensões estudadas.

**Tabela 3 – ANOVA Kruskal Wallis EACE (n = 237)**  
Itens significativos na distinção sucesso– Portugal e Brasil

Itens	Local	Nl	Rango promedio
3.À minha concentração em certos momentos	UFAM	156	111,63
	ESDRM	81	133,20
	Total	237	
6.Pelo meu estudo em lgumas situações	UFAM	156	110,78
	ESDRM	81	134,83
	Total	237	
7.Pelo reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	UFAM	156	112,83
	ESDRM	81	131,33
	Total	237	
8.Pela Sorte	UFAM	156	
	ESDRM	81	105,17
	Total	237	145,64

Da análise dos dados (Tabela 3) verificados pela aplicação da *Anova kruskal –wallis*, para explicação do sucesso académico, constata-se que nos ites: 3.À *minha concentração em certos momentos* (Chi-quadrado 5,630, sig. ,018); 6.*Pelo meu estudo em lgumas situações* (Chi-quadrado 7,017, sig. ,008); 7.*Pelo reconhecimento do meu esforço por parte dos professores* (Chi-quadrado 4,167, sig. ,041) e 8.*Pela sorte* ( Chi-quadrado 21,117, sig. ,000) os resultados são favoráveis aos estudantes portugueses que integram a amostra.

**Tabela 4 – ANOVA Kruskal Wallis EACE (n = 237)**  
Itens significativos na distinção fracasso– Portugal e Brasil

Itens	Local	Nl	Rango promedio
1.Pelas minhas carcterísticas pessoais como estudante	UFAM	156	108,10
	ESDRM	81	139,99
	Total	237	
3.À minha concentração em certos momentos	UFAM	156	105,63
	ESDRM	81	144,74
	Total	237	
6.Pelo meu estudo em lgumas situações	UFAM	156	108,79
	ESDRM	81	138,65
	Total	237	
8.Pela Sorte	UFAM	156	111,50
	ESDRM	81	133,44
	Total	237	

Da análise dos dados verificados pela aplicação da *Anova kruskal – wallis*, para explicação do fracasso académico, constata-se que nos ites: 1. *Pelas minhas características pessoais como estudante* (Chi-quadrado 11,917, sig. ,001); 3.*Pela minha concentração em certos momentos* (Chi-quadrado 17,975, sig. ,000); 6.*Pelos meus estudos em algumas situações* ( Chi-quadrado 10,484, sig. ,001) 8.*Pela sorte* (Chi-quadrado 6,144, sig. ,013) os resultados são favoráveis aos estudantes portugueses que integram a amostra (Tabela 4)..

Se, num estudo recente (Ferreira, Assmar, Omar, Delgado, Gonzalez, Silva, Souza, & Cisne, 2002), a comparação com estudantes argentinos e mexicanos dá vantagem aos brasileiros na dimensão *Locus* de Causalidade (por se revelarem mais internos nas explicações dos sucessos e fracassos), os dados que analisámos a partir das tabelas acima são estatisticamente favoráveis aos estudantes portugueses que integram o conjunto deste grupo amostral. Finalmente, confirma-se a existência de um padrão atribucional ego-defensivo (Barros, Barros & Neto, 1993) nos dois grupos, segundo o qual os sujeitos tendem a internalizar os seus sucessos e a dissociarem-se dos seus insucessos, resultado que coincide com outro estudo luso-brasileiro no mesmo domínio (Gonzaga, Morais, Santos, Jesus & Mascarenhas, 2006).

### **Conclusão**

A escala que aplicámos pode ser um instrumento que ajuda a diagnosticar as multidimensões que caracterizam o perfil atribucional dos estudantes diante das suas actividades de estudo-aprendizagem. Tomando em consideração as informações psicométricas dos dados que analisámos, é possível afirmar que o instrumento em causa é suficiente para o objectivo a que se propõe: avaliar aspectos relativos ao estilo atribucional no percurso académico dos estudantes.

As informações que analisámos em carácter introdutório nesta investigação, dão-nos indicação da necessidade em ampliar os estudos nesta direcção, e por outro lado, conduzem à reflexão acerca da necessidade do diagnóstico e de uma gestão psicopedagógica do estilo atribucional dos estudantes como forma de influenciar, afectar, condicionar e determinar uma atitude positiva diante da realização das tarefas de estudo que conduzirão à aprendizagem significativa. Tomando em consideração as características e limitações das dimensões da amostra em análise, outros estudos poderão ampliar a compreensão da temática fortalecendo o processo de avaliação do fenómeno atribucional que caracteriza a atitude psicológica dos sujeitos diante dos factos que integram a sua realidade de desempenho académico.

-----  
<sup>1</sup> Agradecemos aos profissionais e estudantes que contribuíram com a recolha de dados que integram esta investigação

### **Bibliografia**

- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal, aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gonzaga, L. (2004). *Percepción de Causalidad del Éxito y del Fracaso y Cohesión en Equipos de Balonmano*. Dissertação para obtenção do Diploma de Estudos Avanzados (DEA) (não publicada). Lleida: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya / Universitat de Lleida.
- Gonzaga, L., Morais, S., Santos, J., & Jesus, S. N. (2006, 5 a 7 de Outubro). Atribuições causais do sucesso e do fracasso académico: estudo comparativo de estudantes do ensino secundário e do superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 951-960). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Gonzaga, L., Morais, S., Santos, J., Jesus, S. N. & Mascarenhas, S. (2006, 5 a 7 de Outubro). Avaliação do estilo atribucional de estudantes universitários de Portugal e do Brasil: uma análise transcultural. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 669-705). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Ferreira, C. M., Assmar E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., Gonzalez, A.T., Silva, J. M. B., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e crítica* 1(3), pp.515-527 (disponível on-line: <http://www.scielo.br>, em 23.04.2006).
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações do mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- León Rubio, J.M., Barriga Jiménez, S., Gómez Delgado, T., González Gabaldón, B., Medina Anzano, S., & Cantero Sánchez, F.J. (1998). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill.
- León Rubio, J. M., & Gómez Delgado, T. (1998). Atribución causal. In J.M León Rubio, S. Barriga Jiménez, T. Gómez Delgado, B. González Gabaldón, S. Medina Anzano, & F. J. Cantero Sánchez (1998). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp. 103-115). Madrid: McGraw-Hill.
- Leyens, P.J. & Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia social* (nova edição revista e aumentada). Lisboa: Edições 70.
- Mascarenhas, S. (2004). *Atribuições causais e rendimento no ensino médio*. Rio de Janeiro: SANM.

Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Estilos atribucionais e rendimento académico: um estudo com estudantes brasileiros do ensino médio. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 12 (10), 221-228.

Mascarenhas, S. Barca, A., Roazzi, A., Vilés, J. M., Querino, A., Lira, R. De S., Burochovitch, E., Polydoro, S., Maciel, A. C & Gutierrez, D. M. D (2008). *Avaliação dos enfoques de aprendizagem e de variáveis cognitivas e contextuais interferentes no rendimento de universitários do ensino superior do Amazonas e de Rondônia*. Projeto de pesquisa MCT/CNPq Processo575.723/2008-4.

Santos, N. L, Faria, L. & Rurato, P. (2000). Educação e aprendizagem de adultos:avaliação do auto-conceito de competência cogntiva e da auto-aprendizagem *In Actas V Congresso Falego-Português de Psicopedagogixia*, p. 649-656.

Vala, J., & Monteiro, M. B (2004). *Psicologia social* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-15.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

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