

# O QUE FAZER PARA TER UM BOM RENDIMENTO ACADÊMICO? DIFERENÇAS E CORRELATOS NA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE EM RELAÇÃO AOS INDICADORES DO ÊXITO ACADÊMICO EM JOVENS

(2003)

**Nilton Soares Formiga**

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba  
Docente da mesma universidade

Email:

[nsformiga@yahoo.com](mailto:nsformiga@yahoo.com)

---

## RESUMO

Algo comum ao ser humano é buscar explicar as causas dos fenômenos que os cercam, tal condição parece apresentar uma capacidade de assumir o caráter de um processo seletivo e inferencial quanto a essas explicações. Isto faz com que as pessoas tornem-se cientistas ingênuos. Na busca de compreender o rendimento acadêmico, acredita-se que as atribuições de causalidade poderão facilitar no entendimento dos comportamentos dos universitários quanto ao que se trata do ser bom aluno. Observaram-se correlações entre atribuição interna e externa e os indicadores de bom estudante. Quanto ao poder preditivo das atribuições, a interna explica o autoconceito de bom estudante e a externa as horas dedicadas ao estudo. Com isso, é possível perceber atribuições de causalidade insuficiente quanto as explicações frente ao rendimento acadêmico. Em relação ao ser bom aluno, isto é de responsabilidade somente do próprio e que o contexto favorece o estudo.

**Palavras-chave:** Atribuição de causalidade, Rendimento acadêmico, Universidade pública e privada

---

## INTRODUÇÃO

Em toda a dinâmica social o ser humano tende a estar insatisfeito com os eventos que surgem a sua volta, vindo a gerar explicações sobre tudo. Esse fato parece ser uma constante em todos nós seres racionais, seja para compreender os seus próprios comportamentos ou de outras

peças ou explicar as causas dos fenômenos sociais ou físicos, e isso, independe do fato de que essa análise seja realizado minuciosamente, procurando evitar o erro no julgamento (Jaspars & Hewstone, 1984; Formiga, 2004).

É possível que a explicação sobre os fatos do cotidiano venha a surgir pela necessidade que as pessoas tem de assumir um caráter no ato de julgar, de processo seletivo e inferencial, no que diz respeito as justificativas psicossociais entre o indivíduo e a sociedade. Isto é, seriam os porquês das ocorrências naturais e sociais quanto ao descontentamento descritivo do comportamento humano (Dela Coleta, 1982; Souza, 2002; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000; Hewstone & Antaki, 1990). Essa condição aponta em direção da carência qualitativa e auto-critica sofisticada frente às situações mais simples ou complexas ocorridas na vida, pondendo pensar numa funcionalidade da atribuição causal sustentada nas escolhas e decisões, a qual é capaz de justifica-las quando diante de uma escolha errada ou superior a de outro sujeito (Formiga, 2004).

Com isso, parece existir nas pessoas uma grande capacidade de fazer com que seu julgamento se torne consistente e verdadeiro frente aos outros, principalmente, quando se refere à objetividade que a pessoa que julga quer ou pode apresentar devido a constante variação do seu contexto social. Para Heider (1958), é isso que faz com que as pessoas ajam como uma espécie de cientista ingênuo, fornecendo explicações sobre o que acontece em seu meio, seja referido aos fatores internos ou externos (Leyens & Yzerbyt, 1997). Nesta perspectiva, segundo Sabucedo, D'adamo e Beaudoux (1997; Souza, 2002), a partir de um vertente cognitiva, Heider se interessa pela força consciente do indivíduo em relação às explicações cotidianas, bem como, busca abordar os processos mentais subjacentes ao comportamento do homem.

Considerada um fenômeno psicológico, a atribuição causal é capaz de extrair informação do ambiente, se referindo ao conhecimento da realidade exterior e aos meios adequados para estrutura-los, tornando com isso uma das características prevalecentes do comportamento humano devido ao fato do sujeito passar a conhecer as variáveis envolvidas na perpetração de uma ação percebida, o que o faz, necessariamente, reagir frente a essas explicações causais (Formiga, 2004). Tal condição poderá promover o surgimento de estereótipos devido às relações que o sujeito tem quanto à pertença categorial (Ortíz, 1997; Jaspars & Hewstone, 1984), pois, de acordo com Hewstone e Antaki (1990) por elas serem processadas com muita rapidez, faz com que venha a perder cognitivamente a qualidade das elaborações da informação, fazendo com que todos nos compusamos e conduzamos nossas justificativas com erros atribucionais.

Assim, segundo Omar, Uribe, Ferreira, Assmar, Terrones e Beltran (2000) as perspectivas a respeito da atribuição de causalidade ainda têm sido considerada de grande importância, pois, se revela capaz de entender o estímulo mediador, mais saliente aos sujeitos, aos quais se devem aos processos cognitivos e respostas individuais que estes passam a produzir sobre o fenômeno vivido. Ela pode existir a partir de dois fatores básicos que a orientam: quanto às observações feitas pelas pessoas aos fenômenos sociais, estão *as forças ambientais*, ela diz respeito a

atribuição externa a qual o sujeito está envolvido na ação, isto é, suas causas impessoais, e quanto às *características das pessoas*, referindo-se a atribuição interna do sujeito, envolvendo a ação e suas causas pessoais (Heider, 1958; Berrios Martos, García Martinez & Martín Chaparro, 2000).

Segundo Camino, Maciel, Brandão e Gomes (1996), é a partir desses dois fatores que se torna possível destacar a causa pessoal: *ao poder* – diz respeito à capacidade apresentada pelo sujeito, e *a motivação* – se refere à intenção e esforço do indivíduo. As causas atribuídas ao ambiente compreendem as características *da situação*, as dificuldades enfrentadas pelo sujeito, as facilidades que o ambiente lhe proporcionou quanto às ocorrências devidas ao acaso, a eventos meramente fortuitos, a fatores mais variáveis do ambiente. Assim, as causas atribuídas ao sujeito seriam originadas a partir de duas fontes: as características estáveis do sujeito (ser capaz), suas habilidades, capacidades, potencialidades e às suas necessidades momentâneas, suas motivações (tentar), seu esforço, seu empenho, sua intenção em conseguir aquele efeito (Dela Coleta, 1982; Souza, 2002).

Embora as atribuições possam seguir esquemas mais ou menos complexos, elas se apóiam sempre nos conhecimentos das pessoas (Camino & cols, 1996); em geral, os conhecimentos sobre os eventos sociais constituem-se em crenças ou teorias leigas implícitas (Hewstone & Antaki, 1990), permitindo compreender que o fazer concreto de uma ação realizada pelo indivíduo fomenta, não somente a capacidade do sujeito em fazê-la, mas a motivação frente à ação, podendo pensar a atribuição de causalidade como preditora dos comportamentos humanos.

Desta maneira, relacionar essa perspectiva teórica com o rendimento acadêmico é ter como objetivo a aprendizagem e, principalmente, a formação sócio-cultural e profissional, que pode ser constatado a partir das mais diversas formas de indicadores de rendimento acadêmico (ver Omar, 1993; Formiga, 2002). Segundo Formiga (2004) o bom rendimento de um aluno, especificamente o universitário, poderá ser influenciado a partir de fatores formais, por exemplo, acompanhamentos de leituras especificam, participação em sala de aula, estudo em grupo, etc., ou os considerados da formação oculta ou fatores informais: participação em congressos, apresentação de trabalhos científicos, elaboração de artigos, cursos extra-classe, estágios, entre outros

Avaliar a relação da eficiência e investimento entre as instituições, antes de serem construções físicas, deve-se considerar o elemento humano, construtor e transformador do saber e das relações. Mesmo considerando a existência entre motivação, dinâmica ensino-aprendizagem, atitudes e comportamentos dos estudantes e sua relação com o rendimento acadêmico desses alunos (Formiga & Menezes, 2001; Rangel, 1996), o presente trabalho pretende avaliar a relação entre atribuição de causalidade interna e externa de universitários em relação a horas de estudo e auto-conceito como bom estudante. Recentemente, com base nessas perspectivas teóricas, Formiga (2004) desenvolveu um estudo que seguia as mesmas variáveis, observando que a atribuição interna e externa se relacionaram com o auto-conceito de bom estudante e às horas

dedicadas ao estudo; no que diz respeito a diferença entre esses indicadores e as amostras para os estudantes das universidades, na amostra da universidade pública as horas dedicadas ao estudo apresentou uma média superior a dos alunos universidade privada, já o auto-conceito do estudante, na amostra da universidade privada, teve média maior do que a dos alunos da universidade pública.

De fato, ser bom aluno não somente permeiam fatores psicológicos, mas também, sociais (Aragonés, 1995) e psicossociais (Formiga, Queiroga & Gouveia, 2001). Desta forma, a universidade se caracteriza como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, social e político geralmente em estruturação, levando os estudantes a formarem um esquema mental capaz de enviesar atributos específicos ou gerais frente à avaliação e o desempenho acadêmico. Fazer parte, de uma instituição pública ou privada faz alguma diferença quanto às atribuições ao êxito acadêmico?

## MÉTODO

### Amostra

385 estudantes da universidade privada e pública em João Pessoa-PB, sendo a maioria do sexo feminino (73%) e média de idade de 23 anos, 48% pertenciam a classe social média e 72% eram solteiros. Estes se encontravam distribuídas nas áreas de exatas, humanas e sociais entre as universidades. Tal amostra foi não probabilística, e sim intencional. O propósito era principalmente garantir a validade externa dos resultados da pesquisa.

### Instrumentos

Os participantes responderam os seguintes questionários:

Variáveis de atribuições de causalidade (interna e externa). Desenvolvido por Formiga (2002; 2004), essas variáveis dizem respeito as explicações que os alunos faziam a respeito do seu exito academico; essas explicações contiam oito explicações para as quais atribuía ao fato de ter saído bem numa prova durante o semestre e ter sido aprovado, estando divididas em duas categorias: 1 - composto por quatro itens que dizem respeito à atribuição interna (por exemplo: *a sua facilidade de decorar os assuntos, a sua inteligência, etc.*) e 2 – também apresentando quatro itens quanto à atribuição externa (por exemplo: *a ajuda do grupo, a forma como a prova foi elaborada, etc.*). Os respondentes deviam assinalar numa escala que variava de **0** = Pouco a **4** = Muito as suas respotas.

Variável do rendimento acadêmico. Esta variável foi operacionalizada no questionário a partir de duas perguntas as quais tratavam de obter os indicadores de rendimento acadêmico, a

saber: 1 - Quantas horas o aluno dedicava aos estudos fora do colégio. Neste caso, informava-se que não deveria ser computada a hora dedicada a cursos de idiomas, artes, informática e demais aprendizado instrumental. 2 - Em que medida o aluno se considerava um bom estudante. Sua *autopercepção* de um bom estudante deveria ser expressa através de uma escala de seis pontos, com os seguintes extremos: **0** = Péssimo e **5** = Excelente (Formiga, Queiroga & Gouveia, 2002; Formiga, 2004).

*Caracterização Sócio-Demográfica.* Foram elaboradas perguntas que contribuíram para caracterizar os participantes deste estudo (sexo, idade, classe social, área de estudo), bem como realizar um controle estatístico de algum atributo que possa interferir diretamente nos seus resultados.

### **Procedimento**

Foi adotado um procedimento padrão que consistiu na aplicação coletiva dos questionários em sala de aula; após a obtenção da permissão e autorização dos coordenadores dos cursos, bem como, dos professores da disciplina no dia em seria realizado a pesquisa os aplicadores, devidamente orientados, informaram aos alunos que se tratava de um estudo realizado pelo grupo de pesquisa comportamento social e valores humanos, em estudantes de psicologia das Universidades Pública e Privada com o objetivo de avaliar a comportamentos social de universitários. Em seguida acrescentavam-se informações que se restringiam apenas à maneira como deveriam responder ao questionário: *responder todo o questionário, não deixar nenhum item em branco e responder individualmente, quando em dúvida procurar esclarece junto ao responsável pela aplicação*; a partir da exposição dos objetivos da pesquisa, solicitou-se a participação voluntária, informando que seria assegurado a eles que as respostas e resultados da pesquisa seriam tratados estatisticamente, não colocando em risco a identidade dos mesmos. O tempo médio de resposta para os sujeitos foi de 30 minutos.

### **Tabulação dos dados e Análise de Dados**

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a versão 8.0 do pacote estatístico SPSS para Windows. Foram computadas estatísticas descritivas (tendência central e dispersão), efetuadas correlações de Pearson ( $r$ ) e teste  $t$  de student.

## **RESULTADOS DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com a finalidade de estimar a contribuição das atribuições de causalidade e sua relação com os indicadores de rendimento acadêmico, efetuou-se uma correlação de Pearson.

Inicialmente, procurou-se observar a relação entre atribuições interna e externa, as quais se correlacionaram positivamente ( $r = 0,31, p < 0,01$ ).

A partir de semelhante cálculo, destinado a observação entre os indicadores do rendimento académico e as atribuições - interna e externa – foi obtido os seguintes resultados: a atribuição interna (somatoria total das atribuições) se relacionou com o auto-conceito de bom estudante ( $r = 0,29, p < 0,01$ ) e às horas dedicadas ao estudo ( $r = 0,11, p < 0,01$ ). Da mesma maneira para as atribuições externas (somatorio total das atribuições) foi observado uma relação com o auto-conceito de bom estudante ( $r = 0,15, p < 0,01$ ) e às horas dedicadas ao estudo ( $r = 0,13, p < 0,01$ ). Considerando as explicações mais específicas, as quais compõem ambas as atribuições, através de uma correlação de Pearson foi possível observar, no que diz respeito ao autoconceito de bom estudante e às seguintes explicações pessoais (internas) que: a sua capacidade inteligente ( $r = 0,14, p < 0,01$ ), a facilidade em decorar os assuntos ( $r = 0,10, p < 0,05$ ), ao grande gosto em estudar ( $r = 0,20, p < 0,01$ ) e facilidade em compreender e assimilar os assuntos da prova ( $r = 0,32, p < 0,01$ ). Em relação às horas dedicadas ao estudo, a explicação interna que se correlacionou foi apenas quanto ao enorme gosto em estudar ( $r = 0,25, p < 0,01$ ) (ver tabela 1).

Ainda na tabela 1, no que se refere às explicações externas e sua relação com o auto-conceito de bom estudante, os resultados foram os seguintes: os procedimentos de estudo ( $r = 0,20, p < 0,01$ ), ter estudado muito pelos apontamentos ( $r = 0,32, p < 0,01$ ), e uma correlação negativa com as características pessoais do professor ( $r = -0,22, p < 0,01$ ), se relacionaram com este indicador. Quanto às horas dedicadas aos estudos observou-se uma correlação apenas no que diz respeito aos procedimentos de estudo ( $r = 0,17, p < 0,01$ ) e devido às características pessoais do professor ( $r = 0,14, p < 0,01$ ) e aos procedimentos de estudo ( $r = 0,15, p < 0,01$ ),

**Tabela 1:** Correlação da atribuição de causalidade e os indicadores de rendimento académico.

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE	INDICADORES DE RENDIMENTO ACADÊMICO	
	Autoconceito de Bom Estudante	Horas Dedicadas ao estudo
<i>Atribuição Interna</i>	0,29*	0,11*
- Á sua capacidade inteligente.	0,14*	- 0,02
- Á facilidade em decorar os assuntos.	0,10*	0,04
- Pela enorme gosto que tem para estudar.	0,20*	0,25*
- Pela facilidade em compreender e assimilar os assuntos da prova.	0,32*	- 0,03
<i>Atribuição Externa</i>	0,15*	0,13*
- Aos procedimentos de estudo. (estudar em grupo, tirar dúvidas com o professor, utilizar muitos livros sobre o assunto estudado).	0,20*	0,15*
- Ter estudado muito pelos apontamentos feitos em sala de aula.	0,32*	-0,05
- Pela maneira que a prova foi elaborada.	0,02	0,01
- Devido as características pessoais do professor.	-0,22*	-0,18*

Notas: \*  $p < 0,01$ .

Apontado as correlações entre os indicadores do rendimento académico e as atribuições, procurou-se refletir quanto à diferença dessas atribuições entre as amostras da universidade pública e privada. A partir de um teste *t* de student, foi obtido o seguinte resultado (ver Tabela 2): é possível perceber diferença apenas quanto à atribuição externa; os estudantes da universidade pública apresentaram uma média superior ( $\underline{M} = 2,77$ ,  $\underline{DP} = 0,62$ ) que os da universidade privada ( $\underline{M} = 2,63$ ,  $\underline{DP} = 0,70$ ) [ $t(379) = -2,34$ ,  $p < 0,01$ ]; já no que diz respeito a atribuição interna, a diferença não foi significativa. No que diz respeito às explicações que formam as atribuições internas, o enorme gosto em estudar, obteve-se uma maior média para os universitários da rede pública ( $\underline{M} = 2,99$ ,  $\underline{DP} = 1,21$ ) do que daqueles da rede privada ( $\underline{M} = 2,51$ ,  $\underline{DP} = 1,51$ ) [ $t(379) = -4,58$ ,  $p < 0,01$ ]; com a explicação, pela facilidade em compreender e assimilar os assuntos da prova, houve uma inversão entre os universitários, aqueles da rede privada pontuaram mais alto ( $\underline{M} = 3,06$ ,  $\underline{DP} = 0,87$ ) do que os da rede pública ( $\underline{M} = 2,39$ ,  $\underline{DP} = 1,10$ ) [ $t(382) = 6,88$ ,  $p < 0,01$ ].

**Tabela 2:** Diferença entre as universidades pública e privada em relação a atribuição de causalidade.

	Universidades				Estatística		
	Pública		Privada		t	gl	p<
	M	DP	M	DP			
<u>Atribuição interna</u>	2,72	0,87	2,79	0,76	1,24	384	n.s.
- Á sua capacidade inteligente.	<b>3,04</b>	1,12	2,82	0,97	-2,36	372	0,01
- Á facilidade em decorar os assuntos.	2,28	1,03	2,30	0,96	0,67	356	n.s.
- Pela enorme gosto que tem para estudar.	<b>2,91</b>	1,19	2,62	1,08	-3,87	376	0,01
- Pela facilidade em compreender e assimilar os assuntos da prova.	2,34	1,02	<b>3,06</b>	1,02	5,57	381	0,01
<u>Atribuição Externa</u>	2,59	0,87	<b>2,87</b>	0,76	3,13	343	0,01
- Aos procedimentos de estudo. (estudar em grupo, tirar dúvidas com o professor, utilizar muitos livros sobre o assunto estudado).	2,89	0,75	<b>3,16</b>	1,12	4,98	354	0,01
- Ter estudado muito pelos apontamentos feitos em sala de aula.	2,35	1,11	<b>3,08</b>	1,05	6,67	379	0,01
- Pela maneira que a prova foi elaborada.	2,79	1,24	2,71	1,18	-0,43	367	n.s.
- Devido as características pessoais do professor.	2,31	0,68	<b>3,14</b>	1,21	3,87	369	0,01

Na mesma tabela 2, no que diz respeito às explicações que formam a atribuição externa, os resultados foram os seguintes: os universitários da rede pública obtiveram uma maior média nas explicações quanto aos procedimentos de estudos (estudar em grupo, tirar dúvidas com o professor, etc.) ( $\underline{M} = 3,27$ ,  $\underline{DP} = 0,92$ ) que os da rede privada ( $\underline{M} = 3,03$ ,  $\underline{DP} = 1,07$ ) [ $t(371) = -2,62$ ,  $p < 0,01$ ], bem como, para as características pessoais do professor, os da rede pública pontuaram mais alto ( $\underline{M} = 3,01$ ,  $\underline{DP} = 0,68$ ) que os estudantes da rede privada ( $\underline{M} = 1,91$ ,  $\underline{DP} = 1,28$ ) [ $t(378) = -11,36$ ,  $p < 0,01$ ]. Já a explicação, ter estudado muito pelos apontamentos feitos em sala de aula, os alunos da universidade privada tiveram maior média ( $\underline{M} = 2,97$ ,  $\underline{DP} = 1,01$ ) que os da rede pública ( $\underline{M} = 2,20$ ,  $\underline{DP} = 1,21$ ) [ $t(378) = 7,74$ ,  $p < 0,01$ ].

Como dado adicional, procurou-se conhecer a diferença entre esses indicadores e ambas as amostras das universidades, seguindo o mesmo padrão destacado no parágrafo anterior. Para isto, utilizou-se um teste t de student, sendo possível observar na amostra da universidade pública que as horas dedicadas ao estudo apresentou uma média superior ( $\underline{M} = 3,05$ ,  $\underline{DP} = 1,81$ ) a dos sujeitos universidade privada ( $\underline{M} = 1,65$ ,  $\underline{DP} = 1,31$ ) [ $t(490) = 22,34$ ,  $p < 0,001$ ]; porém, no que se refere ao auto-conceito do estudante, a amostra da universidade privada apresentou uma maior média ( $\underline{M} = 3,78$ ,  $\underline{DP} = 0,84$ ) do que da universidade pública ( $\underline{M} = 2,93$ ,  $\underline{DP} = 0,56$ ) [ $t(380) = 60,46$ ,  $p < 0,01$ ].

A universidade é mais do que prédios e cadeiras, mesmo consciente das mudanças que vem passando e suas diversas transformações ao longo do tempo para a formação cultural e estrutural, o objetivo é garantir uma formação intelectual, social e profissionalizante (Charle & Verger, 1996), mesmo que isso não venha garantir concretamente atitude e comportamento de êxito acadêmico, ainda parece ser um dos grandes objetivos. Isso estar expresso no discurso dos que vislumbram fazer uma boa e honesta universidade, que a autonomia dos alunos e professores é essencial para que os melhores se mostrem e sejam reconhecidos, intelectual e socialmente; tanto no que diz respeito ao ser capaz quanto ao tentar fazer o que é capaz, apresente uma relação direta (Formiga, Santana, Siebra, Ribeiro, Silva & Vasconcelos, 2001) com essas características.

De fato, os resultados encontrados revelam explicações por parte dos alunos apresentando alguns limites em termos de comportamento acadêmico. É destacável que não se pode negar o envolvimento do professor para o processo de aquisição do conhecimento, mas, o próprio aluno tem uma função importante, a de fazer e ser auto-desenvolvido, presando pela qualidade do seu rendimento acadêmico (Formiga e cols., 2001). Teoricamente, não é concebível que para ser bom aluno, este não venha a dedicar tempo aos estudos; ora, genialidade ou habilidade que possam ter em termos de compreensão e assimilação dos conteúdos científicos, não se aprende no vazio, muito menos nos corredores a passeio, e pior ainda, através de uma leitura dinâmica, pelos apontamentos e revisão para as avaliações.

As atribuições de causalidade buscam entender os estímulos mediadores e sua relação com os fenômenos - ambientais e pessoais - devido a insuficiente capacidade, esforço, dificuldades etc. que as pessoas venham a enfrentar diante do fechamento perceptivo da informação que chega até elas. Neste caso, é possível perceber o quanto esses alunos justificam suas condições frente a indicadores que, em tese, são de sua própria responsabilidade ou até de deseabilidade social – *tendência a apresentar comportamentos socialmente desejáveis*. Tal fato pode ser observado quando se relacionou a atribuição, interna e externa, com os indicadores do rendimento acadêmico, os quais se mostraram significativos.

Não somente a capacidade, mas, as tentativas que cada sujeito possa fazer para conseguir obter êxito frente à exigência do fenômeno que venha a surgir é algo que merece ser investido. Por exemplo, na tabela 1, ambas as atribuições se relacionaram com os indicadores do rendimento acadêmico – auto-conceito de bom estudante e horas dedicadas ao estudo – por outro

lado, cada explicação que formava as atribuições interna e externa uma apresenta baixa relação e outras até nenhuma. Parece que certas justificativas são inadequadas para capacitar o aluno e sua prática pedagógica do êxito acadêmico.

È possível observar com maior clareza a diferença entre as amostras das universidades na tabela 2. As explicações que se diferenciaram foram capazes de expressar tanto uma organização comportamental entre os sujeitos das universidades quanto uma formação estereotípica, a qual pareceu bem alicerçada, do que faz um aluno da universidade pública e privada se comportar em seus estudos. Mesmo que as atribuições venham seguir esquemas mentais de causalidade, capazes de promover pré-concepções acerca das causas associadas aos efeitos, estes são de certa maneira complexos, afinal se dão nas relações e se apóiam em conhecimentos pessoais especificados nas experiências de cada pessoa individualmente e suas representações sobre os eventos sociais o quais constitui as crenças e teorias do senso comum (Formiga, 2004).

Com isso, Camino, Maciel, Brandão & Gomes (1996) tem razão quando ressalta que diante de um fenômeno, à diferença entre tentar fazer algo e poder concretizá-lo, como também, contribuir para que o sujeito compreenda o seu fazer de fato, deve ser acompanhado da capacidade e motivação do sujeito diante da sua ação. Assim, é possível refletir quanto as reclamações dos alunos e seus processos atributivos os quais podem até desejar realizar algo, porém, a mudança do comportamento frente a concretização do êxito acadêmico está inserido na instrumentalidade que eles apresentam como solução; isto é, até que ponto esses alunos, processam tais justificativas de fato objetivando a busca de solução ou a intenção na diminuição do conflito e manutenção do equilíbrio cognitivo; este quando acontece é capaz de promover uma modificação na percepção do sujeito reestruturando o seu sistema de pensamento, sentimento e ação (Pereira, 2002).

Desta forma, sendo uma causa individual, os processos atribucionais deveriam, para estes, fomentar maior investida no estudo, informação e formação do conteúdo sócio-intelectual. Os alunos, de ambas as universidades, parecem que além de buscar explicações e satisfazê-las, procuram um mundo acadêmico e sua relação com o rendimento de forma estável e invariável, o que passa a ser praticamente impossível, afinal o clima acadêmico, além de complexo quanto ao processo da aprendizagem, é dinâmico e não linear (Demo, 2002), o qual poderá conduzir o estudante na sua formação crítica e política. De fato, que é necessário uma dinâmica própria e consciente dos alunos, independente do tipo e estrutura de universidade a que eles pertençam, isto é sem dúvida algo que deve ser buscado com muita insistência; porém, muitas são as desculpas a respeito do fracasso acadêmico e talvez o que mais impressiona é quanto ao fenômeno do analfabetismo científico e expectativa profissional que se encontra nas instituições, podendo ser uma das causas da falta de motivação e reestruturação dos significados dessas explicações.

Partindo desses resultados, vê-se a necessidade de investir, no conjunto das atribuições internas e externas, visando a motivação, o resgate da referência em relação ao ensino, qualidade

e significado do que seja uma avaliação e formação universitária, bem como, uma melhor direção e aplicação nos estudos, apontando fatores preditivos para eficiência do rendimento acadêmico. Neste contexto merece destacar não só a responsabilidade dos alunos, mas também, a orientação aos professores no que diz respeito as causas de sucesso e fracasso, passando a contextualizar a realização acadêmica, reações emocionais e a instrumentalidade pedagógica buscando fomentar desde o autoconceito as expectativas de desempenho em cada aluno, contribuindo para a determinação de futuras ações para relação interpessoal favorecendo a aprendizagem e o êxito acadêmico (Beck, 2001).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragonés, J. I. (1995). El rol del maestro y del alumno. En: Carmen Huici Casal (org.). Estrutura y Procesos de Grupo. (pp. 215-239). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.

Beck, M. L. G. (2001). A Teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação. Revista Urutagua, 1(3). Endereço da Página da WEB: <http://www.uem.br/~urutagua/03beck.htm>. (Consultada em 02 de junho de 2003).

Berrios Martos, M. P.; Garcia Martínez, J. M. A. & Martín Chaparro, M. P. (2000). Influencia de la experiencia previa y de la atribución en el rendimiento académico. Em: Anastasio Ovejero e cols. (ed.). Aplicaciones en psicología social. (pp. 325-329). Madrid: Biblioteca nueva.

Camino, L.; Maciel, C.; Brandão, C. & Gomes, G. (1996) O conhecimento do outro: primeiras explicações em termos de percepção social. Em: Leoncio Camino, (org.) Conhecimento do Outro e a Construção da realidade Social: Uma Análise da Percepção e da Cognição Social. (pp. 17-58). João Pessoa: Editora Universitária.

Cerclé, A. & Somat, A. (1999). Da consistência cognitiva à atribuição de causalidade. Em: Manual de psicologia social. (pp.199-299). Lisboa: Instituto Piaget.

Charle, C. & Verger, J. (1996). História das universidades. São Paulo: Unesp.

Dela Coleta, J. A. (1982). Atribuição de Causalidade – Teoria e pesquisa. São Paulo: Editora Getúlio Vargas.

Demo, P. (2002). Complexidade e aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas.

Formiga, N. & Menezes, F. (2001). O papel do professor na visão dos alunos do *UNIPÊ*. Revista do Unipê, 5 (1), 88-97.

Formiga, N. S. (2002). Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários: Perspectivas para uma prática educativa participativa. Revista Psicologia Argumento, 20 (31), 21-27.

Formiga, N. S. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: Predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. Revista de psicologia da UNC, 2 (1), 3-14.

Formiga, N. S.; Queiroga, F. & Gouveia, V. V. (2002). Indicadores de bom estudante: sua explicação a partir dos valores humanos. Revista Aletheia, 13 (1), 63-73.

Formiga, N. S.; Santana, I. O.; Siebra, S. S. B.; Ribeiro, G. A.; Silva, I. A. D. & Vasconcelos, T. C. (2001). Explicação sobre as causas dos indicadores de bom estudante: Um estudo em termos da atribuição de causalidade em universitários. Revista Doxa, 7, (1-2), 101-112.

Formiga, N.; Gouveia, V. V.; Queiroga, F.; Lisle Junior, L. & Cunha, J. (2001). O conceito de bom estudante: considerações acerca dos valores humanos e os atributos pessoais. (Resumo). Anais do II congresso Norte-Nordeste de Psicologia, Bahia.

Formiga, N.;Gusmão, E.; Queiroga, F.; Gouveia, V. V. & Maia, L. (2000). Os valores humanos e indicadores do bom estudante. (Resumo). IV CCHLA: Conhecimento em debate, João Pessoa: PB.

Gouveia, V. V.; Clemente, M.; Ángel, M. & Martínez, E. (2000). Atribuição de responsabilidade social: contexto social y atributos pessoais do observador. Revista de psicologia social, 15 (2), 41-51.

Heider, F. (1958). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358-374.

Hewstone, M. & Antaki, C. (1990). La teoria de la atribución y explicaciones sociales. Em: Miles Hewstone, Wolfgang Stroebe, Jean-Paul Codol, Geoffrey Stephenson (Orgs.). Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea. (pp. 120-147). Barcelona: Ariel.

Jaspars, J. & Hewstone, M. (1984). La teoria de la atribucion. Em: Serge Moscovici (Org.), Psicologia social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales (pp. 415-436) Barcelona: Paidós.

Leyens, J-P. & Yzerbyt, V. (1997). A atribuição de causalidade. Em: Psicologia social. (pp. 65-86). Lisboa: Edições 70.

Omar, A. (1993). Incidencia de la motivacion al logro, locus de control y atribución causal sobre el rendimeinto escolar. Aprendizaje y comportamiento, 11 (1-2), 11-35,

Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.; Assmar, E.; Terrones, A. & Beltran, J. (2000) Atribución transcultural del rendimeinto académico: Un estudio entre Argetina, Brasil y México. Revista Mexicana de Psicologia, 17 (2), 163-170.

Ortíz, J. C. (1997). Percepción social. Em: Luis Jacinto & Jesús Ortiz (Org.). Psicologia social. (pp. 15-31). Madrid: Pirâmide.

Pereira, O. G. (2002). A emergência do paradigma americano. Em: Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coord.). Psicologia Social. (pp.31-47). Fundação Calouste Gubenkian: Lisboa.

Rangel, M. (1996). Imagem do real e a imagem do ideal do “Bom aluno”. Revista brasileira de estudos pedagógicos, 77 (186), 282-303.

Rodrigues, A. (1979). Estudos em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, A.; Assmar, E. & Jablonski, B. (2000). Cognição social. Em: Psicologia Social.(pp. 65-96) Petrópolis: Vozes.

Sabucedo, J. M.; D’adamo O. & Beaudoux, V. G. (1997). Principales líneas de investigación. Em: Fundamentos de psicologia social. (pp. 77-85) Madrid: Siglo veintiuno.

Souza, E. (2002). Atribuição: da inferência à estratégia de comportamento. Em: Jorge Vala & Maria Benedicta Monteiro (Coord.). Psicologia Social. (pp.159-184). Fundação Calouste Gubenkian: Lisboa.