

Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos

Suely Mascarenhas & Leandro S. Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Alfonso Barca
Universidade de A Coruña, Espanha

Resumo

Este artigo analisa a relação entre as atribuições causais e o rendimento académico, apreciando como tais atribuições se diferenciam de acordo com o nível de escolaridade dos pais e o género dos alunos. Para a avaliação das atribuições causais recorreremos à escala "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) e a uma amostra de 1.144 alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Médio do Estado de Rondônia (Amazônia, Brasil). Os resultados sugerem que, na generalidade das atribuições causais, os alunos não se diferenciam de forma estatisticamente significativa considerando o seu rendimento académico. A larga maioria dos alunos valoriza as próprias capacidades e o esforço (atribuições internas) para explicarem os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados escolares à falta de sorte ou aos professores (atribuições externas). Mesmo assim, os alunos de mais fraco rendimento justificam, em maior percentagem, o seu bom desempenho escolar recorrendo à sorte e à facilidade dos exames, recorrendo também mais frequentemente à falta de capacidade para explicarem os seus fracos resultados escolares. As atribuições causais não se diferenciam segundo o género dos alunos, muito embora a atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade é mais frequente nos rapazes cujos pais possuem baixas habilitações académicas. Por último, a atribuição dos bons resultados escolares ao esforço, ou os baixos resultados à falta de esforço, é mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade.

1. Introdução

As pessoas buscam explicações para os seus êxitos ou fracassos no desempenho. Esta situação está particularmente presente na escola dada a frequência das avaliações e das oportunidades de confronto dos alunos com os objectivos curriculares traçados ou com os desempenhos dos seus pares. No quadro da teoria da atribuição (Weiner, 1979), defende-se que as atribuições causais do sucesso e insucesso são da maior importância para a compreensão dos comportamentos de realização, em particular o próprio êxito ou fracasso dos alunos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; González & Tourón, 1994; Valle, Núñez, Rodríguez & González-Pumariega, 2002; Weiner, 1985, 1990).

No processo atribucional dos resultados atingidos, o aluno, em função da história pessoal e do autoconceito, pode recorrer a causas externas (sorte, dificuldade das tarefas, ...) ou internas (capacidade, esforço, ...) para explicar os seus bons e fracos desempenhos (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; Barreiro, 1998; Barros, 1997; Mascarenhas, 2004). No quadro 1 descrevemos a tipologia de atribuições em função da sua origem interna ou externa, do seu maior ou menor controlo e da sua maior ou menor estabilidade no tempo, explicitando os sentimentos associados.

Quadro 1 - Atribuições causais e reacções afectivas face ao êxito e ao fracasso (in Valle *et al.*, 2002, p. 131)

Atribuição causal	Reacções afectivas face ao êxito	Reacções afectivas face ao fracasso
Causa interna, estável e incontrolável: capacidade.	Sentimento de competência, confiança em si mesmo, orgulho e satisfação. Altas expectativas de êxito futuro. Responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso.
Causa interna, instável e controlável: esforço.	Orgulho e satisfação. Responsabilidade diante do êxito. Sentimento de controlo.	Culpabilidade. Responsabilidade diante do fracasso. Sentimentos de controlo e expectativas de prevenir o fracasso futuro.
Causa externa, instável e incontrolável: sorte.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do fracasso.
Causa controlada por outros: professor, por exemplo.	Gratuidade.	Conformidade, ira, raiva.

A relação encontrada entre atribuições causais e rendimento escolar tem sido alvo de várias explicações. Para a generalidade dos autores, as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens. Um padrão atribucional pouco adaptado, por exemplo atribuir os resultados escolares negativos a factores internos e estáveis, ou os resultados positivos a factores externos e instáveis, leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis. Como consequência, emergem sentimentos de frustração, desmotivação e baixa auto-estima (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Barros, 1997; Barros, Barros & Neto, 1988; González-Pienda, Núñez, González-Pumariéga, Álvarez, Rocés, Garcia, González, Cabanach, & Valle, 2000; Mascarenhas, 2004; Seligman, 1990), podendo os alunos, numa lógica defensiva, escolherem as tarefas menos exigentes e desafiantes (Barros, 1997; Lemos, Soares & Almeida, 2000). Acrescenta a literatura que os alunos que recorrem a factores externos para explicar os seus resultados escolares tendem a desenvolver um enfoque superficial de aprendizagem, ao mesmo tempo que, quando os melhores alunos associam os seus sucessos à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamentos mais auto-regulados (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; González & Touron, 1994; Mascarenhas, 2004).

Neste artigo, a par da relação entre atribuições causais e rendimento escolar, pretendemos analisar como as atribuições se diferenciam consoante a escolaridade dos pais e o género dos alunos. Sendo as atribuições causais inferências contextuais acerca das condutas e desempenhos pessoais, antecipamos a influência dos pais nesse processo. Pelo menos na infância, os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais (Barca & Peralbo, 2002; Carvalho, 2000; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, Pérez, Álvarez, González-Pumariéga, Rocés, González, Muñiz & Bernardo, 2002; Mascarenhas, 2004), podendo essa influência estar associada às habilitações académicas dos pais (Peralbo & Fernández, 2003). Os pais que acreditam nas capacidades dos seus filhos estimulam e apoiam a resolução autónoma das tarefas e dificuldades (Garcia, 2003; Garcia & Sánchez, 2005; Peralbo & Fernández, 2003). Progressivamente, ou à medida

que crescem, as crianças tendem a atribuir menos responsabilidade ao poder dos outros e a assumir maior responsabilidade pessoal pelos seus desempenhos (Barros & Barros, 1993; Barros, Neto & Barros, 1992).

Por sua vez, as diferenças segundo o género são alvo de algum desencontro entre os autores. A par dos estudos que não encontraram tais diferenças (Barca & Peralbo, 2002; Barros, Neto & Barros, 1992; Mascarenhas, 2004), outros apresentam valores discrepantes. Para alguns autores, as alunas assumem maior responsabilidade pelos seus sucessos e insucessos quando comparadas com os colegas do sexo masculino, parecendo isso significar que as alunas confiam mais na sua habilidade e no seu esforço (Docampo, 2002). Contudo, noutros estudos, os rapazes parecem atribuir, numa maior percentagem, o seu alto rendimento à capacidade, enquanto as alunas atribuem o seu alto rendimento ao esforço, como aliás atribuem o fraco rendimento à falta de esforço e de capacidade ou aos professores (Barca & Peralva, 2002; Bar-Tal, 1977; Saavedra, Taveira & Rosário, 2004).

Tomando, neste estudo, uma amostra de alunos brasileiros do ensino médio, pretendemos verificar como o seu rendimento escolar reflecte os seus estilos atribucionais, e como estes se encontram associados às habilitações escolares dos pais e ao género dos alunos.

2. Método

2.1. Amostra

A amostra foi seleccionada de forma aleatória, com estratificação prévia segundo o ano escolar e o género, sendo constituída por 1144 alunos de escolas da rede pública (78,2%) e privada (21,8%), de centros urbanos e rurais de Rondônia (Brasil). As idades oscilaram entre os 13 e 19 anos, registando-se 647 rapazes (56,6%) e 497 raparigas (43,5%). Na escala de 1 a 10 valores, 71 alunos (6,2%) têm classificação igual ou inferior a 4 valores, 100 alunos (8,7%) classificações entre 5 e 6 valores, 787 alunos (68,8%) classificações entre 7 e 8 valores, e 182 alunos (15,9%) classificações iguais ou superiores a 9 valores. Finalmente, tomando as habilitações escolares dos pais dos alunos (optando-se sempre pela habilitação mais alta de um dos pais), formámos quatro grupos: pais sem escolaridade (16,5%), pais com a

escolaridade básica (31,1%), pais com habilitações a nível do ensino secundário (31,6%) e pais com formação a nível do ensino superior (20,5%).

2.2. Instrumentos

Foi aplicada a escala de "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (AACM — Barca, 2000). Esta escala é constituída por 24 itens, num formato *likert* de cinco pontos, repartidos por sete tipos de atribuições: Atribuição do alto rendimento à capacidade; Atribuição do alto rendimento académico à sorte; Atribuição do baixo rendimento ao fraco esforço; Atribuição do baixo rendimento aos professores; Atribuição do baixo rendimento à baixa capacidade; Atribuição do alto rendimento ao esforço; e Atribuição do alto rendimento à facilidade das matérias. Previamente foram realizados alguns estudos de tradução, adaptação e validação da AACM à população estudantil brasileira (Mascarenhas, 2004).

2.3. Procedimento

Os alunos responderam à escala AACM recorrendo-se a aulas cedidas pelos professores. Os alunos eram informados que, na escala em questão, não existiam respostas certas ou erradas, sendo garantida a confidencialidade dos resultados. Os dados foram analisados com a versão 12.0 do SPSS.

3. Resultados

Em primeiro lugar, analisámos a relação entre os estilos atribucionais e o desempenho escolar dos alunos. No quadro 2 indicamos os valores da média e do desvio-padrão (entre parêntesis) considerando as pontuações dos alunos nas sete dimensões atribucionais em função do seu rendimento académico. Em virtude do número de itens não ser igual nas sete subescalas, e para facilitar a análise comparativa dos resultados, optou-se por calcular uma média por subescala dividindo as pontuações finais pelo número de itens (escala de 1 a 5 pontos). Por outro lado, lembrando que as classificações escolares no Brasil recorrem a uma escala de 1 a 10 valores, formámos quatro grupos de alunos segundo o seu rendimento médio: Grupo 1, ou seja alunos com classificação igual ou inferior a 4 valores; Grupo 2 tomando os

alunos com médias de 5 a 6 valores; Grupo 3 formado pelos alunos com médias de 7 a 8 valores; e Grupo 4 reunindo os alunos com média escolar igual ou superior a 9 valores.

Quadro 2 - Atribuições causais do bom e baixo rendimento de acordo com as classificações escolares dos alunos

Dimensões	Grupo 1 (n=71)	Grupo 2 (n=100)	Grupo 3 (n=787)	Grupo 4 (n=182)
Bom rendimento à boa sorte	2.74 (.81)	3.00 (.82)	2.72 (.81)	2.67 (.72)
Bom rendimento à capacidade	4.04 (.84)	3.88 (.88)	3.97 (.76)	4.04 (.76)
Bom rendimento ao esforço	3.99 (.87)	3.99 (.77)	4.03 (.78)	3.98 (.85)
Bom rendimento à facilidade das matérias	2.72 (.89)	3.10 (.97)	2.74 (.86)	2.74 (.91)
Baixo rendimento à baixa capacidade	2.98 (.90)	3.03 (.90)	2.84 (.88)	2.67 (.87)
Baixo rendimento ao pouco esforço	3.61 (.88)	3.56 (.82)	3.69 (.86)	3.68 (.80)
Baixo rendimento à sorte e aos professores	2.89 (.80)	2.83 (.62)	2.74 (.67)	2.71 (.60)

Tomando os resultados nas sete dimensões das atribuições pelos quatro grupos de alunos, verificamos uma não diferenciação nas médias atingidas na atribuição dos bons resultados acadêmicos à capacidade e ao esforço, assim como na atribuição dos fracos desempenhos acadêmicos à falta de esforço ou à sorte e professores. Assim, estes alunos, pelo menos chegados à adolescência, são mais internos que externos na interpretação do seu rendimento, assumindo nomeadamente os seus bons resultados escolares como decorrentes da capacidade e do esforço, ou atribuindo os fracos desempenhos à falta de esforço.

Analisando as discrepâncias nas médias nas dimensões atribucionais, segundo o rendimento escolar dos alunos, observam-se diferenças estatisticamente significativas em três das sete subescalas. Uma primeira diferença ocorre na atribuição do bom desempenho à sorte ($F=4.182$; $p<.01$), verificando-se um contraste estatisticamente significativo confrontando os alunos do Grupo 2 face aos colegas do Grupo 3 e Grupo 4. Idêntica diferença ocorre na atribuição do bom desempenho à facilidade das tarefas escolares ($F=4.978$; $p<.01$), sendo aqui as diferenças estatisticamente significativas quando confrontamos o Grupo 2 com os três grupos restantes. Finalmente,

uma nova diferença nas médias ocorre na atribuição do fraco desempenho à falta de capacidade ($F=4.482$; $p<.01$). De novo, aqui, observam-se contrastes estatisticamente significativos na comparação do Grupo 2 com os Grupos 3 e 4. Deste conjunto de diferenças infere-se que os alunos do Grupo 2 (alunos no limiar de um aproveitamento positivo ou negativo), face aos colegas com melhor rendimento escolar (alunos do Grupo 3 e 4), apresentam atribuições mais externas que internas quando obtêm melhores resultados (recurso à sorte e à facilidade das tarefas), ao mesmo tempo que se penalizam quando os seus resultados escolares são baixos (recurso à falta de capacidade). Interessante, ainda, que os alunos do Grupo 2 atribuem mais frequentemente os bons resultados que possam obter à facilidade das tarefas que os colegas do Grupo 1, podendo significar que este último grupo de alunos poderá estar já numa situação académica pautada pelo abandono e com extremas dificuldades em acreditar em hipotéticos bons resultados na escola.

Avançando para uma análise das atribuições segundo o género e as habilitações escolares dos pais, descrevemos no quadro 3 as médias e desvios-padrão dos resultados dos alunos nas sete dimensões causais da AACM, combinando as duas variáveis.

Numa apreciação do significado estatístico das discrepâncias que se observam nas médias, procedemos a uma análise de variância (Manova: 4×2). Para a maioria das subescalas não se observam diferenças com significado estatístico tomando os efeitos de interacção ou efeitos principais do género e habilitações académicas dos pais. Mesmo assim, observa-se um único efeito significativo da interacção das habilitações dos pais e do sexo dos alunos na subescala de atribuição dos fracos resultados à capacidade ($F=3,079$; $p<.05$), de acordo com gráfico 1.

Quadro 3 - Resultado na escala AACM segundo o género e a escolaridade dos pais

Escolaridade dos pais	Dimensões atribucionais	Género Masculino			Género Feminino		
		N	M	DP	N	M	DP
Sem estudos	Bom rendimento à boa sorte	117	2,80	,70	72	2,74	,91
	Bom rendimento à capacidade	117	3,89	,79	72	3,88	,78
	Bom rendimento ao esforço	117	3,87	,83	72	3,76	1,02
	Bom rendimento à facilidade das matérias	117	2,81	,86	72	2,86	,79
	Baixo rendimento à baixa capacidade	117	2,95	,87	72	2,90	,89
	Baixo rendimento ao pouco esforço	117	3,55	,84	72	3,50	,91
	Baixo rendimento à sorte e aos professores	117	2,79	,62	72	2,85	,55
Ensino fundamental	Bom rendimento à boa sorte	208	2,72	,82	147	2,66	,83
	Bom rendimento à capacidade	208	3,94	,71	147	3,97	,76
	Bom rendimento ao esforço	208	3,99	,75	147	4,00	,82
	Bom rendimento à facilidade das matérias	208	2,76	,84	147	2,70	,95
	Baixo rendimento à baixa capacidade	208	2,94	,82	147	2,71	,87
	Baixo rendimento ao pouco esforço	208	3,64	,86	147	3,59	,89
	Baixo rendimento à sorte e aos professores	208	2,75	,67	147	2,76	,70
Ensino médio	Bom rendimento à boa sorte	198	2,69	,82	164	2,82	,79
	Bom rendimento à capacidade	198	3,93	,80	164	4,06	,74
	Bom rendimento ao esforço	198	4,09	,73	164	4,07	,75
	Bom rendimento à facilidade das matérias	198	2,76	,90	164	2,83	,84
	Baixo rendimento à baixa capacidade	198	2,77	,87	164	2,85	,92
	Baixo rendimento ao pouco esforço	198	3,62	,84	164	3,81	,85
	Baixo rendimento à sorte e aos professores	198	2,68	,68	164	2,75	,65
Ensino superior	Bom rendimento à boa sorte	123	2,78	,79	111	2,73	,79
	Bom rendimento à capacidade	123	4,04	,79	111	4,02	,86
	Bom rendimento ao esforço	123	4,09	,85	111	4,10	,76
	Bom rendimento à facilidade das matérias	123	2,67	,93	111	2,81	,94
	Baixo rendimento à baixa capacidade	123	2,74	,95	111	2,90	,90
	Baixo rendimento ao pouco esforço	123	3,77	,80	111	3,82	,78
	Baixo rendimento à sorte e aos professores	123	2,74	,70	111	2,79	,64

Através dos resultados ilustrados no Gráfico 1, inferimos que os alunos cujos pais possuem menos habilitações escolares tendem a atribuir os seus fracos resultados escolares à falta de capacidade, o que já não ocorre junto dos demais rapazes cujos pais possuem habilitações escolares ao nível do ensino secundário e do ensino superior. Em sentido inverso, as alunas mostram mais esse estilo atribucional quando os pais possuem níveis de escolaridade superiores, ou, então, não possuem habilitações literárias, havendo uma frequência mais reduzida ou intensidade deste estilo atribucional junto das alunas cujos pais apenas possuem a escolaridade básica.

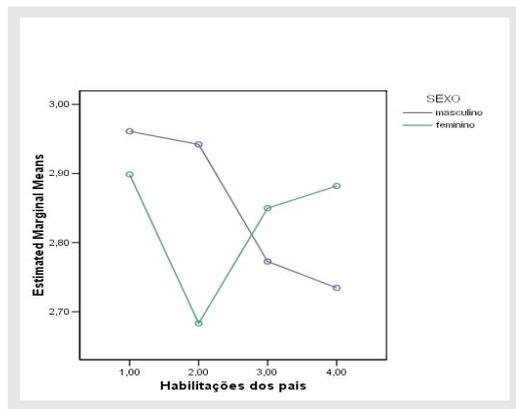


Gráfico 1 - Efeito de interacção entre habilitações escolares dos pais e género dos alunos na atribuição dos fracos resultados à capacidade

Por outro lado, e em termos de efeitos principais, não aparece qualquer efeito significativo reportado ao género dos alunos nas demais subescalas, observando-se um efeito das habilitações dos pais na subescala de atribuição dos bons desempenhos escolares ao esforço ($F=3,921$; $p<.01$). Através de um teste de contrastes, verifica-se que os alunos cujos pais não possuem qualquer escolarização apresentam este estilo atribucional numa menor frequência ou intensidade face aos colegas cujos pais apresentam escolaridade secundária e superior. Neste sentido, podemos afirmar que a atribuição dos bons resultados escolares ao próprio trabalho do aluno se encontra mais generalizada junto dos alunos cujos pais possuem índices superiores de escolarização.

Também na subescala de atribuição do baixo rendimento ao pouco esforço se encontra uma diferença estatisticamente significativa tomando os quatro grupos de alunos em função das habilitações escolares dos pais ($F=2,635$; $p<.05$). Em termos de contrastes, a diferença apenas assume significado estatístico quando tomamos os dois grupos de alunos mais diferenciados em termos de habilitações dos pais. Os alunos cujos pais possuem maior escolaridade (ensino superior), face aos colegas cujos pais não possuem habilitações escolares, tendem a atribuir mais os seus fracos desempenhos à falta de esforço. A atribuição dos fracos resultados escolares

ao pouco trabalho ou esforço é, assim, mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem níveis superiores de escolaridade (os alunos cujos pais possuem menos habilitações escolares atribuem mais os seus fracassos escolares à falta de capacidade e à falta de sorte ou aos professores comparativamente aos colegas cujos pais são mais escolarizados, mesmo que tais diferenças nas médias não atinjam significado estatístico, cf. quadro 3).

4. Discussão e conclusões

Analisando as relações entre padrões atribucionais e o rendimento escolar dos alunos, considerando aqui quatro níveis de rendimento, podemos afirmar uma relativa homogeneidade nos valores obtidos. Nalgumas das dimensões atribucionais os quatro grupos de alunos não se diferenciam de forma estatisticamente significativa. Mais concretamente, os quatro grupos de alunos tendem a valorizar as próprias capacidades e o esforço para explicarem os bons resultados que obtenham na escola. Estamos, pois, face a atribuições internas ou razões pessoais na explicação do bom desempenho escolar. Também não se observa nestes quatro grupos de alunos uma tendência a justificar os fracos resultados escolares recorrendo a atribuições externas, como seja a falta de sorte ou a fraca qualidade dos professores. Estes dados parecem contrariar alguma tendência na investigação para associar padrões atribucionais e rendimento escolar dos alunos (Barros, 1997; Barca & Peralbo, 2002; González-Pienda *et al.*, 2002; Mascarenhas, 2004).

De qualquer modo, os alunos de mais fraco rendimento, e em particular o grupo de alunos que se situa no limiar de um aproveitamento positivo ou negativo, tende a atribuir mais frequentemente o seu bom desempenho escolar à sorte e à facilidade das tarefas (exames), por comparação com os colegas com níveis superiores de aproveitamento. Por sua vez, a atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade é também mais frequente junto dos alunos de rendimento naquele limiar intermédio face aos colegas com melhor rendimento académico. Assim, os alunos mais periclitantes no seu rendimento escolar tendem a explicar externamente os bons resultados que obtenham (sorte, professores, facilidade das tarefas) e recorrem a atribuições internas (falta de capacidade) para explicar os fracos desempenhos. Por este facto, diremos que este

subgrupo de alunos, em particular, apresenta padrões atribucionais disfuncionais para a sua auto-estima e para o sucesso nas suas aprendizagens, o que também tem sido encontrado noutros estudos (Barca & Peralbo, 2002; Barros, Barros & Neto, 1988; Mascarenhas, 2004).

Olhando aos padrões atribucionais de acordo com o género dos alunos, praticamente em nenhum caso se assiste a diferenças nas médias das pontuações com significado estatístico. Apenas na atribuição dos fracos resultados escolares à falta de capacidade se observou um efeito de interacção combinando o género e as habilitações académicas dos pais. No caso concreto desta dimensão, esta atribuição é mais frequente junto das alunas com pais sem habilitações escolares ou com pais com níveis superiores de escolaridade (ensino secundário e superior). São as alunas cujos pais se ficaram pela escolaridade básica, aquelas que recorrem menos a este estilo atribucional para explicar os fracos resultados escolares. Nos rapazes, por seu lado, este estilo é menos frequente quando os pais possuem habilitações académicas superiores.

Os níveis de formação académica dos pais associam-se significativamente aos estilos atribucionais dos alunos quando se trata de explicar os bons resultados escolares através do esforço pessoal (atribuição mais frequente junto dos alunos cujos pais possuem índices de escolarização mais elevados) ou na explicação do baixo rendimento pela falta de esforço (mais frequente nos alunos com pais mais escolarizados). As habilitações escolares dos pais aparecem, pois, como variável importante na construção das percepções pessoais de competência, nas atribuições causais e no próprio rendimento escolar dos alunos (Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003).

Em termos práticos, conhecendo-se o impacto das explicações que encontramos para os nossos desempenho no estado de ânimo, auto-estima e persistência nas tarefas, podemos aceitar que algumas atribuições favorecem a motivação, o esforço e o orgulho pessoal, enquanto outras inibem o rendimento e promovem atitudes defensivas em termos escolares (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; Docampo, 2002; Seligman, 1990; Sousa, 2004). Assim, importa que a relação e o *feedback* dos professores favoreçam uma reestruturação atribucional dos alunos de forma a favorecer a sua motivação, a sua persistência e a sua auto-estima nas tarefas de aprendizagem e de

realização escolar (Torre & Godoy, 2002). Como verificamos, os alunos mais fragilizados em termos de rendimento académico tendem a atribuir os seus eventuais sucessos a variáveis que lhes são externas e os seus insucessos a variáveis internas, mormente à falta de capacidade. Interessaria, nestes casos, ajudá-los a reportar ao maior ou menor esforço e à qualidade dos seus comportamentos de aprendizagem e de estudo parte significativa dos seus resultados escolares. A forma como os professores organizam as aulas, a informação que passam aos alunos, os processos de avaliação ou a interacção mantida na sala de aula moldam os estilos atribucionais dos alunos (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; Barros, 1997).

Referências

- BARCA, Alfonso (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- BARCA, Alfonso & PERALBO, Manuel (2002). *Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el Fracaso Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Informe final del Proyecto FEDER (1FD97-0283). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- BARCA, Alfonso; PERALBO, Manuel & MUÑOZ, María Amália (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de Atribuciones Causales Multiatribucionales (EACM). *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 8 (1), pp. 12-30.
- BARCA, Alfonso & MASCARENHAS, Suely A. (2005). *Aprendizagem Escolar, Atribuições Causais e Rendimento no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SADNM.
- BARREIRO, Felicidad F. (1998). Percepción causal do fracasso escolar em educacion secundaria: Análise atribucional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 2 (2), pp. 87-97.
- BARROS, António M. (1997). Atribuições causais e expectativas de controlo: Estudo com alunos do 7 e 9 anos na matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), pp. 25-47.
- BARROS, António M. & BARROS, José H. (1993). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, pp. 97-110.
- BARROS, António M.; BARROS, José H. & NETO, Félix (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, pp. 57-69.

- BARROS, António M.; NETO, Félix & BARROS, José H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), pp. 55-64.
- BAR-TAL, Daniel (1978). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, 48, pp. 259-271.
- CARVALHO, Maria P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de género. *Cadernos de Pesquisa*, 110, pp. 143-155.
- DOCAMPO, Monica M. C. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14 (3), pp. 572-576.
- FONTAINE, Anne-Marie (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 13-30.
- GARCÍA, Reyes C. (2003). Família e enfoques de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8 (7), pp. 341-357.
- GARCIA, Júlia A. & SÁNCHEZ, José Maria R. (2005). Práticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), pp. 76-82.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio A.; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad; ÁLVAREZ, Luis; ROCES, Cristina; GARCÍA, Marta; GONZÁLEZ, Paloma; CABANACH, Ramón G. & VALLE, António (2000). Auto-concepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), pp. 548-556.
- GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio A.; NÚÑEZ, José C.; ÁLVAREZ, Luis; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad; ROCES, Cristina; GONZÁLEZ, Paloma; MUÑIZ, Roberto & BERNARDO, Ana (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, pp. 853-860.
- GONZÁLEZ, Maria del Carmen & TOURON, Javier (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- LEMOS, Marina S.; SOARES, Isabel C. & ALMEIDA, Cristina (2000). Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5 (1), pp. 41-55.
- MASCARENHAS, Suely A. N. (2004). *Avaliação dos Processos, Estilos e Abordagens de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio do Estado de Rondônia, Brasil*. Tese doutoral. A Coruña: Universidade de A Coruña.
- PERALBO, Manuel V. & FERNÁNDEZ, Maria Luz A. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), pp. 309-322.
- SAAVEDRA, Luísa; TAVEIRA, Maria do Céu & ROSÁRIO, Pedro (2004). *Classe Social no Feminino: Percursos e (co)incidências*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (Relatório de investigação).
- SELIGMAN, Martin P. E. (1990). *Learned Optimism: How to Change your Mind and your Life*. London: Pocket Books.
- SOUSA, Elizabeth (2004). Atribuição causal: Da inferência à estratégia de comportamento. In Jorge Vala & Maria Benedita Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TORRE, Carmelo R. & GODOY, António A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), pp. 444-449.
- VALLE, António A.; NÚÑEZ, José C.; RODRIGUEZ, Susana M. & GONZÁLEZ-PUMARIEGA, Soledad (2002). La motivación académica. In Júlio António A. González-Pienda & outros (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- WEINER, Bernard (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- WEINER, Bernard (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- WEINER, Bernard (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.

CAUSAL ATTRIBUTIONS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: ANALYSIS BY STUDENTS' PARENTS SCHOOL LEVEL AND GENDER

Abstract

This paper analyses the relationship between causal attributions and academic achievement, considering attributions by students' parents, school level, and gender. To evaluate causal attributions we use the scale "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) and a sample of 1144 students from basic public and private schools of Rondonia State (Amazônia, Brazil). Results suggest that, students' causal attributions are not differentiated by school achievement. Most students use internal attributions (capacities and effort) to explain their good schools marks, using external attributions (luck or teachers) to explain bad school classifications. Even tough, poorest achievement students justify, in large percentage, better marks by luck and facility of examinations, as well as low capacity to explain low school classifications. The causal attributions are not related to students' gender, but male students from parents with low academic certifications tend to justify low school marks by lack of capacity. Finally, to justify good and bad marks by effort, or lack of effort, is more frequent in the students from parents with high school levels.

ATTRIBUTIONS CAUSALES ET RENDEMENT ACADEMIQUE: ANALYSE SELON LE NIVEAU SCOLAIRE DES PARENTS ET LE SEXE DES ETUDIANTS

Résumé

Dans cet article nous présentons la relation entre les attributions causales et le rendement académique, en tenant compte du niveau scolaire des parents et le sexe des étudiants. Pour évaluer les attributions causales nous avons utilisé le questionnaire "Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais" (Barca, 2000) et un échantillon représentatif de 1144 élèves fréquentant des institutions publiques et privées de l'enseignement basique de Rondônia (Amazônia, Brasil). Les résultats montrent que les élèves ne se différencient pas statistiquement dans leurs attributions en fonction de leur rendement scolaire. La plupart des élèves valorisent leurs efforts et capacités (causes internes) pour expliquer les bons résultats académiques, et associent le manque de chance ou les professeurs aux résultats les plus faibles (causes externes). Malgré ça, les élèves avec un plus faible rendement justifient, dans un pourcentage supérieur, quelques résultats positifs dus à la chance ou à la facilité des examens, ainsi comme ils mentionnent leur manque de capacité pour expliquer les mauvais résultats. Les attributions causales ne se différencient pas selon le sexe des élèves, bien que l'attribution de l'insuccès scolaire au manque de capacité soit plus fréquente chez les élèves de sexe masculin dont les parents ont un niveau d'aptitude académique plus bas. Finalement, l'attribution des bons résultats à l'effort ou des faibles résultats au manque d'effort, est plus fréquente auprès des élèves dont les parents ont un niveau plus élevé de scolarité.