

# A RESPONSABILIDADE PELO SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR EM CRIANÇAS

T. ROSERLEY NEUBAUER DA SILVA

Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

---

## RESUMO

Os objetivos deste trabalho foram adaptar uma escala para medir percepção de controle em crianças (IAR) e analisar, através dos resultados da aplicação da mesma, o comportamento do construto percepção de controle — tal como apresentado na teoria de aprendizagem social de Julian Rotter — em nosso contexto social.

Para fins da aplicação da escala foram sorteadas 32 classes de 4ª série de 11 escolas públicas municipais de 1º grau da cidade de São Paulo totalizando 922 sujeitos, 469 do sexo masculino e 453 do sexo feminino, com idade variando entre 9 e 14 anos.

Dois foram as hipóteses de trabalho: a) os resultados de uma aplicação inicial do instrumento deveriam apresentar correlações altas com os de uma aplicação posterior (alta fidedignidade); b) os resultados encontrados na escala IAR deveriam se correlacionar com as médias escolares dos sujeitos (validade preditiva).

Os resultados obtidos indicaram que a escala está impregnada de desejabilidade social e vieses culturais o que invalida o uso da mesma, questiona os postulados da teoria e lança dúvida sobre o valor de outros instrumentos de medida baseados nesses postulados.

## SUMMARY

The objectives of this work were the adaptation of a scale to measure perception of control in children (IAR) and the analysis of the behavior of the construct perception of control — as presented in Julian Rotter's social learning theory — in the Brazilian social context.

The scale was administered in 32 fourth grade classrooms from 11 municipal public schools in the city of São Paulo, to a total of 922 subjects (469 males and 453 females) between 9 and 14 years old.

There were two hypotheses: a) the results of the first administration of the instrument should be highly correlated to the results of a later administration (high reliability); b) the results obtained in the IAR scale should be correlated to the subjects' grade point average (predictive validity).

The results obtained showed that the scale is loaded with social desirability and cultural biases, raising doubts about the use of the scale, and questioning the theory postulates and the value of other measurement instruments based on these postulates.

---

## INTRODUÇÃO

---

Pesquisas feitas na área educacional têm mostrado que o rendimento escolar não está condicionado unicamente à estimulação cognitiva, mas é produto de uma combinação de fatores entre os quais a motivação é um dos mais importantes (Zigler e Butterfield, 1968; Bloom e outros, 1965). Algumas delas sugerem que um maior esclarecimento desses fatores poderia facilitar o desenvolvimento de programas escolares adequados aos padrões motivacionais das crianças (Bloom e outros, 1965).

No campo da Psicologia Social apareceram, nos últimos anos, estudos teóricos e empíricos sugerindo que a motivação depende das expectativas de sucesso e de fracasso que o indivíduo desenvolve. Em outras palavras, a motivação dependeria, na perspectiva desses estudos, da percepção que o indivíduo tem de que pode controlar os resultados positivos e negativos de suas ações. Essa percepção, designada na literatura pelo termo "percepção de controle", seria suficientemente ampla a ponto de afetar diversos aspectos do comportamento, entre os quais o desempenho acadêmico, podendo mesmo ser entendida como uma dimensão de personalidade.

O constructo de percepção de controle apareceu inicialmente nos trabalhos de Julian Rotter.

Phares (1965), aluno de Rotter, foi quem primeiro tentou medir diferenças individuais quanto à percepção que o indivíduo tem do seu controle. Ele desenvolveu uma escala que foi posteriormente revista por Rotter e se transformou num questionário com 29 pares de afirmações. Cada uma dessas afirmações, colocadas em forma de expectativas, reflete uma crença interna ou externa do indivíduo, quanto à sua capacidade de controlar os resultados de suas ações.

Segundo essa escala, os indivíduos se distribuem, quanto a sua percepção de controle, numa dimensão única, variando entre os dois pontos extremos dessa dimensão que seriam: os "internos" de um lado e os "externos" de outro. "Internos", seriam os que acreditam que têm controle sobre os eventos que ocorrem em suas vidas. "Externos", no outro extremo, seriam os que acreditam que os resultados de suas ações são determinados por fatores que estão fora de seu alcance, tais como: sorte, acaso, outras pessoas poderosas ou forças imprevisíveis.

A partir dos trabalhos de Rotter os padrões da percepção de controle passaram a receber ênfase especial, sendo considerados muito importantes no estabelecimento de expectativas e esquemas motivacionais capazes de influir no fracasso ou sucesso do indivíduo frente a diferentes situações ambientais. A abordagem unidimensional do constructo de contro-

le proposta por Rotter iria, contudo, sofrer profundas alterações.

Resultados de outras pesquisas vieram confirmar a idéia de que a percepção de controle era uma variável muito complexa. Crandall (1965) verificou em seus estudos que existem diferenças bastante significativas entre assumir responsabilidade por resultados positivos e por resultados negativos. Levenson (1972) chamou a atenção para a distinção que existe entre a atribuição que o indivíduo faz para explicar o resultado de um evento causado por uma força indeterminada como a sorte (que exprime uma crença na ausência de controle) ou quando causado pela influência de pessoas poderosas.

Gurin e colaboradores (1969) encontraram vários fatores independentes na percepção de controle. Após analisar esses fatores, concluíram que a percepção que o indivíduo tem do controle que pode ser exercido pela maioria dos membros de um grupo social (ideologia do controle) é independente da percepção que ele tem do controle no plano pessoal (controle pessoal). Mirels (1970) também identificou dois fatores na estrutura da percepção de controle: um que diz respeito à crença do indivíduo no controle de sua vida pessoal e outro que se refere ao poder que ele acredita que as pessoas possuem diante das questões políticas e sociais. Barroso (1974) propôs em sua pesquisa, uma abordagem bidimensional para o constructo e mostrou que é preciso fazer distinção entre direção (interno-externo) e grau de controle (máximo-mínimo). A direção de controle se refere à percepção do indivíduo de que ele é capaz de controlar os reforços que recebe. O grau de controle refere-se à possibilidade geral de se controlar eventos a partir de antecedentes conhecidos e previsíveis. A autora conclui que grau e direção de controle são dimensões importantes para prever a percepção de controle interno-externo e devem ser consideradas cuidadosamente pelos pesquisadores da área.

A atenção que os estudiosos do comportamento atribuíram ao constructo de percepção de controle assumiu proporções consideráveis. Vários testes foram desenvolvidos para medir o construto em adultos e crianças e revisões da literatura surgiram com relativa regularidade (Rotter, 1966; Joe, 1971; MacDonald, 1973). Os resultados apresentados nas revisões de Joe (1971) e MacDonald (1973), por exemplo, mostram que algumas escalas estão contaminadas de desejabilidade social e de possíveis vieses ideológicos. Além disso, a consistente associação entre diferenças de percepção de controle e condições de classe social ou grupo étnico, permite levantar a hipótese de que os indivíduos social e economicamente desfavorecidos, possuem expectativas mais altas de controle externo porque suas oportunidades ambientais são de fato limitadas.

Problemas desse tipo colocam em questão o esquema conceitual no qual as medidas de percepção de controle se ancoram e permitem afirmar que as conclusões acerca da natureza e funcionamento dessa variável não são ainda definitivas.

A presente pesquisa, tendo em vista explicar parcialmente os altos índices de fracasso escolar no Brasil, teve como objetivo inicial o desenvolvimento de uma escala para medir percepção de controle em crianças. Para tanto, a adaptação da escala IAR (Intellectual Achievement Responsibility) desenvolvida por Crandall (1965) parecia ser o mais adequado. Entretanto, uma vez que esta escala iria ser aplicada em um contexto sócio-cultural diferente daquele para o qual fora inicialmente desenvolvida, a adequação cuidadosa da mesma implicava em ir além da simples tradução e padronização do instrumento à nova população. Fazia-se necessário um estudo para testar a fidedignidade (estabilidade temporal) do instrumento — e analisar a validade do mesmo como preditor do rendimento acadêmico, medido através de médias escolares. Ao mesmo tempo, seria controlado o nível sócio-econômico dos sujeitos. Com esse procedimento não se estaria simplesmente adaptando a escala, mas colocava-se em teste a própria relevância e aplicabilidade do constructo (percepção de controle) a uma nova realidade.

Com base nos estudos anteriormente citados, foram levantadas as seguintes hipóteses de trabalho:

- a — os resultados de uma aplicação inicial do instrumento deveriam apresentar correlações altas com os de uma aplicação posterior (alta fidedignidade).
- b — os resultados das sub-escalas que avaliam responsabilidade por sucesso (I+) e por fracasso (I-) deveriam apresentar correlações baixas entre si (independência das duas sub-escalas);
- c — os resultados encontrados na escala IAR deveriam se correlacionar com as médias escolares (validade preditiva).

---

## METODOLOGIA

---

### A - AMOSTRA

Para os fins deste trabalho, foram sorteados 33 classes de 4ª série, de 11 escolas públicas municipais de 1º grau, da cidade de São Paulo.

Foi estipulada a escolha de 3 classes por escola, o que resultou no final, numa média de 85 crianças por unidade escolar, e cerca de 922 crianças na amostra como um todo.

### B - INSTRUMENTO

#### 1. Escala IAR (*Intellectual Achievement Responsibility*)

O instrumento utilizado para medir atribuição de responsabilidade por sucesso ou fracasso acadêmico foi a escala IAR (Intellectual Achievement Responsibility), originalmente desenvolvida por Crandall e colaboradores (1965) para ser aplicada em adolescentes de 9 a 18 anos de idade.

A forma da escala de Crandall utilizada neste estudo possuía 20 questões, sendo portanto uma forma reduzida da original, que continha 34. A razão principal da escolha de uma forma reduzida está no fato de que no estudo original (1965) os autores acreditavam que essas 20 questões não apresentaram problemas de leitura, compreensão verbal ou deseabilidade social. Além disso, sendo uma forma mais curta, era menos cansativa e mais adequada às crianças que compunham esta amostra.

A forma final da escala IAR foi administrada coletivamente durante o período de aula. Foram feitas duas aplicações com intervalo de um mês e meio entre elas.

#### 2. Questionário de nível sócio-econômico

Para a elaboração de um perfil descritivo do nível sócio-econômico da população estudada, elaborou-se um questionário para ser aplicado a um membro da família dos sujeitos que participariam da pesquisa.

A aplicação do questionário foi realizada em pequenos grupos ou individualmente, no caso de pessoas analfabetas. Quando nenhum membro da família da criança comparecia à escola, enviava-se o questionário ao responsável pela criança para preenchê-lo em casa e devolvê-lo à escola.

---

## DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

---

A amostra desta pesquisa compunha-se de 469 sujeitos do sexo masculino e 453 do sexo feminino, com idade variando entre 9 e 14 anos. O exame da Tabela 1, na qual os sujeitos estão distribuídos por sexo e idade, mostra que 62,4% do total encontrava-se na faixa etária adequada para a 4ª série do primeiro grau, isto é, entre 9 anos e 6 meses e 10 anos e 11 meses. Era baixa, portanto, a porcentagem de sujeitos nos grupos limítrofes de idade.

Meninos e meninas estavam igualmente distribuídos em todas as idades e, ainda que a porcentagem de meninos nos grupos mais velhos seja um pouco maior, a diferença é muito pequena para ser considerada significativa.

O questionário, que serviu de base para a elaboração do perfil sócio-econômico, foi preenchido por um membro da família dos sujeitos. Dos 922 sujeitos que participaram da pesquisa, 840 tiveram seus questionários respondidos. Conforme mostra a Tabela 2, foi alta a porcentagem de questionários respondidos na escola (79%) o que determinou tratamento igual para todos e análise conjunta dos dados.

A mãe do sujeito respondeu ao questionário em 76%

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS POR IDADE E SEXO (N - 922)

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
9 anos a 9 anos e 5 meses	15 (3,3)	19 (4,1)	34 (3,6)
9 anos e 6 meses a 9 anos e 11 meses	84 (18,5)	74 (15,8)	158 (16,2)
10 anos a 10 anos e 5 meses	118 (26,0)	121 (25,8)	239 (25,8)
10 anos e 6 meses a 10 anos e 11 meses	90 (19,9)	87 (18,6)	177 (19,8)
11 anos a 11 anos e 5 meses	41 (9,1)	50 (10,7)	91 (9,9)
11 anos e 6 meses a 11 anos e 11 meses	39 (8,6)	31 (6,6)	70 (7,6)
12 anos	34 (7,5)	50 (10,7)	84 (9,1)
13 anos	20 (4,4)	27 (5,8)	47 (5,1)
14 anos	12 (2,6)	9 (1,9)	21 (2,2)
Total	453 (49,1)	469 (50,9)	922 (100)

Observação: Os dados entre parênteses são porcentagens.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS QUESTIONÁRIOS, POR SEXO DOS SUJEITOS E LOCAL ONDE FORAM RESPONDIDOS

Sexo	Local	Local			Total
		Ausência de questionário	Fez questionário em casa	Fez questionário na escola	
Masculino		41 (8,7)	87 (18,6)	341 (72,7)	469 (50,9)
Feminino		41 (9,1)	89 (19,6)	323 (71,3)	453 (49,1)
Total		82 (8,9)	176 (19,1)	664 (72,0)	922 (100)

Observação: Os dados entre parênteses são porcentagens.

das vezes, (N=636) o que comprova mais uma vez ser ela o principal elo de ligação família-escola. O pai o fez em 9% das vezes (N=76) e algum outro parente do sujeito (irmã, tia, avó) em 10% dos casos (N=79). Cerca de 5% dos questionários (N=42) foram respondidos por co-

nhecidos ou vizinhos dos sujeitos ou por uma instituição beneficiante, quando as crianças estavam sob tutela.

A caracterização sócio-econômica das populações estudadas é uma preocupação freqüente de pesquisadores sociais. Entretanto, a forma pouco criteriosa com que são construídos índices ou esquemas diferenciadores de classe social tem provocado críticas severas e pertinentes.

Dessa forma, os índices ou esquemas existentes não pareceram adequados a esta pesquisa. Assim sendo, elaborou-se um índice ou esquema de caracterização sócio-econômica para ser usado no caso específico desta pesquisa.

Procedeu-se da seguinte forma: para cada criança, representada pelo respondente do questionário, foi atribuído um conjunto de valores ou pesos resultantes da distribuição das freqüências acumuladas da amostra, em cada um dos indicadores: educação do responsável, educação da mãe, profissão do responsável e condições de habitação. A seguir, procedeu-se à soma destes valores e retirou-se a média. Obteve-se, assim, um índice composto de nível sócio-econômico para cada sujeito.

O conjunto das médias (índice composto de nível sócio-econômico) dos sujeitos desta pesquisa resultou numa distribuição que foi chamada perfil descritivo do nível sócio-econômico da amostra (Gráfico 1). Convém lembrar, todavia, que este perfil foi elaborado a partir de um modelo específico, que permite descrever e categorizar a amostra em função de suas próprias características e dos sujeitos deste trabalho<sup>1</sup>.

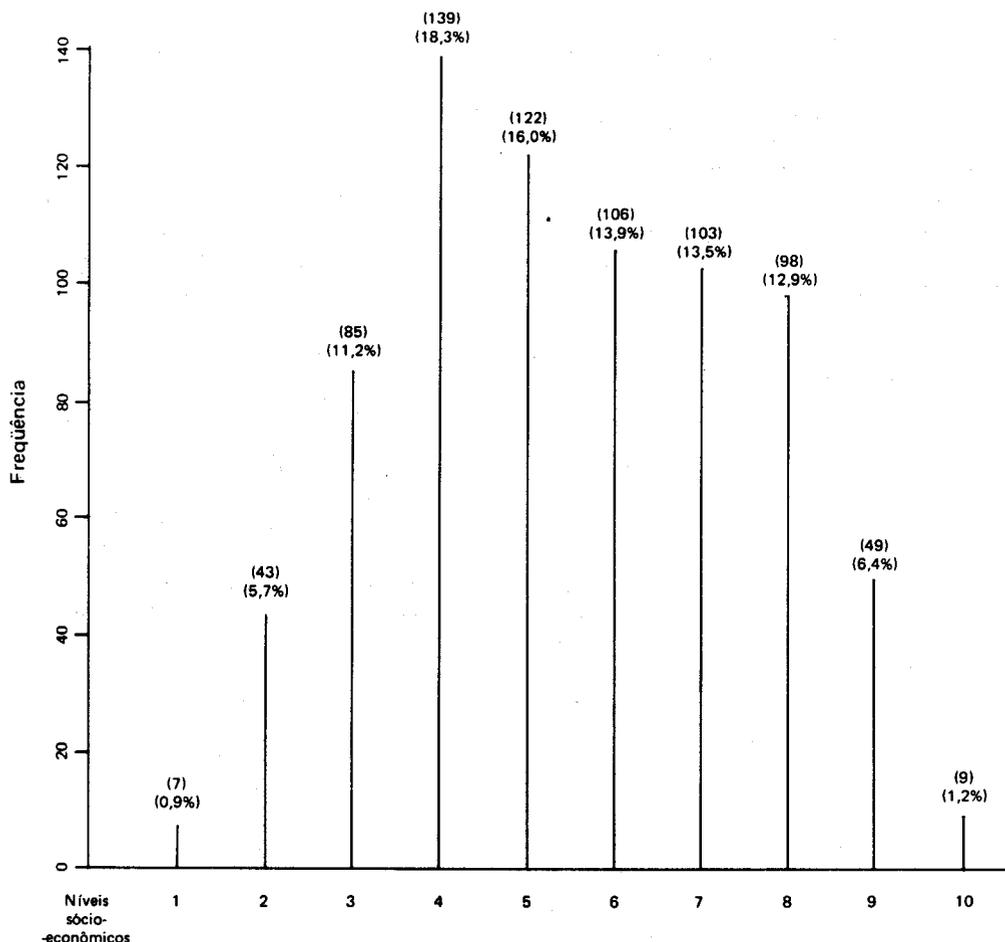
A análise do perfil (Gráfico 1) sugere uma amostra razoavelmente homogênea com porcentagens pequenas de sujeitos nos grupos extremos. Somente 6,3% da amostra se encontra nos dois grupos de renda mais baixos e 7,6% nos dois mais altos. Nos pontos médios da distribuição da curva (pontos 4, 5, 6 e 7) se concentram 61,7% (N=440) da amostra. Como o processo de normalização dos valores introduziu uma maior variabilidade na distribuição dos sujeitos na curva, as diferenças existentes entre o nível sócio-econômico dos indivíduos alocados nos pontos médios não devem ser muito acentuadas.

De acordo com a sua própria distribuição, a população deste estudo, representativa do universo das escolas públicas municipais, pode ser classificada de "média-baixa". Uma análise em resumo, dos indicadores usados, justifica essa classificação.

O nível educacional dos pais ou responsáveis pela criança era relativamente baixo, pois mais da metade chegou somente a cursar o primário e muitos nem sequer o completaram. Quanto às profissões desempenhadas, a mãe, via de regra, encontrava-se ou fora do mercado de trabalho ou em ocupações manuais não especializadas. Predominaram, entre os pais, as ocupações ma-

1 A metodologia do perfil descritivo do nível sócio-econômico da amostra está analisada em artigo da autora a ser publicado no nº 33 dos Cadernos de Pesquisa.

GRÁFICO 1 - PERFIL DESCRITIVO DO NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO DA AMOSTRA (N - 761)



## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: FIDEDIGNIDADE

nuais e não manuais de rotina. Grande parte das profissões arroladas, portanto, classificam-se nas posições mais baixas de prestígio ocupacional. Não obstante, as condições de habitação das famílias eram na maior parte das vezes razoáveis, ou sejam as casas possuíam água encanada, paredes de tijolos e chão com algum revestimento.

Finalizando, vale a pena lembrar novamente que o perfil descritivo desta população é um modelo específico que permitiu descrevê-la e categorizá-la em função de suas próprias características. Não permite, portanto, comparações com outros estudos que usem metodologias diferentes.

A - CONSISTÊNCIA INTERNA DO TESTE (estabilidade temporal).

Para testar a estabilidade, foram calculadas correlações de Pearson entre os resultados das duas aplicações da escala IAR, realizadas com intervalo de um mês e meio. As correlações encontradas foram altas e significativas tanto para a amostra toda (.72\*) como para os sujeitos do sexo masculino (.72\*) e do sexo feminino (.070\*) separadamente. Tais resultados indicam, portanto, que a percepção dos sujeitos quanto à responsabilidade por fracasso e sucesso escolar é bastante estável.

Como a escala IAR contém dois diferentes tipos de itens, uns relativos a eventos positivos e outros a eventos negativos, a consistência interna dos itens foi calculada separadamente para as duas sub-escalas.

O exame de consistência interna dos itens teve como objetivo verificar o grau de estabilidade das respostas dadas pelos sujeitos, num mesmo momento, aos diferentes itens da escala. Para tanto, foram calculadas correlações de Pearson (KR 20) entre as respostas dadas aos primeiros cinco itens positivos e aos últimos cinco itens positivos. O mesmo procedimento foi usado com os itens negativos. Para a amostra como um todo, as correlações, após a correção, foram de .53\* para internalidade positiva e .64\* para internalidade negativa. Essas correlações demonstram que os itens eram razoavelmente homogêneos, especialmente se considerarmos que a reduzida quantidade de itens em cada uma das sub-escalas pode ter prejudicado a obtenção de correlações mais altas.

## B - RELAÇÃO ENTRE AS SUB-ESCALAS DA IAR

**P**rocurou-se verificar se internalidade positiva e internalidade negativa realmente compõem um único traço, comumente denominado internalidade total. Para testar esta hipótese foram calculadas correlações de Pearson entre as duas sub-escalas da IAR (internalidade positiva e negativa). As correlações encontradas foram baixas tanto para a primeira (.20\*) como

\* Para as correlações assinaladas com um asterisco o nível de significância é de 0,001.

para a segunda aplicação (.23\*) corroborando a idéia de que as sub-escalas são independentes entre si. Conseqüentemente, é imprudente acreditar que internalidade positiva e negativa compõem um mesmo traço. Em outras palavras, assumir responsabilidade pelo sucesso acadêmico é diferente de assumir responsabilidade por experiências de fracasso. Além disso, as correlações entre internalidade total e internalidade negativa foram sistematicamente mais altas do que as correlações entre internalidade total e internalidade positiva, tanto para a primeira como para a segunda aplicação. A internalidade negativa, portanto, parece ser a principal responsável pelos resultados de internalidade total obtidos. Tais resultados colocam novamente em dúvida a adequação de um único escore de internalidade total.

## C - ANÁLISE DOS ITENS<sup>2</sup>

**O** objetivo principal da análise de itens foi verificar a ocorrência de padrões ou tendências de respostas.

Foram examinadas, inicialmente, médias e desvios-padrão de internalidade total, positiva e negativa da amostra toda, assim como dos diferentes grupos etários (Tabela 3).

Em todas as idades as médias de internalidade total obtidas foram bastante altas. É possível que o formato da escala (escolha forçada), bem como o fato das alternativas de externalidade serem unidimensionais<sup>3</sup>, tenham contribuído para orientar as respostas na direção de internalidade. De qualquer forma, as médias muito altas

TABELA 3 - MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO PARA OS RESULTADOS DE INTERNALIDADE TOTAL, POSITIVA E NEGATIVA, PARA A AMOSTRA TODA E DIFERENTES GRUPOS ETÁRIOS

Idade	Internalidade total	Desvio padrão	Internalidade positiva	Desvio padrão	Internalidade negativa	Desvio padrão	N
Amostra toda	13,49	3,10	7,72	1,54	5,76	2,39	922
9 anos a 9 anos e 5 meses	12,94	3,49	7,41	1,82	5,52	2,51	34
9 anos e 6 meses a 9 anos e 11 meses	13,32	3,13	7,87	1,51	5,45	2,57	158
10 anos a 10 anos e 5 meses	13,66	3,30	7,90	1,57	5,76	2,57	239
10 anos e 6 meses a 10 anos e 11 meses	13,47	3,07	7,71	1,47	5,75	2,27	177
11 anos a 11 anos e 5 meses	13,63	2,69	7,67	1,59	5,96	2,14	91
11 anos e 6 meses a 11 anos e 11 meses	13,54	3,12	7,60	1,47	5,94	2,27	70
12 anos	13,46	2,95	7,58	1,58	5,86	2,29	84
13 anos	13,31	3,05	7,29	1,28	6,02	2,27	47
14 anos	13,19	2,80	7,23	1,70	5,95	2,01	21

e a pequena variância em torno das mesmas indicam a existência de itens como pouco poder discriminativo, ou seja, itens que devido à sua formulação induziram a maior parte das crianças a apresentar respostas internas.

A seguir, foram obtidas correlações bisseriais para determinar o poder de discriminação de cada um dos itens, melhor dito, para determinar em que medida cada um dos itens contribuiu para o escore de internalidade total obtido pelos sujeitos. Na Tabela 4 são apresentadas as correlações bisseriais para os itens positivos e negativos separadamente.

TABELA 4 - CORRELAÇÕES BISSEERIAIS CALCULADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS A CADA UM DOS ITENS\*

Itens positivos	Itens negativos
1 = 0,31	13 = 0,66
4 = 0,30	17 = 0,48
5 = 0,37	15 = 0,45
6 = 0,43	2 = 0,58
8 = 0,22	7 = 0,31
11 = 0,34	3 = 0,40
14 = 0,43	12 = 0,46
16 = 0,23	20 = 0,18
18 = 0,33	9 = 0,52
19 = 0,18	10 = 0,53

\* Os itens 1 e 13, 4 e 17, 5 e 15, 11 e 3, 18 e 9, 19 e 10 são pares de itens de internalidade positiva e negativa que se referem a situações semelhantes.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que os itens positivos — em que os sujeitos se afirmam responsáveis pelo seu sucesso escolar — não levaram a uma diferenciação de respostas que possibilitasse discriminar entre indivíduos internos e externos. Nestes itens os índices de discriminação foram geralmente baixos e as respostas bastante homogêneas, tanto para os mais como para os menos internos. Isso indica que, com exceção dos itens 6 e 14, os itens positivos não parecem ter sido responsáveis pela variância na internalidade total obtida pelo grupo, refletindo tão somente respostas socialmente esperadas ou reforçadoras do auto-conceito.

Os itens negativos, contudo, compõem um quadro um pouco diferente. Com exceção dos itens 20 e 7, nos quais as correlações bisseriais foram baixas, em todos os outros itens negativos elas foram maiores que .40, sen-

do algumas significativamente altas, como é o caso dos itens 2 (.58) e 13 (.66). Conseqüentemente, a variabilidade nas respostas dos sujeitos deve ter sido causada pelos itens de internalidade negativa.

Ainda que em alguns itens negativos as crianças tenham respondido estereotipadamente, a fim de proteger a imagem de figuras de autoridade por elas consideradas altamente significativas, o impacto de experiências de fracasso parece ter um efeito muito grande, capaz de possibilitar uma sensibilidade maior do teste quando indivíduos internos e externos são colocados frente a este tipo de situação. Isso fica mais evidente quando são feitas comparações entre itens de internalidade positiva e negativa que possuem situações semelhantes, como é o caso dos itens 1 e 13, 4 e 17, 5 e 15, 11 e 3, 18 e 9, 19 e 10<sup>4</sup>. Veja-se um exemplo: enquanto no item 19 (internalidade positiva) o poder de discriminação é baixo (.18), indicando que não há correlação entre internalidade total obtida pelo indivíduo e a direção neste item, no item 10 (internalidade negativa), de situação idêntica, o poder de discriminação é alto (.53). Em outras palavras, os indivíduos mais internos (internalidade total) não são os que se afirmam bem sucedidos porque se esforçam (internalidade positiva), mas os que se dizem mal sucedidos porque não se esforçam (internalidade negativa).

Outros estudos feitos na área de reforço social confirmam tais resultados. Brackbill e O'Hara (1958), Sullivan (1960), Crandall (1963) e Crandall e outros (1964) mostraram em seus trabalhos que o reforço social negativo é mais eficaz do que o reforço positivo. Isto parece indicar que as experiências de fracasso devem produzir um efeito mais estável no comportamento de assumir responsabilidade interna por eventos desse tipo. Ao que tudo indica, o uso de uma medida de internalidade total (que engloba internalidade positiva e negativa) é definitivamente inadequado. Assumir responsabilidade por fracasso escolar mostrou-se independente de assumir responsabilidade por sucesso escolar, estando esta última consideravelmente impregnada de desejabilidade social. Algumas dessas considerações deverão ser retomadas na discussão dos dados a respeito da validade preditiva do instrumento.

<sup>4</sup> Correlações de Pearson foram calculadas entre os itens de situações semelhantes. As correlações encontradas foram muito baixas, o que demonstra, mais uma vez a independência entre internalidade positiva e negativa:

0,005 (nível de significância = 0,003) para os itens 1 e 13;  
0,11 (nível de significância = 0,001) para os itens 3 e 11;  
0,01 (nível de significância = 0,373) para os itens 5 e 15;  
0,09 (nível de significância = 0,002) para os itens 9 e 18;  
0,19 (nível de significância = 0,001) para os itens 4 e 17.

<sup>2</sup> Todos os resultados apresentados na análise a seguir referem-se aos dados da primeira aplicação da escala.

<sup>3</sup> Na escala IAR não aparecem fatores de externalidade pessoal como sorte, acaso, destino. Toda externalidade é pessoal e em grande parte apresentada por figuras de autoridades significativas para as crianças, tais como pais e professora.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: VALIDADE

Como conseqüência lógica do constructo de percepção de controle, Rotter (1966) hipotetizou que os indivíduos mais internos, acreditando-se mais capazes de controlar os reforços e punições que recebem, apresentam comportamentos mais atuantes frente às situações e obtêm melhores desempenhos.

Em relação a rendimento acadêmico, algumas pesquisas vieram confirmar essa hipótese mostrando que os indivíduos mais internos dedicavam mais tempo a atividades intelectuais, exibiam maior interesse por assuntos acadêmicos e obtinham melhores resultados em testes de inteligência, assim como em testes escolares (Crandall e outros, 1965; McGhee e Crandall, 1968; Coleman e outros 1966). Outras pesquisas, todavia, não encontraram evidências de que a percepção de controle estivesse associada ao rendimento acadêmico (Eisenman e Platt, 1968; Hjelle, 1970). A ausência de resultados conclusivos a esse respeito sugere, portanto, a necessidade de novos estudos sobre a relação entre rendimento acadêmico e percepção de controle.

O indicador de rendimento acadêmico usado neste caso foi a média semestral obtida a partir das notas bimestrais de aproveitamento escolar. Inicialmente procurou-se examinar se os grupos mais internos obtiveram as melhores médias de rendimento. Para tanto, dividiu-se a amostra em quatro grupos, segundo intervalos determinados pelos pontos quartis das distribuições de internalidade (total, positiva e negativa). A seguir, foram processadas análises de variância para verificar se havia diferenças significativas entre as médias de rendimento<sup>5</sup> desses quatro grupos.

Os resultados foram significativos para internalidade total ( $F = 10.20$ ), positiva ( $F = 12.72$ ) e negativa ( $F = 5.29$ ) o que indica uma diferença estatística entre o rendimento dos quatro grupos, sendo que as médias de rendimento tendem a ser maiores para os grupos mais internos. Contudo, para verificar se as médias desses últimos grupos eram significativamente maiores que a dos grupos menos internos, utilizou-se o teste de Tukey. Os resultados obtidos mostraram em geral que há diferenças pouco significativas entre as médias dos grupos mais ou menos internos.

<sup>5</sup> Para uniformizar a variância introduzida nas médias escolares devido a variações de escolas e professores, o indicador de rendimento usado nessas análises estatísticas resultou de uma padronização da nota original, feita para cada uma das classes. Dito de outra forma, os dados dos sujeitos da classe  $i$  foram submetidos à seguinte transformação:  
 $y_i = (x_i - \bar{x}_i)/S_i$ , onde  $\bar{x}_i$  representa a média obtida pela classe  $i$ , e  $s_i$  é seu desvio padrão.

Os resultados do teste Tukey colocam em dúvida as tendências apontadas pelos testes de média (boa sensibilidade estatística em amostras grandes nos testes de média não indica necessariamente que as diferenças são significativas a ponto de interessar o pesquisador). Em vista disso, tentou-se aprofundar a análise através de estudos correlacionais.

Correlações de Pearson foram calculadas para verificar possíveis associações entre rendimento e internalidade (total, positiva e negativa). Os resultados encontrados foram baixos para a amostra toda, assim como para os diferentes sexos e grupos etários (Tabela 5).

TABELA 5 - CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE INTERNALIDADE (TOTAL, POSITIVA E NEGATIVA) E RENDIMENTO

	Internalidade total	Internalidade positiva	Internalidade negativa	N
Amostra total	0,12 (0,001)	0,9 (0,002)	0,10 (0,001)	922
<b>Sexo dos sujeitos</b>	<b>Internalidade total</b>	<b>Internalidade positiva</b>	<b>Internalidade negativa</b>	<b>N</b>
Masculino	0,9 (0,025)	0,04 (0,160)	0,08 (0,002)	469
Feminino	0,17 (0,001)	0,17 (0,001)	0,11 (0,008)	453
<b>Grupos etários</b>	<b>Internalidade total</b>	<b>Internalidade positiva</b>	<b>Internalidade negativa</b>	<b>N</b>
9 a. a 9 a. e 5 m.	0,16 (0,172)	0,13 (0,226)	0,13 (0,222)	34
9 a. e 6 m. a 9 a. e 11 m.	0,31 (0,346)	-0,009 (0,455)	0,04 (0,292)	158
10 a. a 10 a. e 5 m.	0,22 (0,001)	0,17 (0,004)	0,17 (0,003)	239
10 a. e 6 m. a 10 a. e 11 m.	0,20 (0,003)	0,16 (0,013)	0,17 (0,010)	177
11 a. a 11 a. e 5 m.	0,04 (0,351)	0,20 (0,027)	0,09 (0,175)	91
11 a. e 6 m. a 11 a. e 11 m.	0,19 (0,050)	0,17 (0,080)	0,16 (0,091)	70
12 anos	0,02 (0,411)	-0,14 (0,095)	0,13 (0,115)	84
13 anos	0,27 (0,033)	0,26 (0,037)	0,21 (0,074)	47
14 anos	0,41 (0,032)	0,50 (0,032)	0,14 (0,261)	21

Observação: Os dados entre parênteses são níveis de significância.

Assim, a ausência de relação significativa entre internalidade e sucesso escolar não confirma, nesta pesquisa, os pressupostos de Rotter. Tal conclusão é reforçada ainda mais quando examinamos a relação entre os resultados de internalidade e algumas outras variáveis do ambiente ou do próprio sujeito.

Considerando que a amostra desta pesquisa era composta por classes de 4ª série, onde existiam sujeitos com mais de 12 anos, ou seja, crianças com histórico de fracasso escolar, e sabendo também que existe certa associação entre idade e nível sócio-econômico<sup>6</sup>, de tal forma que as crianças mais velhas são as mais pobres, hipotetizou-se que elas seriam também as menos internas do grupo. Entretanto, os resultados das análises de variâncias processadas para testar a existência de diferenças entre as médias de internalidade nos diversos grupos etários, não foram significativos. As respostas dos sujeitos desta amostra à escala IAR não variaram consistentemente com a idade e, estando esta fortemente associada a atraso e fracasso escolar, pode-se inferir que este último também não afetou as respostas.

Em relação ao nível sócio-econômico, procurou-se verificar se haveriam diferenças significativas entre as médias de internalidade dos sujeitos nos diversos níveis sócio-econômicos. Para isso, foram processados dois tipos de análise de variância: num deles, a amostra estava distribuída nos dez níveis sócio-econômicos que apareceram no perfil descritivo; no outro, os sujeitos foram agrupados em três diferentes níveis sócio-econômicos<sup>7</sup>.

Os resultados dessas análises não apontaram diferenças significativas entre as médias dos diversos grupos (Tabela 6), o que possibilita afirmar que o nível sócio-econômico dos sujeitos também não afetou as suas respostas de internalidade à escala IAR<sup>8</sup>.

A existência de relação positiva entre características de personalidade e rendimento escolar tem sido objeto de preocupação de vários estudiosos.

Para verificar se haveria influência do ambiente familiar, foram calculadas correlações de Pearson entre internalidade (total, positiva e negativa) e médias escolares para cada um dos dez níveis sócio-econômicos, assim como para os níveis sócio-econômicos agrupados. Nenhuma correlação significativa foi obtida indicando que não existe associação positiva entre a variável de personalidade estudada nesta pesquisa e o rendimento de crianças provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos (Tabela 7).

Em conclusão, a falta de validade preditiva do instrumento associada à porcentagem considerável de crianças que responderam internamente e ao baixo poder de discriminação de vários itens, prejudica a validade do constructo e coloca em dúvida a adequação da própria teoria, na qual ele está ancorado. Os resultados parecem indicar, na verdade, um padrão uniforme de respostas com pouca margem restante para a manifestação de diferenças individuais.

A dificuldade em se detectar comportamentos individualizados em determinados ambientes sociais vem sendo apontada por vários estudiosos no campo da Psicologia. Mischell (1973, 1974, 1972, 1969) em seus trabalhos mais recentes, onde revê criticamente as diferentes tendências das teorias de personalidade, faz considerações importantes sobre quais comportamentos deveriam ser enfocados para o estudo das diferenças individuais. Para ele as condições ou variáveis situacionais fornecem informações que influenciam as pessoas e afetam, conseqüentemente, suas atividades cognitivas e comportamentais.

De acordo com as proposições de Mischell, portanto, parece válido afirmar que ao colocar situações culturais que prescrevem comportamentos muito específicos, com uma gama bastante limitada de respostas adequadas, a escala IAR deixa de ser um instrumento capaz de medir a variabilidade de um traço estável de personalidade e passa a refletir comportamentos socialmente determinados.

Os resultados da presente pesquisa, assim como os encontrados por Lao (1970), Mirels (1970) e Thomas (1970) sugerem que, para serem instrumentos válidos, as escalas atuais de percepção de controle deveriam ser modificadas, a fim de que pudessem diferenciar situa-

TABELA 6 - MÉDIAS DE INTERNALIDADE TOTAL, POSITIVA E NEGATIVA PARA OS SUJEITOS DOS DIFERENTES NÍVEIS SÓCIO-ECONÔMICOS, SEPARADOS E AGRUPADOS

Nível sócio-econômico separado	Internalidade total	Internalidade positiva	Internalidade negativa	N (761)
1	13,28	7,00	6,28	7
2	12,86	7,16	5,69	43
3	13,17	7,78	5,38	85
4	13,56	7,74	5,82	139
5	13,62	7,82	5,80	122
6	13,70	7,89	5,81	106
7	13,60	7,74	5,85	103
8	13,14	7,66	5,48	98
9	13,34	7,67	5,67	49
10	15,00	7,77	7,22	9

Nível sócio-econômico agrupado	Internalidade total	Internalidade positiva	Internalidade negativa	N (761)
1	13,08	7,54	5,53	135
2	13,62	7,79	5,82	470
3	13,31	7,67	5,64	156

<sup>6</sup> Correlação de Pearson entre nível sócio-econômico e idade foi .36 (nível de significância = .001).

<sup>7</sup> No primeiro nível foram colocados os sujeitos que estavam nos pontos 1, 2 e 3 do perfil; no segundo nível os dos pontos 4, 5, 6 e 7; e no terceiro nível os dos pontos 8, 9 e 10.

<sup>8</sup> O nível sócio-econômico parece não afetar, também, o rendimento dos sujeitos, pois a correlação de Pearson entre nível sócio-econômico e rendimento foi relativamente baixa (.19; nível de significância = .001).

TABELA 7 - CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE INTERNALIDADE (TOTAL, POSITIVA E NEGATIVA) E RENDIMENTO PARA CADA UM DOS NÍVEIS SÓCIO-ECONÔMICOS, SEPARADOS E AGRUPADOS

Nível sócio-econômico separado	Internalidade total	Internalidade positiva	Internalidade negativa	N (761)
1	0,22 (0,315)	0,20 (0,3327)	0,18 (0,343)	7
2	-0,10 (0,256)	0,01 (0,464)	-1,5 (0,167)	43
3	0,18 (0,42)	0,33 (0,001)	0,02 (0,399)	85
4	0,25 (0,001)	0,11 (0,89)	0,26 (0,001)	139
5	0,14 (0,054)	0,20 (0,12)	0,055 (0,27)	122
6	0,19 (0,022)	0,14 (0,063)	0,16 (0,048)	106
7	0,17 (0,039)	0,20 (0,021)	0,099 (0,160)	103
8	0,26 (0,004)	0,25 (0,005)	0,18 (0,032)	98
9	-0,7 (0,307)	0,11 (0,223)	-0,17 (0,114)	49
10	0,40 (0,140)	0,012 (0,48)	0,54 (0,66)	9

Nível sócio-econômico agrupado	Internalidade total	Internalidade positiva	Internalidade negativa	N (761)
1	0,10 (0,117)	0,23 (0,003)	-0,02 (0,390)	135
2	0,19 (0,001)	0,16 (0,001)	0,14 (0,001)	470
3	0,14 (0,033)	0,19 (0,008)	0,06 (0,196)	156

Observação: Os dados entre parênteses são níveis de significância.

ções que possibilitam a manifestação de diferentes traços de personalidade, das que refletem simples normas sociais. Enquanto isto não ocorre, sérias restrições devem ser colocadas ao uso dessas escalas assim como das conclusões por elas apontadas.

Nesta linha também estão os resultados das pesquisas de Gurin e colaboradores (1969) nas quais embora sujeitos negros e brancos tivessem percepção de controle muito semelhante quanto a eventos culturais mais amplos (ideologia do controle), tinham percepções bastante diferenciadas quanto ao controle que acreditavam ter das suas próprias vidas (controle pessoal). Constataram,

além disso, que era o sentimento de controle pessoal e não a ideologia do controle que se correlacionava positivamente com a motivação e o desempenho dos indivíduos, e que essas duas percepções de controle atuavam em direções opostas. Dessa forma, eram os indivíduos altamente internos em controle pessoal os que obtinham melhores resultados em termos de testes psicológicos e notas escolares. Os indivíduos mais internos na ideologia do controle, isto é, os que acreditavam no papel das forças internas como determinantes do fracasso ou do sucesso do indivíduo no ambiente cultural mais amplo, apresentavam os piores desempenhos.

A despeito dos freqüentes sentimentos de falta de controle de sua própria vida, Gurin e colaboradores (1969) constataram que estudantes negros endossavam as crenças da cultura de que é o trabalho intenso, o esforço e não a sorte que conduz ao sucesso. Os autores ressaltaram então, que é preciso não confundir em uma escala essas diferentes dimensões de controle.

A crença cultural mais ampla no valor do trabalho árduo, e contínuo, e do esforço do indivíduo como elementos condutores ao sucesso está vigorosamente presente em nosso meio cultural e, de forma ainda mais acentuada, no ambiente escolar. Essa crença permeia também a escala IAR onde a maior parte das questões têm uma das alternativas redigida nessa direção. Cabeiria indagar: seriam as crianças capazes de responder a este instrumento na direção contrária a do valor do esforço pessoal, mormente estando elas no ambiente escolar, onde o esforço é altamente valorizado? Não estariam as respostas à escala refletindo, tão somente, o grau de aceitação dessas crianças de uma norma cultural reforçada pela escola, melhor dito, da crença generalizada em nossa sociedade de que o sucesso é produto do esforço individual, do trabalho árduo e contínuo?

Além disso, a redação dos itens, ainda que dirigida ao indivíduo, é, muitas vezes, impessoal. Afirmativas condicionais do tipo "se quando você crescer", não obrigam o sujeito a se reportar necessariamente a situações em que foi bem ou mal sucedido. A frase poderia ser interpretada do ponto de vista de um futuro hipotético, independente da vida atual do sujeito. Dessa forma, as dimensões pessoal e ideológica do controle ficam confundidas.

Para finalizar resta um último quesito. Como entender a diferença encontrada entre os resultados de outras pesquisas com grupos desfavorecidos — em que externalidade aparece freqüentemente associada a fracasso escolar e nível sócio-econômico baixo — e os desta pesquisa — onde não foi encontrada relação positiva entre externalidade e fracasso escolar em crianças provenientes dos níveis sócio-econômicos mais baixos?

Com raras exceções, a totalidade das pesquisas na área de percepção de controle foram desenvolvidas na sociedade americana, onde os grupos mais desfavorecidos sócio-econômicamente são as minorias étnicas e raciais. Esses grupos que abrigam um contingente maior de indivíduos mal sucedidos, inclusive academicamente, tendem a ter expectativas mais altas de controle externo porque são mais conscientes das suas barreiras ambientais e

percebem que suas oportunidades são concretamente limitadas. Como nos E.U.A. existe uma denúncia sistemática dos fatores de discriminação, que os tornam claros, previsíveis e consistentes, a atribuição desses eventos negativos a causas externas aparecem frequentemente nas respostas dos sujeitos.

No Brasil, entretanto, as dificuldades ambientais que são colocadas aos indivíduos provenientes de classes sociais desfavorecidas, tais como falta de escolas, currículos inadequados, exames reprovatórios, são muito mais difíceis de serem percebidas tanto pelo indivíduo como pelo grupo que o cerca. Dessa forma, a discriminação que sustenta as desigualdades sociais, sendo muito mais velada, induz os indivíduos, mesmo os que se encontram nas posições mais desfavorecidas, a acreditarem que concorrem em condições de igualdade com outros indivíduos e a aceitarem, sem qualquer questionamento, a total responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, respondendo com alta internalidade.

Parece, então, ser possível afirmar que a escala IAR está impregnada de desejabilidade social e vieses culturais de forma que os sujeitos respondem a ela indiscriminadamente ou de acordo com a ideologia de controle que norteia as relações sociais do ambiente em que vivem. Conseqüentemente, os resultados desta pesquisa invalidam o uso da escala, questionam os postulados da teoria e lançam dúvidas sobre o valor de outros instrumentos baseados nesses postulados.

---

## CONCLUSÃO

---

**A**nalisa criticamente a escala parecia refletir, na realidade, o quanto o indivíduo era capaz de responder em função da chamada ética do esforço pessoal. Conseqüentemente, poderia ser interpretada como um instrumento que media uma variável ideológica travestida em variável psicológica motivacional.

A ética do esforço pessoal que permeia a nossa sociedade e que acarreta a conseqüente estigmatização dos grupos menos privilegiados tem sido examinada por vários estudiosos. Muñoz (1972) pesquisou o funcionamento desse mecanismo como instrumento de legitimação da ideologia das classes dominantes. O autor mostrou que esta ética atribui a cada indivíduo a responsabilidade pelo lugar que ocupa dentro do sistema de classes baseando-se na crença de que é o trabalho árduo, constante, e a ausência de vícios que levam as pessoas, quase que inevitavelmente, ao êxito e ao progresso pessoal.

Conseqüentemente, o destino de cada um torna-se um problema de iniciativa individual e os componentes básicos para a determinação do destino pessoal são: a responsabilidade individual, o esforço que cada um é capaz de empregar para atingir os seus objetivos e a disciplina, a vontade, as aptidões morais do indivíduo que permitem suportar e escolher as dificuldades a serem superadas.

Dessa forma, a sociedade é eximida de toda responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de cada um e, conseqüentemente, o sistema político ou de governo que essa sociedade possui é tido como absolutamente irrelevante no que diz respeito ao destino pessoal dos indivíduos.

A plena adesão dos indivíduos à idéia de que o trabalho duro, o esforço contínuo e o sacrifício é o caminho mais adequado para se procurar os bens socialmente necessários, assim como para ascender na escala social desempenha funções importantes pois dessa forma os indivíduos passam a acreditar que são essas atitudes que determinam a posição que ocupam dentro da estrutura de classes e que possibilitam a passagem de uma classe para outra, dentro de uma mesma estrutura.

A idéia básica que está por detrás desses pressupostos é a de que o sistema de classes é essencialmente aberto e fluido e que em princípio não há obstáculos fundamentais que impeçam as pessoas, através do esforço individual, de melhorar sua situação social e econômica.

Grande parte da força e eficácia da ética do esforço pessoal para legitimar as posições dentro do sistema de classe advém da intencionalidade que lhe é atribuída, ou seja, ela é apresentada como um meio eficaz para obtenção de resultados socialmente desejáveis. Contudo, para que os indivíduos pertencentes às camadas mais desfavorecidas possam justificar a sua situação, esta ética é relativizada, isto é, associa-se a ela outros elementos como a sorte, o azar, as boas oportunidades, os fatores imprevisíveis. A relativização, isto é, a introdução de fatores externos para explicar o fracasso, portanto, constitui uma solução que ajuda os indivíduos mais desfavorecidos a resolverem a contradição pessoal que representa, de um lado, aderir às idéias de responsabilidade, trabalho duro, economia e vida ordenada como fatores que distribuem os sujeitos dentro da estrutura de classes — ideologia do controle — e, de outro lado, poder explicar sua própria situação desvantajosa dentro dessa estrutura — controle pessoal. Dessa forma, ao se relativizar, a ética do esforço pessoal se flexibiliza e prepara o caminho para ser aceita mesmo por aqueles que, pelo menos teoricamente, deveriam se considerar mal ajustados ao comparar a sua situação objetiva com os postulados dessa ética. Com o mecanismo da relativização essa ética se fortalece na medida em que encontra justificativa para os casos que contrariam as suas previsões.

Para legitimar a situação dos grupos que estão nas posições mais desprivilegiadas dentro do sistema de distribuição de recompensas sociais e atribuir-lhes responsabilidade pessoal por sua situação, aparece, como parte integrante da ética, o mecanismo de estigmatização desses grupos (Munöz, 1973).

O mecanismo de estigmatização consiste em atribuir diferentes características negativas aos grupos socialmente desfavorecidos — tais como ociosidade, aspecto desagradável, linguagem inadequada, desonestidade, irresponsabilidade — que servem para fundamentar a existência de desigualdades dentro do sistema de classes. Tal atribuição feita à classe social dos menos privilegiados é ge-

neralizada indiscriminadamente a todos os membros dessa classe. A classe social inferior se converte, portanto, num verdadeiro grupo negativo de referência, cujos defeitos e forma de vida devem ser evitados. Dessa forma, a estigmatização justifica e legitima a existência das classes sociais e a distribuição de cada indivíduo dentro do sistema de classes.

O constructo de percepção de controle está todo ele ancorado na crença de que o trabalho, o esforço, o empenho, a motivação individual é a mola propulsora do sucesso. As pesquisas sobre o constructo apontam com grande frequência para uma mesma direção: as pessoas mal sucedidas apresentam orientações externas de controle. Externalidade é um estigma a ser evitado. A crença resultante, portanto, é a de que é desejável mudar a orientação das pessoas para a direção de internalidade, especialmente aquelas que não estão tendo um desempenho adequado em nossa sociedade, isto é, os presos, os doentes, as crianças mal sucedidas na escola, e em geral, os indivíduos provenientes das camadas sócio-econômicas mais baixas<sup>9</sup>. Contudo, essa é uma posição questionável.

Primeiro, porque o indivíduo assume sozinho uma carga que muitas vezes é social. Dito de outra forma, na sociedade regida pela ideologia do esforço pessoal, ao escolher a alternativa interna, o indivíduo se auto-responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso, assumindo portanto esta ideologia e deixando a sociedade sem ônus a pagar.

Segundo, porque, em algumas situações, ser externo pode ser a única forma de produzir mudanças desejáveis no sistema e quebrar o círculo vicioso.

Assim, na medida em que o indivíduo mal sucedido realmente sofre a consequência dos fatores externos do meio ambiente, que estão em grande parte determinando o seu fracasso, porque então não assumí-lo? Se o fizer, pode tentar modificá-los, pode interagir com o meio ambiente ativamente, de forma participante. Dependendo do tipo de externalidade, ser externo, não significa ser inativo.

Gurin e colaboradores (1969) e Lao (1970) mostraram que, diferente da percepção de fatores externos tais como a sorte e o destino, a percepção dos fatores externos de discriminação social existentes em grupos desfavorecidos, era motivacionalmente positiva e permitia ao indivíduo focalizar realisticamente a forma como sua vida era estruturada, assim como possibilitava ao indivíduo melhor atuar e tentar modificar o seu ambiente.

É bastante possível que para alguns indivíduos, como é o caso dos grupos étnicos minoritários desfavore-

cidos, a crença de que não existe relação entre esforço e sucesso esteja freqüentemente baseada na sua experiência de vida cotidiana. É preciso questionar, portanto, que efeitos positivos poderiam advir de uma mudança na orientação de controle desses indivíduos sem que ocorram mudanças em sua situação social.

Alguns sociólogos, segundo a tradição mertoniana, mostraram que quando os indivíduos em posições subordinadas num sistema social reagem à sua situação se auto-depreciando e se auto-responsabilizando, ao invés de atribuir a culpa ao sistema, eles tendem a aceitar e perpetuar o "status quo" e, conseqüentemente, sua posição subordinada dentro do sistema.

Ainda que esse tipo de discussão esteja presente na literatura sobre grupos minoritários, ela não tem recebido a devida atenção na área de percepção de controle. Alguns poucos trabalhos como os de Gurin e colaboradores (1969) e Kagan (1976) que questionam o valor de uma orientação interna para alguns grupos têm sido relegados a um segundo plano.

A pesquisa de Battle e Rotter (1963), por exemplo, com crianças brancas e negras relacionando controle com classe social, mostrou que eram as crianças negras pobres mais inteligentes que apresentavam as respostas mais externas. Os autores justificaram esses resultados afirmando que essa era uma reação de defesa das crianças frente as reduzidas escolhas de reforços materiais e culturais. Não seria, no entanto, essa a reação mais adequada e realista possível? Uma atitude de auto-responsabilidade ou internalidade não seria altamente negativa para o auto-conceito dessas crianças?

A exemplo do que ocorreu nesta pesquisa, a alta frequência de respostas de internalidade em grupos de nível sócio-econômico baixo e fracassados academicamente, não seria um comportamento de alienação e submissão social, ou melhor, não seria uma medida da eficácia com que o sistema já vendeu aos grupos desfavorecidos a ideologia das classes dominantes?

Estas, porém, são perguntas que não têm merecido a atenção dos estudiosos da área de percepção de controle. Ou talvez, consciente ou inconscientemente, eles as tenham evitado!

Para finalizar é preciso lembrar ainda que o valor atribuído ao esforço difere em diferentes culturas e em diferentes períodos históricos. Portanto, a valorização do esforço pessoal como sendo o principal fator para a obtenção do sucesso não pode ser entendida como uma variável psicológica estável pertencente à natureza do homem, mas como típica de um homem que vive numa cultura historicamente determinada. Ela parece ser, dessa forma, uma ideologia que permeia os valores sociais e identificá-la como uma característica pessoal serve apenas para torná-la mais facilmente aceita por indivíduos dos mais diferentes grupos sociais. ●

<sup>9</sup> Alguns pesquisadores, segundo Mac Donald (1973) já começaram mesmo a desenvolver técnicas para mudar a orientação de controle interno-externo dos indivíduos. Como ressalta este autor, essas técnicas "necessitam ainda refinamento considerável e explicações detalhadas, mas os esforços iniciais se mostram promissores".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, A.J. e outros. 1973 — Índice de *status* sócio-econômico da família da mulher grávida que freqüenta o Centro de Saúde Geraldo de Paula Souza da Faculdade de Saúde Pública de São Paulo. São Paulo, *Revista de Saúde Pública*, 7: 357-367.
- BARROSO, C.L. de M. e OLIVEIRA, L. de. 1971. *O madureza em São Paulo*, Fundação Carlos Chagas.
- BARROSO, C.L. de M. 1974. *An analysis of perception of control*, Michigan, University Microfilms.
- BATTLE, E. e ROTTER, J.B. 1963. Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of Personality*, 31: 482-490.
- BERKOWITZ, L. 1972. Frustrations, comparisons, and other sources of emotion arousal as contributors to social unrest. *Journal of Social Issues*, 28: 77-91.
- BLOOM, B.S. e outros. 1965. *Compensatory education for cultural deprivation*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BRACKBILL, Y. e O'HARA, J. 1958. The relative effectiveness of reward and punishment for discrimination learning in children. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 51: 747-751.
- COLEMAN, J.S. e outros. 1966. *Equality of educational opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, U.S. Government Printing Office.
- COOPERSMITH, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, W.H. Freeman.
- CRANDALL, V. C. 1963. The reinforcement effects of adult reactions and non-reactions on children's achievement expectations. *Child Development*, 34: 335-354.
- CRANDALL, V.C. e outros. 1964. The reinforcement effects of adult reactions and non-reactions on children's achievement expectations: a replication study. *Child Development*, 35: 242-261.
- CRANDALL, V.C. e outros. 1965. Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36: 91-109.
- CRONBACK, L.G. 1971. Test validation. Em Thorndike, R.L. (editor). *Educational measurement*. Washington, American Council on Education.
- CUNHA, L.A. 1977. O registro da classe social em estudos de conjuntura. Rio de Janeiro, *Forum*, vol. 1, 2: 71-88.
- DAVE, R.H. 1963. *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*. University of Chicago, (unpublished Ph. D. dissertation).
- EISENMAN, R. & PLATT, J.Y. 1968. Internal-External control of reinforcement, time perspective, adjustment, and anxiety. *Journal of General Psychology*, 79: 121-128.
- GARRET, A. e WILLOUGHBY, R. 1972. Personal orientation and reactions to success and failure in urban black children. *Development Psychology*, 7: 92.
- GORSUCH, R. e outros. 1972. Locus of control: an example of dangers in using children's scales with children. *Child Development*, 43: 579-590.
- GOUEIA, A. J. e HAVIGHURST, R.J. 1958. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo, Edições Melhoramentos.
- GOUEIA, A.J. 1970. *Professoras de Amanhã*. São Paulo, Pioneira.
- GUIDI, M.L.M. e DUARTE, S.G. 1969. Um esquema de caracterização sócio-econômica. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 52, 115.
- GURIN, P. e outros. 1969. Internal-External control in the motivational dynamics of negro youth. *Journal of Social Issues*, vol. XXV, 3: 29-52.
- HJELLE, L.A. 1970. Internal-External control as a determinant of academic achievement. *Psychological Reports*, 26: 326.
- HUTCHINSON, B. 1960. *Mobilidade e trabalho*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE.
- JOE, V.C. 1971. Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28: 619-640.
- JONES, L.V. 1971. The nature of measurement. Em Thorndike, R.L. (editor). *Educational measurement*. Washington, American Council on Education.
- KAGAN, S. 1976. Preference for control in rural Mexican and urban Anglo American children. *Interamerican Journal of Psychology*, 10: 51-59.
- KAPLAN, A. 1972. *A conduta na pesquisa — metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo, Herder, EDUPS.
- KELLER, A.B. e outros. 1970. Psychological sources of "resistance to family planning". *Merril-Palmer Quarterly*, 16: 286-302.
- KERLINGER, F.N. 1973. *Foundations of behavioral research*. 2ª ed. New York, Holt, Rinehart, Winston.
- KIFER, E. 1975. Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, vol. 12, 2: 191-210.
- KOHLBERG, L. 1966. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Em Maccoby, Eleanor, E. (editor) *The development of sex differences*. California, Stanford University Press.
- LAO, R.C. 1970. Internal-external control and competent innovative behavior among Negro college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14: 263-270.
- LEFCOURT, H.M. 1966. Internal versus external control of reinforcement. A review. *Psychological Bulletin*, 65: 206-220.
- LEVENSON, H. 1972. Distinctions within the concept of internal-external control: the development of a new scale. Hawaii, *American Psychological Association*.
- MacDONALD JR., A.P. 1970. Internal-external locus of control and the practice of birth control. *Psychological Reports*, 27: 206.
- MacDONALD JR., A.P. 1972. Internal-external locus of control. *Rehabilitation Literature*, 33: 44-47.
- MacDONALD, A.P. 1973. Internal-external locus of control. Em Robinson, John e Shaver, Philip (eds). *Measures of social psychological attitudes*, The University of Michigan, Institute for Social Research.
- McGHEE, P.E. e CRANDALL, V.C. 1968. Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic. *Child Development*, 39: 91-102.
- MIRELS, H.L. 1970. Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34: 226-228.
- MISCHELL, W. 1969. Continuity and change in personality. *American Psychologist*, 24: 1012-1018.
- MISCHELL, W. 1972. Direct versus indirect personality assessment: evidence and implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38: 319-324.

- MISCHELL, W. 1973. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80: 252-283.
- MISCHELL, W. e outros. 1974. Internal-external control and persistence: validation and implications of the Stanford preschool internal-external scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29: 265-278.
- MUÑOZ, R.E. 1972. Algunos mecanismos de legitimación del sistema de clases. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, nº 4: 213-257.
- MUÑOZ, R.E. 1973. La ética del esfuerzo personal y la estigmatización de los grupos menos privilegiados. *ELAS-FLACSO: 1-64*.
- NOWICKI, S. e ROUNDIREE, J. 1971. Correlates of locus of control in secondary school age students. *Developmental Psychology*, 4: 477-478.
- NOWICKI, S. e DUKE, M. 1974. A preschool and primary internal-external control scale. *Developmental Psychology*, 10: 874-880.
- PARSONS, O.A. e outros. 1970. Internal-external locus of control and national stereotypes in Denmark and the United States. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35: 30-37.
- PHARES, E.J. 1965. Internal-external control as a determinant of amount of social influence exerted. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2: 642-647.
- RANSFORD, H.E. 1968. Isolation, powerlessness and violence: a study of attitudes and participation in Watts riot. *American Journal of Sociology*, 73: 581-591.
- RINGELHEIM, D. e outros. 1970. A study of the relevant factors influencing academic achievement at various chronological age levels. Em Robinson, John e Shaver, Philip (eds.). *Measures of social psychological attitudes*. The University of Michigan, Institute for Social Research.
- RIOS, J.A. 1961. Estratificación y movilidad en Rio de Janeiro, *Boletim do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*, ano IV, nº 4.
- ROSENBAUM, R.M. 1972. A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure, em Weiner B. (ed). *Attribution theory, achievement motivation*. New York, General Learning Press.
- ROTTER, J.B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole nº 609).
- SANTOS, M.A. dos. 1967. Origem econômica dos alunos do ensino médio. Em Dias, José Augusto, (org.) *Ensino médio e estrutura sócio-econômica*. Rio de Janeiro, INEP: 41-6.
- STEPHENS, M.W. e DELYS, P. 1973. A locus of control measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 9: 55-65.
- SULLIVAN, P.W. 1960. The effects of verbal reward and verbal punishment on concept elicitation in children. *American Psychologist*, 15: 401.
- THOMAS, L.E. 1970. The I-E scale, ideological bias and political participation. *Journal of Personality*, 38: 273-286.
- THORNDIKE, R.L. 1951. Reliability. Em Lindquist, E.F. (ed) *Educational measurement*. Washington, American Council of Education.
- WEINER, B. e KUKLA, A. 1970. An attribution analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15: 1-20.
- WEINER, B. e outros. 1971. *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- WEINER, B. 1974. Achievement motivation conceptualized by an attribution theorist. Em Weiner, B. (ed), *Attribution theory achievement motivation*. New York, General Learning Press.
- WINER, B.J. 1962. *Statistical principles in experimental design*. New York, MacGraw Hill Company.
- ZIGLER, E. e BUTTERFIELD, E.C. 1968. Motivational aspects of changes in IQ test performance of culturally deprived nursery school children. *Child Development*, 39: 1-13.

