

# O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar

Nilton Soares Formiga<sup>1</sup>

Centro Universitário Luterano de Palmas, Tocantins  
Universidade Luterana do Brasil, Tocantins

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo avaliar a relação entre o tipo de orientação cultural (individualista ou coletivista) e indicadores de rendimento escolar. A identificação das causas do rendimento escolar tem focado aspectos socioeconômicos, psicológicos e sociológicos; tal problema se insere num contexto mais amplo, considerando outras variáveis capazes de responder melhor essa questão. Participaram 710 sujeitos dos níveis fundamental e médio, de ambos os sexos e de idade entre 11 e 21 anos. Aplicaram-se os instrumentos sobre os *atributos de individualismo e coletivismo*, os *indicadores de rendimento acadêmico* (horas dedicada aos estudos, autopercepção como estudante e nota no final do semestre) e de caracterização sociodemográfica. Com os resultados encontrados, foi possível considerar a importância das dimensões culturais quando se trata do rendimento escolar, caracterizando novas perspectivas para relação ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** rendimento escolar; individualismo; atitudes; cultura.

## THE ORIENTATION OF CULTURAL TYPE AND ITS INFLUENCE OVER THE ACADEMIC PERFORMANCE INDICATORS

**Abstract:** This study aims at evaluating the relation between type of cultural orientation (individualist or collectivist) and academic performance indicators. The identification of the causes of academic achievement has focused on socio-economic, psychological and sociological aspects. However, this problem is part of a larger context which considers other variables which are better able to respond to this question. 710 subjects of both sexes, ranging in age from 11 to 21, from the elementary and secondary educational levels participated in this study. The instruments utilized were concerned with individualist and collectivist attributes, academic achievement indicators (number of hours dedicated to study, student self-perception, and semester-end grade), and socio-demographic characterization. The findings demonstrated that it is possible to consider the importance of cultural dimensions when dealing with academic achievement, thus characterizing new perspectives for the teaching-learning relationship.

**Keywords:** academic achievement; individualism; attitudes; culture.

## Introdução

Na literatura pertinente são feitas algumas especulações em relação ao rendimento escolar. Aspectos como: condição socioeconômica, falta de perspectiva profissional, apoio social, entre outros (COFFIN, NAVA e VEGA, 2001; SANTÍN, 2001; SARKISSIAN, 2001) são

<sup>1</sup> Durante a realização deste estudo, o autor contou com Bolsa de Produtividade do CNPq, instituição à qual agradece. O autor se responsabilizou pela realização do trabalho dentro das normas éticas exigidas.

citados como causadores do fracasso escolar. Os fatores psicológicos também exercem influência sobre este fenômeno, tanto positiva quanto negativamente, como exemplos, podem-se citar o desenvolvimento emocional e interpessoal do estudante (LA ROSA, 1995; THUMS, 1999), a criatividade do indivíduo e sua relação com o ambiente (GARDNER, 2000; MORALES, 2001), e ainda, a ansiedade, personalidade e sua influência no rendimento escolar (OMAR, 1993; OMAR e MALTANERES, 1996; KOURILSKY, ESFANDIARI e WITTRUCK, 1998). Outra ênfase é dada aos fatores fisiológicos e nutricionais, como a adequabilidade de uma dieta própria e sustentável que venha garantir um desenvolvimento cerebral e cognitivo (IVANOVIC, 2001; MARTÍN, 2001; MONGEAU e LARIVÉE, 2000; VERA-NORIEGA, 2000).

Por outro lado, esse fracasso destacado por Perrenoud (2001) é também fabricado pela própria escola, devido ao molde do currículo ao qual o aluno tem de se adaptar, fazendo com que ela adquira na maioria das vezes um caráter elitista, aumentando, assim, a relação aluno-norma escolar; porém, como destaca o autor, percebe-se que somente a alguns são destinadas as exigências de seguir tais normas à risca. Uma outra questão diz respeito à responsabilidade apontada pela instituição e seus docentes, também, apenas destinada a alguns alunos, para que atinjam o ápice do ensino-aprendizagem-formação cultural, desconsiderando a condição social, econômica, psicológica e pedagógica em que alguns outros (os possíveis "excluídos") se encontram na dinâmica da busca do saber; por fim, outro fator é destacado quanto ao critério e modo avaliativo (ESTEBAN, 2001; PERRENOUD, 1998), o qual enfatiza, ainda, a hierarquização aluno-saber.

Esses fatores anteriormente explicitados são capazes de explicar o fenômeno do rendimento escolar, considerado atualmente uma das grandes preocupações, não só no âmbito educacional, como também no social e, ainda, no individual. Mas esse problema insere-se num amplo contexto, devendo-se considerar todas as possíveis variáveis implicadas neste processo, principalmente quando se objetiva elaborar programas preventivos visando a evitar o fracasso escolar (Fundación Humanismo y Ciencia, 2001).

Com isso, é possível perceber que a grande preocupação quanto ao rendimento escolar está no que diz respeito à cultura individual, passando-se a estigmatizá-la como A CULTURA, destacando-a sua unicidade hábil-motivacional desenvolvimentista e de condição humano-educacional, excluindo a complexidade e diversidade sociohumana ante a formação educacional e do rendimento escolar. Nesse sentido, faz-se pertinente considerar os padrões de orientação culturais: individualismo e coletivismo, uma vez que, ao se adotar um ou outro, o indivíduo irá se comportar de forma coerente com tal padrão. O individualismo expressa uma tendência ao sucesso, a valorizar a própria intimidade e uma necessidade de adequar-se ao contexto social, visando a obter recompensas. O coletivismo define uma tendência à cooperação e ao cumprimento com relação aos demais; internamente, as pessoas com orientação coletivista mantêm fortes relações entre si, podendo compartilhar os mesmos interesses (GOUVEIA, 1998; GOUVEIA, CLEMENTE e VIDAL, 1998).

Esses aspectos devem ser considerados, uma vez que o fracasso escolar não é um fenômeno unifatorial (DAYRELL, 2001). Não se podem atribuir unicamente causas internas relativas aos fatores pessoais ou externas considerando fatores situacionais (BERRIOS,

GARCIA e MARTÍN, 2000), e muito menos se concentrar nas dimensões da saúde física ou nos problemas familiares (MALUF e BARDELLI, 1991). Faz-se necessário ainda abordar a problemática do rendimento escolar, chamando atenção para a influência bidirecional dos aspectos psicossociais e de socialização. O êxito ou o fracasso escolar, na medida em que influem no autoconceito do indivíduo, podem repercutir nos mais diversos aspectos da sua vida, como nas atitudes perante as drogas, na escolha profissional, na motivação para o estudo, entre outros (PREEZ, CASTEJÓN e MALDONADO, 2001; ROS, GRAD e MARTINEZ-SANCHEZ, 1999; CEIS, 1998; HOUSE, 2000; OMAR, 1994; LA ROSA, 1995).

Não se pode falar em rendimento escolar sem se fazer menção à aprendizagem; esta é um processo natural que faz parte do cotidiano de cada pessoa, é uma ação conjunta do indivíduo com o meio externo, a qual se dá entre acertos e erros, direcionando os indivíduos a caminhos diferentes no processo educacional. A aprendizagem tem sido muito questionada e estudada, buscando-se soluções para os problemas do fracasso escolar, procurando atentar para as relações entre as necessidades educacionais do estudante, a família e a escola (ARAGONÉS, 1995; GONZÁLEZ FONTAO, 1998; FORMIGA, 2002a; 2002b). A melhoria do processo de aprendizagem tem sido um interesse prioritário da Psicologia da Educação, gerando linhas de investigação e intervenção com diferentes enfoques (ROS, GRAD e MARTINEZ, 1996). Em algumas linhas, os contextos sociais e culturais (OMAR, URIBE, FERREIRA, ASSMAR, GONZALEZ e BELTRAN, 2000) são apontados como justificativa desses problemas, descentrando a ego-intervalização dos problemas do rendimento escolar e dinamizando-o, de forma que seja salientado tal fenômeno numa perspectiva psicossocial.

Atualmente, a psicologia social da educação tem enfatizado perspectivas mais complexas, salientando a interação social ante os processos ensino-aprendizagem e o rendimento escolar. Para Ovejero (1996) e Dauster (2001), a educação é, antes de tudo, social, e, por ser assim, ela se dá nas relações: professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e até família-escola (FORMIGA, 2002a; HUICI, 1995). Porém, quando, se fala “social” em educação, se está fazendo alusão a todos os processos coercitivos vividos pelo aluno, seja fora (por exemplo, estresse familiar, nível socioeconômico etc.) ou dentro (dificuldade de relacionamentos interpessoais, precariedades do ambiente escolar, entre outros) do ambiente escolar (CURONICI e MCCLLOCH, 1999), bem como pelo professor e toda a instituição educacional. A cooperação e a interação social entre as pessoas são características presentes no contexto escolar e vivenciadas exaustivamente pelos estudantes, sendo capazes de influenciar positivamente na aprendizagem (OVEJERO, 1996; ROS, 1995). Dessa forma, pode existir uma relação entre o tipo de orientação cultural – seja individualista ou coletivista – assumido pelo indivíduo na sociedade e o rendimento escolar.

Apesar da relevância do tema, não se tem conhecimento de pesquisas que verifiquem a relação do rendimento escolar com esse tipo de orientação adotada pelo indivíduo, permitindo assim pensar em mais uma investida para solucionar este problema de enorme gravidade. Tal fato se reflete em práticas que venham a inibir escola e família quanto à insistência de comportamentos que focalizam o indivíduo como um ser determinado e desconsiderando a dinâmica e a incerteza humanas, salientando uma necessária atenção no indivíduo e seu conjunto.

Este artigo visa basicamente a oferecer uma contribuição ao estudo do rendimento escolar, tendo assim como um objetivo principal verificar a influência do tipo de orientação adotado pelo indivíduo ante alguns indicadores do rendimento escolar (por exemplo, *horas dedicadas ao estudo, autoconceito como estudante e nota no final do semestre*) em alunos dos níveis médio e fundamental. Para isso, consideraram-se os atributos do individualismo e coletivismo descritos por Triandis (1995).

## **O rendimento escolar: problemas e soluções**

Estudos mostram como o rendimento em sala de aula pode ser afetado a partir do tipo de relação que o professor estabelece com seus alunos. Certas qualidades do professor ou características de personalidade como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática facilitam a aprendizagem (CHALITA, 2001; SARKISSIAN, 200; THUMS, 1999). Ao contrário, o autoritarismo e a inimizade geram antipatia por parte dos alunos, fazendo com que estes associem a matéria ao professor e reajam negativamente a ambos (ARAGONÉS, 1995; KOURILSKY, ESFANDIARI e WITTRUCK, 1998; FORMIGA e MENEZES, 2000).

Outros fatores, como tipo de família, número de irmãos e educação familiar, são bastante relevantes para um bom rendimento escolar, assim como as características individuais dos alunos (maturidade, ritmo pessoal, seus interesses e aptidões específicas, seus problemas nervosos e orgânicos) também têm recebido grande atenção para explicar o problema do êxito escolar. Dessa forma, a solução mais palpável remetida à escola seria manter equilibrada a relação aluno-professor-família (GROLNICK, BENJET, KUROWSKI e APOSTOLERIS, 1997), principalmente se se considerar a diversidade que se encontra no processo educacional (PERRENOUD, 2001; BRUNER, 2001). De forma geral, pode-se dizer que a interação social com os grupos de relacionamentos diários e a cooperação entre os estudantes na aprendizagem tornam esse processo mais eficaz, evitando não somente a problemática do fracasso escolar, como também preconceitos e discriminação (OVEJERO, 1996; FORMIGA, 2002c; GARCIA, 1997; SILVA, BARROS, HALPERN e SILVA, 1998).

Não obstante, não se deve considerar tanto as perspectivas que centram atenção nos aspectos intrínsecos dos alunos, quanto às relações que estes venham estabelecer com os demais, devendo-se focar também os valores pessoais dos alunos que podem indicar suas metas mais gerais e específicas, quanto as que fomentam normas sociais e menor preocupação material (FORMIGA, QUEIROGA e GOUVEIA, 2001). Com isso, o ensino deve ser orientado tendo em vista esses aspectos, e assim haverá a possibilidade de se operacionalizarem intervenções visando a uma melhoria tanto no rendimento escolar quanto na saúde física e psíquica dos indivíduos (HARKNESS e KEEFER, 2000).

Segundo Rodrigues (1981), tal problema só seria capaz de solução se o profissional responsável observasse as disposições subjacentes ao comportamento dos alunos e professores da maneira mais fiel possível, ou seja, mantendo uma certa "neutralidade" quanto às rotulações ou atribuições preconceituosas (diferenciação quanto ao sexo, classe etc.). Tais comportamentos podem trazer como consequência, entre outras, a maior quantidade de *inputs* que alguns professores podem dar aos alunos considerados com um melhor desempenho escolar, ou seja, há um maior reforço do professor para os estudantes considerados

mais capazes, mesmo que não intencionalmente. Para isso, faz-se necessário considerar o movimento do grupo áulico, visando a encaixar as orientações culturais, o que, em vez de inibir a busca de saber e cultura, contribui da melhor forma possível desde as relações saber-inteligência, como também saber-socialização e saber-limite-formação.

De fato, segundo Niquini (1999); Ovejero, Moral e Pastor (2000), a escola se esqueceu de alguma forma do foco na interação entre as pessoas que a compõem, fazendo com que mascarasse ou não passasse a viver tanto as potencialidades educativas quanto à qualidade no relacionamento, as quais fomentam a interdependência social e apontam para uma melhor produtividade e bem-estar psicológico dos estudantes e, consecutivamente, do professor. Dessa forma, tal perspectiva visa a atender as relações intergrupais que ocorrem na escola e especificamente na sala de aula, principalmente no que diz respeito à diversidade étnica e sociointelectual, bem como o desenvolvimento moral (ORTEGA, MINGUEZ e GIL, 2002).

### **A perspectiva dos atributos de individualismo e coletivismo**

O individualismo e o coletivismo são definidos como síndromes culturais e consistem em compartilhar atitudes, crenças, normas, papéis sociais e definições do eu, sendo os valores dos membros de cada cultura organizados de forma coerente com um tema (TRIANDIS, 1995; 1996). Assim, estudantes que se orientam por um tipo ou outro de orientação cultural vão se comportar de maneira diferente, seja na forma de se autoperceber, seja nos seus relacionamentos interpessoais. No entanto, deve-se salientar que o individualismo e o coletivismo não são necessariamente opostos. Como assinalam Sinha e Tripathi (1994), as pessoas são um pouco de cada um, sendo o contexto ou a situação imediata que vai definir o estilo mais apropriado de comportamento – o tipo de orientação (TRIANDIS, 1995; TRIANDIS, CHEN e CHAN, 1998). Em todo caso, espera-se que predomine uma dessas orientações, não se podendo ignorar a possibilidade de coexistência das duas (SCHWARTZ, 1990, SINHA e TRIPATHI, 1994), bem como sua relação entre esses atributos.

Triandis (1995), ao recuperar a clássica dimensão de poder (HOFSTEDE), identifica dois atributos-chave para diferenciar os principais tipos de individualismo e coletivismo: horizontal e vertical. O atributo horizontal sugere que as pessoas são similares na maioria dos aspectos, especialmente no *status*. O conceito vertical põe ênfase em aceitar a desigualdade e privilegiar a hierarquia. Esses atributos se combinam com o individualismo e coletivismo, formando quatro tipos de orientação, cada um com uma característica principal que melhor descreve a pessoa que o adota, a saber: individualismo horizontal → ser único; individualismo vertical → orientado ao êxito; coletivismo horizontal → ser cooperativo; coletivismo vertical → ser servidor.

Gouveia e Clemente (1998b) observam que pessoas com atitudes favoráveis em relação ao êxito (individualismo vertical) apresentam uma tendência a ter mais amigos; enquanto o grau das amizades, se superficial ou estável, é definido em função da maior importância atribuída à cooperação e harmonia dentro do grupo (coletivismo horizontal). Considerar essas variáveis – os atributos de individualismo e coletivismo – permite relacionar uma variedade de fatos e pensamentos nas múltiplas facetas da vida social e política (INGLEHART,

1991), sabendo-se ainda que, quando se deseja explicar comportamentos, deve-se recorrer às atitudes; dessa forma, reconhecer a natureza atitudinal destes construtos pode implicar a explicação de alguns comportamentos sociais, neste caso, o rendimento escolar.

Além dos atributos já mencionados, Triandis (1995) identifica o protoindividualismo. Este é importante para caracterizar culturas com desigualdades sociais e econômicas, como no caso do Brasil. Esta dimensão tem como atributo-chave ser batalhador. Sugere-se que seja típico das sociedades em que as pessoas realizam suas atividades com independência das demais. Este tipo de individualismo parece ser uma forma de sobreviver, e não de se relacionar com outras pessoas (GOUVEIA, 1998a). Não se descarta também a importância que o construto individualismo expressivo possa ter neste contexto. Parsons (1959/1976, apud GOUVEIA, 1998) o identifica como típico da América hispânica: no âmbito da estrutura social, enfoca uma tendência a dar maior importância aos relacionamentos, principalmente o familiar e o da comunidade local, desestimando as orientações instrumentais. Este tem como atributo-chave ser expressivo. Essas dimensões do individualismo já foram correlacionadas com outro construto – os valores humanos – em uma pesquisa com uma amostra de brasileiros (GOUVEIA e ANDRADE, 2000; GOUVEIA; ANDRADE; JESUS; MEIRA e FORMIGA, 2002), obtendo resultados satisfatórios, na medida em que se pode conhecer mais sobre os construtos em questão.

Diante do exposto, faz-se necessário reafirmar os objetivos do presente estudo: (1) relacionar os atributos do individualismo e coletivismo com as variáveis do rendimento escolar; (2) avaliar a relação convergente entre esses atributos, bem como a dos indicadores do rendimento escolar; e (3) verificar em que medida os atributos do individualismo e coletivismo são capazes de prever os indicadores do rendimento escolar.

## **Metodologia**

### ***Delineamento***

O presente trabalho usou um delineamento de tipo correlacional, considerando como variável antecedente os atributos indicadores de individualismo e coletivismo e como variáveis critérios os indicadores do rendimento escolar. São igualmente considerados a idade e o gênero dos jovens.

### ***Amostra***

Participaram deste estudo 710 sujeitos de escolas públicas (44%) e privadas (56%) de João Pessoa – PB. Destes, a maioria era do sexo feminino (58%), com idades compreendidas entre 11 e 21 anos ( $M = 14,2$ ;  $DP = 1,57$ ). Tal amostra foi não probabilística, e sim do tipo intencional, pois, além do propósito de garantir a validade externa de alguns instrumentos da pesquisa, foi assegurada a possibilidade de realizar as análises estatísticas que permitam estabelecer as relações entre as variáveis a serem estudadas.

### ***Instrumentos***

Os participantes responderam os seguintes questionários:

*Atributos de individualismo e coletivismo.* Este instrumento é composto por seis itens que avaliam os atributos que mais caracterizam os sujeitos em relação ao individualismo e coletivismo (por exemplo, *Cooperador, que colabora; Um ser único, diferente dos demais* etc.). Para respondê-lo, a pessoa deve ler cada item e indicar o quanto em cada a caracteriza, para isso, é necessário apontar o grau (com um X ou círculo) numa escala do tipo *Likert*, com os seguintes extremos: **0 = Nada Característico** e **5 = Muito Característico**, ao lado dos respectivos atributos.

*Indicadores do rendimento acadêmico.* Esta variável foi operacionalizada no questionário por meio de três perguntas que tratavam de obter os indicadores de rendimento acadêmico, a saber: (1) *quantas horas o aluno dedicava aos estudos* fora do colégio. Neste caso, informava-se que não deveria ser computada a hora dedicada a cursos de idiomas, artes, informática e demais aprendizado instrumental; (2) *em que medida o aluno se considerava como estudante.* Sua *autopercepção* como estudante, a qual deveria ser expressa por meio de uma escala de seis pontos, com os seguintes extremos: **0 = péssimo** e **5 = excelente**. (3) E, por fim, o estudante deveria indicar, aproximadamente, a nota obtida durante o semestre no ano vigente. Para isso, os aplicadores poderiam consultar o boletim ou histórico escolar desses alunos.

*Caracterização sociodemográfica.* Os participantes responderam um conjunto de perguntas sobre característica pessoais (sexo, idade etc.) com a finalidade de caracterizar os respondentes da pesquisa.

## **Procedimento**

Foi adotado um procedimento padrão que consistiu na aplicação coletiva dos questionários em sala de aula. Os pesquisadores entraram previamente em contato com os diretores e professores para obter autorização. Na aplicação dos instrumentos foi informado aos sujeitos sobre o caráter confidencial da pesquisa, em seguida acrescentavam-se informações que se restringiam apenas à maneira como deveriam responder ao questionário. A coleta dos dados foi realizada por quatro pesquisadores divididos em duplas e devidamente qualificados. O tempo médio de resposta para os sujeitos foi de 30 minutos.

## **Discussão de resultados**

Os dados foram analisados por meio do pacote estatístico SPSSWIN 8.0. Além das estatísticas descritivas (média e desvio padrão), foram efetuadas correlações de *Pearson* ( $r$ ) e uma análise de *regressão linear*, com método *enter*, para verificar o poder explicativo dos atributos de individualismo e coletivismo quanto aos indicadores de rendimento escolar.

A partir da coleta e tratamento dos dados da pesquisa, realizou-se uma correlação de *Pearson* a fim de conhecer a relação convergente entre os indicadores de rendimento acadêmico. Dessa forma, o *Autoconceito de bom estudante* apresentou uma correlação com as *Horas dedicadas ao estudo* ( $r = 0,33, p < 0,001$ ) e a *nota obtida no final do semestre* ( $r = 0,38, p < 0,001$ ). Esses últimos indicadores, as *Horas dedicadas ao estudo* e a *nota obtida no final do semestre*, também se correlacionaram ( $r = 0,28, p < 0,001$ ) (ver Tabela 1).

**Tabela 1: Correlações entre os indicadores do rendimento escolar.**

	1	2	3
Autoconceito do estudante	---		
Horas dedicadas ao estudo	0,33*	---	
Média geral no final do Ano	0,38*	0,28*	---

Notas: \*p < 0,001.

Considerando a variável principal deste estudo, *os atributos de individualismo e coletivismo*, resolveu-se, antes de relacionar a variável antecedente e a critério, efetuar uma correlação entre esses atributos. Assim, os resultados foram os seguintes: o atributo *Cooperador, que colabora* apresentou uma relação com praticamente todos os outros atributos, menos com *Um ser único, diferente dos demais*. Por outro lado, o atributo *um ser único, diferente dos demais* se relacionou diretamente com *Orientado ao êxito, ao triunfo* e *Batalhador, busca sua sobrevivência* e inversamente com *Expressivo, amigável e familiar*. O atributo *Orientado ao êxito, ao triunfo* relacionou-se diretamente com *Cumpridor com os demais, servidor* e, como era de se esperar, com *Batalhador, busca sua sobrevivência*. Por fim, *Cumpridor com os demais, servidor* correlacionou-se com *Expressivo, amigável e familiar* e *Batalhador, busca sua sobrevivência*. Vale destacar que essa relação interna era esperada, pois a literatura existente também a encontrou (GOUVEIA, e ANDRADE, 2000; SINHA e TRIPATHI, 1994; TRIANDIS, CHEN e CHAN, 1998) (ver Tabela 2).

**Tabela 2: Correlação entre os atributos de individualismo e coletivismo e os indicadores de rendimento escolar para escola pública e privada.**

Tipo de orientação Cultural	1	2	3	4	5	6
Cooperador, que colabora	---					
Um ser único, diferente dos demais	-0,06	---				
Orientado ao êxito, ao triunfo	0,16**	0,17**	---			
Cumpridor com os demais, servidor	0,39**	-0,01	0,22*	---		
Expressivo, amigável e familiar	0,25**	-0,18**	0,05	0,35**	---	
Batalhador, busca sua sobrevivência	0,25**	0,08*	0,23**	0,29**	0,16**	---

Nota: \*p < 0,05, \*\*p < 0,01.

Seguindo, assim, os objetivos propostos, foi realizada uma correlação de *Pearson* entre os indicadores de rendimento escolar e os atributos de individualismo e coletivismo,



obtendo os seguintes resultados: quanto ao *Autoconceito de bom estudante* observou-se uma relação direta com *Cooperador, que colabora* ( $r = 0,24, p < 0,001$ ), *Orientado ao êxito, ao triunfo* ( $r = 0,20, p < 0,01$ ), *Cumpridor com os demais, servidor* ( $r = 0,26, p < 0,001$ ), *Expressivo, amigável e familiar* ( $r = 0,16, p < 0,05$ ), *Batalhador, busca sua sobrevivência* ( $r = 0,32, p < 0,001$ ). Com a *média no final do semestre*, encontraram-se correlações com: *Cooperador, que colabora* ( $r = 0,08, p < 0,05$ ), *Cumpridor com os demais, servidor* ( $r = 0,18, p < 0,01$ ) e *Orientado ao êxito, ao triunfo* ( $r = 0,20, p < 0,01$ ). Por fim, com as *Horas dedicadas ao estudo*, as correlações foram com: *Orientado ao êxito, ao triunfo* ( $r = 0,08, p < 0,05$ ), *Cumpridor com os demais, servidor* ( $r = 0,16, p < 0,01$ ), *Expressivo, amigável e familiar* ( $r = 0,10, p < 0,05$ ), *Batalhador, busca sua sobrevivência* ( $r = 0,08, p < 0,05$ ) (ver Tabela 3).

**Tabela 3: Correlação entre os atributos de Individualismo e Coletivismo e os indicadores de rendimento escolar para escola pública e privada.**

Tipo de orientação Cultural	Indicadores do rendimento escolar		
	Auto-conceito de Estudante	Média no final ano	Horas dedicadas ao estudo
Cooperador, que colabora	0,24***	0,08*	0,06
Um ser único, diferente dos demais	- 0,01	0,04	0,01
Orientado ao êxito, ao triunfo	0,14**	0,20**	0,08*
Cumpridor com os demais, servidor	0,25***	0,18**	0,16**
Expressivo, amigável e familiar	0,10*	0,06	0,10*
Batalhador, busca sua sobrevivência	0,19**	0,04	0,08*

Nota: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

Com o objetivo de avaliar a predição que os atributos de individualismo e coletivismo em relação aos indicadores do rendimento escolar, realizou-se uma *Análise de Regressão*, com o método *Enter*. Assim, o *Autoconceito de bom estudante* pode ser explicado pelos atributos: *Cooperador, que colabora* ( $\beta = 0,13$ ), *Cumpridor com os demais, servidor* ( $\beta = 0,15$ ) e *Busca sua sobrevivência* ( $\beta = 0,10$ ) ( $R^2 = 0,09$ ;  $R^2_{\text{Ajustado}} = 0,08$ ;  $F(678/6) = 11,80$ ;  $p < 0,001$ ). Para as *Horas dedicadas ao estudo*, o atributo que melhor o prediz foi *Cumpridor com os demais, servidor* ( $\beta = 0,13$ ) ( $R^2 = 0,03$ ;  $R^2_{\text{Ajustado}} = 0,03$ ;  $F(678/6) = 3,97$ ;  $p < 0,001$ ). Por fim, quanto à *Média geral no semestre* é possível predizê-la pelos atributos: *Cumpridor com os demais, servidor* ( $\beta = 0,15$ ) e *Orientado ao êxito, ao triunfo* ( $\beta = 0,17$ ) ( $R^2 = 0,06$ ;  $R^2_{\text{Ajustado}} = 0,05$ ;  $F(671/6) = 7,12$ ;  $p < 0,001$ ) (ver Tabela 4).

**Tabela 4: Análise regressão para os indicadores do bom estudante tendo como variável preditora o tipo de orientação cultural.**

Indicadores do rendimento escolar	Preditoras	$\beta$	Beta	t
Autoconceito de bom Estudante	Constante	1,83	-----	12,08**
	Batalhador	0,06	0,10	2,64*
	Cooperador	0,09	0,13	3,21**
	Cumpridor com os deveres, servidor	0,10	0,15	3,62**
	Orientado ao êxito, ao triunfo	0,03	0,06	1,59
	Expressivo, amigável e familiar	-0,01	-0,01	-0,18
	Um ser único, diferente dos demais	-0,01	-0,02	-0,38
Horas dedicadas ao estudo	Constante	0,83	-----	2,89**
	Batalhador	0,03	0,03	0,72
	Cooperador	-0,01	-0,01	-0,26
	Cumpridor com os deveres, servidor	0,16	0,13	3,01**
	Orientado ao êxito, triunfo	0,02	0,04	0,95
	Expressivo, amigável e familiar	0,01	0,06	1,48
	Um ser único, diferente dos demais	0,01	0,02	0,50
Média no final do ano	Constante	7,40	-----	37,42**
	Batalhador	-0,03	-0,04	-1,05
	Cooperador	0,002	0,003	-0,01
	Cumpridor com os deveres, servidor	0,13	0,15	3,52**
	Orientado ao êxito, triunfo	0,11	0,17	4,25**
	Expressivo, amigável e familiar	0,001	0,01	0,15
	Um ser único, diferente dos demais	0,01	0,02	0,54

Notas: \*p < 0,01, \*\*p < 0,001

O presente trabalho vem enfatizar a temática do rendimento escolar, pretendendo contribuir nas seguintes direções: (1) avaliar a relação convergente dos indicadores do rendimento entre si, (2) bem como a relação entre os atributos de individualismo e coletivismo; (3) conhecer em que medida tais atributos de individualismo e coletivismo se correlacionam com os indicadores do rendimento escolar; finalmente, (4) conhecer o valor preditivo desses atributos sobre os indicadores do rendimento escolar.

É possível observar no cotidiano escolar o surgimento de alguns estereótipos quanto ao ser bom estudante; porém, parece que tal fato não compreende apenas uma categorização, pois, observando a Tabela 1, nota-se o quanto os indicadores do rendimento escolar estão interrelacionados. Ter um autoconceito de bom estudante é preciso estar correlacionado com a dedicação ao estudo – horas dedicadas ao estudo, conseqüentemente, apresentar boas notas; não se pode pensar, partindo desse resultado, que esses indicadores acontecem no vazio, eles estão interligados, assim, estão mutuamente em movimento.

Dessa forma, tais resultados ajudam a refletir a dedicação de que o aluno terá de dispor para atingir, antes de sua nota máxima, a formação cultural e social de que necessita para desenvolver-se de fato como bom aluno. Porém, deve ficar claro que a perspectiva do rendimento escolar não deve ser centrada objetivamente nesses indicadores, porque o processo avaliativo é algo bem mais complexo, pois é processual, dinâmico e instável (quanto a sua qualidade e fidedignidade); não se trata, com isso, de estacionar nesses parâmetros, apesar de apresentarem consistência quanto aos seus resultados, isso apenas aponta um caminho para a dinâmica da prática e formação educacional, bem como a orientação cultural que o jovem escolar poderá seguir.

Praticamente os debates em relação à educação centram-se em soluções que venham trazer para o indivíduo tanto sua formação cultural quanto uma condição humana satisfatória, correlacionando conhecimento, vida cotidiana e os processos de interação social. Tal fato merece uma atenção especial, a autonomia e a emancipação das pessoas, tanto dos alunos quanto dos professores, nas ações pedagógicas (PRESTES, 1998), mas não esquecendo, é claro, que tais condições são compostas pela diversidade comportamental e interdependência entre os sujeitos (NIQUINI, 1999), bem como, segundo Marpeau (2002), por um processo de autorização capaz de construir um sujeito-ator, para além da socialização.

Dessa forma, os dados expostos na Tabela 2 contribuem na reflexão de tal questão. As categorias apontadas como tipo de orientação cultural estão interrelacionadas, isto é, tanto o sujeito que se orienta cooperativamente quanto o que busca o próprio êxito se encontram no mesmo processo ensino-aprendizagem; com isso, parece não ser possível pensar numa sala de aula tão homogênea, mas na sua diversidade valorativa, comportamental e atitudinal. O indivíduo que se vê sozinho (ser único, diferente dos demais) poderá apresentar uma relação com seu êxito, mas estará se opondo à expressividade, amizade e familiaridade. Vale destacar que o sujeito cooperador se relaciona com quase todos os tipos de orientação cultural, com exceção do ser único, diferente dos demais.

Esses resultados parecem convergir para os encontrados por Archer-Kath e Johnson (1994). Para esses autores, o rendimento dos jovens na escola é bem maior quando se considera o grupo cooperativo em vez do individual, promovendo, com isso, as habilidades sociais – elogiar e suportar as situações escolares, pedir informações e dar a informações etc. –, contribuindo também para a formação em família; dessa forma, sim, a formação escolar poderá fornecer elementos primordiais para sua continuação em casa, bem como o inverso, sendo tratado nessa perspectiva, é capaz de ser viável. Assim, considerando essa reflexão pode-se dizer que escola e família se complementam. Não deixa de existir a competição, afinal é também necessária, porém, penso que não se deve oprimir os outros e desvalorizá-los, buscando apenas sobreviver e prosperar, mas cooperar é algo também necessário à sobrevivência. Alunos e professores devem trabalhar juntos, cooperativa e competitivamente, buscando oferecer melhores maneiras e satisfação para o aprender e ensinar (EDINGER, 2000), e, principalmente, interagir, fomentando habilidades sociais necessárias, para conviver com as diferenças tanto étnicas quanto intelectuais.

Para isso, deve-se ir além das institucionalizações prático-pedagógicas e poder tratar das diferenças, ou melhor, das diversidades de maneira, de forma que se vise à formação

sociocultural-educacional e dos direitos humanos; assim, o que busca o êxito pode estar interagindo com o que coopera e vice-versa. Esse processo não pode ser estático, é necessário fomentar a criação de uma autodisciplina, ou, se assim for, uma autodeterminação para o indivíduo, procurando evitar ao máximo as formas constrangedoras que a constroem, bem como suas relações de poder diante da verdade e sua prática (DEACON e PARKER, 2000), já que a verdade ninguém a tem, e sim, suas formas de perceber e processá-las em informação.

Existindo essas relações entre os tipos de orientação cultural, objetivou-se correlacionar com alguns indicadores do rendimento escolar. Tal questão, encontrada na Tabela 3, mostrou o quanto o processo cooperativo e competitivo podem contribuir para o efeito positivo do rendimento escolar. Tanto os sujeitos que buscam o êxito quanto os que cumprem as normas serão capazes de apresentar melhores resultados, podendo refletir sobre possibilidades normativas até nas orientações competitivas. Isso mostra que os indivíduos não aprendem sozinhos (NIQUINI, 1999), bem como que é necessária uma disciplina, porém, que vise à cooperação e não iniba sua individualidade. Observe que o tipo de orientação cooperador, que colabora, se relacionou com o autoconceito de estudante e a média no final do ano e não com as horas de estudo. Este indicador do rendimento não correlacionado diz respeito apenas ao próprio aluno, passando a ser responsabilidade da família (FORMIGA, 2002a) e sua exigência para que seja concretizado. Assim, essa orientação cultural neste aluno pode romper com os espaços da escola e complementar em casa, valorizando a interdependência familiar.

Esse fato pode ser comprovado a partir da análise de regressão (ver Tabela 4). Os tipos de orientação cultural que melhor explicam tais indicadores foram os que enfatizam o coletivismo, isto é, visam ao cumprimento de normas; mesmo que o tipo de orientação *Orientado ao êxito, triunfo*, possa predizer o indicador *Média no final do ano*, caracterizando uma perspectiva mais individualismo e competitiva, o fez, também, o tipo de orientação *Cumpridor com os deveres, servidor*. Assim, tais resultados se aproximam de estudos que vêm enfatizando a interdependência social com essas características, individualistas ou coletivistas, sendo, assim, inviável fomentar cooperação demais e buscar o próprio êxito. Merece, assim, ser realizada uma reflexão numa perspectiva mais cooperativa, abordando o sujeito mais do que o estereótipo aluno, fazendo-o motivado e inserido na sala de aula, e, mais ainda, na própria instituição. Conhecimento é para ser compartilhado, e não isolado, sendo, assim, contribuinte na formação dos seus colegas e, muito mais, quando compartilhado tal saber, da sua própria.

Não se trata de eliminar todas as possíveis formas de competição, afinal o aluno vai precisar competir mais tarde, seja no mercado de trabalho ou em seleções acadêmicas e profissionais; o que importa é como ele pode trabalhar e desenvolver, adequadamente, cooperação e competição. Antes de ser um grupo, a pessoa é um indivíduo e vice-versa. Partindo desses resultados, é possível observar a dinâmica da sala e o quanto o professor é responsável em contribuir na formação de responsabilidade do aluno como pessoa culta, social e competidora.

## Considerações finais

Espera-se que o objetivo deste trabalho tenha sido atingido. Não obstante o esforço despendido, não seria adequado encerrar este estudo sem reconhecer possíveis limitações como: qual será a diferença entre esse tipo de orientação entre a escola pública e privada? Os indicadores do rendimento escolar apresentaram, também, diferenças? Esses questionamentos poderão ser respondidos em pesquisas posteriores.

De fato, o que a educação vem passando ante a sua qualidade e instrumentalidade nas soluções para problemas tão básicos, como é o caso do rendimento escolar e sua relação com a extinção da repetência, assim como a baixa qualidade intelectual e cultural de seus alunos, não é algo novo e não parece que acabará do dia para noite. Esse trabalho pretende apontar para mais um caminho de valorização da educação e sua grande importância quando tratado com seriedade. Uma coisa é certa, não se pode trabalhar nesse campo com um determinismo primário, os alunos estão para além da verdade exata, é claro que alguns não se importam, mas isso não quer dizer que não deve ser chamado, muito menos, serem impedidos em dar sua contribuição.

Assim, definir qual o melhor caminho na solução do rendimento escolar leva a reflexões mais aprofundadas, por exemplo: as políticas educacionais com suas verbas, a individualidade de cada estudante (inteligência, motivação etc.) a instrumentalidade do ensino etc. (CARRIÓN, ALBINANA e DOMÉNECH, 1999). Não se pretende responder totalmente o problema em questão, seja pelos limites de algumas variáveis ou pela necessidade de replicar tal pesquisa, considerando outras amostras sócio-demograficamente diferentes. Ademais, alguns estudiosos têm apresentados melhores respostas para esse fenômeno (NIQUINI, 1999; OVEJERO, 1996). Porém, o que se procurou neste momento foi refletir sobre padrões sociais e culturais de participação educacional, partindo, justamente, das discussões cotidianas entre aluno-escola e sua dinâmica atitudinal ante o êxito escolar, considerando-o como um ser dinâmico e mestre-aprendiz.

## Referências

- ARAGONÉS, J. I. El rol del maestro y del alumno. In: Casal, Carmen Huici (Org.). **Estructura y procesos de grupo**. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 1995. p. 215-239.
- BERRIOS MARTOS, M. P.; GARCIA MARTÍNEZ; J. M. A.; MARTÍN CHAPARRO, M. P. Influencia de la experiencia previa y de la atribución en el rendimiento académico. In: Ovejero, Anastasio e cols. (Ed.). **Aplicaciones en psicología social**. Biblioteca nueva, Madrid, 2000.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CEIS. Vanya: valores en niños, adolescente y jóvenes. **Exploración y educación en valores**. Madrid: CEIS, 1998.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. Gene: São Paulo, 2001.
- COFFIN, C. N.; QUIROZ, N. C.; VALERO, V. Z. **El apoyo social como um factor determinante en el bajo rendimiento escolar en estudiantes universitarios**. Disponível em: <<http://www.iztacala.unam.mx/coloquio/psicologiacartel/188html>>. Acesso em 25 maio 2001.

- CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. **Psicólogos & professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. Bauru: Edusc, 1999.
- DAUSTER, T. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: Juarez Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 65-72.
- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 97-110.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- EDINGER, M. Competition versus cooperation and pupil achievement. **College Student Journal**, v. 34 (1), p. 14-22, 2000.
- FORMIGA, N. S. Há diferença entre homens e mulheres quanto ao rendimento escolar? **Revista da educação**, v. 2 (2), p. 07-13, 2002c.
- \_\_\_\_\_. O bom aluno e a prática participativa. **Jornal do Tocantins**, Palmas-TO, 16 maio 2002, p. 4.
- \_\_\_\_\_. Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários: perspectivas para uma prática educativa participativa. **Revista Psicologia Argumento**, v. 31, p. 21-27, 2002a.
- FORMIGA, N. S.; MENEZES, F. G. Qual é o papel do professor em sala de aula? Opinião de graduandos do Centro Universitário de João Pessoa. **Revista do UNIPÊ**, v. 5 (1), p. 88-95, 1999.
- FORMIGA, N. S.; QUEIROGA, F.; GOUVEIA, V. V. Indicadores de bom estudante: sua explicação a partir dos valores humanos. **Aletheia**, v. 13, p. 63-73, 2001.
- FUNDACIÓN HUMANISMO y CIENCIA. **Investigación socio-biológica y análisis de los factores determinantes entre el comportamiento social y el fracaso escolar en la eso: su diagnóstico y tratamiento**. Disponível em: <http://www.seamable.org/documentos/investi/index.html> Acesso em 23 maio 2001.
- GARCIA, R. L. Preconceito no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. **Educação e sociedade**, v. 18 (59), p. 405-407, 1997.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. Necesidades educativas especiales/generales. Hacia una nueva denominación. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**. v. 2 (3), p. 89-94, 1998.
- GOUVEIA, V. V. **La naturaleza de los valores descriptores del individualismo e del colectivismo: una comparación intra e intercultural**. 1998. Tese (Doutorado) – Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Espanha.
- GOUVEIA, V. V.; ANDRADE, J. M. **Dimensões valorativas dos construtos individualismo e coletivismo**. Relatório final de atividades do PIBIC não publicada. Universidade Federal da Paraíba, 2000.
- GOUVEIA, V. V.; CLEMENTE, M.; VIDAL, M.A. España desde dentro: el individualismo y el colectivismo como rasgos diferenciadores de las comunidades autónomas. **Sociedad y Utopia**, v. 11, p. 168-179, 1998.

- GOUVEIA, V. V.; ROS, M. The Hofstede and Schwartz models for classifying individualism at the cultural level: their relation to macro-social and macro-economic variables. **Psicothema**, v. 1, p. 25-33, 2000.
- GOUVEIA, V. V. et al. Escala multifatorial de individualismo e coletivismo: elaboração e validação de construto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18 (2), p. 203-212, 2002.
- HARKNESS, S; KEEFER, C. Contributions of cross-cultural psychology to research and interventions in education and health. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 31 (1), p. 92-109, 2000.
- HUICI, C. Las relaciones intergrupais en educación. In: Casal, Carmen Huici (Org.). **Estructura y procesos de grupo**. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 1995. p. 263-208.
- INGLEHART, R. **El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI Editores, 1991.
- IVANOVIC, M. D. **Desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar em estudiantes que egresan del sistema educacional**. Disponível em: <<http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoque/01/edu11.html>>. Acesso em 22 maio 2001.
- <http://www.rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoque/01/edu11.html>IKOURILSKY, M., ESFANDIARI, M.; WITTRUCK, M. C. Generative teaching and personality characteristics of student teachers. **Teaching & Teacher Education** 12 (3), 355-363, 1998.
- LA ROSA, J. Efeitos de um programa de intervenção na autoconceito e rendimento escolar de alunos do 2º grau. **Revista Psico**, v. 26 (1), p. 107-120, 1995.
- MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. (3), p. 263-271, 1991.
- MARPEAU, J. **O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTÍN, L. M. P. **Programa A.D.I. de desarrollo de factores neuropsicológicos y de la inteligencia, aplicado a niños de educación primaria con dificultades de aprendizaje, para mejorar el rendimiento académico**. Disponível em: <http://www.seamable.org/documentos> Acesso em ...2001.
- MONGEAU, E.; LARIVÉE, S. Nutrition et intelligence. **International Journal of Psychology**, v. 35 (1), p. 10-23, 2000.
- MORALES, C. **Inteligencia, medio y aprendizaje**. Disponível em <<http://www.investigación.ilce.edu.mx/dice/articulos>>. Acesso em 25 maio 2001.
- NIQUINI, D. P. **O grupo cooperativo**. Uma metodologia de ensino. Ensinar e aprender juntos. Brasília: Universa, 1999.
- OMAR, A. G. Contribuciones de la estructura de personalidad, la assertividad y el status sociometrico del alumno al exito escolar. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, v. 7 (1), p. 81-97, 1993.
- \_\_\_\_\_. La percepción connotativo-afectiva de la autoimagen y su vinculacion con el rendimiento escolar. **Acta psiquiátrica y psicológica de america latina**, v. 40, p. 224-230, 1994.

- OMAR, A. G.; MALTANERES, V. Ansiedad frente a la situación de examen, personalidad y performance. **Aprendizaje y Comportamiento**, v. 11, p. 35-51, 1996.
- OMAR, A. G.; URIBE, H. D., FERREIRA, M. C. ASSMAR, E. M, GONZÁLEZ, A. T.; BELTRAN, J. M. S. Atribución transcultural del rendimiento académico: un estudio entre Argentina, Brasil y México. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 17 (2), p. 163-170, 2000.
- ORTEGA, P. R., MINGUEZ, R. V.; GIL, R.V. **Aprendizaje cooperativo y enseñanza de valores**. Disponível em: <http://www.hemerotecadigital.unam.mx/ANUIES>. Acesso em 20 out. 2002.
- OVEJERO, A. Psicología social de la educación. In: J. L. Álvaro, A. Garrido e J. R. Torregrosa (Coord.). **Psicología Social Aplicada**. Madrid: McGrawHill, 1996. p. 316-349.
- OVEJERO, A. B.; MORAL, M. V. J.; PASTOR, J. M. Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. **Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social**, v. 1 (1). Disponível em: <<http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/>>. Acesso em 28 maio 2001.
- PERÉZ, S. M. A., CASTEJÓN, J. L. C.; MALDONADO, A. A. **Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos**. Disponível em: <http://www.copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/t14.html>, Acesso em 20 maio 2001.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PRETES, N. H. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: Zuin, Antônio A. S.; Pucci, Bruno; Ramos-De-Oliveira, Newton (Org.). **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-242.
- RODRIGUES, A. **Aplicações da psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROS, M. Hacia una conceptualización de la interacción en el aula. In: Casal, Carmen Huici (Org.). **Estructura y procesos de grupo**. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 1995. p. 159-189.
- ROS, M.; GRAD, H.; MARTINEZ-SÁNCHEZ, E. **Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico**, 1996. (Mimeogr.).
- SANTÍN, G. D. **Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas**. Disponível em: <http://www.ucm.es/BCUM/cee/doc>. Acesso em 25 maio 2001.
- SARKISSIAN, J. H. **El profesor como factor determinante del rendimiento académico**. Disponível em: <http://www.argirapolis.com.ar/secciones/educacion>. Acesso em 26 jul. 2001.
- SCHWARTZ, S. H. Individualism-collectivism: critique and proposed refinements. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 21, p. 139-157, 1990.
- SILVA, C. D.; BARROS, F.; HALPERN, S. C.; SILVA, L. D. Meninas bem-comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, v. 107, p. 207-225, 1998.



- SINHA, D.; TRIPATHI, R. C. Individualism in a collectivist culture: A case of coexistence of opposites. In: Kim, U.; Triandis, H. C.; Kagitçibasi, Ç.; Choi, S.-C. e Yoon, G. (Eds.), **Individualism and collectivism: theory, method, and applications**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 123-136.
- THUMS, J. **Educação dos sentimentos**. Sulina/ULBRA: Porto Alegre, 1999.
- TRIANDIS, H. C. **Individualism and collectivism**. Boulder, CO: Westview Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. The psychological measurement of cultural syndromes. **American Psychologist**, v. 51, p. 407-415, 1996.
- TRIANDIS, H. C.; CHEN, X. P.; CHAN, D. K. S. Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 29, p. 275-289, 1998.
- VERA NORIEGA, J. A. Metodo y teoría en la evaluación de desayunos escolares. **Estudios de Psicología**, v. 5 (1), p. 33-48, 2000.

**Contato:**

Nilton Soares Formiga  
Av. Guarabira, 133 – Bairro de Nanaíra  
João Pessoa – PB  
CEP 58038-140  
e-mail: nsformiga@yahoo.com

**Tramitação**

Recebido em junho/2003  
Aceito em setembro/2003