

Este artigo foi elaborado a partir da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa "A expectativa do professor e o desempenho escolar do aluno", financiada pela FINEP (1981-1985) e teve a coordenação das professoras Juracy Marques e Vânia Maria Moreira Rasche.

# PIGMALIÃO NA SALA DE AULA: QUINZE ANOS SOBRE AS EXPECTATIVAS DO PROFESSOR

*Vânia Maria Moreira Rasche*

Do Departamento de Estudos Básicos da  
Faculdade de Educação da UFRGS

*Vera Maria Moreira Kude*

Do Curso de Pós-Graduação em  
Educação da UFRGS

---

## RESUMO

Numa pesquisa bibliográfica sobre a evolução do estudo concernente às expectativas do professor nos Estados Unidos, observa-se que nesses dezessete anos, desde a publicação de *Pigmalião na sala de aula* (Rosenthal e Jacobson, 1968), a tendência tem sido a de abandonar as tentativas de fazer réplicas desse estudo (induzindo falsas expectativas no professor a respeito do aluno) e, ao invés disso, concentrar a pesquisa nos fatores como classe social, sexo, raça, currículo escolar do aluno, etc., que geram a expectativa do professor a seu respeito. Esse estudo continua de grande relevância porque, mesmo que a evidência sugira que na maior parte das vezes a expectativa do professor não enviesa o desempenho do aluno, indica também que a expectativa do professor o mantém em níveis indesejáveis. No Brasil as pesquisas sob o tópico têm chegado a resultados semelhantes, enfatizando principalmente a relação entre fracasso escolar e baixas expectativas do professor.

## SUMMARY

The literature review about the development of teacher expectations research in the United States, indicates that in the last seventeen years since the publication of "Pigmalion in the classroom" (Rosenthal e Jacobson, 1968), there has been a tendency to abandon the attempts to replicate it, no longer trying to manipulate teacher expectancies about his/her students but, instead, trying to focus the research in the factors like pupil social class, sex, race, cumulative folder information etc., that cause teacher expectations. This research has great relevance because even if the evidence suggests that in most cases teacher expectancies don't bias pupil performance, it also indicates that teacher expectancies sustain student performance in undesirable levels. In Brazil, the research studies on this topic have come to the same results, mainly emphasizing the relationship between the student failure and low teacher's expectancies.

## INTRODUÇÃO

O fracasso escolar tem preocupado todas as áreas de atuação profissional ligadas à Educação. Assim que não só nos Estados Unidos como também em outros países, tem se tentado buscar as razões do fracasso escolar através do estudo de possíveis causas que determinam este fenômeno.

Apesar de que as influências no desempenho escolar do aluno possam ser de diferentes origens e bastante complexas na sua natureza, as expectativas do professor parecem oferecer um campo de pesquisa que continua sendo investigado devido às suas implicações sociais.

A pesquisa bibliográfica deste trabalho aborda primeiramente a evolução das pesquisas sobre expectativas nos Estados Unidos e, em segundo lugar, algumas pesquisas realizadas no Brasil que investigaram o fracasso escolar e sua relação com a expectativa do professor.

## EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE EXPECTATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS

*Pigmalião na sala de aula*: a expectativa do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno, publicado em 1968 por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, tem suscitado grandes controvérsias e levantado muita celeuma nos meios educacionais.

Nessa obra os autores propõem a tese de que as expectativas do professor afetam não só as realizações escolares do aluno, como seu desenvolvimento intelectual. Seu estudo foi realizado em deztoito salas de aula cujos professores foram levados a crer, no início do ano letivo, que determinados alunos seus poderiam apresentar considerável desenvolvimento no desempenho escolar durante o ano. Os professores acreditavam que as previsões eram baseadas em testes que haviam sido aplicados nos alunos ao final do ano letivo anterior. Na verdade, porém, as crianças apontadas como "desabrochantes" em potencial (cerca de 20% do total) haviam sido apontadas aleatoriamente e não com base na testagem. Não obstante, reaplicados os testes de inteligência, quando a experimentação estava em andamento por vários meses, constatou-se que os alunos aleatoriamente selecionados haviam progredido mais que os restantes, ainda que a diferença entre estes alunos e os demais (que constituíam o grupo de controle) estivesse apenas na mente dos professores. O efeito foi mais notável entre as crianças mais novas das séries menos adiantadas, onde os alunos, para os quais fora induzida a alta expectativa dos professores, apresentaram ganhos significativos em QI (quociente de inteligência) total e em QI de raciocínio, quando comparados com os demais.

A idéia de que as expectativas do professor afetam o desenvolvimento intelectual de seus alunos, conforme diz Taylor (1970), não colheu de surpresa o meio educacional. Há muito se suspeitava da existência desse fenômeno e vários autores já haviam ensaiado as premissas dessa tese (Davidson e Lang, 1960; Bettelheim, 1961; Wylie, 1963).

Infelizmente, conforme notam Good e Brophy (1971), algumas teorias popularizadas a partir do livro

*Pigmalião na sala de aula* foram mal interpretadas, levando a deixar aparentemente implícito que a simples existência de uma expectativa asseguraria, automática e misteriosamente, que a mesma se cumprisse. Os professores viram tal afirmativa como um arrematado absurdo e a rejeitaram, rejeitando, concomitantemente, o conceito todo de profecia que se autocumpre.

Conseqüentemente, a teoria de Rosenthal e Jacobson (1968) recebeu exacerbadas críticas de vários autores. Seu estudo foi atacado por ser metodologicamente incorreto, por haver extrapolado as interpretações e por ser inadequado em termos de identificar os comportamentos do professor que produzem melhores ou piores resultados no desempenho dos alunos caracterizados como brilhantes ou medíocres (Finn, 1972).

Thorndike (1968) diz que tudo leva a crer que os dados principais, sobre os quais se baseia toda a teoria dos criadores de *Pigmalião*, são tão pouco dignos de confiança que quaisquer conclusões baseadas neles devem ser vistas com reservas. Diz ele: "Apesar do que quer que eu possa dizer, estou certo de que (*Pigmalião*) se tornará um clássico — sempre mencionado e raramente examinado criticamente. No entanto, é tecnicamente tão deficiente que só se pode lamentar que tenha sequer saído de sob as vistas de seus investigadores originais" (p. 708). Segundo ele, as conclusões podem eventualmente até ser verdadeiras mas não têm qualquer apoio dos dados coletados. Rosenthal refutou essas críticas numa forma que Taylor (1970) considerou inadequada e improvável.

Alguns pesquisadores (José e Cody, 1971; Fleming e Antonnen, 1971; Claiborn, 1969; Mendels e Flanders, 1973) tentaram repetir o estudo e verificar se o conhecimento que o professor possui sobre a habilidade do aluno afeta de fato o modo como ele trata este aluno, e, em última instância, todos os resultados obtidos pelo aluno em seu desempenho escolar.

Claiborn (1969), numa experimentação de dois meses de duração, entre pré e pós-teste, usando doze turmas de 1º grau e aplicando o Teste de Habilidade Geral (TOGA) que fora empregado por Rosenthal e Jacobson, não conseguiu repetir as conclusões obtidas no estudo de *Pigmalião*. O artigo de Claiborn também é importante por focar os erros maiores na análise estatística que caracterizam, não somente a manipulação dos dados de *Pigmalião*, como também os estudos de laboratório sobre as expectativas efetuadas anteriormente por Rosenthal e dos quais evoluiu, posteriormente, o estudo realizado na escola.

O ponto fraco do estudo de Claiborn, porém, está no fato de que ele forneceu aos professores as informações sobre os alunos um mês após o início do segundo semestre, quando os professores já haviam tido tempo para formar opiniões próprias sobre seus alunos, as quais possivelmente não seriam facilmente influenciáveis pelas do experimentador. Além disso, a amostragem de Rosenthal e Jacobson era constituída de sujeitos pobres e, em sua maioria de baixo QI, enquanto a de Claiborn, de sujeitos bem dotados, econômica e intelectualmente.

Segundo Braun (1976), o fenômeno da expectativa, apesar de ser difícil de comprovar experimentalmente, possui uma fundamentação psicológica e filosófica que lhe empresta a credibilidade de que tem gozado e

que é uma das razões por que a pesquisa sobre o tema tem continuado apesar de Rosenthal e Jacobson (1968) não terem sido muito bem sucedidos em seus esforços para fornecer comprovação totalmente convincente.

Finn (1972) afirma que a impossibilidade de repetir o experimento de Pigmalião não refuta necessariamente a atuação das expectativas. Pode ser interpretada, isto sim, como um questionamento da força do tratamento experimental, isto é, a impossibilidade de repetir o experimento pode pôr em dúvida o fato de que o experimentador tenha conseguido alterar funcionalmente as expectativas do professor.

No caso das experimentações com as expectativas é necessário atingir três objetivos: 1º) os dados de testes devem produzir mudanças nas atitudes do professor; 2º) destas mudanças devem resultar comportamentos diferentes do professor; 3º) estes comportamentos têm de ter suficiente amplitude de modo a provocar mudanças nos resultados obtidos pelo aluno em seu desempenho escolar. É preciso convir que não é fácil atingir todos esses objetivos com a simples apresentação de resultados de testes ao professor.

Cooper (1979) diz que felizmente com o passar do tempo tem crescido o número de estudos sobre o papel das expectativas e tem-se obtido evidência cada vez mais incontestável de que seus efeitos não estão presos aos instrumentos específicos usados para medi-los. O autor dá como exemplo estudos realizados em outras áreas, que não a educacional, como na do desempenho no emprego e na natação, em que se constatou a influência das expectativas.

Outro tópico que tem gerado muita controvérsia é o relativo ao dos chamados fatores "naturais" e fatores induzidos da expectativa. Mendels e Flanders (1973) notaram que os fatores "naturais" são mais ativos na formação das expectativas do professor do que os fatores induzidos.<sup>1</sup>

Esse tópico será retomado mais adiante. Antes, contudo, é necessário analisar como se configura o modelo da expectativa do professor e como esta é comunicada ao aluno.

### O modelo da expectativa do professor

Segundo Thomas Good (1981), o modelo da expectativa do professor se configura da seguinte maneira: o professor espera comportamento e realização específicos de determinados alunos; devido a essas expectativas diferenciadas, o professor se comporta de maneira diferente em relação a diferentes alunos; esse tratamento comunica ao aluno qual comportamento e desempenho o professor espera dele e afeta o comportamento, a motivação para o desempenho e os níveis de aspiração do aluno; esse tratamento é consistente no tempo e se os alunos não lhe opõem resistência ou não o modificam de qualquer modo, ele irá moldar o desempenho e o comportamento do aluno: os alunos em relação aos quais o professor tem grandes expectativas serão levados a bons desempenhos e os alunos em relação aos quais o professor tem pequenas expectativas irão apresentar um desempenho inferior; com o decorrer do tempo, os resul-

tados escolares e o comportamento do aluno irão se adaptando cada vez mais ao comportamento originalmente esperado dele.

Qual é o modo como o professor comunica suas expectativas ao aluno? Good (1981) nos dá um resumo de comportamentos do professor que, consciente ou inconscientemente, levam-no a comunicar suas expectativas aos alunos: sentar o aluno "atrasado" longe do professor, tornando mais difícil orientar este aluno ou tratá-lo como indivíduo; prestar menos atenção ao aluno "atrasado", sorrindo menos para ele e estabelecendo menos contatos visuais com ele; chamar menos o aluno "atrasado" para responder perguntas de aula; esperar menos tempo por respostas do aluno "atrasado"; não oferecer dicas ou perguntas orientadoras ao aluno "atrasado" quando lhe são propostos problemas; criticar mais freqüentemente o aluno "atrasado" por resposta errada; elogiar o aluno "atrasado" menos freqüentemente por respostas certas ou paralelas; dar ao aluno "atrasado" menos *feedback* e dar *feedback* menos detalhado; exigir menos esforço e menos trabalho do aluno "atrasado"; interromper mais freqüentemente o desempenho do aluno "atrasado".

Como consequência dessas atitudes, o aluno "atrasado" ou melhor dito, o aluno em relação ao qual o professor não tem grandes expectativas, se torna menos inclinado a correr riscos na sala de aula, seja oferecendo-se para dar respostas ou procurando ajuda do professor. Sem suficiente *feedback* do professor, o aluno não é capaz de avaliar como está se saindo. E o professor falha em fornecer *feedback* adequado ao aluno "atrasado" tanto quando ele critica suas respostas erradas e é excessivamente intolerante com ele, como quando se mostra indulgente aceitando respostas incorretas ou irrelevantes.

### A evolução da pesquisa sobre as expectativas

Um estudo de grande importância realizado inicialmente sobre as expectativas é o de Rist (1970), que tentou verificar a relação entre os resultados escolares do aluno e sua classe social. Rist observou uma sala de aula de crianças negras de gueto de uma escola americana durante o primeiro e segundo anos de jardim de infância. Notou que, poucos dias após o início das aulas, a professora (também negra) colocou as crianças da sala em três mesas, sendo a mesa número um para os alunos altamente promissores, a mesa número dois, para os alunos pouco promissores e a mesa número três, para os

---

1 Os fatores "naturais" incluem uma ampla variedade de itens: comunicação sobre o aluno recebidas de outros professores, de pais, de administradores, etc.; currículo escolar; ficha sobre comportamento; informações de resultados em testes padronizados; características físicas, incluindo sexo e aparência, motivação, classe sócio-econômica, raça, etc. Os fatores induzidos são aqueles criados pelo pesquisador para observar o efeito da expectativa do professor na realização escolar do aluno, como no caso da experiência de Rosenthal e Jacobson (1968) e de Claiborn (1969), por exemplo.

alunos com grande potencial para o fracasso escolar, segundo a percepção dela (professora).

Os critérios para a designação às diferentes mesas pareciam ser quatro, segundo Rist (1970): a aparência física — na mesa número um estavam os alunos de pele mais clara, cabelos mais bem tratados, roupas limpas, passadas e variadas, sem cheiro ruim e na mesa três, os alunos mais escuros, de aparência descuidada, roupas sujas e desleixadas, às vezes cheirando a urina ou a falta de banho; o comportamento das crianças — seu modo de interagir, tanto entre elas, quanto com a professora (as crianças da mesa número um eram mais sociáveis); o uso da linguagem — enquanto as crianças da mesa número um eram muito eloqüentes com a professora, as das duas outras mesas falavam com menor freqüência com ela; os fatores sociais — uma série de fatores que eram do conhecimento da professora antes de designar as crianças a seus lugares, como classe social, situação conjugal dos pais, pais empregados ou desempregados, etc.

Obviamente os atributos mais desejáveis por membros escolarizados da classe média foram a base para a avaliação feita pela professora sobre seus alunos. Aqueles que possuíam essas determinadas características — facilidade de interação com adultos, alto grau de verbalização, habilidade de se tornar um líder, habilidade de bem participar como membro do grupo, aparência boa e limpa, ter uma família legalmente constituída, com os pais vivendo junto e sendo escolarizados, interessados na criança e estando empregados — a professora antecipadamente previa que seriam bem sucedidos e os que não as possuíam, ela profetizava que falhariam.

Em pouco tempo as próprias crianças perceberam a estratificação da classe e o problema das crianças da mesa número três tornou-se duplo: não somente a professora indicava sua baixa estima por elas, como os próprios colegas se voltavam contra elas, ridicularizando-as e criticando-as. A evidência observada nessa sala de aula é que grande parte da agressividade apresentada era uma consequência da organização social da classe. As crianças na sala de aula aprenderam quais eram vulneráveis à sua hostilidade e quais não o eram através das ações da professora. Ela estabeleceu o padrão de comportamento diferenciado que a classe adotou.

Na 1ª série do 1º grau, o arranjo dos grupos nas mesas que começara no Jardim emergiu como o fenômeno de casta no qual não havia em absoluto qualquer mobilidade para cima, ou seja, das crianças que haviam sido percebidas como "fracassos", nenhuma foi designada para a mesa dos alunos que "aprendem rápido" na 1ª série.

Na 2ª série, o fenômeno persistiu. Somente a professora trocou os números das mesas por denominações. As crianças da mesa número um ela denominou de "Tigres", as da mesa número dois, de "Cardeais" e as da mesa três, de "Palhaços".

Rist (1970) conclui que a jornada da criança pelos primeiros anos da escola parecia estar preestabelecida desde seu oitavo dia de jardim de infância e adverte que "o sistema de educação pública na realidade perpetua o que está ideologicamente destinado a erradicar: as barreiras sociais que resultam da desigualdade social e econômica da vida do cidadão" (p. 450).

Igualmente sem interferir no andamento das interações de sala de aula, Good e Brophy (1971) realizaram um estudo no qual observaram quatro classes de primeira série de primeiro grau após as professoras terem tido tempo para conhecer bem seus alunos. Eles apenas pediram a cada uma das quatro professoras que classificassem seus alunos por ordem de superiores a inferiores em seu desempenho. Escolheram desta lista, para serem observados, três meninos e três meninas que haviam obtido alta classificação e três meninos e três meninas que haviam obtido baixa classificação.

Eles estavam interessados em verificar se as professoras dispensavam tratamento diferenciado a esses alunos. A conclusão foi inequívoca. As quatro professoras davam tratamento diferenciado aos dois grupos. Por exemplo se o aluno "bom" não conseguia responder uma pergunta, a professora lhe dava mais tempo para pensar, reformulava a questão, dava-lhe dicas. Mas tal não era o procedimento quando o aluno "mau" não conseguia responder uma questão. Neste caso, a professora prontamente adiantava a resposta ou passava a pergunta adiante, encerrando qualquer interação.

Mais recentemente, Good, Cooper e Blakey (1980) realizaram um estudo semelhante e chegaram às mesmas conclusões: os professores se comportam de maneira diferenciada em relação aos alunos "adiantados" e aos alunos "atrasados" e estes dois grupos de alunos, por sua vez, passam a se comportar de maneira diferenciada dentro da sala de aula.

West e Anderson (1976) dizem que, dentro do estudo da expectativa, cinco elementos podem ser ligados para formar cadeias: informação (dados objetivos e subjetivos sobre o aluno); expectativa (atitudes do professor, sua predisposição, com relação a um determinado aluno); comportamento (qualquer comportamento do professor em relação ao aluno); realização escolar (qualquer desenvolvimento apresentado pelo aluno nas áreas de conteúdo da matéria); inteligência (os pontos que o aluno alcança em testes de QI). As cadeias formadas pelos cinco elementos podem apresentar causalção em ambas as direções. Por exemplo: a realização escolar pode ser tratada como uma variável independente e a expectativa do professor, como variável dependente; ou, como tem sido o caso na maior parte dos estudos sobre a expectativa do professor, esta pode ser tratada como a variável independente e a realização do aluno como variável dependente.

Os autores contrapõem uma hipótese maior da pesquisa sobre expectativas — ou seja, a de que as expectativas do professor influenciam a realização escolar do aluno — com uma hipótese alternativa, isto é, a de que a realização escolar do aluno influencia as expectativas do professor. E segundo eles a análise da pesquisa existente sobre a expectativa indica mais a existência da cadeia alternativa (isto é, a concreta realização escolar do aluno influenciaria o comportamento e a expectativa do professor) do que da cadeia de expectativa (isto é, a expectativa do professor influenciaria a realização escolar do aluno).

West e Anderson (1976) acham que o maior problema no estudo das expectativas do professor está em definir exatamente o que é expectativa. Segundo eles a

expectativa tem diferentes conotações para diferentes autores. Para uns, ela é comportamentos e atitudes adotados pelo professor em decorrência de alguma informação fornecida pelo pesquisador (Rosenthal e Jacobson, 1968; Claiborn, 1969); para outros, ela é resumida em classificações que o professor faz de seus alunos (Good e Brophy, 1971); para outros autores, a expectativa se limita à previsão que o professor faz sobre o futuro sucesso escolar do aluno (Mason, 1973); para outros a expectativa é equacionada em enunciados sobre a capacidade de realização escolar do aluno que o professor dirige diretamente àquele (Gagné, 1979).

Alguns autores têm investigado a relação entre as expectativas e o sexo do aluno e do próprio professor (veja: Schlosser e Algozzine, 1980; Good, Cooper e Blakey, 1980; Martin, 1978; Mason, 1973; Reynolds, 1980; Simmons e Whitfield, 1979; Stipek e Hoffmann, 1980).

Schlosser e Algozzine (1980), por exemplo, concluíram em seu estudo que, apesar dos professores apresentarem maior aceitação dos comportamentos "adequados" às meninas do que dos "adequados" aos meninos, tanto uns como outros são mais bem aceitos quando associados ao sexo do qual são esperados. Good, Cooper e Blakey (1980) chegaram à conclusão de que as diferenças no comportamento do professor em relação a meninos e meninas parecem ser insignificantes. Entretanto mostram que essas diferenças são consistentes em relação a descobertas anteriores. Especialmente constatam que as meninas iniciam significativamente maior número de interações com os professores, enquanto os meninos e meninas apresentam comportamentos compatíveis com os estereótipos sexuais. Eles, turbulentos, agressivos, exibicionistas, etc.; elas bem comportadas, cooperadoras, responsáveis, etc. Segundo Simmons e Whitfield (1979), decorre daí que os meninos recebem 8 a 10 vezes mais reprimendas em sala de aula do que as meninas. Esses estereótipos levam os meninos a se julgarem aptos a enfrentar os desafios do mundo, enquanto as meninas se julgam espectadoras, segundo Martin (1978).

Outros autores procuraram descobrir a influência da raça do aluno na expectativa do professor (veja, por exemplo: Antonnen e Fleming, 1976; Bridgeman e Burbach, 1976; Cooper e Brooks, 1979; Cooper, 1978; Cooper, Barone e Lowe, 1975; Good, Cooper e Blakey, 1980; Green, 1972; Reynolds, 1980; Wylie, 1963).

Cooper, Baron e Lowe (1975) investigaram a influência de dois fatores — raça e classe social — na formação das expectativas. Segundo eles, enquanto a informação que o professor tem sobre o aluno é limitada antes de ver como ele se desempenha, a informação que ele tem sobre sua raça e classe social é obtida imediatamente, tanto pela observação direta quanto pela leitura de sua ficha escolar. Os resultados obtidos nessa pesquisa deram forte apoio à hipótese geral de que as expectativas sobre o desempenho escolar de um aluno são influenciadas por sua raça e classe social. A expectativa é que o aluno negro de classe baixa não terá sucesso na escola.

Outro tópico que tem recebido muita atenção dos estudiosos é a relação entre a aparência física e as expectativas. Já vimos que Rist (1976) colocou a aparência física como um dos quatro critérios usados pela professora

para classificar seus alunos de jardim de infância. Outros autores têm estudado o efeito desta variável sobre as expectativas: Clifford e Walster, 1973; Dion, Berscheid e Walster, 1972; Dion, 1972; Landy e Sigall, 1974. De modo geral esses estudos têm chegado a conclusões semelhantes às de Clifford e Walster (1973): os professores acham que as crianças fisicamente atraentes possuem QI mais alto, maior potencial para a educação e pais mais interessados do que as crianças fisicamente menos atraentes.

Vários autores também têm pesquisado as expectativas em relação a crianças mentalmente retardadas e deficientes, como MacMillan (1971), Schwarz e Cook (1972). Estes autores solicitaram aos professores encarregados de dezoito classes especiais para crianças retardadas, na faixa etária de seis a doze anos de idade, que indicassem suas expectativas para cada um de seus alunos durante o ano letivo que começava. Os testes administrados no início e no fim de um período de três meses não mostraram relação estatística entre as expectativas e os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Alguns estudos investigam o efeito das expectativas do professor em populações carentes. Por exemplo: Pelegrini e Hicks (1972); Walls e Cox (1971); Rosenthal e Jacobson (1969).

Centra e Potter (1980) advertem para a necessidade de não superestimar a atuação da expectativa do professor no desempenho do aluno. Segundo eles, o desempenho do aluno e sua realização escolar são afetadas por um considerável número de variáveis, das quais o comportamento do professor é apenas um fator e não o de maior peso.

Em estudo recente, Brophy (1983) fez uma revisão da literatura a respeito das expectativas e concluiu que uma minoria de professores obtém grandes efeitos de suas expectativas sobre seus alunos, mas que, para a maioria dos professores, tais efeitos são mínimos porque suas expectativas geralmente são fundamentadas e, além disso, abertas à correção. O autor acredita que os efeitos de profecia auto-realizadora que se podem atribuir às expectativas são relativamente pequenos, atingindo uma média de 5% a 10%, isto é, altas expectativas para alguns alunos podem elevar seus pontos em testes em 5% a 10% e baixas expectativas podem baixar o desempenho do aluno em 5% a 10%.

Good (1981), contudo, acredita que as expectativas do professor permanecerão um tópico de grande interesse e importância na pesquisa educacional na década de oitenta. E conclui "Felizmente grande parte da interação não proveitosa que os alunos pouco promissores recebem é devida ao fato de que os professores simplesmente não dão conta dos padrões de interação. A maioria dos professores parece gostar de receber informação sobre os efeitos das baixas expectativas e se beneficiar de sugestões para melhorar seu comportamento em sala de aula" (p. 421).

Nas conclusões finais deste trabalho serão debatidas as implicações metodológicas e os resultados mais significativos para a prática educacional do acima exposto.

## PESQUISAS REALIZADAS NO BRASIL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O FRACASSO ESCOLAR E A EXPECTATIVA DO PROFESSOR

No Brasil, a pesquisa sobre as expectativas do professor ainda não é tão numerosa. Como será visto, os estudos têm enfatizado principalmente a relação existente entre fracasso escolar e expectativas do professor.

Uma pesquisa recente realizada por Schiefelbein e Simmons (1980) constituiu numa revisão de pesquisas realizadas em 20 países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil e versava sobre os determinantes do desempenho escolar. A análise feita limitou-se aos estudos multivariados porque, segundo Schiefelbein e Simmons, este tipo de análise estatística propicia melhor visão do que simples estudos de correlação, tanto para o planejamento educacional como para a pesquisa geral.

Não obstante considerarmos que de fato a técnica multivariada é bem mais sofisticada, em termos estatísticos, do que a simples análise de correlação, onde somente duas variáveis podem ser consideradas, foi uma escolha que certamente alijou pesquisas importantes realizadas nesses 20 países sobre o tópico de interesse. Apesar das limitações apontadas, alguns resultados a que chegaram os autores são interessantes de serem conhecidos e discutidos, como veremos a seguir.

Os autores Schiefelbein e Simmons agrupam os resultados das pesquisas analisadas por eles em três categorias principais: recursos e processos escolares, atributos do professor e características do aluno.

Quanto à primeira categoria — recursos e processos escolares — os resultados sobre as variáveis que afetam a política educacional, e que apareceram como significativas na maioria das pesquisas realizadas, são relativos a tamanho médio da classe, disponibilidade de livros didáticos, tarefas de casa e gastos por aluno.

Quanto à segunda categoria — as características do professor — dizem os autores que em todas as regiões, os estudos concentram-se na educação e experiência do professor, assim como em alguns indicadores que podem ser representativos de qualidade. As pesquisas africanas abrangem variáveis como salário, estabilidade no cargo ou proficiência em inglês, enquanto os estudos latino-americanos tendem a enfatizar a pós-graduação dos professores, autoritarismo e inovações nos métodos de ensino. Os dados da Ásia incluem tanto variáveis de atitudes, motivação, preparo de aulas e características pessoais, como sexo ou idade.

É interessante notar que nesta segunda categoria não aparecem dados relativos à relação professor-aluno onde, de fato, o estudo das expectativas se insere. Esta relação também não é considerada na terceira categoria, como veremos a seguir.

Quanto à terceira categoria — relativa às características dos alunos — os resultados das pesquisas examinadas são particularmente consistentes para variáveis como nível sócio-econômico, reprovação, repetência, subnutrição e ensino pré-primário. Nessas pesquisas o nível sócio-econômico aparece como predictor significativo do desempenho de alunos de baixo nível sócio-econômico. O baixo rendimento escolar das crianças pobres é colocado pelos autores Schiefelbein e Simmons como decor-

rente do ambiente carente do qual procedem estas crianças caracterizado por falta de domínio de habilidades lingüísticas, falta de livros, brinquedos, condições favoráveis em casa, etc.

Quanto ao problema do nível sócio-econômico, apontado como variável importante e determinante do fracasso escolar no estudo de revisão recém comentado, Gouveia (1980) realizou uma pesquisa para investigar a relação entre origem social, escolaridade e ocupação, com base em dados secundários do PNAD-1973, comparando trabalhadores do sexo masculino com os do sexo feminino de São Paulo e do Nordeste. Como resultado interessante destaca que as desigualdades educacionais associadas à origem social verificam-se tanto no Nordeste, como em São Paulo, apesar dos níveis de escolaridade mais altos em São Paulo.

Além disso, a referida autora coloca o sexo, juntamente com a origem social, como variável de clara importância na determinação do nicho em que, via escolarização, o indivíduo se coloca na esfera ocupacional.

A autora finaliza dizendo (p. 17) que na verdade a origem social se mostrou capaz não só de condicionar o grau de escolaridade como também de influir sobre o seu efeito, ora como ocorre entre as mulheres com curso superior de origem favorecida, que conseguem colocar-se contra uma possível queda na escala social, ora como acontece com altos administradores que não foram além de um curso de segundo ciclo.

É interessante notar que Gouveia adota um posicionamento diferente de Schiefelbein e Simmons que *culpam* o ambiente carente da criança pelo seu fracasso escolar, abordando o assunto sob o ponto de vista das desigualdades de oportunidades educacionais associadas à origem social.

Resultados interessantes sobre a associação de percepção do fracasso escolar e nível sócio-econômico foram obtidos por Silva (1980) na pesquisa intitulada "A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças". A autora visava determinar a fidedignidade e validade da escala IAR (*Intellectual Achievement Responsibility*) para estudantes brasileiros. Esta escala é utilizada para medir atribuição de responsabilidade por sucesso ou fracasso acadêmico e foi originalmente desenvolvida por Crandall e colaboradores (1965) que se embasaram para sua elaboração no construto de percepção de controle (*locus of control*) de Julian Rotter (1966).

Os resultados da pesquisa não mostravam haver associação entre externalidade e fracasso escolar em crianças provenientes dos níveis sócio-econômicos mais baixos, associação esta — conforme afirma a autora — que aparece com frequência em outras pesquisas, apesar de a referida autora não citar no seu relatório quais são esses trabalhos.

Na discussão dos resultados, a autora afirma que nos Estados Unidos existe uma denúncia dos fatores de discriminação nas respostas dos sujeitos que atribuem a fatores externos as possíveis causas de seu fracasso, o que o torna mais previsível e consistente. Continua Silva: "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 percebidos tanto pelo indivíduo como pelo grupo que o cerca" (p.41).

Finaliza dizendo que o indivíduo assume sozinho uma carga que muitas vezes é social, tendo em vista que a discriminação que sustenta as desigualdades sociais é muito velada. 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 para pagar.

No artigo de Barretto (1981), sobre uma pesquisa realizada pela autora na capital do Estado de São Paulo com 160 professoras, às quais foi solicitado que descrevessem o que seria, na opinião delas, o aluno ideal ou o mau aluno de 1º ano da escola de 1º grau, aparecem também resultados interessantes. O pressuposto do estudo era de que as expectativas das professoras em relação aos alunos estão condicionadas tanto pela própria condição de classe e de sexo dos professores, quanto pela condição de classe e de sexo dos escolares. Dessa interação resultam atitudes que podem favorecer ou dificultar a permanência na escola de meninos e meninas de distintas origens sociais. Além de outros achados importantes, gostaríamos de ressaltar que o aluno ideal em termos de características físicas foi preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros; enquanto que o mau aluno tendia a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros e podia também ser negro. O perfil do bom aluno apareceu como sendo de nível sócio-econômico médio e o mau aluno como pertencendo às camadas de baixo *status* social e econômico.

Estes resultados mostram que de fato existe o preconceito formado entre os professores de que o *mau* aluno é proveniente de meio menos favorecido economicamente.

Brandão, Baeta e Rocha (1982) encontraram, ao examinar estudos e pesquisas realizadas nessa área no Brasil que, no que se refere à atitude do professor, observa-se um conjunto de estereótipos e preconceitos em relação aos alunos, especialmente em relação aos alunos pobres.

Segundo Gatti (1981), a pesquisa na área indica que o fenômeno da profecia auto-realizadora tem maior probabilidade de ocorrer numa escola na qual haja crianças de todos os níveis sócio-econômicos, onde se observa a preferência dos professores por aquelas que lhes são culturalmente mais próximas.

Rasche (1979) apresentou um estudo em que foram observadas duas turmas de duas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Uma das escolas era freqüentada por crianças de nível sócio-econômico baixo e a outra, localizada numa favela, era freqüentada por crianças faveladas. O que a autora observou na escola da favela foi a crescente marginalização das crianças das quais "nada era esperado". Uma das professoras, por exemplo, comentando porque não queria assumir a regência de uma classe "lenta", explicou que se deixara afinal convencer pela diretora quando esta lhe disse-

ra que todos sabiam que as crianças dessa turma seriam reprovadas em massa e ninguém iria considerá-la responsável por isso. Diz a autora: "O que vi nas escolas é o sistema construído dentro dos padrões e valores da classe média, organizado de tal maneira que não exija um esforço extra de uma criança dessa classe para ser bem sucedida. As escolas nunca são acusadas por não serem preparadas para a criança pobre" (p.301).

Ropke (1981) realizou um estudo que tinha como problema examinar como as informações sobre sexo, etnia, nível sócio-econômico e resultados no teste ABC (teste de maturidade para aprendizagem de leitura e escrita) dos alunos influíam nas predições de desempenho escolar emitidas pelo professor. Verificou que o fator que mais pesou na predição de desempenho feita pelos professores foi o resultado no teste ABC, o qual somado às informações sobre o nível sócio-econômico dos alunos, permitiu aos professores prever se os alunos obteriam fracasso ou sucesso escolar.

Segundo o autor, a supervalorização dos testes, através da ideologia das aptidões, leva a dificultar a percepção de que, de fato, está se mantendo a ordem "natural" que as classes dominantes esperam que as escolas mantenham. Aos professores cabe a tarefa de selecionar os mais "aptos", e o fazem convictos de que é uma de suas obrigações, apoiadas numa série de explicações "científicas" que servem de justificativa para se eximirem das suas responsabilidades sociais. "Busca-se com isso justificar as desigualdades de acesso ao ensino e, em consequência, as desigualdades sociais, pois a escola supostamente oferece a todos as mesmas oportunidades de provar suas verdadeiras aptidões. Não as desenvolvem quem não as possuem" (p.35).

O fracasso escolar que é dramático no Brasil principalmente na 1ª série do 1º grau (Brandão, Baeta e Rocha, 1982; INEP, 1971), vem sendo analisado, portanto, pela maior parte da pesquisa nacional, conforme foi visto neste trabalho, sob uma nova ótica: a de que a escola se exime de sua responsabilidade nesse fracasso transferindo à criança o ônus do mesmo.

## CONCLUSÕES

Como se viu, devido às dificuldades metodológicas para realizar estudos experimentais na área das expectativas, a tendência nos EUA tem sido a de abandonar a tentativa de realizar pesquisas experimentais (como as de Rosenthal e Jacobson, 1968; ou Claiborn, 1969) e se tem voltado a realizar pesquisas mais correlacionais (como as de Good e Brophy, 1971; ou Good, 1981).

Ocorre que no estudo sobre as expectativas há sérias dificuldades metodológicas a serem transpostas quando se pretende realizar estudos experimentais.

Crano e Mellon (1978), contudo, acreditam que há um método adequado para o estudo experimental das expectativas. Trata-se de um método longitudinal, isto é, empregar a mesma amostra de sujeitos e o mesmo conjunto de variáveis em várias coletas de dados em

diferentes épocas. Nesse método, então, o decurso do tempo é a base da inferência causal. Se um acontecimento consistentemente precede outro (e não ocorre o oposto nunca), então uma de duas explicações é cientificamente possível: 1ª) O primeiro acontecimento atuou como causa do segundo; 2ª) Ambos os acontecimentos podem ser efeitos de um terceiro fator não especificado. Segundo os autores, o controle no tempo da variável independente definitivamente elimina a segunda hipótese e forma a base da inferência causal experimental.

Cooper (1979) acredita que ainda que, por ora, seja difícil estabelecer relações causais entre as expectativas do professor e o bom ou mau desempenho do aluno, é possível concluir que elas têm a força de manter o desempenho do aluno num nível indesejável. Segundo o autor, mesmo que apenas se adote a teoria da manutenção do desempenho em níveis baixos em oposição a uma teoria de modificação do desempenho devida à atuação das expectativas, isso não minimiza a importância do fenômeno e deve constituir objeto de preocupação por parte não só das pessoas ligadas à educação, como de toda a sociedade.

Quanto aos resultados mais importantes, a literatura norte-americana sobre a expectativa do professor afirma que há uma cadeia de acontecimentos que influencia desde a provisão de informação ao professor até à modificação na inteligência do aluno (Rosenthal e Jacobson, 1968). Outros pesquisadores, conforme notam West e Anderson (1976), têm afirmado que há efeitos na realização mas não efeitos na inteligência, isto é, a expectativa do professor não teria força suficiente para alterar o QI do aluno (Brophy e Good, 1970; Brophy, 1981; Good e Brophy, 1971; Good, 1981; Rist, 1970).

Braun (1976) dá uma palavra de alerta para a necessidade de não estereotipar os professores. Diz ele: "Deve ficar claro que a maior parte dos estudos relatados baseia suas descobertas na reação "média" dos professores. É talvez quase tão perigoso estereotipar os professores com base em suas percepções quanto o é estereotipar as conseqüências destas" (p.195).

Dusek (1975) pensa que a pesquisa deve progredir em duas áreas específicas: 1ª) É necessário investigar as características da criança que determinam as expectativas dos professores. Tal pesquisa deve incluir investigações de fatores demográficos assim como de traços psicológicos da criança. Apesar de que a pesquisa tem indicado que diversos fatores como nível sócio-econômico, raça, resultados de testes, nível geral de sucesso escolar, estereótipos baseados no fato do professor haver lecionado para irmãos do aluno (Seaver, 1971) ou baseados no nome (Harari e McDavid, 1973), estão relacionados com as expectativas ou comportamentos do professor em relação ao aluno, o fato é que grande parte dos estudos não tem investigado a influência do desempenho escolar e da capacidade de aprendizagem do aluno sobre tais expectativas e comportamentos; 2ª) Deve ser determinada a estabilidade das classificações e de tópicos relacionados, que os professores fazem de seus alunos em estudos longitudinais e transversais. Esta pesquisa deveria incluir

estudos que envolvessem um único professor no período de um ano letivo assim como grupos de professores de diferentes níveis de adiantamento. Somente assim seria conseguida uma compreensão completa da formação das expectativas do professor e de sua influência no desempenho do aluno.

O estudo esmiuçado das expectativas do professor e de sua influência sobre a realização e a inteligência do aluno, juntamente com um estudo cuidadoso da psicologia infantil, visando compreender bem o desenvolvimento de sua personalidade certamente sugere, como diz Braun (1976), que o professor precisa concentrar-se em promover a auto-imagem da criança, reconhecendo a forte relação entre esta imagem e as metas que a criança propõe para si mesma. Já foi visto que uma auto-imagem negativa resiste às tentativas de mudá-la (Bettelheim, 1961). Contudo um passo inicial na programação para a mudança seria conseguir que o professor mudasse seu comportamento, como por exemplo deixar de dar oportunidades diferenciadas aos alunos para responder às perguntas. Apesar de que este passo inicial certamente não mudaria dramaticamente a imagem negativa que o aluno eventualmente possui de si mesmo, reduziria os subsídios que alimentam e confirmam esta imagem. Reduzir a rotulação e o efeito que obriga o aluno a desempenhar papéis em grupos fechados deve ser um bom ponto de partida. Além disso, proporcionar atividades desafiadoras, assim como oferecer encorajamento sem superproteção deveriam fazer com que o aluno que possui autoestima e autoconceito negativos fosse içado a uma situação social e de aprendizagem mais desejável.

Em resumo, não cabem dúvidas que um dos aspectos mais graves do problema é o fato de que o aluno procura corresponder ao seu próprio autoconceito e às expectativas do professor mesmo quando elas são negativas (Baumeister et alii, 1979; Palfrey, 1973; Bettelheim, 1961). As expectativas negativas do professor têm, assim, uma atuação cerceante e inibidora da capacidade e da criatividade do aluno, tanto mais ativa quanto mais jovem for o sujeito. E aí está um fator agravante: a criança levada a crer desde a mais tenra idade (Rist, 1970) que é um fracasso, dificilmente conseguirá um dia na vida livrar-se deste rótulo.

Quanto à pesquisa nacional, não se nota a preocupação de utilizar a metodologia experimental. Os estudos são basicamente de natureza descritiva, utilizando testes estatísticos para comprovação de hipóteses ou perguntas de pesquisa, (por exemplo: Gouveia, 1980; Schiefelbein e Simmons, 1981; Ropke, 1981; Silva, 1980) ou são de natureza qualitativa (por exemplo: Rasche, 1979; Barretto, 1981).

Os resultados mais importantes indicam uma tendência sistemática de transformar a vítima (aluno) em réu, atribuindo unicamente à criança pobre a culpa do seu fracasso escolar e isentando o sistema escolar de responsabilidade no mesmo (por exemplo: Brandão, Baeta e Rocha, 1982; Rasche, 1979; Ropke, 1981).

É importante ressaltar que o professor, via de regra, é apenas um instrumento útil desse mecanismo de discriminação dos mais pobres, podendo também ser considerado uma vítima, conforme análise de várias

pesquisas feitas por Brandão, Baeta e Rocha (1982).

Em estudos desse gênero é possível sedimentar com legitimidade uma preocupação política com o destino das classes sociais. Ao constatar que o desenrolar da vida escolar da criança fica aparentemente preestabelecido desde seu primeiro dia na escola, concluiu-se que esta teria forte cumplicidade na manutenção da pobreza e das oportunidades desiguais, pois se se considera o tratamento recebido pela criança pobre desde o início de sua experiência escolar, verifica-se que ela está sendo preparada para continuar pertencendo às classes sociais mais baixas. Desse modo, o sistema educacional perpetua o que está ideologicamente destinado a erradicar: as barreiras sociais decorrentes da desigualdade social e econômica da vida do cidadão.

Bisseret (1978) analisa o problema colocando que a classe dominante — a burguesia — não possui muito interesse em dividir o poder com as outras camadas sociais e, desse modo, estrutura uma ideologia que lhe permita justificar as desigualdades sociais. Sendo todos os homens livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida e sim das aptidões individuais. A classe dominante consolida-se assim como classe, negando àqueles que ela submete ao poder político e econômico as qualidades essenciais de inteligência, mérito, responsabilidade, que atribui a si própria e que justificam sua dominação, eximindo-a da culpa desta dominação.

Ao concluir este trabalho, que analisou a relação entre as expectativas do professor e o desempenho do aluno na pesquisa norte-americana e na nacional, pode-se endossar as palavras de Bourdieu (1974) quando diz que a ação pedagógica, ao inculcar a cultura dominante, submete-se às leis da transmissão cultural, segundo as quais a apropriação desta cultura depende da posse dos instrumentos para essa apropriação que estão nas mãos das crianças pertencentes às classes dominantes. E sua acusação é contundente: "Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida, a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função" (p.296).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ANTONNEN, R. G. & FLEMING, E. S. Standardized test information: does it make a difference in black student performance? *The Journal of Educational Research*. Washington 70 (1): 26-31, 1976.
- BARRETO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 37: 84-9, 1981.
- BAUMEISTER, R.; COOPER, J. & SKYB, B. A. Inferior performance as a selective response to expectancy: taking a dive to make a point. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, 37 (3): 424-32, 1979.
- BETTELHEIM, B. The decision to fail. *The School Review*. Chicago, 69 (4): 377-412, 1961.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.C.G. org. *Educação e hegemonia de classes: as funções ideológicas da escola*. São Paulo, Zahar, 1978.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. B. & ROCHA, A. D. C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- BRIDGEMAN, B. & BURBACH, H. J. Effects of black vs. white peer models on academic expectations and actual performance of fifth grade students. *The Journal of Experimental Education*. Washington, 45 (1): 9-12, 1976.
- BROPHY, J. Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*. Washington, 51 (1): 5-32, 1981.
- BROPHY, J. E. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 75 (5): 631-61, 1983.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T. L. Teacher's communications for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 61 (5): 365-74, 1970.
- CENTRA, J. A. & POTTER, D. A. School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*. Washington, 50 (2): 273-91, 1980.
- CLAIBORN, W. L. Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 60 (5): 377-83, 1969.
- CLIFFORD, M. M. & WALSTER, E. The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*. Washington, 46: 248-58, 1973.
- COOPER, H. M. Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*. Washington, 49 (3): 389-410, 1979.
- COOPER, H. M.; BARON, R. M. & LOWE, C. The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 67 (2): 312-19, 1975.
- COOPER, J. L. Expectancy as a function of sex, grade, feedback level and performer. *British Journal of Educational Psychology*. Edinburgh, Escócia, 48: 326-29, 1978.
- COOPER, J. L. & BROOKS, K. Academic expectations and stereotyping in Mexican-American and Anglo-American students. *The Journal of Social Psychology*. Provincetown, Mass., 108: 145-50, 1979.
- CRANDALL, V. C.; KATKOVSKY, W. & CRANDALL, V. J. Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*. Chicago, 36: 91-109, 1965.
- CRANO, W. & MELLON, P. M. Causal influence of teacher's expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 70 (1): 39-49, 1978.
- DAVIDSON, H. H. & LANG, G. Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education*. Washington, 29 (2): 107-18, 1960.
- DION, K. K. Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, 24 (2): 207-13, 1972.
- DION, K. K.; BERSCHIED, E. & WALSTER, E. What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24 (3): 285-90, 1972.
- DUSEK, J. B. Do teachers bias children's learning? *Review of Educational Research*. Washington, 45 (4): 661-84, 1975.
- FELDMAN, R. S. & PROHASKA, T. The student as Pygmalion: effect of student expectations on the teacher. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 71 (4): 485-93, 1979.
- FINN, J. D. Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*. Washington, 42 (3): 387-410, 1972.

- FLEMING, E. & ANTONNEN, R. G. Teacher expectancy effect examined at different ability levels *The Journal of Social Psychology*. Provincetown, Mass., 5 (2): 127-31, 1971.
- GAGNE, E. D.; MOORE, J. W.; HAUCK, W. E. & HOY, R. The effect on children's performance of a discrepancy between adult expectancy and feedback statements. *The Journal of Experimental Education*. Washington, 47 (4): 320-24, 1979.
- GATTI, B. et al. *A reprovação na 1ª série do 1º grau*. São Paulo, USP, 1981.
- GOOD, T. L. Teacher expectations and student perceptions: a decade of research. *Educational Leadership*. Washington, 38 (5): 415-22, 1981.
- GOOD, T. L. & BROPHY, E. The self-fulfilling prophecy. *Today's Education*. Washington, 60 (4): 52-3, 1971.
- GOOD, T. L.; COOPER, H. & BLAKEY, S. L. Classroom interactions as a function of teacher expectations, student sex and time of year. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 72 (3): 378-85, 1980.
- GOUVEIA, M. A. J. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 32: 3-30, 1980.
- HARARI, H. H. & McDAVID, J. Name stereotypes and teacher's expectations. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 65 (2): 222-25, 1973.
- JOSÉ, J. & CODY, J. J. Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement. *American Educational Research*. Washington, 8 (1): 49-59, 1971.
- LADY, D. & SIGALL, H. Beauty is talent: task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, 29 (3): 229-304, 1974.
- MacMILLAN, D. L. & KEOGH, B. K. Normal and retarded children's expectancy for failure. *Developmental Psychology*. Washington, 4 (3): 343-348, 1971.
- MARTIN, L. A. How to reduce sex-role stereotyping. *Today's Education*. Washington, 67 (4): 59-61, 1978.
- MASON, E. J. Teacher's observations and expectations of boys and girls as influenced by biased psychological reports and Knowledge of the effects of bias. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 65 (2): 238-43, 1973.
- MENDELS, G. E. & FLANDERS, J. P. Teacher's expectations and pupil performance. *American Educational Research Journal*. Washington, 10 (3): 203-12, 1973.
- PALFREY, C. F. Headteacher's expectations and their pupil's selfconcepts. *Educational Research*. Windsor, [Inglaterra] 15 (2): 123-7, 1973.
- PELLEGRINI, R. J. & HICKS, R. A. Prophecy effects and tutorial instruction for the disadvantaged children. *American Educational Research Journal*. Washington, 9 (3): 413-9, 1972.
- RASCHE, V. M. M. *The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in Brazilian schools; a case study of first grade*. Michigan, 1979. Tese de Doutorado - Univ. Michigan
- REYNOLDS, C. R. An examination for bias in a preschool test battery across race and sex. *Journal of Educational Measurement*. East Lansing, Michigan, 17 (2): 137-46, 1980.
- RIST, R. C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*. Cambridge, Mass., 40 (3): 411-51, 1970.
- RÖPKE, E. *Expectativas do professor e desempenho escolar do aluno*. Porto Alegre, 1981. Dissert. maestr. Educação. — Univ. Fed. Rio Grande do Sul.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York, Rinehart and Winston, 1968.
- ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 80 (1): 1-28 (Whole n° 609), 1966.
- SEAVER, W. Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington, 28: 333-42, 1973.
- SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. Os determinantes do desenvolvimento escolar: Uma revisão de pesquisa nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 35: 53-71, 1980.
- SCHWARZ, R. H. & COOK, J. J. Teacher expectancy as it relates to the academic achievement of EMR students. *The Journal of Educational Research*. Washington, 65 (9): 393-6, 1972.
- SILVA, T. R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 32: 31-44, 1980.
- SIMMONS, B. & WHITFIELD, E. Are boys victims of sex-role stereotyping? *Childhood Education*. Washington, 56(2): 75-9, 1979.
- STIPECK, D. J. & HOFFMANN, J. M. Children's achievement related expectancies: a function of academic performance, histories and sex. *Journal of Educational Psychology*. Washington, 72 (6): 861-5, 1980.
- TAYLOR, C. P. The expectations of Pygmalion's creators. *Educational Leadership*. Washington, 28 (2): 161-4, 1970.
- THORNDIKE, R.; ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*. Washington, 5 (4): 708-11, 1968.
- WALLS, R. T. & COX, J. Disadvantaged and nondisadvantaged children's expectancy in skill and chance outcomes. *Developmental Psychology*. Washington, 4 (2): 299, 1971.