

Prof. Dr. José Barros

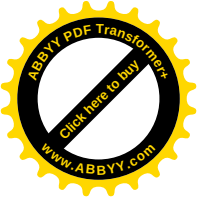
Importância das expectativas dos professores
para a realização escolar

A década de 60 foi fértil no desenvolvimento de diversas variáveis psicológicas, particularmente das expectativas, no âmbito da Psicologia da Aprendizagem Social.

Em 1966 Rotter, na sequência de outros estudos, publicou um artigo famoso, onde apresentou a sua escala de Locus de Controlo. Trata-se de um construto ou de uma dimensão cognitiva da personalidade: percepção, crença ou expectativa do sujeito a respeito do seu auto-controlo dos reforços ou dos acontecimentos.

Em 1968 Rosenthal e Jacobson publicam o seu famoso quanto polémico livro (Cherkaoui, 1979, p. 136, chama-lhe livro "precioso e popular") intitulado Pygmalion in the classroom onde defendem a importância das expectativas (enviesadas) ou artificiais dos professores para os resultados escolares dos alunos.

O seu trabalho não é de todo original, pois já em 1948, R. Merton falava de "profecia de auto-realização" (self-fulfilling prophecy). Outras expressões significam praticamente a mesma realidade, como "expectativas de realização automática" ou "expectativas de auto-realização", "efeito edipiano da predição", "efeito Hawthorne", e ainda "efeito



halo", "efeito placebo" (cf. Landheere, 1976, p.52). Depois do livro Pigmaleão na aula fala-se também de "efeito Pigmaleão" e de "efeito Rosenthal".

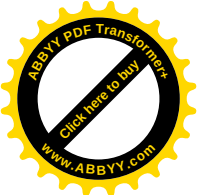
O efeito destas expectativas, profecias ou preconceitos, mais ou menos fatalistas ou de realização automática, pode verificar-se nos experimentadores a respeito da investigação, nos pacientes a respeito das medicinas ou dos médicos, e vice-versa, e em muitos outros sectores da vida comunitário, no seio da família, da escola, da sociedade em geral. Rosenthal e Jacobson debruçaram-se primordialmente sobre os preconceitos induzidos artificialmente nos professores para verificar o seu efeito sobre o aumento do QI dos alunos e do seu rendimento e comportamento escolares.

Pigmaleão na aula: resultados e apreciação crítica

Rosenthal e Jacobson influenciaram os professores com expectativas sem fundamento a respeito de alguns alunos supostamente mais inteligentes ou com maior possibilidade de "desabrochar" durante o ano. Controlaram essencialmente 3 variáveis independentes: idade ano escolar, sexo e classe social dos alunos para verificarem a influência das expectativas inviesadas no QI, nos resultados escolares e no comportamento dos alunos.

Eis os resultados principais apresentados esquematicamente: quanto à idade, os autores verificaram que os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade, e particularmente os do primeiro, do grupo experimental (ou expectados) subiram mais no QI do princípio para o fim do ano que os do grupo de controlo, apesar destes também aumentarem consideravelmente. Nos resultados escolares e no comportamento os resultados foram menos significativos e também se verificaram essencialmente nos mais novos. Quanto ao sexo, a sua influência não se mostrou determinante, embora no QI os rapazes tivessem mais vantagem no factor verbal a as raparigas no raciocínio, obtendo também o sexo feminino melhor cotação em leitura. Quanto à classe social (predominava a classe popular) e as diversas secções em que estavam distribuídos os alunos, os resultados não se apresentaram muito consistentes.

As críticas a esta extensa e complexo investigação não



se fizeram esperar, sendo os seus autores acusados de se tornarem também eles vítimas do "efeito Pigmeleão" e da montanha parir um rato, no dizer do poeta latino.

Muitos autores (Clairborn, 1969; Grieger 1971; Fleming e Antonnen, 1971) repetiram com maior rigor a experiência de Rosenthal, mas não confirmaram os resultados. Noutro estudo, seguindo em grande parte a pesquisa de Pigmeleão na aula, também não foram encontrados resultados consistentes (Barros, 1988). Porém outros autores (Palardy, 1969; Brophy e Good, 1970) chegaram a conclusões parecidas às Rosenthal.

A polémica continuou e houve autores, como Pidgeon (1970), mais conciliadores, chamando a atenção para muitas variáveis em causa, enquanto outros críticos se mostravam mais radicais, negando qualquer efeito das expectativas artificiais e acusando de simplicista e viciada em muitos aspectos a investigação de Rosenthal (Carlier e Gottesdiener, 1975).

As muitas críticas, provindas de diversos autores desde diversas perspectivas, poder-se-iam resumir deste modo: 1) deficiências no projecto experimental e na análise estatística; 2) fraqueza do instrumento usado (o teste colectivo T.O.B.A. de Flanagan) e o modo como foi utilizado (era passado pelos próprios professores); 3) extrapolação dos resultados a partir das primeiras classes (mais sensíveis na primeira); 4) o aumento do QI só era significativo no factor raciocínio, e o progresso escolar praticamente só se verificava na leitura; 5) insuficiência no número de sujeitos no grupo experimental, sobretudo nos dois primeiros anos,

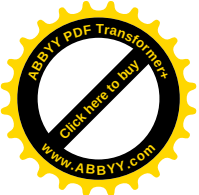
precisamente a partir dos quais se argumentava; 6) impossibilidade dos professores identificarem no final do ano os sujeitos do grupo experimental, tornando difícil a interpretação da importância das expectativas (esquecidas); 7) dúvidas deontológicas sobre a legitimidade de fornecer informações sem fundamento ou viciadas aos professores.

Variáveis moderadoras das expectativas

A saída para estas críticas e para reabilitar o estudo das expectativas e da sua importância no campo pedagógico, parece ser um estudo mais diferencial das mesmas, como nota M. Gilly (1980). O próprio Rosenthal, juntamente com Rubin (1978), analisando nada menos que 345 estudos que durante 10 anos se foram publicando sobre o argumento, chamam a atenção sobre as variáveis moderadoras em causa.

Brophy (1983) conclui um longo artigo sobre as expectativas afirmando que "o tópico da auto-realização das profecias na aula é muito mais complexo do que parecia há dez anos" (p.654). As mesmas conclusões chegaram estudos de meta-análises como as de Dusek e Joseph (1983) e de Raudenbush (1984), confrontando dezenas de investigação dos mais diversos quadrantes.

Neste sentido, é lícito continuar a investigação sobre a importância das expectativas nos diversos campos da psicologia social, cognitiva, personalista, desenvolvimentista,



clínica e pedagógica, desde que não se aborde genericamente a questão e se tenham sob controlo as diversas variáveis inter-venientes e/ou parasitas, e que se considerem ainda as "interacções microscópicas", no dizer de Meichenbaum e Bowers (1969, p.316).

Realcemos sinteticamente os aspectos principais a considerar particularmente quanto às expectativas na sala de aula:

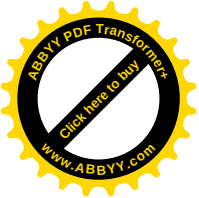
1) Por parte dos professores expectantes (ou expectadores) é necessário considerar a sua personalidade global e o seu maior ou menor grau de influenciáveis ou influenciados; o resultado das expectativas é função da susceptibilidade dos professores em enviesar a informação. Conforme os traços de personalidade do professor, as expectativas podem ser também mais ou menos flexíveis ou rígidas (Jussim, 1986).

2) Por parte dos alunos expectados (ou expectandos) dá-se também uma reacção diferenciada conforme a personalidade cognitivo-afectiva de cada um e mesmo da situação grupal em que se encontram. O mesmo comportamento do professor pode produzir resultados diferentes segundo as diversas "respostas afectivas" dos alunos (Brophy, 1983). O cruzamento das expectativas que vão do professor ao aluno e em sentido inverso, condicionam-se mutuamente, quer se trate de expectativas enviesadas, quer naturais. Há estudos criando expectativas positivas aos alunos a respeito das competências dos professores, com influência no comportamento dos alunos e nos resultados escolares (Jamieson et al. 1987). Deve considerar-se outrossim as auto-expectativas dos alunos, que

podem ser tanto ou mais importantes que as recebidas dos professores (Smead e Chase, 1981).

3) Entre as expectativas de professores e alunos podem intrometer-se também as expectativas dos pais a respeito de ambos, principalmente a respeito dos filhos-alunos, muitas vezes dependentes das dos professores ou podendo também confirmar ou fazer mudar aquelas. Os pais, particularmente a mãe, podem alimentar previsões fatalistas a respeito dos filhos e das suas capacidades escolares. Muitas vezes tais mecanismos funcionam a nível inconsciente. Segundo Rubenstein e Levitt (1977), há mães que vivem como "parasitas" no interior da criança, não a deixando ser ela mesma, mas antes a imagem fantástica da própria mãe. Assim, os filhos podem tornar-se (pseudo) débeis ou not-quite-good-enough-baby, realizando a imagem "castrada" que as mães têm de si mesmas e que querem ver realizadas nos filhos, apesar de exteriorizarem o contrário, sujeitando-se os filhos à vontade inconsciente da mãe para salvaguardar a segurança e o amor (Derger e Kennedy, 1975).

4) Há variáveis intermediárias ou mediadoras das expectativas, que são estudadas de forma particular pelos autores, como o Locus de Controlo: os 'internos' aumentam ou diminuem mais as expectativas conforme o sucesso ou o fracasso e de um dodo mais realista que os "externos" que são estáveis e menos realistas nas expectativas (Sperry, 1977). Há mesmo estudos que realcionam o Locus de Controlo dos alunos com as atitudes da mãe e as dificuldades na



aprendizagem (Chapman e Boersma, 1979): as crianças com dificuldades escolares tinham uma percepção mais "externa" do controle do sucesso, e as suas mães reacções mais negativas e expectativas mais pessimistas quanto à realização escolar dos filhos. Outro construto mediador é o self nas suas diversas expressões: auto-conceito, auto-estima, auto-valorização (por exemplo, um estudo de Vaz Serra et al. 1986, relaciona o auto-conceito com as expectativas) Shimkunas (1976) estuda também as expectativas interpessoais em relação com a ansiedade do expetado.

5) Outro problema diz respeito aos mecanismos que medeiam a transmissão das expectativas ou a sua intercomunicação. Talvez a qualidade da interacção professor-alunos seja mais importante que a quantidade de comunicações ou de informações (Rubovits e Maehr, 1971). Rosenthal e Jacobson em Pigmaleão na aula falam de comunicação "inconsciente" e mais frequentemente de comunicação "involuntária", "subtil", "secreta", "escondida", "não intencional". Em todo o caso, a comunicação das expectativas não funciona apenas a nível consciente e cognitivo, que também inconsciente e afectivo.

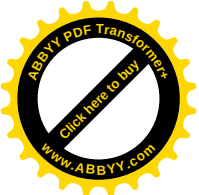
6) As expectativas usadas por Rosenthal eram fictícias ou sem fundamento "in re". Muitos autores criticam este artifício e estudam de preferência as expectativas naturais quer dos professores, quer dos alunos. Segundo Dusek e O'Connell (1973), as expectativas dos professores que ordenavam eles mesmos as crianças após quinze dias do início das aulas, conforme o sucesso esperado, verificavam-se depois

nos testes, ao contrário das expectativas manipuladas que não surtiam efeito. Segundo outra investigação, as expectativas criadas naturalmente aos professores com base real nas capacidades dos alunos, favorecem os menos dotados (Sutherland e Goldschmid, 1974).

7) Os autores distinguem também entre expectativas pelos resultados positivos (efeitos Galateia) e pelos resultados negativos (efeitos Golem), não sendo indiferente alimentar expectativas mais ou menos artificiais ou naturais pela positiva ou pela negativa (Babad et al. 1982). Os autores de Pigmaleão na aula coibiram-se deontologicamente de alimentar nos professores expectativas negativas a respeito dos alunos, embora elas existam, alimentadas por preconceitos sociais, pelo 'ouvir dizer', etc.

8) Neste sentido, muitas vezes as expectativas influenciam indirectamente através do estatuto sócio-económico-cultural e de outros preconceitos (sexo, idade, grupo de pertença, etc.) do aluno. Deviam ser revistas muitas interpretações do insucesso escolar de cariz marcadamente sociológico, carregados de alta carga de fatalismo, como por vezes aconteceu com interpretações biologistas e racistas. Provavelmente um aluno de classe desfavorecida está mais votado ao insucesso porque o professor inconscientemente baixa as expectativas a seu respeito, enquanto os de classe elevada provocam à partida expectativas mais altas nos professores, sendo por isso duplamente beneficiados.

9) Existem ainda estudos sobre aspectos muito



particulares das expectativas, como a influência do nome do expectado (parece maior com nomes comuns e atractivos que com nomes raros e pouco atractivos) (Harari e McDavid, 1973), a influência do tom da voz (Blanck e Rosenthal, 1984) e mesmo da estação em que nasceram os alunos (Pidgeon, 1970).

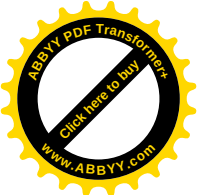
Em conclusão, parece incontestável a importância das expectativas (positivas e mais ou menos fundadas) do professor para o sucesso escolar dos alunos. Mas interpretação entre "expectadores" e "expectados" é complexa, entrando em jogo muitas variáveis intermediárias ou moderadoras, como expectativas naturais ou artificiais, positivas ou negativas, as auto e hetero-expectativas, o processo mais ou menos consciente ou inconsciente como estas se transmitem, os diversos "transmissores" de expectativas e a sua interacção (professores, alunos e pais).

Dai ser necessário uma interpretação diferencial das expectativas, e não ser legítimo, ou pelo menos ser arriscado, investigações do género de Pigmaleão na aula, criando expectativas artificiais nos professores sem consideração de outras variáveis. (Não sabemos o que resultaria igual esquema de investigação com pais a respeito dos filhos). Outro extremo seria menosprezar este factor e as suas implicações no campo pedagógico, dada a importância que as expectativas revestem para o comportamento e sucesso escolar dos alunos.

A importância das expectativas deve reflectir-se na

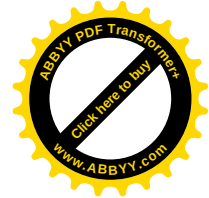
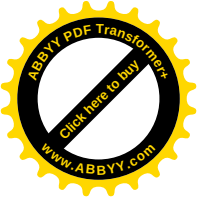
preparação e reciclagem dos professores e ainda na sensibilização dos educadores em geral, particularmente dos pais, que com as suas expectativas positivas (e evitando as negativas e pessimistas) podem influenciar beneficemente a educação em geral e a realização escolar em particular, em interacção com as expectativas dos professores.

Mesmo os educandos podem ser treinados no desenvolvimento de auto e hetero-expectativas mais positivas e realistas pois o que esperam de si e dos outros interfere grandemente com o que os professores e pais esperam deles.



BIBLIOGRAFIA

- Babad, E. Inbar, J. e Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. Journal of Educational Psychology, 74 (4), 459-474.
- Barros, J. (1988). Les facteurs affectifs et la réussite scolaire. Thèse de Doctorat em Psychologie Clinique. Université Paris VII.
- Berger, M. e Kennedy, H. (1975). Pseudobackwardness in children: maternal attitudes as an etiological factor. The Psychoanalytic Study of the Child, 30, 279-306.
- Blanck, P. e Rosenthal, R., (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects: counselor's tone of voice. Journal of Educational Psychology, 76 (3), 418-426.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 75 (5), 631-661.
- Brophy, J. e Good, T. (1970). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 61, 365-374.
- Carlier, M. e Gottesdiener, H. (1975). Effect de l'expérimenteur, effet du maître, réalité ou illusion. Enfance, 2, 219-224.
- Chapman, J. e Boersma, F. (1979). Learning disabilities, Locus of Control, and mother attitudes. Journal of Educational Psychology, 71, (2), 250-258.
- Cherkaoui, M. (1979). (1979). Les paradoxes de la réussite scolaire. Paris: PUF.
- Clairborn, M. (1969). Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. Journal of Educational Psychology, 60 (5), 377-383.
- Dusek, J. e Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 75 (3), 327-246.
- Fleming, E. e Anttonen, R. (1971). Teacher expectancy or my fair lady. American Educational Research Journal, 8 (2), 241-252.
- Gilly, M. (1980). Maitre-élève. Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.
- Grieger, R. (1971). Pygmalion revisited: a loud call caution. Interchange, 2 (3), 78-91.
- Harari, H. e McDavid, J. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. Journal of Educational Psychology, 65 (2), 222-225.
- Jamieson, D., Lydon, J., Stewart, G. e Zanna, M., (1987). Pygmalion revisited: New evidence for student expectancy effects in the classroom. Journal of Educational Psychology, 79 (4), 461-466.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. Psychological Review, 93, (4), 429-445.
- Meichenbaum, D. e Bowers, K. (1969). A behavioral analysis of teacher expectancy effect. Journal of Personality and Social Psychology, 13 (4), 306-316.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. Antioch Review, 8, 193-210.
- Palardy, J. (1969). What teachers believe. What children achieve. Elementary School Journal, 69, 370-374.
- Pidgeon, D. (1970). Expectation and pupil performance. Upsala: Almqvist.
- Raudenbush, S. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. Journal of Educational Psychology, 76 (1), 85-97.
- Rosenthal R., e Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. Holt Rinehart and Winston: New York.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.



Psychological Monographs, 80 (1), 1-28.

Rubenstein, B. e Levitt, D. (1977). Learning disabilities as related to a special form of mothering. International Journal of Psychoanalysis, 58, 45-55.

Rubovits, P. e Maehr, M. (1971). Pygmalion analysed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. Journal of Personality and Social Psychology, 19 (2), 197-203.

Shimkunas, A. (1970). Anxiety and expectancy change: the effects of failure and uncertainty. Journal of Personality and Psychology, 15 (1), 34-42.

Smead, V. e Chase, C. (1981). Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics. Journal of Educational Research, 75, 115-120.

Sperry, L. (1977). Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais. Porto Alegre: Globo.

Sutherland, A. e Goldschmid, M. (1974). Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. Child Development, 45, 852-856.

Vaz Serra, A. Antunes, R. e Firmino, A. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. Psiquiatria Clínica, 7 (2), 85-90.