

As perspectivas dos professores são consideradas assim como um acontecimento "dinâmico" (Zeichner, 1985a, p. 7) do processo de desenvolvimento profissional e seu exame exigirá estratégias de pesquisa mais complexas que as utilizadas pela pesquisa sobre estilos.

Se algo pode ser derivado com meridiana clareza da informação oferecida até aqui é que atualmente assistimos, na pesquisa didática, a um processo de revalorização do papel dos professores. Quer se coloque a ênfase em seus comportamentos instrutivos ou de gestão, quer se coloque na indagação dos processos cognitivos que medeiam em seu comportamento, a ênfase recai sempre na maneira como conhecer melhor o que se passa nas salas de aula, quais são as competências de seus principais protagonistas e como transladar esse conhecimento a mecanismos mais relevantes de formação e de desenvolvimento profissional. A meta com um seria tornar as aulas mais produtivas sem eludir, mas antes considerando cuidadosamente as realidades existentes nelas (Doyle, 1985b).

Quem é um bom professor? O que faz um bom professor? Como vimos, distintos enfoques permitem distintas respostas e vem daí a necessidade da complementaridade, em lugar da luta intestina. Em qualquer campo, é ambíguo o significado do conceito de "domínio" profissional, que definiria qualquer profissional como bom e eficaz. Ambigüidade mais intensa, quando o campo carece de metas, de procedimentos claros e usualmente aceitos, e quando ainda não foi produzido um forte consenso relativo ao seu significado, tal como se passa no ensino.

Notas:

1. O questionário completo está incluído na obra de Bennett (1979, pp. 202-212)
2. Ver os resultados das pesquisas ATI (Interação entre atitudes e tratamentos educativos), descritas no capítulo 21 deste volume.

In: Coll, C. et al (org.) Desenvolvimento
Episódico e educacional v. 2. Porto Alegre:
Artmed, 1996

16

A Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercussões sobre o Ensino e a Aprendizagem

CÉSAR COLL E MARIANA MIRAS

No primeiro capítulo deste volume, assinalamos como objeto de estudo da Psicologia da Educação os processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas como consequência de sua participação em situações educativas, assim como os fatores de diversas naturezas que influem sobre os mesmos, facilitando-os, obstaculizando-os ou orientando-os em uma determinada direção. Entre estes fatores, desempenham, sem sombra de dúvida, um papel preponderante aqueles que surgem do fato de que a educação, em qualquer de suas manifestações, é, antes de tudo, uma atividade social que não pode dar-se à margem de algumas relações interpessoais estruturadas. Assim, o ato de ensinar e aprender implica sempre um mínimo de dois atores: um que desempenha o papel de ensinar e outro que desempenha o papel de aprender; um que está imerso em um processo de aquisição de saberes (conhecimentos, normas, valores, atitudes, destrezas de diversas naturezas, etc.) e outro que tenta dirigir, guiar ou influir sobre essa aquisição, com alguns fins determinados. No ambiente escolar, que é onde nos situamos, estes atores são o professor e o aluno, e as principais fontes de relação interpessoal são também duas: as que se referem ao professor e aos alunos, e as que se referem aos alunos relacionando-se entre si. A primeira destas fontes será abordada no presente capítulo e no seguinte; a segunda é objeto de atenção no capítulo 18.

Nas páginas que se seguem, vamos nos ocupar basicamente das representações mútuas do professor e dos alunos, como um dos elementos básicos que permitem

compreender o tipo de relações que se estabelecem finalmente entre eles. A perspectiva adotada é tributária da importância que a psicologia social contemporânea atribui à cognição e aos processos cognitivos. A idéia básica é que, se quisermos compreender por que o professor e os alunos interagem de uma determinada maneira e se comportam como fazem em seus intercâmbios comunicativos, temos de observar não somente seus comportamentos manifestos e observáveis, mas também as cognições associadas aos mesmos.

Começaremos com alguns comentários gerais sobre as percepções e representações mútuas do professor e dos alunos, sobre alguns dos fatores que intervêm em sua formação e sobre sua importância para compreender as relações que se estabelecem entre eles; a partir desta perspectiva, recordaremos os resultados de algumas pesquisas dirigidas para o estudo de como os alunos representam seus professores e, reciprocamente, como os professores percebem e representam seus alunos. A importância das representações mútuas no processo de ensino e aprendizagem encontra, talvez, sua manifestação mais evidente no fenômeno das expectativas e, mais concretamente, na denominada “profecia de autocumprimento” ou “efeito Pigmaleão”. Dedicaremos, portanto, a segunda parte do capítulo à análise com um certo detalhe deste fenômeno e à tentativa de um balanço da ingente quantidade de estudos empíricos e teóricos realizados a respeito, desde que Rosenthal e Jacobson chamaram a atenção sobre o mesmo, em um trabalho já clássico, publicado no final dos anos sessenta. A polêmica sobre os efeitos das expectativas e a presença das profecias de autocumprimento em sala de aula contribuiu para matizar e enriquecer enormemente os achados originais de Rosenthal e de Jacobson; deste modo, se no momento atual não parece razoável duvidar de sua existência, em troca, não é menos certo que seu funcionamento parece exigir algumas condições e implicar alguns processos muito mais complexos do que aquilo que se pensava em princípio. À análise de algumas tentativas recentes, que tratam de dar uma visão integrada e global dos mesmos, dedicaremos precisamente a terceira e última parte do capítulo.

1. Origem e construção das representações professor/aluno

Como dizíamos antes, se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta como o faz, em sua relação com outra, não basta apenas observar o comportamento da segunda com relação à primeira, mas é necessário, além disso, ter em conta a maneira como este comportamento é percebido e interpretado¹ e, reciprocamente, o comportamento da segunda com relação à primeira não depende unicamente do comportamento desta última, mas da maneira pela qual este comportamento é percebido por ela. Da mesma forma que acontece com nossas reações diante dos objetos do mundo físico, tudo parece indicar que nossas reações ante os fenômenos sociais, e, mais concretamente, frente às outras pessoas, estão em grande parte mediadas pela percepção e pela representação que temos delas. Em outras palavras, as pessoas não respondem à totalidade de estímulos potenciais que nos chegam do meio, mas a uma seleção dos mesmos determinada, ao menos em parte, pela percepção e compreensão que temos dele.

Este princípio, que preside as relações interpessoais, qualquer que seja o lugar e circunstância em que aconteçam, está também presente nas relações que se estabelecem entre o professor e os alunos e impregna a totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Como veremos mais adiante, a representação que o professor possui de seus alunos, o que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui, não somente é um filtro que o leva a interpretar de uma ou de outra

maneira o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades, mas que pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação. Porém, a princípio, opera também em sentido inverso, e a representação que os alunos têm de seu professor, o que pensam e esperam dele, as capacidades e intenções que lhe atribuem, condiciona em grande parte sua interpretação de tudo aquilo que faz e diz e pode chegar também, em alguns casos, a modificar o comportamento do professor, na direção das expectativas associadas a essa representação.

Qual é a origem desta representação mútua, no caso de um professor e de alguns alunos que se encontram pela primeira vez em sala de aula? Obviamente, senão a primeira, a mais imediata fonte de informações é a que tem sua origem no encontro que se produz entre um e outros e na *observação mútua direta* de suas características e de seu comportamento. A impressão inicial que surge deste encontro não é, contudo, tributária unicamente da observação mútua. Muito freqüentemente, quando os alunos encontram pela primeira vez um professor na sala de aula, já receberam de outros colegas informações prévias, mais ou menos extensas, concordantes ou sistemáticas, sobre o professor em questão; algo similar ocorre com o professor sobre o grupo de alunos e, em determinadas ocasiões, sobre alguns alunos individuais. A *informação recebida* é, pois, amiúde, outra das fontes a partir das quais se constrói a impressão inicial. Apesar da influência inegável e, em alguns casos, decisiva, desta impressão inicial sobre o tipo de relações que vão sendo estabelecidas progressivamente entre o professor e os alunos, deve-se acrescentar às duas fontes anteriores, todavia, uma terceira: a que tem sua origem na atividade quotidiana que se desenvolve na aula, a que surge da *observação mútua continuada*, que pode reforçar a impressão inicial, porém também modificá-la completamente.

Contudo, o fato a destacar não é tanto a existência destas possíveis fontes de informação, que estão na base da representação mútua entre o professor e os alunos, como os processos mediante os quais se selecionam e se organizam as informações. Assim, por exemplo, é evidente que, na formação da primeira impressão, nem o professor, nem os alunos podem atender simultaneamente a todas as informações que lhes proporciona a observação mútua direta. Ambos levam a cabo uma *seleção e categorização* das características do outro e é sobre esta base que começaram a construir a representação mútua. Os traços ou elementos privilegiados nos processos de seleção e categorização vão depender, entre outros fatores, da história pessoal dos participantes, de tal maneira que nem todos os professores — nem, obviamente, todos os alunos — selecionam e priorizam os mesmos elementos.

No caso da representação que os professores têm de seus alunos, os processos de seleção e categorização foram freqüentemente referidos ao conceito de *aluno ideal* que cada professor constrói no transcurso da experiência docente. Ao estabelecer contato com um novo aluno, o professor selecionaria aquelas características que apresentam um maior peso em sua imagem do aluno ideal, categorizando-o em consequência e interpretando sua conduta de acordo com estes parâmetros. Ainda que a imagem do aluno ideal seja única, própria e idiossincrásica de cada professor, fruto de sua experiência profissional e pessoal, reconhece-se a influência de fatores sociais e culturais em sua formação e, portanto, a possibilidade de encontrar traços comuns nas imagens do aluno ideal construída por diferentes professores, em um momento e um contexto histórico e cultural dado. Entre os riscos que parecem estar presentes, em maior ou menor medida, na imagem de aluno ideal da maioria dos professores — relativamente às normas estabelecidas,

esforço, constância no trabalho, etc. —, aparecem também os relativos ao aspecto físico dos alunos e, em especial, no que concerne a seu grau de atração física. As investigações realizadas sobre este tema sugerem que existe uma certa tendência a esperar melhores resultados de aprendizagem e comportamentos menos disruptivos, no caso de alunos e alunas mais atraentes, se bem que não se pôde comprovar relação efetiva alguma entre o grau de atração física e o nível de rendimento escolar (Rogers, 1987, pp. 75-76).

Ainda que o papel dos processos de seleção e categorização, na construção das representações que os alunos constróem de seus professores, tenha sido objeto de uma atenção menor na pesquisa psicossociológica, não cabe dúvida alguma sobre sua existência e importância. Desde muito antes de entrar na escola, as crianças ouvem falar dela, através de seus pais e de outros adultos, por seus irmãos mais velhos ou por outras crianças que já realizaram esta experiência, escutam e vêem histórias na televisão sobre a vida na escola, nas quais aparecem professores e alunos, etc. Desde muito antes de entrar na escola, os meninos e meninas já possuem uma imagem idealizada, mais ou menos precisa de "o que é um professor/a", e esta imagem irá evoluindo ao longo de sua experiência como escolares, influenciando consideravelmente na seleção e categorização das informações a partir das quais constróem suas representações sobre os professores específicos com os quais entram em contato.

Um elemento essencial para compreender como funcionam os processos de seleção e categorização, na construção das representações mútuas entre o professor e os alunos, é o que se refere à *concepção que cada um deles tem de seu próprio papel e do papel do outro*. Em sua aceção mais atual, o conceito de papel designa algumas expectativas de comportamento associadas com o status, função ou posição que ocupa uma pessoa em um sistema social determinado. O papel de "polícia", por exemplo, traz associadas, em nossa cultura, algumas expectativas determinadas de comportamento para a pessoa que o ocupa, de tal maneira que, se seu comportamento efetivo não se ajusta a tais expectativas, será provavelmente avaliada por seus semelhantes como um policial atípico, ou seja, como um policial que tem comportamentos não previsíveis, dado seu status, sua função e sua posição dentro do sistema social. Algo semelhante ocorre com o papel de "professor" e com o papel de "aluno"; provavelmente, o professor selecionará e avaliará as características e o comportamento dos alunos, em função de sua maior ou menor pertinência e adequação às expectativas de comportamento associadas com o papel de "aluno"; e, inversamente, o aluno selecionará e avaliará as características e comportamentos do professor mais vinculados com as expectativas que sua concepção do papel de "professor" inclui.

Uma vez mais, a concepção que o professor e os alunos apresentam de seu próprio papel e do papel do outro foi estudada essencialmente da perspectiva do professor, porém sabemos muito pouco sobre como os alunos concebem seu papel de "alunos" e também sobre como concebem o papel do "professor". Em uma revisão dos esforços dirigidos para a identificação das expectativas de comportamento associadas com o papel do professor, Hargreaves (1977) assinala dois subpapéis básicos que, em sua opinião, todo professor deve desempenhar: o de instrutor e o de mantenedor da disciplina. O subpapel de *instrutor* encontra-se relacionado com os esforços para conseguir que os alunos aprendam e se associem com algumas expectativas de comportamento vinculadas ao estabelecimento e desenvolvimento do currículo: seleção de conteúdos, definição de objetivos, organização de atividades de aprendizagem, avaliação dos resultados, etc. O subpapel de *mantenedor da disciplina*, por sua vez, relaciona-se mais com a gestão

das atividades que ocorrem na sala de aula e que estão associados com o estabelecimento e o controle de normas e regras de conduta sobre aquilo que se poder fazer, quem pode fazê-lo, como e quando. O interesse desta distinção radica em que, sendo dois subpapéis básicos e inequívocos na atividade docente, cada professor pode conceder-lhes um peso distinto e desempenhá-los de forma diferente³. No que concerne à representação mútua, o fato a sublinhar é que a concepção que o professor tem de seu próprio papel não é independente da concepção que tem do papel dos alunos, de forma que as características e comportamentos destes serão selecionados e categorizados de acordo com as expectativas que ambas as concepções geram.

Os trabalhos sobre o papel de professor e o papel de aluno põem em relevo, por um lado, seu caráter complementar e, por outro, a enorme assimetria que os caracteriza. Já mencionamos que um determinado estilo do professor, no desempenho dos subpapéis de instrutor ou de mantenedor da disciplina, leva associada, inevitavelmente, algumas determinadas expectativas de comportamento dos alunos, que deverão ser adaptadas à maneira como o professor define a situação, em um ou outro sentido. É, pois, o professor quem, na interação que estabelece com seus alunos, define, em princípio, as tarefas a serem realizadas e as regras que presidem seu desenvolvimento. O fato de que esta definição possa ser mais ou menos clara e flexível, que possa atender em maior ou menor grau os interesses dos alunos, que possa ser origem de conflitos ou, inclusive, estar sujeita a um processo de negociação (ver, por exemplo, Hargreaves, 1977), não muda o fato essencial da enorme diferença de poder que pressupõe o desempenho do papel de professor com relação ao desempenho do papel de aluno³.

O que foi dito até aqui basta para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversa, organizam-nas, interpretam-nas, e constróem algumas representações mútuas que medeiam suas relações. Convém agora que nos interroguemos sobre o conteúdo destas representações. *Como os alunos vêem seus professores?* É possível detectar tendências gerais nas representações que os alunos constróem de seus professores? Que características e comportamentos dos professores são mais determinantes da representação que os alunos constróem deles? As tentativas de responder a estas perguntas chocaram-se com numerosos e importantes problemas metodológicos; sobretudo no caso dos alunos de pré-escola e dos primeiros níveis da educação primária, nos quais os procedimentos habituais para explorar as representações — escalas e entrevistas — têm uma confiabilidade duvidosa. Apesar disso, são detectadas algumas tendências gerais que, é certo, variam com a idade, ou, melhor dizendo, com o nível de escolaridade dos alunos.

Após uma análise minuciosa dos resultados obtidos por diferentes pesquisadores, Gilly (1980) identifica três tendências básicas no conteúdo e organização das representações que os alunos têm de seus professores. Em primeiro lugar, todos os trabalhos coincidem em sublinhar a importância dos aspectos afetivos e relacionais do comportamento dos professores, e isso com independência dos procedimentos utilizados para explorar as representações dos alunos e para analisar os dados recolhidos; o "calor afetivo", a "disponibilidade", a "atitude positiva", o "respeito", etc., são, pois, conteúdos representacionais importantes na percepção que os alunos possuem de seus professores e parecem desempenhar um papel articulador de primeira ordem. Contudo e, em segundo lugar, se a tendência assinalada é detectada nos alunos de todos os níveis da escolaridade, o peso dos fatores afetivos e relacionais é maior nas representações dos alunos de pré-escola, diminui ligeiramente nas representações dos alunos do primário e ainda mais nas dos alunos do

secundário; à medida que estes fatores perdem peso, vão ganhando outros, relacionados fundamentalmente com o desempenho do papel do professor ao que antes aludíamos: clareza e pertinência das explicações, conhecimento do conteúdo, capacidade para despertar o interesse e para motivar aos alunos, etc. Em terceiro lugar, as representações parecem estar diversificadas com a idade e o nível de escolarização dos alunos: relativamente homogêneas, na pré-escola, começam a mostrar conteúdos e organizações distintas no primário e apresentam uma grande diversidade no secundário; junto à existência de algumas dimensões estáveis e gerais — fatores afetivos e relacionais, fatores relacionados com o desempenho, pelo professor, dos subpapéis de instrutor e de mantenedor da disciplina —, nas representações dos alunos da educação secundária aparecem fatores menos estáveis e mais vinculados a situações concretas: por exemplo, o conteúdo do ensino, a atuação do professor diante de situações conflitivas, etc.

Passando agora ao outro pólo da relação, como os professores vêem seus alunos? É possível detectar tendências gerais nas representações que os professores constroem de seus alunos? Que características e comportamentos dos alunos são mais determinantes da representação que os professores constroem deles? Talvez o ponto mais importante a ser destacado seja, como assinalaram Gilly (1980) e Rogers (1987), em suas excelentes revisões dos trabalhos efetuados sobre o tema, a influência dos fatores normativos sobre a representação que os professores têm de seus alunos. Todos os estudos realizados apontam na mesma direção: os professores, na representação que constroem dos alunos, outorgam uma especial importância ao grau de conformidade destes à consecução dos objetivos da escola. Ainda que esta dimensão receba denominações distintas, segundo os autores, os aspectos implicados são, em linhas gerais, os mesmos: atenção, participação, motivação, responsabilidade, interesse pelo trabalho, constância, respeito às normas de relação com os colegas e com o professor...; em suma, assunção das regras do jogo definidas pela instituição escolar para alcançar seus objetivos.

Dizíamos, na introdução deste capítulo, que as representações mútuas do professor e dos alunos são um elemento essencial para compreender o tipo de relações que se estabelecem finalmente entre eles. Isto nos conduz diretamente a delinear o tema da ligação existente entre representação mútua professor/aluno e ação educativa, entre a maneira como são representados e a maneira como interagem. A problemática das expectativas, da qual nos ocuparemos seguidamente, situa-se nesta encruzilhada como elos entre ambos os aspectos.

2. Expectativas dos professores e rendimento escolar

Ainda que o estudo das expectativas e de seus efeitos sobre as relações interpessoais conte com uma longa tradição na pesquisa psicológica e psicossociológica, alcançou um alto grau de difusão somente a partir do momento em que se colocou em relevo que as expectativas do professor sobre o rendimento de seus alunos podem chegar a ser um fator determinante de tal resultado, o que ocorre em fins da década de sessenta. Muito antes, em 1948, Merton já havia utilizado a expressão “profecia de autocumprimento”, para referir-se ao fenômeno consistente em que, quando alguém profetiza um acontecimento, a expectativa que tem a respeito pode modificar sua conduta, de tal maneira que aumenta a probabilidade de que essa profecia seja cumprida. Pouco depois, Allport (1950) aplicava o mesmo conceito, ao analisar os conflitos bélicos: o comportamento coletivo das nações que pensam em iniciar um conflito armado afeta de tal maneira o comportamento

coletivo de seus futuros adversários, que a probabilidade de que se instale um conflito armado se vê incrementada.

A existência da profecia de autocumprimento conta, inclusive, com provas anteriores, no campo da psicologia experimental. Um exemplo clássico é o do “engenhoso Hans”, um famoso cavalo do princípio do século que, dando batidinhas com sua pata, era capaz de somar, diminuir, multiplicar e dividir, assim como resolver problemas de diversas naturezas. Este caso, conhecido habitualmente pelos psicólogos experimentais como um exemplo de artefato experimental (Lemaine e Lemaine, 1969), pode também ser considerado como uma das primeiras análises detalhadas dos efeitos das expectativas dos experimentadores e da profecia de autocumprimento. As pesquisas sistemáticas empreendidas por Pfungst e Stumpf (Pfungst, 1911) para indagar o talento de Hans lançaram resultados reveladores. Assim, por exemplo, foi possível comprovar que Hans somente era capaz de responder às perguntas formuladas pelo pesquisador, quando este estava presente. Este fato parecia sugerir que, de alguma maneira, e sem se dar conta, o experimentador sinalizava a Hans quando devia começar a golpear com a pata e quando devia parar, para dar a resposta correta a uma pergunta do tipo “5 vezes 4”, “18 menos 7”, etc. Com efeito, pôde-se comprovar que, quando o pesquisador inclinava ligeiramente a cabeça para frente, Hans começava a golpear com a pata; e quando o pesquisador ficava com a cabeça em pé, na vertical, Hans deixava automaticamente de dar golpes. Isto acontecia, inclusive, no caso de que não se tivesse formulado pergunta alguma.

Ao resumir seus trabalhos, os pesquisadores do caso mostraram que os infrutíferos esforços iniciais para explicar o talento de Hans eram atribuíveis ao erro de “procurar no cavalo o que deveria ser procurado no homem”. As pessoas que formulavam as perguntas a Hans conheciam obviamente a resposta correta, de tal maneira que, inclusive mantendo uma atitude cética sobre sua suposta inteligência, transmitiam-lhe involuntariamente os sinais que Hans utilizava para iniciar a dar batidas e deixar de dá-las. Transpondo esta conclusão para o campo da pesquisa psicológica, pode ocorrer que “procuremos nos sujeitos experimentais aquilo que na realidade teríamos que procurar no experimentador.”

Esta é a hipótese que preside as primeiras pesquisas de Rosenthal e de seus colaboradores a partir dos anos cinquenta e cujos resultados (Rosenthal, 1966) mostram que os experimentadores podem transmitir involuntariamente suas expectativas aos sujeitos experimentais, de tal maneira que o comportamento efetivo destes últimos é modificado, no sentido das expectativas dos experimentadores. Note-se que o interesse da profecia do autocumprimento reside no fato de que parece realmente ser produzida uma mudança no comportamento dos depositários das expectativas; não se trata, pois, de uma simples leitura incorreta, de um erro do observador, por parte de quem tem a expectativa, senão de uma mudança real do comportamento do outro, atribuível, em princípio, à expectativa que se projeta sobre ele.

Se os sujeitos experimentais podem chegar realmente a executar melhor uma tarefa, a resolver um problema, quando o experimentador espera que assim aconteça, não há, em princípio, nada de estranho em formular a conjetura de que os alunos vão aprender mais e melhor, vão obter melhores resultados escolares, quando o professor espera que assim aconteça. Esta é a conjetura submetida a contraste por Rosenthal e Jacobson, em uma pesquisa cujos resultados foram e continuam sendo fonte de discussão e polêmica e que contribuíram enormemente para popularizar a problemática das expectativas no campo da educação.

2.1. O efeito Pigmeleão⁴ e as profecias de autocumprimento dos professores

"Pigmeleão na escola" (Rosenthal e Jacobson, 1968) descreve os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola elementar da Califórnia — denominada *Oak School* no informe — com alunos de ambiente sócio-econômico baixo, com uma forte problemática familiar e social e de diferente origem étnica. No momento de ser realizada a pesquisa, a escola estava formada por 18 classes, três para cada um dos seis graus ou níveis da educação primária. A hipótese geral que os autores queriam por à prova era se, em uma determinada turma, os alunos com relação aos quais os professores tinham maiores expectativas de rendimento eram efetivamente os que realizavam maiores progressos.

Para isso, utilizaram o seguinte procedimento. Na primavera de 1964, aplicou-se um teste de inteligência — do ponto de vista do projeto experimental, os resultados obtidos nesta prova são utilizados como pré-teste — a todos os alunos que iam iniciar a nova série, no outono seguinte.

Foram os próprios professores (16 mulheres e 2 homens) que aplicaram a prova, que lhes havia sido previamente apresentada como um teste em curso de padronização e validação, cujo objetivo era detectar os alunos com um nível de maturidade suficiente para realizar uma "decolagem" na aprendizagem escolar (*spurters*). Na realidade, o teste aplicado era uma prova padronizada conhecida como o Teste de Aptidão Geral de Flanagan (TOGA). O TOGA, de aplicação coletiva, mede a aptidão verbal e o raciocínio e proporciona três medidas: um Q.I. verbal, um Q.I. de raciocínio e um Q.I. total. A correlação e a pontuação dos resultados não foi realizada pelos professores que haviam aplicado a prova, senão por assistentes da pesquisa especialmente treinados para isso. Após a aplicação da prova, selecionou-se aleatoriamente 20% dos alunos de todas as turmas, que foram apresentados a seus professores como sendo os alunos que, de acordo com os resultados obtidos, tinham maiores possibilidades de realizar uma decolagem em suas aprendizagens. Estes 20% dos alunos constitui o grupo experimental da pesquisa, os 80% restantes, o grupo de controle.

O procedimento é completado com a aplicação de vários pós-testes, dirigidos a detectar se há ou não diferenças significativas nos resultados obtidos entre a primeira aplicação do TOGA e as aplicações posteriores, assim como para ver se estas diferenças, caso existam, são significativamente distintas, nos grupos experimental e de controle. O primeiro pós-teste foi aplicado oito meses depois do início da pesquisa, ou seja, da aplicação do pré-teste. O segundo pós-teste, aos doze meses, e o terceiro, aos dois anos. Além da prova padronizada, foram utilizadas para a comparação as avaliações feitas pelos professores sobre os progressos dos alunos, nas diferentes áreas da aprendizagem escolar.

Aqui está um resumo dos principais resultados obtidos. Tomando a escola em seu conjunto, as diferenças no Q.I. total do TOGA, entre o pré-teste e o pós-teste aplicado aos 12 meses, são de 8 pontos para o grupo de controle e de 12 pontos para o grupo experimental; as diferenças entre ambos os grupos são estatisticamente significativas, com um risco de erro inferior a .02. No que concerne às avaliações dos professores, a diferença entre os grupos só é significativamente superior, a favor do grupo experimental, no caso da leitura. A análise por graus revela diferenças significativas unicamente no caso das duas primeiras séries (5 e 6 anos). A comparação por sexos mostra um maior impacto das expectativas dos professores no caso das meninas que no dos meninos. O progresso, tanto no grupo de controle como no experimental, afeta igualmente a todos os alunos e não somente aos que haviam

obtido realmente pontuações mais baixas no pré-teste. Quando, a pretexto da aplicação do pós-teste aos 12 meses, se pede aos professores que descrevam a conduta dos alunos, constata-se uma tendência a caracterizar os meninos e meninas do grupo experimental (os supostos *spurters*) em termos mais positivos: mais motivados, mais curiosos, mais atentos intelectualmente, mais autônomos, etc.

Além da descrição detalhada desta pesquisa, no livro de Rosenthal e Jacobson foram revisados os resultados de outros trabalhos, com o objetivo de replicar os resultados e explorar o peso de determinadas variáveis sobre o grau de cumprimento das expectativas dos professores: idade, sexo e classe social dos alunos; vigência e impacto das expectativas nas atividades e tarefas não estritamente escolares; intervalo de tempo necessário para que se manifeste o efeito das expectativas; mecanismos através dos quais os professores transmitem as expectativas a seus alunos; etc. Na opinião dos autores, o conjunto de resultados obtidos não permite abrigar nenhuma dúvida: as expectativas dos professores sobre o rendimento de seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos.

2.2. Expectativas sobre os efeitos das expectativas: os avatares de uma polêmica

O impacto dos resultados obtidos por Rosenthal e Jacobson, sobre o conjunto da comunidade educativa, poderá ser compreendido melhor, talvez, se considerarmos que nada permite supor que a profecia do autocumprimento será realizada unicamente quando as expectativas são de sinal positivo. Ainda que, por evidentes motivos étnicos, na quase totalidade das pesquisas realizadas, incluída a de *Oak School*, as expectativas induzidas nos professores sejam favoráveis, de alguma maneira tem-se como certo que a profecia do autocumprimento operará também com expectativas de sinal contrário; quer dizer, que as expectativas desfavoráveis dos professores sobre o rendimento de seus alunos podem chegar a afetar significativamente, de forma negativa, o rendimento efetivo destes últimos. A comoção provocada pela publicação da obra de Rosenthal e Jacobson teve, assim, entre outros efeitos, o de dar passagem a uma ingente quantidade de pesquisas que tratam de contestar seus resultados, introduzindo modificações mais ou menos amplas no projeto original. Diante da impossibilidade de entrar em uma exposição sequer superficial destas pesquisas, vamos tomar como ponto de referência as conclusões de alguns autores que realizaram uma extensa revisão das mesmas; nosso objetivo é mostrar como foi sendo decantada a polêmica e identificar algumas das chaves que presidem os estudos atuais sobre as expectativas dos professores.

Carlier e Gottesdiener (1975) concluem a revisão de uma série de pesquisas realizadas imediatamente após a publicação dos trabalhos de Rosenthal e Jacobson, mostrando que não foi possível replicar seus resultados, visto que somente em dois dos trabalhos revisados foi possível mostrar o efeito positivo das expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos. Entre outros fatores invocados para explicar o escasso efeito das expectativas, alude-se ao fato de que o simples conhecimento da pontuação obtida por um aluno em uma prova de inteligência ou de rendimento escolar não parece ter tanta força, suficiente para induzir uma expectativa sólida no professor, principalmente quando esta expectativa pode ficar neutralizada ou, inclusive, entrar em contradição com as informações obtidas através da observação direta do aluno ou no transcurso das atividades quotidianas na aula.

Quanto ao fato de que, em algumas ocasiões, seja comprovado um certo efeito das expectativas, Carlier e Gottesdiener sugerem que a explicação deve ser buscada na própria proposta de Rosenthal: o que pode explicar melhor o êxito e a popularidade fulgurante de suas teses — apontam — do que a presença de um efeito de expectativas nos pesquisadores e nos professores que participam das mesmas? Cabe frisar, contudo, que este mesmo argumento pode ser aplicado às numerosas pesquisas, entre as quais se encontram as revisadas por Carlier e Gottesdiener, que não confirmam os resultados de Rosenthal e Jacobson: as expectativas negativas sobre os efeitos das expectativas poderiam explicar os resultados que confirmam as expectativas negativas iniciais. Ainda que aparentemente estejamos diante de um círculo vicioso, do qual parece impossível sair, na realidade não é bem assim. Tanto o argumento de Carlier e Gottesdiener como o que formulamos, parafraseando o seu, contém implicitamente a resposta ao tema que é objeto de polêmica: aceita-se que as expectativas do experimentador e as expectativas dos professores *possam* ter uma influência sobre os depositários das mesmas.

A revisão de Rogers (1987), mais recente e de maior alcance, constata de novo as dificuldades encontradas por numerosos pesquisadores para replicar os resultados originais de Rosenthal e Jacobson e supõe um toque de atenção sobre a suposta universalidade dos efeitos das expectativas e seu funcionamento mais ou menos direto e imediato. Estas dificuldades são palpáveis, com ligeiras variações; tanto nos trabalhos que questionam os possíveis efeitos de *expectativas induzidas* nos professores — mediante manipulação experimental, ao estilo do que ocorre na pesquisa da *Oak School* —, como nos que questionam os possíveis efeitos de *expectativas formadas espontaneamente* pelos professores; tanto nos que acontecem em uma situação natural — em geral, a escola e as aulas —, como nos que ocorrem em ambientes especificamente projetados para realizar as pesquisas — em geral, o laboratório. Em conjunto, o quadro resultante não oferece resultados coerentes:

Alguns [estudos] mostram o efeito das expectativas, outros não. Alguns mostram efeitos somente nas crianças mais jovens, outros somente nas maiores. Alguns mostram efeitos com os professores urbanos, mas não com os suburbanos. Alguns mostram efeitos quantitativos nas interações professor/aluno, mas não efeitos qualitativos, enquanto que outros mostram exatamente o contrário (Rogers, 1987, p. 44).

A conclusão, não obstante, difere significativamente daquela formulada pelos autores da revisão antes comentada:

Leigh (...), em um exame da profecia autocumprida na educação, realizou a seguinte afirmação: "a profecia autocumprida ... não é onipresente na sala de aula; o que é onipresente é sua *potencial* onipresença (...). Agora há certeza, suficientes indícios disponíveis que demonstram que os efeitos da expectativa do professor terão lugar algumas vezes. Não se afirma que todos os professores terão expectativas sobre seus alunos que sempre determinarão o rendimento do aluno, mas somente que isso pode acontecer algumas vezes (Rogers, 1987, p. 45. Sublinhado no original).

Nesta mesma direção apontam as conclusões de outros autores que se ocupam do tema (ver, por exemplo, Brophy, 1983b). Os efeitos das expectativas dos professores sobre o rendimento de seus alunos são uma realidade nas salas de aula, mas sua existência ou não, em cada caso particular, seu funcionamento, a amplitude dos efeitos, dependem de mecanismos complexos, que estão longe de ser tão lineares e diretos, como se poderia deduzir dos primeiros trabalhos de Rosenthal e seus colaboradores. A polêmica sobre se os efeitos das expectativas são uma realidade ou

uma ilusão foi, assim, progressivamente abrindo passagem às tentativas de averiguar que condições e que mecanismos intervêm em sua aparição e que fatores são responsáveis para que ocorra uma maior ou menor influência sobre o rendimento dos alunos.

3. Expectativas dos professores, tratamento educativo e reações dos alunos: rumo a um modelo integrador

Entre estas tentativas, destaca-se a protagonizada por Gilly (1980), que propõe uma explicação global que integra as condições das quais dependem, de acordo com seu ponto de vista, a formação e o efeito das expectativas na educação escolar e que pode explicar a aparente contradição, ou, ao menos, a falta de coerência dos resultados obtidos pelas diferentes pesquisas. Entre o primeiro elo da corrente — transmitir uma informação aos professores sobre o rendimento esperável de seus alunos — e o último — constatar uma mudança significativa no rendimento dos alunos, no sentido da informação proporcionada —, aparece uma série de elos intermediários; que podem ser rompidos com facilidade. Em primeiro lugar, é necessário que a informação proporcionada ao professor consiga modificar realmente sua representação sobre o aluno ou alunos implicados; a possibilidade de que isto ocorra dependerá de várias condições: de que a informação transmitida tenha credibilidade, que não se choque frontalmente com a representação prévia que o professor tem dos alunos, que a observação cotidiana daquilo que os alunos fazem e dizem na aula não entre abertamente em conflito com a informação transmitida, etc. Em segundo lugar, e supondo que se tenha conseguido efetivamente modificar a representação do professor, é necessário ainda que isto seja associado a uma mudança de expectativas quanto ao seu rendimento; por exemplo, o professor pode pensar que, ainda que os alunos implicados apresentem uma capacidade de aprendizagem maior do que aquela que ele lhes atribui em princípio, continua sendo insuficiente para alcançar os objetivos propostos e, em conseqüência, pode não modificar suas expectativas a esse respeito. Em terceiro lugar, e dando como pressupostas as mudanças de representação e de expectativas, para que estas operem, é necessário que o professor modifique seu comportamento educativo, em função disso.

Pois bem, por um lado não é evidente que uma mudança de expectativas seja necessariamente acompanhada por uma mudança de comportamento educativo por parte do professor (ver, por exemplo, Blatchford e outros, 1989), e, por outro, qualquer mudança na relação educativa, por mais evidente e profunda que seja, conduzirá irremediavelmente a uma melhoria no rendimento dos alunos; nem toda mudança na relação educativa é, pelo simples fato de ser produzida, adequada para satisfazer as necessidades de ajuda e de apoio que o aluno necessita para melhorar seu rendimento. A tudo isso, continua Gilly, seria ainda necessário acrescentar que, para poder mostrar o efeito das expectativas, deveríamos estar seguros de que podemos realmente medir com precisão as mudanças que se produzem no rendimento dos alunos, além de medidas grosseiras sobre o maior ou menor volume de aprendizagens realizadas. Não há, pois, nada de estranho no fato de que alguns estudos mostrem os efeitos das expectativas e outros não. Quando os elos falham, a corrente é rompida; e os elos são suficientemente numerosos e delicados para serem rompidos com relativa facilidade.

Apesar de sua inegável riqueza e capacidade para dar conta da divergência de resultados sobre os efeitos das expectativas, a explicação precedente deixa, todavia, de lado um fato essencial, a saber: que as expectativas são exercidas sobre um aluno

com capacidade de reação, um aluno que, como recordávamos no princípio deste capítulo, constrói também suas próprias representações, tanto de si mesmo e de seu papel de aluno, como do professor e de seu papel de professor. Não há nenhuma razão para supor que estas representações, e as expectativas associadas, não constituam outro universo de fatores que condicionam os possíveis efeitos, em um ou outro sentido, das expectativas do professor. Na realidade, alguns estudos recentes assim parecem indicá-lo (Eccles e Wigfield, 1985; Jamieson e outros, 1987).

Nesta mesma perspectiva, Hargreaves (1977) chamou a atenção sobre dois fatores que, em sua opinião, podem determinar a reação dos alunos diante das expectativas dos professores e, em conseqüência, os efeitos das mesmas. O primeiro está relacionado à importância que outorga o aluno à opinião que o professor tem sobre ele: quanto maior for a importância concedida a esta opinião, quanto mais significativa seja para ele, mais sensível será para suas expectativas, e, portanto, maior será a probabilidade de que lhe afetem. O segundo fator, decisivo para a aceitação ou não das expectativas do professor, é o que se refere ao conceito que o aluno tem de si mesmo e de sua própria capacidade. A hipótese que se desprende da consideração simultânea de ambos os fatores é que, dando por claro que foram percorridos os elos da corrente de Gilly, os efeitos das expectativas serão particularmente fortes nos alunos para os quais a opinião do professor é altamente significativa e, além disso, para que tenham um conceito de si mesmos que concorde, ou ao menos não seja contraditório, com as expectativas do professor.

Jussim (1986) é o responsável por uma das tentativas mais globais de integração dos diferentes fatores que condicionam os efeitos das expectativas em educação. Uma breve descrição de sua proposta servir-nos-á, a título de síntese, para fechar o capítulo. A partir da análise de algumas tentativas prévias que perseguem a mesma finalidade (Brophy e Good, 1974; Darley e Fazio, 1980), o autor propõe um modelo que contempla o processo das expectativas em três fases ou etapas: os professores desenvolvem expectativas; os professores proporcionam um tratamento educativo diferente aos alunos, em função de suas expectativas; os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos de tal maneira que confirmam as expectativas dos professores. O interesse do modelo de Jussim reside, entre outras coisas, no fato de que postula a existência de mecanismos causais subjacentes, suscetíveis de explicar os efeitos das expectativas, assim como os fatores que possam limitar sua aparição. Para isso, não apenas integra contribuições realizadas a partir das diferentes perspectivas teóricas que trataram de explicar o fenômeno das expectativas, senão que incluiu constructos e propostas que têm sua origem em diversos campos da pesquisa psicológica, especialmente nos campos da psicologia social, da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da personalidade e, obviamente, da psicologia da educação. Vejamos agora um pouco mais pormenorizadamente cada uma das três fases ou etapas do processo das expectativas que postula o modelo.

Na primeira fase, os professores desenvolvem expectativas sobre o rendimento futuro dos alunos. Baseiam-se, para isso, nas informações obtidas com anterioridade ao estabelecimento do primeiro contato, assim como na observação direta durante os primeiros momentos da interação. Entre os fatores que podem influir na formação dessas expectativas iniciais, destacam-se os seguintes: a reputação dos alunos, os estereótipos — incluindo a aparência física, o sexo, a origem étnica, a classe social, etc. —; a existência de diagnósticos realizados mediante a aplicação de algum teste; as atuações dos alunos nos primeiros momentos da interação com o professor; e o funcionamento de processos ingênuos de predição do rendimento, sobre a base de algumas características não pertinentes dos alunos (por exemplo, sua aparência física, seu modo de vestir).

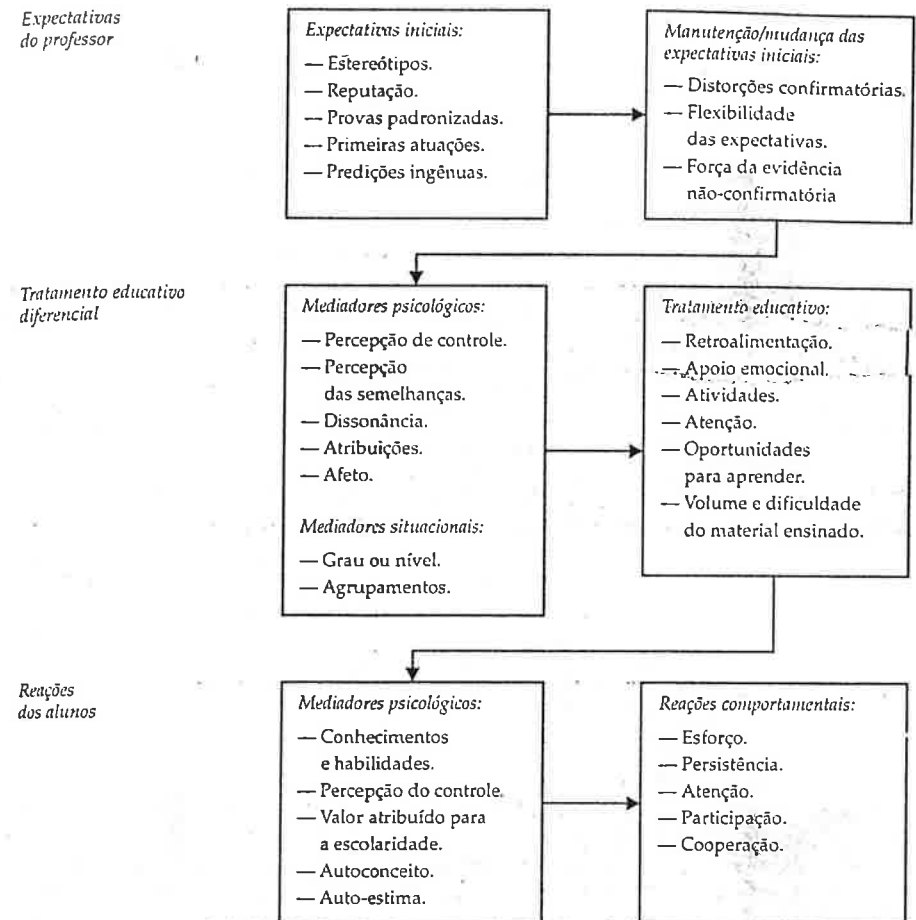


Figura 1. O processo das expectativas. Fonte: Jussim, 1986.

Porém, à medida que avança o período escolar e se multiplicam as interações entre o professor e os alunos, as expectativas iniciais podem ser mantidas e reforçadas ou, pelo contrário, sofrer uma profunda revisão. A ocorrência de uma ou outra coisa dependerá, obviamente, do maior ou menor grau de conformidade das atuações dos alunos com as expectativas iniciais. Em princípio, as atuações consistentes com as expectativas tenderão a reforçá-las, e as não consistentes tenderão a modificá-las. Entretanto, este princípio geral pode ser afetado por fatores como a aparição de distorções confirmatórias (interpretações incorretas das atuações dos alunos, que tendem a confirmar as expectativas iniciais); o grau de flexibilidade ou de rigidez das expectativas (ligado a características da personalidade do professor); e a força das atuações que contradizem as expectativas iniciais.

A segunda fase do modelo refere-se às diferenças no tratamento educativo que os professores proporcionam aos alunos, em função das expectativas que têm sobre seu rendimento. Estas diferenças situam-se no maior ou menor grau de atenção, apoio emocional e retroalimentação que lhes proporciona no transcurso da realização das atividades escolares; no tipo de atividades de aprendizagem nas quais lhes é oferecida a participação; nas oportunidades que lhes são dadas para aprender; e na quantidade e dificuldade do material ensinado. Deste modo, o modelo postula a existência de uma série de processos psicológicos e de fatores situacionais, que atuam como mediadores entre as expectativas do professor e as diferenças observadas no tratamento educativo que proporcionam a seus alunos.

Entre os primeiros, encontra-se a percepção que o professor apresenta do grau de controle de seus alunos (normalmente, os professores acreditam que sua capacidade de controle e de influência é maior, no caso dos "bons" alunos, do que no caso dos "maus" alunos, fato esse que pode estar na origem de algumas das diferenças indicadas no tratamento educativo que proporciona a uns e outros); a percepção de semelhanças (as expectativas podem conduzir o professor à percepção dos "bons" alunos como sendo os mais parecidos com ele mesmo e, portanto, à dedicação de uma maior atenção e ajuda); os mecanismos de atribuição (os professores podem atribuir as dificuldades dos "bons" alunos a fatores situacionais e as dificuldades dos "maus" alunos à sua falta de competência, o que leva, no primeiro caso, a redobrar os esforços para modificar a situação e, no segundo, a inibi-los); a evitação da ansiedade provocada pela dissonância cognitiva entre as expectativas e as informações que as contradizem (é o caso, por exemplo, dos "bons" alunos que apresentam dificuldades e dos "maus" alunos que progridem); e a tendência a sentir e expressar um afeto positivo em relação aos alunos que confirmam as expectativas, assim como a sentir e expressar um afeto negativo — devido à ansiedade que gera a dissonância provocada por este fato — para com os alunos que não se ajustam às expectativas.

Entre os segundos, ou seja, entre os mediadores situacionais do tratamento educativo proporcionado aos alunos em função das expectativas, Jussim destaca a importância do nível de escolaridade (a situação no jardim de infância, com freqüentes interações didáticas professor/aluno, é sensivelmente diferente da situação na educação secundária e superior, com interações didáticas muito mais escassas, razão pela qual a possibilidade de transformar as expectativas em um tratamento educativo diferencial é maior no primeiro caso do que no segundo⁵), e o estabelecimento de grupos homogêneos dentro das classes ou em classes distintas (as pesquisas realizadas a esse respeito indicam que os professores costumam-se esforçar mais e sentir-se mais motivados no trabalho com os grupos de maior nível de capacidade e rendimento).

Na terceira fase, os alunos reagem aos diferentes tratamentos educativos recebidos mediante uma maior ou menor atenção, participação, persistência, cooperação e esforço no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, de tal maneira que acabam se conformando às expectativas dos professores: aqueles que são depositários de expectativas positivas acabam efetivamente rendendo mais, e os que são depositários de expectativas negativas acabam efetivamente rendendo menos. Contudo, encontramos de novo aqui uma série de processos psicológicos que atuam como mediadores entre o tratamento educativo recebido e o maior grau de conformidade às expectativas que tais tratamentos refletem.

Ainda que Jussim reconheça que estes processos mediadores da reação dos alunos são, em geral, menos conhecidos do que os que atuam nas duas primeiras fases precedentes, seu modelo postula em nível hipotético a especial incidência de

alguns processos cognitivos, afetivos e motivacionais: o nível de conhecimentos e as habilidades desenvolvidas, que são, em parte, uma conseqüência do tratamento educativo recebido, mas que condicionam, ao mesmo tempo, a reação diante do mesmo; a percepção apresentada pelos alunos de seu controle sobre os resultados da aprendizagem (assim, por exemplo, alguns alunos podem perceber que os resultados obtidos por eles são independentes do esforço que realizam e, portanto, podem também concluir que de nada serve continuar se esforçando); o valor que atribuem às atividades escolares e ao rendimento escolar (quanto maior seja este valor, maior será também sua tendência a esforçar-se, participar, cooperar, perseverar e prestar atenção; e, inversamente, quanto menos valor atribuem à atividade escolar, menor será sua tendência a esforçar-se, participar, cooperar, perseverar, prestar atenção); e, sobretudo, o conceito de si mesmos que os alunos possuem, tanto no que concerne à vertente mais cognitiva deste constructo — autoconceito das próprias capacidades para a atividade e a aprendizagem escolar —, como no que se refere à vertente mais afetiva — a autovalorização ou auto-estima — (segundo sejam o autoconceito e a auto-estima pertencentes a um ou outro sinal, e dependendo de que seja produzida uma concordância ou uma contradição com o sinal das expectativas, os alunos reagem de forma diferente diante do tratamento educativo, conformando-se mais ou menos às expectativas do professor).

Em nosso modo de ver, o modelo de Jussim é paradigmático, em um triplo sentido. Em primeiro lugar, porque integra boa parte dos conhecimentos acumulados durante as três últimas décadas, sobre os efeitos das expectativas na educação escolar, num esquema explicativo do conjunto. Entretanto, apesar de se tratar de um dos modelos mais completos, continua apresentando algumas lacunas, entre as quais destacáramos a relativa à representação que o aluno tem do professor como outro dos processos mediadores da reação dos alunos. Tal como assinalamos anteriormente, esta representação e, em especial, o grau em que o professor é um interlocutor "significativo" para o aluno, pode chegar a determinar a reação deste, diante das expectativas e do tratamento educativo do professor. Em nossa concepção, o modelo de Jussim é um modelo ainda excessivamente linear, por não refletir com clareza a interação que caracteriza necessariamente toda situação educativa. Neste sentido, será conveniente contemplar, no mínimo, a relação que existe entre as reações dos alunos e a manutenção ou mudança das expectativas iniciais do professor, ao longo da interação que ocorre entre ambos.

Em segundo lugar, e apesar das ressalvas anteriores, o modelo de Jussim mostra como a interpretação dos resultados obtidos, em uma parcela relativamente restrita da pesquisa psico-educativa — os efeitos das expectativas — pode ser enriquecida e matizada, mediante a incorporação de constructos explicativos surgidos em outras parcelas da pesquisa e do conhecimento psicológico e educativo (o estudo dos mecanismos de atribuição, do autoconceito, dos estereótipos, das diferentes formas de agrupamento dos alunos, etc.), ressaltando, assim, a exigência de uma coordenação crescente entre todas elas.

Por último, o modelo reflete, em um âmbito concreto, e a propósito de uma temática particular, uma tendência compartilhada pela Psicologia da Educação em seu conjunto. Referimo-nos à consideração progressiva dos fatores mediacionais, não diretamente observáveis, assim como dos elementos contextuais, como peças-chaves para explicar os processos da mudança educativa. É a mesma tendência que aparece com clareza em outros capítulos deste volume, especialmente nos que se seguem a este, dedicados respectivamente à interação professor/aluno e à interação entre alunos.

Notas:

1. Ainda que, na psicologia social contemporânea, seja feita a distinção entre os conceitos de "percepção do outro" e "representação do outro", neste capítulo serão utilizados ambos os termos indistintamente por razões de simplificação expositiva. Na medida em que a ênfase recai nos processos de seleção, categorização e interpretação, e na medida em que esses processos estejam presentes, tanto no ato de perceber o outro como de representá-lo, esta licença não afeta o núcleo essencial da argumentação.
2. As variações no desempenho do papel de professor são importantes para entender não somente como funcionam os processos de seleção e categorização, mas também para compreender as interações reais estabelecidas entre o professor e os alunos e sua evolução. Deste modo, a existência de estilos diferentes no desempenho do papel de professor pode ser relacionada com as tentativas de encontrar configurações estáveis no comportamento do professor e com as tentativas de identificar estilos de ensino (ver os capítulos 14 e 15 deste volume, respectivamente).
3. Como fica manifesto no capítulo seguinte, essa assimetria de princípio é um fator absolutamente necessário para entender as peculiaridades da interação entre o professor e seus alunos.
4. Pigmeleão é um personagem da mitologia grega, conhecido por haver-se apaixonado pela estátua de Galatéia, que ele mesmo havia esculpido. A deusa Afrodite, por insistência de Pigmeleão, deu vida à estátua, para que o escultor pudesse desposá-la.
5. Talvez seja este um dos fatores que expliquem a maior presença, em geral, dos efeitos das expectativas nos primeiros níveis de escolaridade. Recorde-se o resultado da pesquisa original de Rosenthal e Jacobson, que indica um efeito especialmente intenso das expectativas nos dois primeiros graus ou níveis (5 ou 6 anos).

17

A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem

CÉSAR COLL E ISABEL SOLÉ

A análise das relações que se estabelecem entre o professor e os alunos na aula conta uma dilatada história na qual se manifestam, freqüentemente de forma entrelaçada, uma ampla gama de interesses e intenções: caracterizar o "professor ideal", dar conta do clima sócio-emocional da classe, identificar estilos de ensino e suas repercussões sobre a aprendizagem, determinar os comportamentos do professor que definem um ensino eficaz, etc. Este estado de coisas é devido, sem dúvida, a numerosas causas, entre as quais se destaca a própria evolução da psicologia, da análise empírica do ensino e dos paradigmas teóricos e metodológicos que foram se sucedendo em ambos os campos desde princípios do século.

Parece, pois, aconselhável, para compreender como se propõe na atualidade a análise da interação educativa, começar por uma perspectiva histórica que nos permita identificar alguns dos momentos mais importantes dessa evolução. Como veremos, as propostas adotadas no estudo da interação educativa são, até certo ponto, tributárias das propostas utilizadas para estudar outros aspectos do ensino e da aprendizagem escolar, que já foram objeto de atenção em capítulos anteriores: o comportamento do professor (capítulo 14), os estilos de ensino (capítulo 15) e as representações mútuas entre o professor e os alunos (capítulo 16). Com o fim de evitar repetições desnecessárias, limitaremos a perspectiva histórica adotada, destacando unicamente algumas limitações metodológicas e conceptuais destas proposições e remetendo-nos, para uma explicação mais detalhada das mesmas, aos capítulos correspondentes. As tentativas de superar tais limitações, que deram lugar a uma verdadeira reconceituação da interação educativa durante os últimos dez