

PROFECIAS AUTORREALIZADORAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE O IMPACTO DAS EXPECTATIVAS DOCENTES NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES.¹

Samuel Henrique Reis do Nascimento²

Carla Ferreira de Paula Gebara³

RESUMO:

Este estudo investiga o impacto das expectativas docentes no desempenho acadêmico dos estudantes por meio de uma revisão narrativa da literatura sobre profecias autorrealizadoras na educação. A pesquisa examina como as expectativas positivas ou negativas dos professores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Para fundamentação, foi realizada uma busca em bases de dados acadêmicas como Scielo, Portal de Periódicos Capes e Lilacs, selecionando artigos e livros pertinentes ao tema. Os resultados indicam que expectativas elevadas dos professores podem melhorar o desempenho dos alunos, enquanto expectativas baixas tendem a prejudicá-los. O artigo também aborda a formação dessas expectativas baseadas em estereótipos e preconceitos, propondo que representações sociais influenciam as práticas pedagógicas e os resultados educacionais. Conclui-se que a formação contínua dos professores e a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, dinâmicas e inclusivas são essenciais para reduzir os efeitos negativos das profecias autorrealizadoras, promovendo um ambiente educacional mais equitativo. Sendo assim, o presente trabalho também reflete sobre a prática do profissional de psicologia inserido no contexto escolar, propondo estratégias para minimizar os efeitos negativos das expectativas docentes, visando a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, justo e motivador.

Palavras-chave: Profecias Autorrealizadoras. Expectativas Docentes. Relação Professor-Aluno. Desempenho Acadêmico. Aprendizagem.

SELF-FULFILLING PROPHECIES IN EDUCATION: A NARRATIVE REVIEW ON THE IMPACT OF TEACHER EXPECTATIONS ON STUDENT LEARNING.

RESUMEN:

This study investigates the impact of teacher expectations on student academic performance through a narrative review of the literature on self-fulfilling prophecies in education. The research examines how positive or negative teacher expectations can directly influence the teaching and learning process. For justification, a search was

¹ Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia, na Linha de Pesquisa Educação e Subjetividade. Recebido em 27/10/2024 e aprovado, após reformulações, em 27/11/2024.

² Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail:samuelhr.900021713@uniacademia.edu.br

³ Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e docente do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail:carlagebara@uniacademia.edu.br

carried out in academic databases, such as Scielo, Portal de Periódicos Capes and Lilacs, selecting articles and books relevant to the topic. Results indicate that high teacher expectations can improve student performance, while low expectations tend to hinder it. The article also addresses the formation of these expectations based on stereotypes and prejudices, proposing that social representations shape pedagogical practices and educational outcomes. It concludes that continuous teacher training and the adoption of contextualized, dynamic and inclusive pedagogical practices are essential to reduce the negative effects of self-fulfilling prophecies, promoting a fairer and more equitable educational environment. Therefore, this work will also reflect on the practice of psychology professionals inserted in the school context, proposing strategies to minimize the negative effects of teaching expectations, aiming to promote a more inclusive, fair and motivating learning environment.

Keywords: Self-Fulfilling Prophecies. Teacher Expectations. Teacher-Student Relationship. Academic Performance. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre professor e aluno tem evoluído significativamente ao longo da história da educação. De acordo com Ribeiro (1993), no período clássico, a figura do professor era vista como uma autoridade absoluta, com os alunos desempenhando um papel passivo e receptivo. A partir do advento da pedagogia moderna, iniciada por educadores como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi, surgiu uma visão mais humanista, valorizando o desenvolvimento integral do aluno e a importância do ambiente afetivo na aprendizagem. No século XX, teóricos como Lev Vygotsky e Paulo Freire aprofundaram essa perspectiva, enfatizando a interação social e o diálogo crítico como essenciais para o processo educacional. Essas transformações refletiram mudanças mais amplas na sociedade e influenciaram práticas pedagógicas, estabelecendo um paradigma onde a relação professor-aluno é vista como uma parceria dinâmica e interativa, fundamental para o desenvolvimento educacional (Vieira, *et al.* 2024).

Compreender a dinâmica professor e aluno pode ser crucial para o aperfeiçoamento e a eficácia do processo educacional. Pois, a pedagogia, enquanto abordagem que coloca em prática os métodos de ensino-aprendizagem, é significativamente enriquecida pela dimensão sócio histórico-cultural, dos contextos nos quais a educação ocorre. Sendo assim, explorar as influências sociais,

econômicas e culturais que moldam as experiências educacionais pode proporcionar uma visão crítica das estruturas e desigualdades presentes nesse sistema, visando contribuir para um processo de ensino aprendizagem mais contextualizado (Vygotsky, 1998). Isto é, a dinâmica das relações presentes na sala de aula pode ser influenciada pelas tipologias estruturais de exclusão social presentes na sociedade. Logo, entender as diversas formas pelas quais os indivíduos e grupos são marginalizados e privados de acesso a recursos e oportunidades essenciais para o pleno desenvolvimento se faz necessário, a fim de evidenciar as complexas dinâmicas que perpetuam as desigualdades e a injustiça social (Estêvão, 2016; Vygotsky, 1998).

No contexto educacional a exclusão abrange desde a falta de acesso a oportunidades educacionais de qualidade, impossibilidade de frequentar a escola, até a participação em sistemas educacionais que não oferecem recursos adequados ou que discriminam com base em classe social, gênero, etnia ou outras características, o que afeta as oportunidades futuras de emprego e desenvolvimento pessoal, perpetuando ciclos de pobreza e marginalização (Pa Peixoto, 2017;Vieira, 2021). Todavia, buscar alternativas para aumentar as oportunidades escolares tem sido um tema de destaque na literatura educacional.

Diante disso, este estudo busca dar atenção especial para o papel do professor em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao impacto das expectativas docentes no desempenho acadêmico dos estudantes (Vieira,2021). Essa discussão é central para compreender como tais expectativas, que também podem ser entendidas como profecias autorrealizadoras, influenciam o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo que as expectativas dos professores desempenham um papel crucial na formação dos resultados acadêmicos dos alunos.

Profecias autorrealizadoras (Merton 1968) são previsões que, direta ou indiretamente, podem causar a realização de si mesmas devido à crença inicial na sua ocorrência. No contexto educacional, as expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos podem afetar os resultados acadêmicos, pois não são apenas passivas observações, mas atuam ativamente na formação dos resultados educacionais. Ou seja, um professor que acredita na capacidade do estudante em alcançar altos níveis de desempenho pode motivar o estudante a se esforçar mais e, eventualmente, alcançar os resultados previstos. Por outro lado, expectativas baixas

podem levar a um desempenho inferior, confirmando assim a previsão inicial, reforçando a importância de uma visão positiva e encorajadora para o sucesso dos estudantes (Eccheli, 2008; Vieira, 2021).

Vidal *et al.* (2019) descrevem que o sucesso na aprendizagem está diretamente relacionado com as expectativas docentes sobre os alunos, o que favorece a hipótese de que a qualidade da relação professor-aluno pode desempenhar um papel significativo na determinação do desempenho acadêmico. Dessa forma, quando os professores têm expectativas positivas, os alunos tendem a se sair melhor, enquanto as expectativas negativas podem levar a resultados acadêmicos mais baixos. Tal manifestação levanta questões importantes sobre a equidade na educação, considerando que seus efeitos podem ser irreparáveis e, em muitos casos, determinantes para o sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal dos alunos.

A investigação sobre profecias autorrealizadoras na educação foi estendida ao Brasil por pesquisadores como Sousa *et al.* (2024). Em um estudo recente, eles analisaram os resultados da Prova Brasil de 2017, utilizando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Comparando as expectativas dos professores com o desempenho dos alunos, os pesquisadores confirmaram uma correlação significativa entre as expectativas dos docentes e os resultados dos estudantes. Isso reforça a validade das profecias autorrealizadoras e das expectativas docentes, encontradas na literatura como variações conceituais, mostrando que esses conceitos podem ser aplicáveis e relevantes no contexto educacional brasileiro.

Portanto, professores que acreditam no potencial de seus alunos e têm expectativas elevadas/positivas em relação a eles, muitas vezes investem mais tempo e esforço em sua instrução, fornecendo *feedback* construtivo e oportunidades de aprendizado adicionais. Isso, por sua vez, pode aumentar a autoestima e a motivação dos educandos, levando a um melhor desempenho acadêmico. Por outro lado, expectativas baixas podem resultar em investimento inadequado na aprendizagem dos alunos, levando a um ciclo de subdesempenho (Pa Peixoto, 2017; Hunger. *et al* 2011).

Apesar de muitas pesquisas empíricas confirmarem a influência das expectativas dos professores na educação, ainda há uma lacuna teórica sobre como essas expectativas se formam e por que elas influenciam o desempenho dos alunos.

Face ao exposto, o presente estudo busca avançar nessa discussão ao propor que as expectativas dos professores sejam moldadas por pressupostos, estereótipos, preconceitos e discriminações, ou seja, "representações sociais" (Moscovici, 2007), que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os resultados acadêmicos (Vieira, 2021).

Para a fundamentação deste trabalho foi realizada uma revisão narrativa qualitativa da literatura, buscando sintetizar e compreender as contribuições de diversas pesquisas sobre o assunto. A revisão narrativa foi escolhida como abordagem metodológica, a fim de permitir a integração e interpretação crítica das principais produções que evidenciam essas temáticas, com o objetivo de apresentar de maneira abrangente o tema e as diversas metodologias empregadas por acadêmicos e pesquisadores na investigação do assunto. De acordo com Botelho et al. (2011, p. 125), "[...]a revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um tema específico, seja do ponto de vista teórico ou contextual".

Na captação dos dados realizou-se uma busca em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Portal de Periódicos Capes e Lilacs, utilizando as palavras-chaves: "profecias autorrealizadoras", "expectativas docentes", "relação professor-aluno", "desempenho acadêmico" e "aprendizagem". Foram selecionados artigos, livros e outras fontes relevantes, sem especificar nenhum recorte temporal. Foram incluídos apenas estudos que abordassem diretamente o tema do trabalho e estivessem disponíveis em texto completo. Foram excluídos estudos que não estivessem disponíveis em inglês ou português.

Posto isso, para a melhor compreensão do tema, inicialmente, apresentaremos um percurso histórico sobre a relação professor-aluno, abordando suas transformações e influências ao longo do tempo. Em seguida, analisaremos o conceito de expectativas docentes e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, destacando a influência que as profecias autorrealizadoras e suas variáveis conceituais desempenham na formação dos resultados acadêmicos dos alunos. Em nossa discussão, também refletiremos sobre a prática do profissional da psicologia inserido no contexto escolar, propondo estratégias para minimizar os efeitos negativos das expectativas docentes que visem a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, justo e motivador.

2 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO.

A relação entre professor e aluno no Brasil tem uma história rica e complexa que reflete a evolução da educação no país ao longo dos séculos. Logo, é necessário que se faça um panorama histórico dessa relação, sem deixar de considerar que dentro da perspectiva histórica há múltiplas formas de se compreender o mesmo contexto sob pontos de vista diferentes. E nesse sentido, é importante destacar momentos-chave e transformações significativas para que possamos, desse modo, compreender o presente e buscar conjuntamente modificações positivas para o futuro.

No início da colonização, entre os séculos XVI e XIX, a educação no Brasil era principalmente voltada para os filhos das elites coloniais. As escolas eram controladas pela Igreja e tinham como objetivo catequizar os indígenas e treinar o clero. A relação entre professor e aluno era mantida sob uma perspectiva hierarquizada, com professores geralmente sendo membros do clero ou indivíduos eruditos das elites coloniais (Ferreira Júnior, 2011). Ligado a isso, Saviani (2008, p. 3) reflete que:

[...] se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação, encontravam-se sob controle da ordem dos jesuítas, portanto sob domínio privado. O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.

Esse período marca uma profunda disparidade de classes na educação brasileira que, infelizmente, apesar de muitos avanços, ainda é uma característica presente no nosso sistema educacional. Como aponta um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever em 2022. A publicação também reúne dados envolvendo outros indicadores como nível de instrução, frequência à escola e abandono escolar (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023).

Durante o Império (1822), a educação pública começou a se expandir, mas ainda era fortemente elitizada. O Ato Adicional de 1834 promulgado durante o reinado

de Dom Pedro II representou uma tentativa de conciliação entre as províncias (atualmente estados) e o governo central, buscando uma descentralização do poder. Assim sendo, descentralizou também a educação, permitindo que as províncias tivessem mais controle sobre seus sistemas educacionais. Nesse período, pode se interpretar que a relação professor-aluno manteve sua natureza hierárquica e elitizada. Os professores eram geralmente estrangeiros ou membros das elites. Os alunos de classes privilegiadas tinham mais acesso à educação formal, enquanto as classes menos contempladas ainda eram amplamente excluídas (Paiva, 2013).

A República Velha, que se estendeu de 1889 a 1930, marcou o início de uma tentativa de democratizar a educação no Brasil. Neste contexto histórico, mais especificamente nos anos 30, surge um movimento de cunho pedagógico, denominado Escola Nova, também conhecido como Manifesto da Educação Progressiva, que propagou esforços para criar escolas públicas e gratuitas, devendo o estado introduzir políticas de alfabetização que buscassem reformar o sistema educacional brasileiro, que era tido como rígido, autoritário e focado na memorização. O movimento propunha uma educação centrada no aluno, valorizando a experiência, a liberdade e a aprendizagem ativa (Ferreira, 2011; Ribeiro, 1993).

As ideias de educação progressista que vinham dos Estados Unidos e da Europa influenciaram educadores brasileiros como: Anísio Teixeira, um dos maiores expoentes do movimento, que defendia uma educação pública, laica e de qualidade para todos; Lourenço Filho, outro nome importante na pedagogia que contribuiu para a modernização da educação brasileira, apoiando métodos de ensino mais dinâmicos e participativos; Fernando de Azevedo, que também teve um papel fundamental na disseminação das ideias da Escola Nova, especialmente através de suas publicações e reformas educacionais. Apesar de enfrentar resistência e desafios, as ideias do movimento Escola Nova deixaram um legado duradouro na educação brasileira, contribuindo muito para a valorização da educação pública, e para a luta pela democratização do acesso à educação de qualidade, influenciando práticas pedagógicas e políticas educacionais até os dias de hoje (Ribeiro, 1993).

Na Era Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1934) buscou-se estabelecer um sistema de ensino mais abrangente, mas a elitização da educação ainda era um problema e o acesso à educação estava longe de ser universal (Ferreira Júnior, 2011). Durante a

ditadura militar, o sistema educacional brasileiro foi perpassado pelas políticas autoritárias do governo. Os professores muitas vezes eram obrigados a seguir uma agenda ideológica, o que interferia na qualidade da educação, pois a relação professor-aluno era frequentemente marcada por tensões devido à repressão política, censura e divergências ideológicas (Paulino *et al.*, 2006).

Concomitante a esse período, as ideias do educador e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire tiveram grande impacto no Brasil e em todo o mundo, ao propor que a educação deveria ser uma prática de liberdade e não de dominação, na qual o diálogo e a conscientização deveriam ser elementos centrais. Ele criticava o modelo tradicional de ensino, nomeado de **educação bancária**, onde os professores depositam conhecimento nos alunos de forma passiva, reforçando estruturas opressivas (Gadotti,1996). Em contraste a esse modelo, Freire defendia uma educação dialogal, onde professores e alunos aprendessem juntos através da reflexão crítica e da ação. Sua infância foi marcada pelas dificuldades econômicas, o que moldou sua compreensão das desigualdades sociais e sua determinação em utilizar a educação como ferramenta de transformação social. Formou-se em Direito, mas encontrou sua verdadeira vocação na educação, inicialmente como professor de português em escolas secundárias e, posteriormente, trabalhando em programas de alfabetização de adultos. Durante o regime ditatorial, Freire foi preso por suas atividades educacionais serem consideradas subversivas pelo governo. Após sua libertação, ele se exilou no Chile, onde continuou seu trabalho em programas de alfabetização, desenvolvendo suas teorias sobre educação crítica que consolidou sua reputação internacional como um pensador revolucionário na educação (Gadotti,1996; Paulino *et al.*, 2006).

Paulo Freire foi influenciado por diversas correntes filosóficas e pedagógicas, dentre as quais o próprio Manifesto dos Pioneiros da educação progressiva, citado acima (Ribeiro,1993), e teóricos como John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky, que compartilhavam da visão de que a educação deveria ser um processo ativo e democrático, onde o aluno fosse o protagonista de sua própria aprendizagem, enfatizando a importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos e de criar um ambiente de aprendizagem mais democrático e cooperativo, entendendo que as crianças aprendem melhor quando exploram e interagem com o mundo ao seu redor. Em relação isso, Lev Semenovich Vygotsky descreve que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Isso é, aprendizagem é um processo social, mediado pela linguagem e pela interação com outros e, portanto, não deve ser uma simples transmissão de conhecimento rígida e autoritária, mas sim um processo de conscientização e empoderamento (Freire, 2019), onde o papel do professor como facilitador da aprendizagem enfatiza a participação ativa dos alunos, a discussão crítica de temas relevantes para suas vidas e a superação das desigualdades sociais.

Logo, é possível apontar que a relação entre professor e aluno voltou a ganhar notoriedade após o movimento Escola Nova (Ribeiro, 1993), e ser pautada como tendo um impacto substancial no desempenho dos estudantes com a influência de Paulo Freire, pois práticas educacionais menos autoritárias, mais participativas e centradas na emancipação dos estudantes regressaram com mais prestígio no âmbito educacional. Segundo Paulo Freire (1996, p. 11):

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (Freire, 1996, p. 11).

O diálogo, que é uma pedra angular da abordagem de Freire, também está intimamente relacionado ao afeto em suas variáveis positivas. Pois professores e alunos, quando dialogam de maneira aberta e respeitosa, desenvolvem facilmente um ambiente de empatia e conhecimento mútuo, favorecendo o engajamento e a motivação (Freire, 2014; Vieira, 2024).

Para Libâneo (2012), a pedagogia tradicional é caracterizada por um modo de ensinar autoritário e fechado. E a verdadeira aprendizagem ocorre por meio das experiências e dos diálogos promovidos pelos alunos, enquanto simplesmente catalogar e decorar conteúdos não representa um aprendizado efetivo. Além disso, a pedagogia tradicional separa a teoria da prática, embora hoje compreendamos que ambas devem coexistir; em relação a isso (Pereira, 2003) descreve:

A pedagogia tradicional tem como característica dominante o autoritarismo porque ela gira em torno do trabalho do professor, ele é o centro e é a partir dele e nele que todo conhecimento está contido. Os conteúdos são expostos pelo professor e apenas ele fala, os exercícios são repetidos várias vezes para serem decorados pelos alunos. A educação se distancia do papel social uma vez que os conteúdos trabalhados não tem relação alguma com a realidade dos alunos. Já na relação entre o professor e o aluno, por conta dessa imposição desnecessariamente autoritária, o professor sempre espera que o aluno esteja aberto a apenas ouvir e não levantar diálogos sobre os conteúdos expostos (Pereira, 2003, p.3).

Assim dizendo, essa abordagem é insensível porque não busca compreender o aluno como um ser humano em sua concepção interseccional que analisa a realidade de forma contextualizada, dinâmica e estrutural, mas sim como um mero receptor de informações. Ou seja, uma pedagogia antiquada trazida ao Brasil pelos Jesuítas durante a colonização, entre os séculos XVI e XIX, com comportamentos e métodos que refletiam os interesses das classes mais favorecidas da época, ainda persiste no âmbito educacional. Isso ocorre mesmo após muitos anos de estudos e avanços na formação docente, demonstrando uma resistência à mudança e à inclusão de práticas mais humanizadas e equitativas. Ao adotarem práticas pedagógicas excludentes, marginaliza aqueles que não se encaixam nesse modelo, descredibilizando alunos com deficiência, de diferentes origens, minorias culturais e socioeconômicas (Libâneo, 2012; Vieira, 2021). Dessa forma, transforma o contexto educacional em tudo, menos em um ambiente de aprendizagem equitativo, colaborativo, seguro e transformador.

Há evidências que indicam a escola como o local onde se concentram as principais causas do insucesso escolar, especialmente no contexto da escola pública (Silva, *et al.* 2022). Esta tem demonstrado uma incapacidade crônica de oferecer condições de aprendizagem adequadas às necessidades e características de seus alunos. Tal cenário é evidenciado pela falta de recursos, infraestrutura inadequada, e uma formação docente insuficiente para lidar com a diversidade e complexidade das demandas educacionais (Silva *et al.* 2022), o que reflete na incidência apontada pelo censo escolar de 2023, onde o Brasil apresentou uma taxa de evasão escolar de 5,9% na educação básica, sendo o ensino médio a etapa com os maiores índices de evasão (5,9%) e repetência (3,9%). O levantamento também revelou que quase 9 milhões de brasileiros entre 18 e 29 anos não concluíram a escolaridade, e 68 milhões de cidadãos não possuem a educação básica completa.

Esses índices podem estar relacionados com muitos mecanismos, um deles sem dúvida, se reflete nas experiências tidas no interior do ambiente escolar, pois ambientes tóxicos, perpassados pelo *bullying*, discriminação e preconceito, bem como, outras questões, podem desmotivar os alunos a persistirem com os estudos (Patto,2022). Já relações positivas com professores e outros membros da equipe escolar podem ajudar os alunos a lidarem com problemas pessoais e acadêmicos, facilitando a criação de um sentimento de pertencimento e apoio, dado que, alunos que se sentem parte de uma comunidade escolar acolhedora têm menos propensão de abandonar os estudos (Vieira, 2024). Nesse sentido, acredita-se que uma relação saudável tende a aumentar as taxas de conclusão, atuando como um poderoso fator motivacional, favorecendo um sentimento de pertencimento e de importância, fatores essenciais para a auto realização e desenvolvimento (Eccheli 2008). Diante disso, pretende-se a seguir explorar o conceito de Expectativas Docentes e suas variantes e, de forma argumentativa, possibilitar reflexões sobre seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

3 O IMPACTO DAS EXPECTATIVAS DOCENTES NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

Inserido no contexto das expectativas docentes, o termo Profecia Autorrealizadora é originário da sociologia moderna introduzido pela primeira vez em 1949 por Robert K. Merton em seu livro: *Social theory and social structure* (Teoria social e estrutura social) e aplica-se principalmente aos grupos sociais. Merton (1968) desenvolveu essa ideia com base nas obras do sociólogo WI Thomas, defendendo que quando as pessoas definem uma situação como real, elas agem de forma a confirmar essa percepção. Assim, uma previsão errônea que se alinha com as crenças de um indivíduo pode levá-lo a comportar-se de modo a torná-la verdadeira.

Essa teoria tem amplas implicações no campo educacional, especialmente quando se considera o papel das expectativas docentes na aprendizagem dos alunos. Merton (1968), em suas análises, observou que rumores sobre a falência de bancos geravam perda massiva de clientes e negócios, portanto, a notícia, inicialmente falsa sobre a situação financeira das instituições, tornava-se verdadeira sendo a própria causa do efeito previsto. Logo, evidenciou que as expectativas sociais moldam

comportamentos. Nesse sentido, as expectativas docentes sobre a capacidade de seus alunos podem influenciar o desempenho acadêmico, criando um ciclo de pressupostos que pode perpetuar tanto o sucesso quanto o fracasso.

No campo da Psicologia, Rosenthal e Jacobson desenvolveram um estudo na década de 1960 que ficou conhecido como o Efeito Pigmaleão, fazendo referência à história mitológica grega de um escultor que se apaixona por uma estátua que esculpiu e, com sua devoção e crença na transformação da estátua em uma mulher real, ela ganha vida. De forma análoga, o trabalho realizado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, na universidade de Harvard em 1968, reuniu os professores de uma escola do ensino fundamental da Califórnia e informaram-lhes que 20% das crianças matriculadas para o próximo ano letivo tinham realizado um teste de QI se destacando e garantiram-lhes que estes alunos iriam prosperar academicamente este ano, tendo um desempenho significativamente melhor do que os seus pares. No final do ano, todos os alunos fizeram o mesmo teste de QI do início do estudo. Os 20% realmente se saíram muito melhor. Porém, Rosenthal e Jacobson mentiram para os professores no início do ano e os alunos considerados mais promissores não superaram os demais no primeiro teste realizado. Os nomes foram escolhidos aleatoriamente. Logo, os pesquisadores concluíram que o que aconteceu foi que, ao elevarem suas expectativas sobre aqueles alunos, os professores mudaram suas atitudes em relação a eles, se tornando mais encorajadores, receptivos e envolvidos com seu aprendizado. Isso criou um clima de afetividade, cumplicidade, entusiasmo e confiança que influenciou positivamente o desempenho deles. Esse estudo evidenciou, portanto, que o professor pode desenvolver certas expectativas sobre os alunos, sejam elas positivas ou negativas, e que tais expectativas são operacionalizadas no contexto escolar, de tal maneira a produzir o idealizado inicialmente pelo professor (Rosenthal; Jacobson, 1992). A questão também pode ser entendida com uma tendência psicossocial involuntária que descreve como as expectativas e opiniões que uma pessoa tem sobre outra pode influenciar o comportamento dessa segunda pessoa de maneira a confirmar as expectativas iniciais (Vidal *et al.*, 2019).

À vista disso, a teoria das representações sociais, desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici na década de 1960, é um marco fundamental na compreensão de como os conhecimentos e as crenças se formam e se propagam nas sociedades

(Moscovici, 2007). Esta teoria analisa a maneira pela qual as pessoas, em suas interações cotidianas, constroem e compartilham um entendimento comum sobre o mundo, transformando conceitos abstratos em realidades tangíveis e comunicáveis. Em outras palavras, a representação social é entendida como um conjunto de conceitos, afirmações, pressupostos e explicações originadas na vida cotidiana e no curso das comunicações interpessoais. Isto é, são o equivalente moderno dos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais, desempenhando um papel crucial na construção da realidade social (Horochovski 2004). Moscovici (2007) destaca como esses processos de formação e propagação de representações sociais influenciam não apenas as percepções individuais, mas também as dinâmicas coletivas, moldando normas, valores e práticas culturais.

Na educação, a teoria das representações sociais ajuda a entender como os professores e estudantes constroem e compartilham seus conhecimentos e crenças sobre a aprendizagem e o ambiente escolar. As expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos, por exemplo, são moldadas por representações sociais que podem influenciar significativamente os resultados educacionais. O Efeito Pigmalão, estudado por Rosenthal e Jacobson, é um exemplo clássico disso. Quando os professores acreditam que certos alunos têm um potencial maior, essas expectativas positivas são comunicadas através de suas interações, criando um ambiente que promove o sucesso acadêmico. Por outro lado, representações sociais negativas podem levar a expectativas baixas, ao se manifestar em formas de tratamento discriminatório, limitando as oportunidades dos alunos e perpetuando desigualdades educacionais (De Brito Sousa *et al.* 2023).

Como aponta Eloisa Maia *et al.* (2019), as expectativas dos professores em relação ao sucesso educacional dos alunos estão frequentemente moldadas por variáveis como classes sociais, gêneros, orientações sexuais, religiões, etnias, características físicas, etc. Esse estigma pode resultar em um ambiente escolar hostil, onde alunos tidos como **diferentes** enfrentam barreiras adicionais. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas reconheçam a diversidade de suas comunidades e a complexidade das situações de seus alunos, pois o impacto dessas representações sociais negativas pode se manifestar em baixa autoestima e desmotivação, criando um ciclo vicioso que prejudica a aprendizagem. Em relação a isso, a análise crítica proposta por Patto (2022) sugere que:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (Patto,2022. p 10).

Nessa perspectiva estereotipada, de acordo com Matos, *et al.*(2018) professores e demais atores no contexto escolar, parecem não compreender a pobreza como um fenômeno multidimensional que afeta as famílias de diversas maneiras. Contrariamente, a pobreza é vista de forma simplista e estigmatizada, muitas vezes percebida como uma espécie de patologia social ou uma doença que precisa ser curada. Tal entendimento superficial desconsidera os múltiplos fatores que contribuem para a pobreza, incluindo desemprego, baixa escolaridade, discriminação racial e de gênero, e falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação, implicando em uma culpabilização das famílias por sua situação socioeconômica, sem levar em conta as estruturas sociais e econômicas mais amplas que perpetuam a desigualdades.

Consonante a isso, a pesquisa de Barbosa (Barbosa, 2009) sobre a relação entre desigualdade e sucesso educacional, destaca a importância do contexto social e econômico no desempenho acadêmico dos alunos. O acesso a recursos educacionais e a presença ativa dos pais são determinantes que influenciam o sucesso escolar, e a falta deles pode ser erroneamente interpretada a partir da teoria de "carência cultural", definida como umas das muitas ideias preconceituosas e estigmatizantes que foram usadas para justificar a diferença de desempenho educacional e socioeconômicas entre diferentes grupos étnicos e raciais (Matos.*et al* 2018). De acordo com essa teoria, certas culturas, especialmente aquelas de minorias raciais e étnicas, seriam deficientes em termos de valores, comportamentos e práticas que são considerados necessários para o sucesso acadêmico e econômico na sociedade dominante. Essa concepção tem raízes profundas na ideologia colonial e racista que perpetua a exclusão de grupos marginalizados e contribui para a manutenção de um sistema educacional que reforça a exclusão e a desigualdade (Lopes,2024). A desconstrução dessas narrativas e a promoção de um ensino que

valorize a diversidade cultural e as identidades dos alunos são fundamentais para transformar a realidade educacional (Barbosa, 2009).

Lopes (2024) discute como atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias podem afetar o ambiente escolar, resultando em desigualdades no acesso a oportunidades educacionais. As expectativas e crenças estereotipadas que circulam no ambiente escolar podem ter consequências devastadoras para a autoestima e o desempenho dos alunos, afetando a forma como os estudantes se veem e como se engajam no aprendizado, criando um ambiente hostil que prejudica não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional.

Complementarmente, Lima (2006), em sua dissertação de mestrado, investigou as representações sociais de professores de língua inglesa sobre alunos de escolas públicas e particulares em Teresina, Piauí. Sua pesquisa revelou que os professores ajustavam suas práticas pedagógicas de acordo com a condição social dos alunos. No estudo de Lima (2006), verificou-se que os professores tendiam a acreditar que os alunos de escolas públicas eram menos capazes ou menos motivados que os de escolas particulares. Ao ensinar alunos da rede pública, os professores frequentemente não abordavam todo o conteúdo, justificando que esses alunos possuíam **déficit cognitivo, déficit cultural** e outros indicadores sociais que, segundo eles, impediam o aprendizado de uma língua estrangeira. Essa práxis, pode se descrever, estava permeada de estigmas e preconceitos (Lima, 2006, p. 6).

Sendo assim, infere-se que ajustar as práticas pedagógicas dessa maneira não apoia os alunos; ao contrário, perpetua estereótipos e atua como uma Profecia Autorrealizadora, onde as baixas expectativas dos professores resultam em um desempenho inferior dos alunos, confirmando as suas crenças iniciais. É crucial distinguir **ajustar** de **adequar** as práticas pedagógicas. Ajustar, conforme observado no estudo de Lima (2006), implica reduzir a complexidade do ensino, prejudicando os alunos e perpetuando desigualdades. Em contraste, adequar de forma inclusiva pressupõe adaptar métodos e estratégias para apoiar as necessidades específicas dos alunos sem comprometer a qualidade do ensino. Ou seja, adequar envolve oferecer materiais didáticos suplementares e estratégias diferenciadas para elevar todos os alunos ao seu máximo potencial, especialmente aqueles de classes menos favorecidas que enfrentam mais dificuldades. Portanto, enquanto ajustar as práticas pedagógicas com base em preconceitos perpetua desigualdades, adequá-las de

forma inclusiva e equitativa pode ajudar a superar essas barreiras e proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Para Ferrari (2003), a escola é um dos principais espaços onde ocorre a construção das identidades dos indivíduos, definido como um processo complexo e multifacetado, influenciado por uma série de fatores que incluem interações sociais, práticas pedagógicas, normas culturais e valores institucionais. As interações sociais entre alunos, professores e outros membros da comunidade escolar influenciam como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros. Nessas interações, os alunos aprendem sobre papéis sociais, normas de comportamento e expectativas culturais, o que pode tanto fortalecer quanto desafiar suas percepções de identidade. Os métodos de ensino que valorizam a participação ativa, o pensamento crítico e a diversidade cultural e de gênero podem promover um ambiente onde os alunos se sintam reconhecidos e valorizados em sua individualidade (Hunger, 2011). Por outro lado, práticas que se baseiam em modelos homogêneos de ensino e avaliação podem marginalizar estudantes cujas identidades e experiências não se encaixam nesses padrões (Estêvão, 2016).

Ferrari (2003) também descreve que a forma como a escola aborda (ou não) temas relacionados ao gênero, à diversidade sexual e étnicas pode impactar profundamente a forma como os alunos entendem e expressam suas próprias identidades. Ou seja, no que diz respeito ao processo de construção de identidades no contexto escolar, alguns alunos podem enfrentar expectativas mais baixas, segregação em grupos e currículos que não refletem suas histórias e culturas.

Sendo assim, estudantes de baixa renda podem ser discriminados por não terem os mesmos recursos materiais e oportunidades que seus colegas mais favorecidos socioeconomicamente. Estereótipos de gênero podem limitar as oportunidades educacionais e de carreira para meninas e meninos, reforçando papéis tradicionais e expectativas desiguais. Alunos LGBTQIA+ podem enfrentar *bullying*, exclusão social e falta de apoio institucional, o que compromete seu desenvolvimento acadêmico e emocional. Alunos com deficiências muitas vezes encontram barreiras físicas, curriculares e atitudinais que dificultam sua plena participação e inclusão na vida escolar. Portanto, a escola pode ser um lugar tanto de afirmação quanto de desafio à identidade. Logo, abordar as diversas perspectivas culturais e de gênero no currículo e nas atividades escolares é fundamental para que esses alunos se sintam

reconhecidos e valorizados, tendo em vista que, ao serem discriminados ou marginalizados, são mais propensos a abandonar a escola em resposta ao ambiente hostil e à falta de apoio emocional e acadêmico (Ferrari 2003).

Contudo, a relação entre professores e alunos desempenha um papel crucial no desempenho dos estudantes, pois professores cientes do seu impacto na vida de seus alunos podem optar por estabelecer relações positivas, baseadas no respeito, apoio e confiança, favorecendo que os estudantes se sintam mais à vontade para fazer perguntas, buscar ajuda quando necessário e assumir riscos no seu próprio aprendizado, passando a atuarem, então, como sujeitos ativos e transformadores de sua realidade (Hunger. *et al* 2011). Professores que demonstram compreensão e empatia podem ajudar os alunos a enfrentar desafios emocionais, que corriqueiramente são comuns durante as fases do desenvolvimento, o que é fundamental para o sucesso acadêmico. Educadores cientes do seu papel transformador e que conhecem seus alunos individualmente têm uma melhor compreensão das suas necessidades, estilos de aprendizagem e interesses pessoais, permitindo que o ensino seja adaptado para atender às necessidades específicas de forma individualizada, o que pode resultar em melhores desempenhos (Nery, 2021).

Em contrapartida, relações conflituosas e desrespeitosas podem ocasionar sentimentos de desinteresse, afetando diretamente o desempenho acadêmico, isso é, um relacionamento negativo com um professor pode levar os alunos a desenvolver atitudes negativas em relação à escola como um todo (Estêvão, 2016). Corroborando para o crescimento estatístico, como evidenciado acima nos dados computados de evasão escolar, má conduta, pouca frequência e baixo desempenho acadêmico (IBGE, 2023; Brasil, 2023). Conflitos entre professores e alunos podem causar ansiedade e estresse no ambiente educacional, o que prejudica a capacidade de concentração e desempenho nas avaliações e tarefas escolares. Alunos que têm uma relação ruim com seus professores podem ser menos propensos a procurar ajuda quando enfrentarem dificuldades acadêmicas, o que leva a lacunas no aprendizado e resultados abaixo do potencial (Estêvão, 2016).

4 POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NESSE CONTEXTO

A prática da Psicologia no contexto escolar e educacional, conforme delineada nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Crepop. 2019), pode encontrar um eco profundo nos princípios da filosofia educacional de Paulo Freire, que enfatizou a importância da formação política no processo educativo. Freire (2019) argumentou que toda educação é intrinsecamente política, pois envolve escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e com quais objetivos. Assim, a educação pode servir tanto como uma ferramenta de domesticação, mantendo as estruturas de poder existentes, quanto de libertação, desafiando essas estruturas e promovendo a emancipação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a Psicologia, enquanto prática emancipatória, deve pautar-se em tornar disponível um saber específico para questões da Educação. Isso implica, segundo as referências técnicas de atuação de psicólogas(os) na educação básica (Crepop. 2019), considerar todos os agentes que participam da comunidade escolar democraticamente, e formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização. Esse saber fundamenta-se no entendimento da dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem, abordando temáticas como desenvolvimento, relações afetivas, prazeres e sofrimentos, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação e interesse, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificações. Esses temas valorizam os sujeitos envolvidos nas relações escolares e podem desempenhar um papel crucial na minimização dos efeitos das Profecias Autorrealizadoras no contexto educacional.

Sendo assim, o psicólogo escolar e educacional deve favorecer a formação contínua dos professores, a fim de aumentar a consciência sobre preconceitos e expectativas negativas inconscientes, com o auxílio de programas de treinamento como workshops sobre preconceitos implícitos, cursos de formação antirracista, práticas inclusivas, contextualizadas e dinâmicas, o que podem reduzir a influência de expectativas negativas sobre os alunos e ajudar os educadores a reconhecer e desafiar suas próprias crenças e atitudes preconcebidas (Santana, *et al.*2014).

Para uma efetiva intervenção na área educacional, uma das primeiras questões que se põe ao profissional é: qual a função social da escola? Dessa forma, a compreensão de que o ser humano é constituído pela realidade sócio histórico-cultural que vem sendo produzida de geração em geração é importante para uma prática inclusiva nesse contexto. Isso é, "[...]o homem não nasce sabendo ser homem e para

aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, o que compete ao trabalho educativo" (Crepop, 2019, p. 43).

Contudo, os psicólogos, inseridos no contexto educacional, devem trabalhar com os professores para desenvolver expectativas realistas e positivas para todos os alunos, baseadas em evidências concretas e no potencial individual, em vez de estereótipos ou preconceitos. A psicologia pode e deve guiar a implementação de práticas pedagógicas que são inclusivas e que reconhecem a diversidade dos estudantes, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de sucesso. É possível contribuir para o desenvolvimento de currículos que valorizem diferentes estilos de aprendizagem e promovam a participação ativa de todos os alunos, bem como conduzir pesquisas para avaliar os mecanismos que afetam o desempenho dos alunos e usar esses dados para informar práticas educacionais mais equitativas e eficazes (Santana *et al.*2014; Crepop.2019). Ademais, a psicologia pode colaborar na formulação de políticas educacionais que abordem as desigualdades e promovam uma educação que valorize a diversidade, desafie preconceitos e crie um espaço inclusivo (Santana, *et al.*2014).

Portanto, as contribuições da psicologia para minimizar os efeitos das Profecias Autorrealizadoras podem ser diversas e abrangentes. Ao promover uma educação dialógica e crítica, que valorize a conscientização e a emancipação dos indivíduos, pode ajudar a criar um ambiente educacional mais justo e equitativo, fomentando relações de respeito mútuo e diálogo entre professores e alunos, essencial para a construção de uma pedagogia libertadora. Permitindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial, livres das limitações impostas por expectativas preconceituosas, e desenvolvam uma consciência crítica capaz de questionar e transformar a realidade social. Assim, a psicologia pode contribuir para uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas que também transforma a sociedade, alinhando-se com a visão de Paulo Freire de uma educação que liberta e empodera (Freire, 2019; Crepop. 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo propiciar a reflexão sobre o impacto que a qualidade da relação entre professor e aluno e demais atores do contexto escolar

pode ter sobre o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A reflexão dessas dinâmicas se faz necessária para identificar áreas que podem ser aprimoradas no relacionamento professor-aluno, contribuindo para a melhorias nas práticas pedagógicas e no ambiente de sala de aula. Isso é, oportunizando aos educadores a análise de suas próprias interações com os alunos e assim permitindo que eles aprimorem suas habilidades de comunicação, empatia e suporte aos estudantes. Bem como, motivar a implementação de novas abordagens, programas e políticas públicas que promovam relações mais saudáveis e produtivas entre professores e alunos.

Além disso, sugere-se que a qualidade da relação entre professor e aluno está intrinsecamente ligada aos princípios e práticas da Psicologia educacional e escolar, uma vez que tal área também visa o bem-estar e o sucesso acadêmico dos alunos. Logo, esse estudo pode propiciar uma reflexão também no âmbito da psicologia escolar, a fim de favorecer que os profissionais da psicologia, inseridos no contexto educacional, além de considerarem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos também se atentem para a investigação dos múltiplos mecanismos que afetam o desempenho dos estudantes. Assim sendo, pode promover o engajamento dos diversos atores da comunidade educacional, incentivando sempre o diálogo e a colaboração para melhorar a qualidade da relação de professores e alunos.

Espera-se que este estudo possa contribuir, portanto, com educadores, alunos, pais, administradores escolares, pesquisadores educacionais, psicólogos escolares e educacionais, bem como, todos os atores envolvidos no âmbito educacional, ajudando a criar um ambiente escolar mais acolhedor, seguro, inclusivo e respeitoso para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 12 set. 2024.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. São Paulo: Vozes, 2009.

BOTELO, L. L. R. CUNHA, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-

136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaosociedade.org>. Acesso em: 20 out. 2023.

CREPOP. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. Brasília: **Conselho Federal de Psicologia**, 2019. Disponível em: <https://crepop.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/34/2022/10/009-Crepop-Referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

DE BRITO SOUSA, José Ribamar; SALES, Luís Carlos. O Efeito Pigmalião no âmbito escolar: um olhar a partir da teoria Moscoviciana. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 8, p. 7034-7050, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n8-012>. Acesso em: 20 out. 2023.

DE BRITO SOUSA, José Ribamar; SALES, Luís Carlos. Efeito pigmalião e a educação brasileira: expectativas docentes quanto à trajetória futura de seus alunos. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 1, p. 1205-1229, 2024. Disponível em: <https://www.observatorioeconomia.com>. Acesso em: 20 out. 2024.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v16n47/1981-416X-de-16-47-00037.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERREIRA Júnior, Amarílio. História da Educação Brasileira: **da Colônia ao século XX**. 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br/handle/123456789/630>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERRARI, Anderson. "Esses alunos desumanos": a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 1, p. 173-189, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25664/14996>. Acesso em: 10 ago. 2024

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gfRGdFVTv784PHVf5HZ6JFy/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica. **Em Tese**, v. 1, n. 2, p. 92-106, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13629> Acesso em: 10 set. 2024

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo: **IBGE**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 25 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional: notas introdutórias**. Goiania: Texto digitado, 1990.

LOPES, Rui Costa. **Preconceito e Discriminação**. Lisboa Portugal: Fundação Francisco Manuel Dos Santos, 2024.

LIMA, F. de. **Professores de Inglês da Educação Básica e suas Representações Sociais acerca do aluno de escola pública**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

NERY, Maiana de Assis. Penso e sinto logo aprendo: a relação afetiva entre professor-aluno na aprendizagem. **UFBA/Faced**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32598> .Acesso em: 20 out. 2023.

MATOS, Larissa Araújo et al. Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038602>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MERTON, Robert King. **Teoria social e estrutura social**. Simon e Schuster, 1968.

MOSCOVICI, S. **Social representations: explorations in social psychology**. Representações sociais: investigações em psicologia social. Editor: Gerard Duveen. Tradutor: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em revista**, p. 199-213, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>. Acesso em: 01 out. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PA PEIXOTO, Sandra Patrícia et al. O impacto dos fatores intra e extraescolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-Unit-Alagoas**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4748/2597>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. A educação no Estado Militar (1964-1985). **Cad. de História da Educação, UFU**, v. 6, p. 1942-1951,

2006. Disponível em:

http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf.

acesso em: 20 out. 2024

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. 1527-1534, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Jj6qF3CWvsZMfdNRC8GzyvH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 17 set. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2022.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 15-30, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/vz7hkZCH6hfxw6NwZ3d7dZh/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development**. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1992.

SILVA, Wanessa Pires et al. **Fracasso Escolar: Uma Abordagem Teórica Acerca Das Dificuldades De Aprendizagem**. Goiânia: Instituto Federal Goiano, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3014> Acesso em: 20 out. 2023.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XK6gPCzJ9TFp9D3XbtRZzZ8/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIDAL, Eloisa Maia et al. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e201657, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/48Hp5HRrM4NFJBxTPKNQkKy/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIEIRA, Lucas et al. Reflexões acerca da afetividade na relação professor-aluno.

Caderno Pedagógico, v. 21, n. 3, p. e 3408 e 3408, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-197>. Acesso em: 20 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e 0254, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>.

Acesso em: 20 out. 2023.