

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho: Desigualdades e Estratificação: analisando sociedades em mudança

Expectativas dos professores e “mismatch” racial no ensino fundamental brasileiro

André de Holanda Padilha Vieira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo: O artigo examina em que medida as discrepâncias raciais entre professores e alunos nas turmas das escolas públicas brasileiras influenciam as expectativas docentes. Adicionalmente, analisa a ocorrência de diferenciais de gênero nas expectativas e a interseccionalidade com as diferenças raciais. Os dados utilizados são da Prova Brasil 2013. A principal conclusão é que os professores negros têm, em média, maiores expectativas pelos alunos negros do que os professores não negros, e que o fato de o grupo de professores das turmas ter perfil majoritariamente feminino também aumenta as expectativas docentes. As expectativas, contudo, são explicadas em grande medida pelo clima pedagógico em sala de aula e pela trajetória escolar dos alunos.

1 Introdução

A existência de diferenciais sociodemográficos na realização educacional é fato já bem documentado. A associação entre fatores socioculturais e trajetórias escolares, no entanto, é objeto menos estudado e igualmente importante no entendimento daquelas diferenças. A literatura produzida em sociologia da educação tem revelado que esses fatores são frequentemente mais relevantes para a definição da trajetória escolar dos estudantes do que as mensurações convencionais de capital econômico detido por suas famílias (BARBOSA; RANDALL, 2006). Neste trabalho, examino a formação das expectativas dos professores das escolas públicas brasileiras a respeito da realização educacional dos estudantes. Mais especificamente, analiso a influência das diferenças em termos de composição racial – ou das “disparidades raciais”, como alguns autores preferem dizer (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016) – dos professores e dos estudantes do nono ano do ensino fundamental nas expectativas docentes em relação ao sucesso educacional dos alunos.

Há razões para dar atenção às expectativas dos professores nas escolas. Na literatura internacional, pesquisadores têm se dedicado a investigar as expectativas docentes como um possível mecanismo por meio do qual as desigualdades de desempenho entre estudantes de grupos sociais majoritários ou minoritários, homens e mulheres, e estudantes de famílias mais ou menos afluentes podem emergir e crescer (TIMMERMANS; BOER; WERF, 2016). Embora não se saibam de estudos nacionais que tratem especificamente sobre a influência dos perfis raciais das escolas ou das turmas nas expectativas docentes, análises recentes identificaram discrepâncias raciais na probabilidade de sucesso nas escolas (LOUZANO, 2013) e na avaliação dos alunos (GOIS, 2009), assim como diferenciais socioeconômicos nas expectativas dos professores (Instituto Ayrton Senna, 2015). Pesquisa com escolas da rede pública de Belo Horizonte encontrou expectativas docentes diferenciadas de acordo com o gênero, mas não segundo a

cor da pele dos alunos (BARBOSA; RANDALL, 2006). Esses resultados apontam para a relevância de estudos que examinem mais detidamente as desigualdades raciais nessas expectativas.

Estudos recentes publicados fora do país mostram que a cor da pele interfere na avaliação dos professores a respeito de seus alunos. Professores com perfis raciais semelhantes aos dos estudantes em sala de aula tendem a ser mais generosos nas expectativas quanto ao sucesso dos alunos e nas avaliações e recomendações para a continuação das suas trajetórias escolares (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016; GRISSOM; REDDING, 2015). As expectativas dos professores também colorem ou empalidecem as crenças e aspirações dos alunos, particularmente as perspectivas dos alunos mais pobres, que tender a ter pouco contato com adultos escolarizados fora do ambiente escolar (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016). O impacto das expectativas pode assumir, nesse processo, a forma conhecida de profecia autocumprida ou exercer “efeito Pigmalião”.

Neste estudo, eu me debruço sobre as seguintes questões de pesquisa: primeiro, em que medida as expectativas dos professores estão associadas a diferenças raciais entre professores e alunos? E em que medida as expectativas sofrem influência da similaridade ou “match” racial entre professores e estudantes? Em outras palavras, professores negros têm, em média, maiores expectativas pelos alunos negros do que pelos estudantes brancos, e vice-versa? Segundo, em que medida essa associação entre perfis raciais e expectativas é explicada por outras características observadas do agregado dos alunos e de suas famílias e dos professores? E terceiro, há variações institucionais entre as expectativas, ou, existe efeito-escola por trás da formação das expectativas docentes?

Para responder a essas perguntas, utilizo os dados da edição de 2013 da Prova Brasil referentes a estudantes do nono ano do ensino fundamental submetidos a testes de matemática e português. A amostra analítica é representativa nacionalmente e foi formada por 55.861 turmas de 18.784 escolas públicas estaduais e municipais. Embora os dados não permitam a investigação das expectativas desagregadas de acordo com as características dos estudantes individualmente, há razões para crer que os dados agregados por turma são pertinentes e atendem às demandas do estudo. Ressalto desde já que as expectativas dos professores são mensuradas por turma, e não por alunos, nos questionários da Prova Brasil.

Com a intenção de examinar os efeitos dos perfis raciais das turmas nas expectativas, estimo regressões lineares de efeitos mistos (ou multiníveis, como são mais conhecidos na literatura em português) em que a variável dependente

são as expectativas gerais dos professores em relação ao sucesso das turmas e em que os perfis raciais das turmas constituem termos interativos da equação. A principal conclusão da análise é que os professores negros têm, em média, maiores expectativas pelos alunos negros do que os professores não negros, e que o fato de o grupo de professores das turmas ter perfil majoritariamente feminino também aumenta as expectativas docentes.

2 Estudos anteriores

A pesquisa sobre as expectativas docentes e o seu impacto no desempenho dos estudantes remonta a uma longa tradição iniciada com o controverso estudo experimental de Rosenthal e Jacobsen (1968), *Pygmalion in the Classroom*, que demonstrou que quando os professores esperavam que os estudantes tivessem um desempenho de alto nível, os alunos tendiam a confirmar essa expectativa – fenômeno que se tornou conhecido como “profecia autocumprida”, como definida originalmente por Merton (1948). Desde então, muitos estudos com abordagens distintas, naturalísticas e experimentais, apontaram efeitos relativamente pequenos das profecias autocumpridas no desempenho discente (RUBIE-DAVIES, 2008; JUSSIM; HARBER, 2005). Nessa tradição de estudos, as expectativas dos professores costumam referir-se às inferências feitas pelos docentes com respeito ao potencial de sucesso dos estudantes baseadas no conhecimento dos professores sobre o comportamento e o desempenho desses alunos (TIMMERMANS; BOER; WERF, 2016).

Considerando que apenas expectativas imprecisas podem levar a profecias autocumpridas, outra linha de pesquisas investiga se existem subgrupos particulares de estudantes para quem as inferências dos professores sobre o seu desempenho futuro são menos certas. Na maior parte das vezes, a precisão das expectativas dos professores é estabelecida com base na correspondência entre elas e o desempenho prévio dos estudantes, visto que se espera que as expectativas sejam inferências informadas e baseadas em registros passados e presentes de comportamento e desempenho. O oposto dessa suposição, isto é, expectativas enviesadas ou “diferenciais”, ocorreria quando os professores sistematicamente esperassem muito ou muito pouco de um grupo específico de estudantes (BERGH et al., 2010). Na literatura recente, características demográficas dos estudantes e de suas famílias, tais como nível socioeconômico, raça ou situação minoritária e gênero, são as variáveis mais comuns investigadas em relação com as expectativas docentes (RUBIE-DAVIES, 2008).

Estudos focados na ocorrência espontânea de expectativas diferenciadas

de acordo com os atributos dos estudantes indicaram até então resultados inconclusivos (ALVIDREZ; WEINSTEIN, 1999; MCKOWN; WEINSTEIN, 2008). Na sua revisão da literatura relevante, Jussim e Harber (2005) argumentam que as expectativas docentes não seriam enviesadas porque as suas diferenças em relação a subgrupos de estudantes demograficamente estigmatizados corresponderiam estreitamente às discrepâncias de desempenho desses grupos. Contudo, número considerável de estudos publicados após essa revisão encontraram diferenças significativas nas expectativas para estudantes de grupos demográficos distintos depois do controle pelo desempenho prévio dos alunos (RUBIE-DAVIES; HATTIE; HAMILTON, 2006; BERGH et al., 2010; MCKOWN; WEINSTEIN, 2008). Em linhas gerais, para estudantes com desempenhos equivalentes, os professores tendem a ter menos expectativas quando o estudante provém de famílias menos afluentes e quando o estudante é do sexo masculino (TIMMERMANS; BOER; WERF, 2016). A equivalência ou “match” demográfico entre professores e alunos também importa na formação das expectativas: professores tendem a ter maiores expectativas quando os alunos têm origens e atributos demográficos semelhantes aos seus.

Pesquisas voltadas especificamente para a questão de diferenciais raciais nas expectativas docentes têm igualmente apontado na direção da ocorrência de vieses nessas expectativas. Em estudo recente sobre o impacto de “mismatch” racial entre professores e alunos nas percepções docentes sobre traços e habilidades dos estudantes, Dee (2005) concluiu que alunos distribuídos para professores de gênero e raça diferentes dos seus são percebidos com maior probabilidade como alunos disruptivos, desatenciosos e menos inclinados a terminar o dever de casa, em comparação a estudantes alocados para professores com atributos demográficos semelhantes. Ehrenberg, Goldhaber e Brewer (1994) mostram correlação robusta entre o “match” demográfico entre professor e aluno e um índice de mensuração de percepções docentes a respeito dos estudantes que incluía, por exemplo, questões sobre a probabilidade de o aluno ingressar na universidade. Em estudo mais recente, Gershenson, Holt e Papageorge (2016) encontraram que professores não negros tinham expectativas significativamente menores para estudantes negros do que os professores negros. Os resultados sugeriram intersesccionalidade entre atributos demográficos: professoras negras mulheres tinham, em média, as melhores expectativas pelos alunos negros, em comparação com os demais grupos de professores, e às estudantes mulheres eram atribuídas, em média, as expectativas mais elevadas.

Expectativas docentes enviesadas também podem ter efeitos de longo prazo nos resultados escolares dos estudantes. A literatura reconhece três mecanismos

por meios dos quais as expectativas podem ser incorporadas nas crenças dos próprios alunos: primeiro, a percepção pelo estudante de que os professores têm baixas expectativas em relação a ele pode agravar os efeitos negativos da “ameaça do estereótipo” (STEELE, 1997); em segundo lugar, estudantes estigmatizados pelos professores podem modificar as suas expectativas e comportamentos para conformarem-se às expectativas dos professores (FERGUSON, 2003); e, por último, professores que estigmatizam certos tipos de estudantes podem modificar a forma como os ensinam, avaliam e assessoram, levando igualmente a resultados educacionais piores para esse grupo de alunos (FERGUSON, 2003). Gershenson, Holt e Papageorge (2016) encontraram evidências desses processos: estudantes negros, em particular meninos, que tiveram professores não negros em alguma disciplina no décimo ano tinham menos probabilidade de se matricular em essa disciplina no futuro. Em outro estudo, (GRISSOM; REDDING, 2015) indicaram que alunos negros com desempenho acadêmico idêntico ao de brancos tinham menor chance de serem encaminhados para programas destinados a alunos de altas habilidades, caso o professor fosse branco.

Neste artigo, argumento pela relevância de investigação dedicada especificamente à influência dos perfis raciais dos alunos nas expectativas dos professores brasileiros. Há razões para acreditar que processos encontrados em outros contextos sejam igualmente relevantes no sistema educacional do país. Busco contribuir adicionalmente para a discussão sobre os efeitos institucionais das escolas sobre os resultados dos alunos e, particularmente, as atitudes dos professores. Embora saiba que os dados disponíveis não permitem replicar desenhos de estudos em que as expectativas estejam desagregadas por alunos individualmente, quero crer que os achados desta pesquisa revelam padrões importantes nas desigualdades raciais no sistema de ensino do país, com efeitos potenciais de longo prazo merecedores de investigações aprofundadas no futuro.

3 Metodologia

3.1 Os dados

Os dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) do ano de 2013 foram utilizados no presente estudo. A Prova Brasil é uma avaliação envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental regular das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries ou anos avaliados. Para este estudo, selecionaram-se apenas os dados referentes aos alunos do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental, assim como dos professores desses alunos, em virtude de o questionário

contextual aplicado a esses alunos ter incluído questão referente às suas aspirações educacionais, que é variável de controle relevante para o presente trabalho.

Embora os dados que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estejam entre os melhores existentes no país para estudar as questões de pesquisa deste artigo, assim como para a investigação de fatores de desempenho cognitivo (SOARES; COLLARES, 2006), eles têm limites que devem ser considerados. Assim como em edições anteriores do Saeb, observa-se um número considerável de dados ausentes em variáveis relevantes. No nono ano do ensino fundamental, por exemplo, cerca de 43% dos estudantes desconhecem o grau de escolaridade de seus pais. Quanto às variáveis utilizadas no presente estudo, no entanto, registraram-se proporções menores de “missing”: 9% dos alunos não souberam responder ou não responderam à pergunta sobre cor da pele (6% dos professores não o fizeram); no total, houve 27% de valores ausentes nos três itens dos professores referentes às expectativas docentes; contudo, menos de 5% dos professores deixaram de responder às três perguntas.

Outro limite estrutural dos dados é o fato de que as informações referentes à família dos estudantes, e algumas relativas à atividade do professor, provêm de respostas dos próprios alunos. As variáveis que informaram o capital social familiar da família incluído nos modelos estatísticos, como se verá, ilustram esse ponto. Pressupõe-se, no entanto, que o conhecimento dos alunos é não viciado, embora não seja completamente preciso.

3.2 Descrição das variáveis

A variável de interesse central neste estudo foram as “expectativas dos professores”. A minha unidade de análise são as turmas, não os estudantes. A base de dados utilizada continha duas variáveis referentes à proficiência em matemática e em língua portuguesa dos alunos, assim como informações sobre trajetória escolar prévia (reprovação ou abandono escolar), atitudes e aspirações, atributos sociodemográficos dos alunos e nível socioeconômico das famílias. A formação dos professores, o tempo de trabalho no magistério e na série ou turma e a proporção de conteúdo previsto efetivamente lecionado também estavam disponíveis. As expectativas dos professores foram definidas como julgamentos inferenciais baseados no histórico do aluno na escola ou na turma e em seu comportamento e desempenho presentes. Estatísticas descritivas das variáveis especificadas abaixo podem ser vistas na Tabela 1.

As expectativas dos professores

O questionário aplicado ao professor pede, em três questões diferentes, que ele informe quantos alunos da turma ele espera que, respectivamente, i)

concluam o ensino fundamental, ii) concluam o ensino médio, e iii) entrem na universidade. As opções de respostas são: “Poucos alunos”, “Um pouco menos da metade dos alunos”, “Um pouco mais da metade dos alunos” e “Quase todos os alunos”. Essas três variáveis foram codificadas em uma escala intervalar de 1 a 4 e posteriormente somadas e agregadas por turma. A variável final incluída nos modelos estimados consistiu de uma escala intervalar com amplitude de 1 a 12. De acordo com a topologia de mensurações de expectativas de professores formulada por Hoge (1984), essa operacionalização pode ser vista como uma estimativa global do potencial acadêmico do estudante e um índice unidimensional. A codificação adotada aqui tem como referência a pesquisa de Timmermans et al. (2016).

Tabela 1: Médias das variáveis da amostra analítica por tipo de turma

Variáveis no nível da turma	Total	Maioria não negra	Maioria negra	Miscigenada
Expectativas dos professores	8,68 (2,02)	8,89 (1,98)	8,61 (2,03)	8,58 (2,03)
Raça (docentes)				
Maioria não negra	0,47	0,77	0,36	0,62
Maioria negra	0,34	0,09	0,43	0,18
Miscigenada	0,19	0,13	0,21	0,20
Gênero (docentes)				
Maioria feminina	0,60	0,69	0,57	0,65
Maioria masculina	0,16	0,12	0,18	0,15
Metade masc., metade fem.	0,23	0,20	0,25	0,19
Gênero (alunos)				
Maioria feminina	0,51	0,69	0,57	0,65
Maioria masculina	0,16	0,12	0,20	0,15
Metade masc., metade fem.	0,23	0,20	0,24	0,20
Capital social	11,9	11,9	11,8	11,9
Atraso escolar	0,50	0,39	0,54	0,46
Aspiração educacional	2,30	2,35	2,28	2,36
Atitude (Matemática)	0,43	0,43	0,43	0,42
Atitude (Português)	0,46	0,43	0,48	0,42
Proficiência Mat.	-0,02	0,27	-0,11	-0,01
Proficiência L.P.	-0,02	0,22	-0,10	-0,00
Prof. c/ licenciatura	0,89	0,92	0,89	0,88
Experiência (ensino)	2,05	2,09	2,04	2,04
Experiência (série/turma)	1,53	1,56	1,52	1,52
Conteúdo lecionado	0,45	0,52	0,42	0,45
NSE	-0,00	0,420	-0,143	0,169

Raça ou cor da pele de professores e estudantes

Os questionários contextuais da Prova Brasil pedem ao aluno e ao professor que indiquem, dentre as opções: branco, pardo, preto, amarelo e indígena, aquela que melhor os descreve. Essa formulação, como se vê, não distingue entre “cor”, “raça” ou “origem étnica” no sentido discutido por [Guimarães \(1995\)](#)

e [Schwartzman \(1999\)](#), o que impede que se faça distinção conceitual entre os termos ao se falar de raça ou cor. Neste artigo, não considero respondentes amarelos ou indígenas em virtude do pouco número de casos e da sua distribuição concentrada em algumas poucas unidades da federação. Respondentes pretos e pardos foram agregados na categoria “negros”. As duas variáveis raciais agregadas por turma indicam, respectivamente, se a maioria dos estudantes ou dos professores da turma era negra ou não negra, ou se o conjunto de alunos ou professores era miscigenado (i.e. nenhum dos dois grupos raciais compunha a maior parte da turma). ¹

Características de estudantes, famílias, professores e escolas

A principal hipótese deste artigo, de que as diferenças de expectativas dos professores em relação aos alunos são em parte explicadas pela composição racial das turmas, assume teoricamente que parte importante das avaliações subjetivas dos professores está associada ao comportamento e ao desempenho escolar dos alunos, assim como à observação e/ou percepção do professor sobre a preparação do estudante no ambiente da família para o sucesso escolar. Espera-se que componentes relativos à origem social do estudante configurem as avaliações subjetivas dos professores de distintos modos, em particular em contextos de níveis consideráveis de desigualdades em termos de posse de recursos econômicos e de acesso a recursos educacionais. Embora os dados da Prova Brasil permitam apenas medidas indiretas da renda familiar, como as escalas baseadas na existência de bens de conforto na casa do aluno, essas escalas mostraram-se adequadas para o uso em pesquisas educacionais ([SOARES; COLLARES, 2006](#)). As variáveis numéricas foram padronizadas. Listo abaixo as variáveis adicionadas nas equações das regressões:

– Composição das turmas por gênero de acordo com estudantes e professores: as duas variáveis tiveram três categorias: maioria masculina (base), nem masculina, nem feminina, e maioria feminina;

– Proporção de alunos com atitudes muito positivas em língua portuguesa e em matemática: atitudes foram consideradas muito positivas quando os alunos responderam que gostavam da disciplina e faziam sempre ou quase sempre o dever de casa da disciplina.

– Proporção de alunos em situação de atraso escolar;

¹ Decidi adotar essa codificação das variáveis raciais depois de testes formais sucessivos com outras categorizações, como as categorias de maioria branca, preta e parda. A codificação presente foi escolhida em virtude não apenas do pouco caso de turmas majoritariamente pretas, o que afetaria a precisão das estimações, mas também por permitirem comparações com a literatura prévia nacional e internacional

– Índice de aspirações educacionais médias das turmas: considere estudantes com aspirações elevadas aqueles que responderam pretender “somente continuar estudando” depois do término no nono ano; em seguida, vieram os alunos que pretendiam “continuar estudando e trabalhar” e aqueles que pretendiam “somente trabalhar”;

– Índice de capital social médio das turmas: soma das variáveis que indicavam: incentivo dos pais à leitura, aos estudos e para não faltar às aulas; presença na reunião de pais; e interesse dos pais pelos assuntos que acontecem na escola;

– Proficiências médias nas disciplinas de língua portuguesa e matemática;

– Nível socioeconômico médio das turmas (NSE): o nível socioeconômico do estudante foi medido por meio da síntese, em uma única medida, de vários itens do questionário contextual respondido pelos estudantes sobre escolaridade e setor ocupacional de seus pais, posse de vários itens de conforto e contratação de empregados domésticos no domicílio. Os detalhes sobre o cálculo do NSE estão em [Alves, Soares e Xavier \(2014\)](#). Após testes formais e análise dos resíduos das regressões, foram adicionados termos quadráticos e cúbicos do nível socioeconômico;

– Índice de experiência dos professores no trabalho docente na turma: as categorias da variável original da pergunta “Há quantos anos você trabalha como professor?” foram recodificadas para “1 a 5 anos”, “6 a 20 anos” e “Mais de 20 anos”;

– Índice de experiência dos professores no ensino da turma ou série perguntadas: adotou-se codificação idêntica à variável anterior, dessa vez para a pergunta “Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/turma em que você se encontra neste momento?”;

– Proporção de professores com licenciatura;

– Proporção de professores que conseguiram desenvolver 80% ou mais do conteúdo previsto para a disciplina na turma durante o ano letivo. Essa variável é tomada como *proxy* de eficiência didática.

3.3 Modelos analíticos

Os modelos de regressão multinível foram desenvolvidos para a análise de dados educacionais em que os alunos estão organizados em turmas, e estas, em escolas que, por sua vez, estão organizadas em sistemas ([SOARES; ANDRADE, 2006](#)). Nesse sentido, constitui o tipo de modelagem mais adequada aos dados e problemas de pesquisa deste artigo. Entretanto, uma das particularidades metodológicas deste estudo reside no fato de que o primeiro nível da estrutura

hierárquica dos dados utilizados é constituído pela turma, e não, o que é mais frequente, pelos estudantes. A principal razão para isso está na natureza mesma da mensuração das expectativas dos professores, que se deu por turma (e não por aluno), conforme realizada pelo questionário da Prova Brasil.

Além do nível da turma, o nível da escola também foi incluído nos modelos estimados. Contudo, para que essa adição fosse feita, foi necessário retirar as escolas com apenas uma turma na amostra, o que implicou na perda de cerca de 10% das escolas – procedimento semelhante foi adotado em estudo recente (GABRIELLE et al., 2014). Essa exclusão permitiu a distinção mais precisa da variância entre os níveis da turma e da escola. Considerando os filtros realizados e os últimos ajustes nos dados, a base analítica contou com 55.861 turmas e 18.784 escolas estaduais e municipais.

Em primeiro lugar, um modelo multinível foi estimado em que a escala de expectativas dos professores foi utilizada como variável dependente e apenas o intercepto aleatório do nível da escola foi incluído (Modelo 0 ou nulo). Os resultados desse modelo nulo não são apresentados nas tabelas a seguir. Eles indicaram, contudo, a pertinência de considerar variações entre escolas no modelo (-2LL = 7.248, para 3 graus de liberdade). No Modelo 1, as covariáveis referentes às características demográficas, atributos atitudinais e proficiência dos estudantes, assim como os campos relativos à experiência e formação dos professores, foram adicionados como variáveis explicativas. O Modelo 2 incluiu os campos referentes à composição racial dos estudantes e professores das turmas como variáveis explicativas. No modelo final, as interações entre os perfis raciais dos estudantes e professores foram adicionadas.

4 Resultados

4.1 Composição sociodemográfica das turmas

Os professores das escolas públicas têm expectativas gerais medianas em relação às turmas de alunos. Na primeira linha da Tabela 1, vemos que o conjunto de professores tem expectativas médias equivalentes a pouco mais da metade da escala utilizada (8,68). Os professores têm expectativas maiores em relação às turmas com maioria de estudantes não negra, em comparação com as turmas com maioria negra e turmas miscigenadas. Essas diferenças são estatisticamente significantes, com a exceção da diferença entre as turmas negras e miscigenadas.

Outra diferença notável está na frequência desproporcionalmente alta com que estudantes negros experienciam “mismatch” demográfico em sala de aula, em parte, em virtude de a maioria das turmas serem de maioria negra (73%) e a

maior parte das turmas ter o conjunto de professores majoritariamente não negro ou miscigenado (66%). Contudo, ressalta-se que embora apenas 24% das turmas sejam de maioria não negra de estudantes, 77% dessas turmas são lecionadas por professores, em sua maioria, não negros. Testes formais indicaram que os perfis raciais das turmas por alunos e professores não são independentes. As turmas de maioria negra também têm desempenhos médios em matemática e em português e o nível socioeconômico médio significativamente inferiores do que as turmas de maioria não negra, além de concentrar proporção substancialmente maior de alunos em situação de atraso escolar.

4.2 Correspondência entre expectativas dos professores, composição racial e desempenho médio das turmas

As correlações de ordem zero entre as expectativas dos professores e as características sociodemocráticas e demais atributos das turmas são apresentadas na Tabela 2. A maior associação foi encontrada entre a proficiência média das turmas em língua portuguesa e em matemática ($r = 0,88$). Correlações modestas foram apontadas entre o nível socioeconômico das turmas e a sua proficiência média em matemática ($r = 0,47$), língua portuguesa ($r = 0,46$) e entre o nível socioeconômico e a proporção de alunos com atraso escolar nas turmas ($r = -0,41$). Correlações menores, mas ainda estatisticamente significativas, são indicadas entre essa última variável e a proficiência média das turmas em língua portuguesa ($r = -0,32$) e em matemática ($r = -0,30$) e entre o nível socioeconômico médio das turmas e a proporção de alunos na turma com atitudes muito positivas em relação à disciplina de língua portuguesa ($r = -0,30$). Dentre as variáveis correlacionadas com as expectativas médias dos professores, destacam-se as proficiências médias dos alunos nas duas disciplinas já mencionadas, ambas indicando pequena correlação ($r = 0,24$).

4.3 Modelos multiníveis para a associação entre expectativas dos professores e os perfis raciais das turmas

Os resultados das regressões estimadas são apresentados na Tabela 3. No modelo básico (Modelo 1), as proficiências e atitudes médias e as demais características dos estudantes e professores das turmas foram incluídas como variáveis explicativas das expectativas docentes. Controlando-se pelas características dos estudantes e dos professores das turmas, com a exceção de seus perfis raciais, as expectativas médias para turmas de maiorias masculinas de alunos e de professores continuam razoavelmente medianas (8,39). Esse primeiro modelo já sinaliza a relevância do perfil de gênero das turmas, de seu

Tabela 2: Correlações de ordem zero entre as variáveis dos modelos estimados

	Expectativas dos professores	Raça (alunos)	Raça (docentes)	Gênero (alunos)	Gênero (docentes)	Capital social	Atraso escolar	Aspiração educacional	Atitude (Mat.)	Atitude (L.P.)	Proficiência (Mat.)	Proficiência (L.P.)	Prof. c/ licenciatura	Experiência (ensino)	Experiência (série/turma)	Conteúdo lecionado	NSE
Raça (alunos)	-0,07*																
Raça (docentes)	-0,01*	0,33*															
Gênero (alunos)	0,04*	0,02*	0,04*														
Gênero (docentes)	0,10*	-0,12*	-0,14*	-0,01													
Capital social	0,11*	-0,05*	-0,03*	0,04	0,03												
Atraso escolar	-0,13*	0,28*	0,17*	-0,06*	-0,09*	-0,21*											
Aspiração educacional	-0,10*	-0,07*	-0,12*	-0,07*	0,07*	-0,05*	0,02*										
Atitude (Mat.)	0,08*	-0,01*	0,05*	0,04*	0,02*	0,11*	-0,04*	-0,18*	0,30*								
Atitude (L.P.)	0,07*	0,09*	0,12*	0,15*	-0,07*	0,14*	0,04	-0,24*									
Proficiência (Mat.)	0,21*	-0,33*	-0,18*	0,03	0,13	0,20*	-0,30*	0,03*	-0,03*	0,13*							
Proficiência (L.P.)	0,21*	-0,30*	-0,15*	0,16*	0,11*	0,20*	-0,32*	0,04*	0,03*	0,07*	0,88*						
Prof. c/ licenciatura	0,01*	-0,05*	-0,05*	0*	0,08*	0,01*	-0,04*	0,05*	-0,05*	-0,03*	0,09*	0,09*					
Experiência (ensino)	0,03*	-0,05*	-0,06*	0,01*	0,13*	0,03*	-0,02*	-0,01*	-0,01*	0*	0,08*	0,08*	0,12*				
Experiência (série/turma)	0*	-0,04*	-0,04*	0,02*	0,01*	0*	0,03*	0*	0,01*	0,01*	0,06*	0,05*	0,08*	0,55*			
Conteúdo lecionado	0,17*	-0,10*	-0,08*	0,03*	0,03*	0,05*	-0,04*	-0,03*	0*	0,04*	0,23*	0,21*	0,05*	0,05*	0,06*		
NSE	0,08*	-0,39*	-0,27*	-0,11*	0,15*	0,15*	-0,41*	0,26*	-0,30*	-0,14*	0,47*	0,46*	0,14*	0,07*	0,04*	0,13*	

* p < 0,001 (two-tailed), n = 55.861.

desempenho médio nas disciplinas avaliadas e do ambiente em sala de aula. Turmas lecionadas majoritariamente por professoras mulheres, com desempenhos médios maiores em português e matemática e que propiciam o ensino efetivo do conteúdo das disciplinas recebem, em média, maiores expectativas (1,20 a mais na escala utilizada). Da variância não explicada por esse primeiro modelo, 43,1% estariam relacionados ao nível da escola. Essa proporção sugere a existência de diferenças substantivas entre as escolas em termos do impacto que podem exercer na configuração das expectativas docentes.

A inclusão dos perfis raciais das turmas no Modelo 2 sugere que, em média, os professores têm expectativas ligeiramente maiores por turmas de maioria negra do que por turmas de maioria não negra, e que os professores negros têm, em média, expectativas também levemente maiores do que os professores não negros. Portanto, turmas majoritariamente negras e ensinadas por professores em sua maioria igualmente negros recebem expectativas apenas um pouco mais elevadas. Assim como no modelo básico, as associações positivas mais fortes foram encontradas entre as expectativas docentes e o gênero dos professores (em favor do gênero feminino) e entre as expectativas e o desempenho médio em matemática. Em sentido oposto, como se previa, os professores esperam menos das turmas quando têm mais alunos em situação de atraso escolar. Combinadas, as variáveis referentes aos perfis raciais das turmas explicaram 2% da variância nas expectativas, pouco menos do que a proficiência média em língua portuguesa, e bem menos do que a proporção de professores bem sucedidos no ensino do conteúdo das disciplinas (46%).

As potenciais diferenças entre as escolas no impacto dos perfis raciais das turmas nas expectativas docentes são uma das questões de pesquisa deste artigo. Tentativas de estimação de um modelo em que houvesse variação dos efeitos dos perfis raciais entre escolas esbarraram, no entanto, nos limites de viabilidade fixados pelos dados disponíveis. Embora a amostra analítica seja razoavelmente grande, o principal problema reside no fato de que ela não suporta um número tão grande de parâmetros (nesse caso, de efeitos aleatórios) a serem estimados. Assim, mantive nos modelos apenas a variância do intercepto das expectativas de acordo com as escolas. Como foi mencionado acima, no entanto, as diferenças entre as escolas explicam substancialmente a variação das expectativas docentes.

Em seguida, busco responder à principal questão de pesquisa deste artigo: a importância dos perfis raciais dos alunos para as expectativas docentes varia de acordo com os distintos perfis raciais dos professores? Ou melhor, as expectativas docentes diferem de acordo com a similaridade ou discrepância racial entre professores e alunos? Os coeficientes dos termos interativos indicados no Modelo

Tabela 3: Coeficientes das regressões multiníveis

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	β SE(β)	β SE(β)	β SE(β)
Parte fixa			
<i>Variáveis do nível da turma</i>			
Intercepto	8,39*** (0,02)	8,29*** (0,03)	8,31*** (0,03)
Maioria negra (alunos)		0,05** (0,02)	0,02 (0,03)
Miscigenada (alunos)		-0,04 (0,05)	-0,05 (0,06)
Maioria negra (prof.)		0,11*** (0,02)	-0,11** (0,05)
Miscigenada (prof.)		0,05** (0,02)	0,09* (0,05)
Nem masc., nem fem. (alunos)	-0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)	-0,01 (0,03)
Maioria feminina (alunos)	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)	0,02 (0,02)
Nem masc., nem fem. (prof.)	0,16*** (0,03)	0,17*** (0,03)	0,17*** (0,03)
Maioria feminina (prof.)	0,34*** (0,02)	0,35*** (0,02)	0,35*** (0,02)
Capital social	0,08*** (0,01)	0,08*** (0,01)	0,08*** (0,01)
Atraso escolar	-0,15*** (0,01)	-0,15*** (0,01)	-0,15*** (0,01)
Aspiração educacional	-0,11*** (0,01)	-0,11*** (0,01)	-0,11*** (0,01)
Atitude Mat.	0,03*** (0,01)	0,03*** (0,01)	0,03*** (0,01)
Atitude L.P.	0,07*** (0,01)	0,06*** (0,01)	0,06*** (0,01)
Proficiência Mat.	0,34*** (0,04)	0,35*** (0,04)	0,35*** (0,04)
Proficiência L.P.	0,27*** (0,04)	0,26*** (0,04)	0,26*** (0,04)
Prof. c/ Licenciatura	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Experiência (ensino)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Experiência (série/turma)	-0,02** (0,01)	-0,02** (0,01)	-0,02** (0,01)
Conteúdo lecionado	0,25*** (0,01)	0,26*** (0,01)	0,26*** (0,01)
NSE	-0,08*** (0,03)	-0,04 (0,03)	-0,04 (0,03)
NSE ²	0,16*** (0,02)	0,17*** (0,02)	0,16*** (0,02)
NSE ³	0,08*** (0,02)	0,08*** (0,02)	0,08*** (0,02)
<i>Termos interativos (Alunos*Prof)</i>			
Maioria negra*Maioria negra			0,25*** (0,06)
Miscigenada*Maioria negra			0,25* (0,13)
Maioria negra*Miscigenada			-0,03 (0,05)
Miscigenada*Miscigenada			-0,07 (0,12)
Parte aleatória			
Variância do intercepto do nível da escola	1,34 (0,00)	1,33 (0,00)	1,33 (0,00)
Observations	53.362	53.362	53.362
Log Likelihood	-107.163	-107.143	-107.133
Akaike Inf. Crit.	214.368	214.337	214.323
Bayesian Inf. Crit.	214.554	214.559	214.581

Nota:

*p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01

3 sugerem algumas respostas a essas perguntas. Nas estimações, as categorias de base foram as turmas com professores e estudantes majoritariamente não negros. As interações indicaram que a correspondência racial entre professores e

alunos importa para as expectativas docentes: grupos de professores majoritariamente negros têm, em média, expectativas mais elevadas em relação a turmas de maioria negra do que grupos de professores não negros. E mais: a interação entre os perfis raciais dos professores e alunos negros têm coeficiente positivo, em oposição ao coeficiente apenas dos grupos de professores majoritariamente negros. Considerando apenas o perfil racial dos alunos, não houve diferença significativa entre as turmas negras e não negras. A implicação substantiva desse achado é que a semelhança ou “match” racial entre grupos de alunos e professores negros nas turmas é capaz de inverter tendências negativas médias nas expectativas docentes².

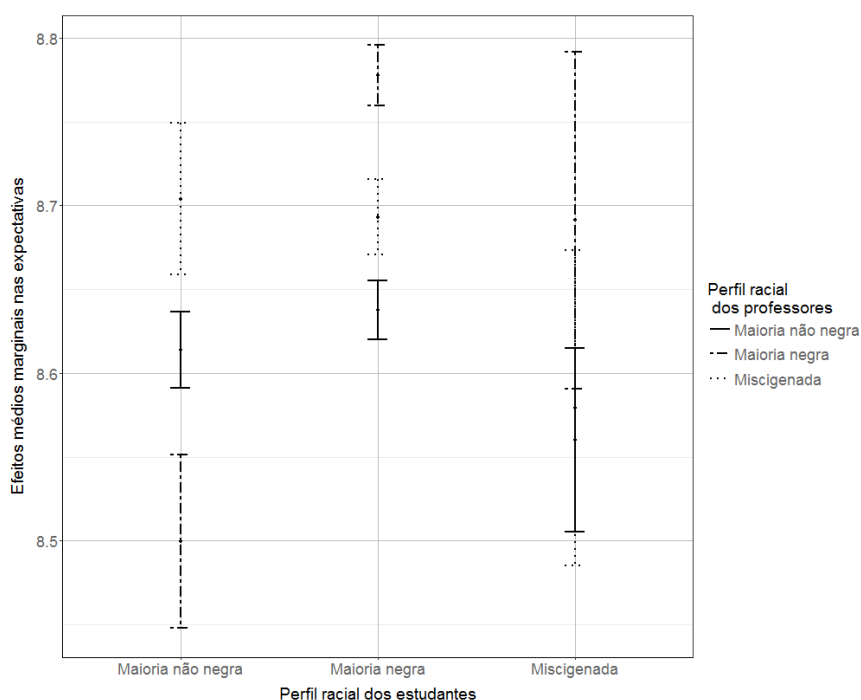


Figura 1: Efeitos marginais da interação entre perfis raciais de estudantes e professores nas expectativas docentes

Os resultados das interações da Tabela 3 comentados mais acima podem ser melhor entendidos por meio de alguns gráficos. Os efeitos marginais dos perfis raciais das turmas sobre as expectativas são vistos na Figura 1. As estimativas que aparecem nesse gráfico também incluem os efeitos dos coeficientes puros das variáveis raciais e do intercepto. Os valores das demais covariáveis são fixados em valores típicos (médias para as covariáveis numéricas e distribuição proporcional para as covariáveis categóricas). Nesse caso, assume-se

² Os resultados do modelo completo foram corroborados pela estimação de modelos separados (não reportados aqui) para subamostras compostas pelos três grupos raciais de alunos considerados.

que as turmas são compostas por número aproximadamente igual de estudantes homens e mulheres. As diferenças raciais entre as expectativas docentes ficam mais claras: se, controlando-se pelas demais características das turmas, o grupo de professores não negros têm as expectativas mais baixas pelas turmas majoritariamente negras, o oposto ocorrerá em relação ao grupo de professores negros. Em outras palavras, os resultados sugerem que turmas com desempenhos acadêmicos médios equivalentes, com professores com igual formação, experiência e eficiência didática, e com mesmo nível socioeconômico médio recebem de seus professores expectativas distintas de acordo com o seu perfil racial: considerados em agregado, professores não negros têm piores expectativas de sucesso escolar por turmas negras do que professores negros.

Outra visualização interessante dos resultados das interações entre os perfis raciais das turmas pode ser vista na Figura 2. Nesse gráfico, apresento os efeitos condicionais (ou mudança efetiva ou impacto, como também são chamados) de um efeito moderador – nesse caso, o “match” racial das turmas – sobre a variável dependente, que são as expectativas docentes. O gráfico permite notar o efeito “puro” da similaridade racial entre professores e estudantes em turmas majoritariamente negras, na ausência e na presença dessa similaridade racial. Para isso, todas as demais covariáveis são fixadas em zero (i.e. são ignoradas e não controladas). A linha superior do gráfico indica a presença do “match” racial e linha inferior, a sua ausência. Como já comentei mais acima, a semelhança racial entre turmas e professores majoritariamente negros resulta não apenas no aumento das expectativas docentes, mas, além disso, na inversão da tendência média negativa de reduzi-las. Na ausência do “match” racial nas turmas negras, ou melhor, na presença de turmas majoritariamente negras, professores não negros teriam, em média, expectativas não apenas inalteradas como reduzidas em relação àquelas turmas.

Os resultados dos modelos multiníveis indicaram que o gênero dos professores também está associado às expectativas de sucesso das turmas. Na Figura 3, tento tornar mais clara a comparação entre os valores médios preditos das expectativas, primeiro, de acordo apenas com os perfis raciais das turmas e, em um segundo momento, de acordo com os seus perfis de gênero. Como se nota, os grupos de professores majoritariamente femininos têm expectativas significativamente maiores do que os grupos de maioria masculina, tanto nas turmas negras com “match racial”, quanto nas turmas negras racialmente distintas dos professores. Em outras palavras, as professoras mulheres têm expectativas maiores do que os homens para as turmas negras, tanto quando têm a mesma cor da pele que o agregado dos estudantes, quanto quando têm cor diferente. A

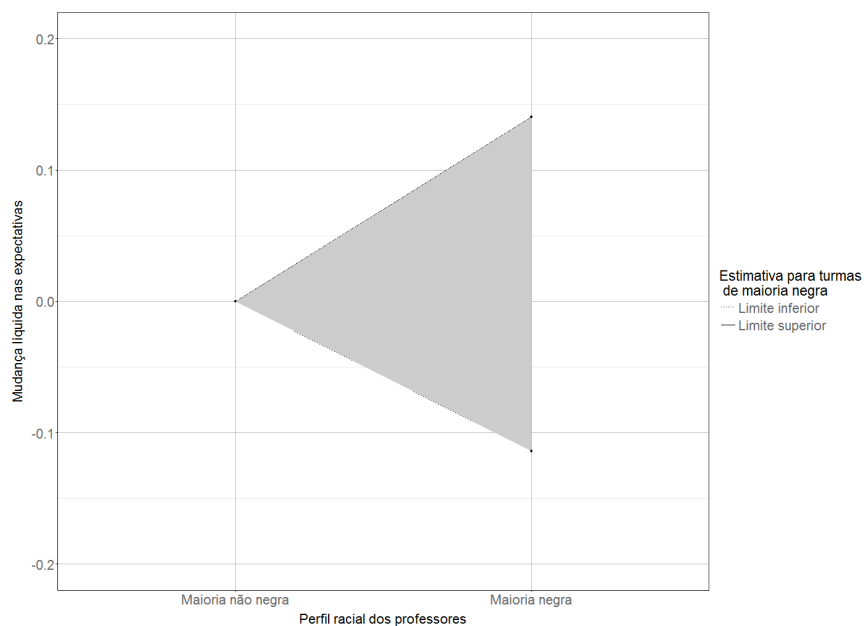


Figura 2: Efeitos líquidos da interação entre perfis raciais de estudantes e professores nas expectativas docentes

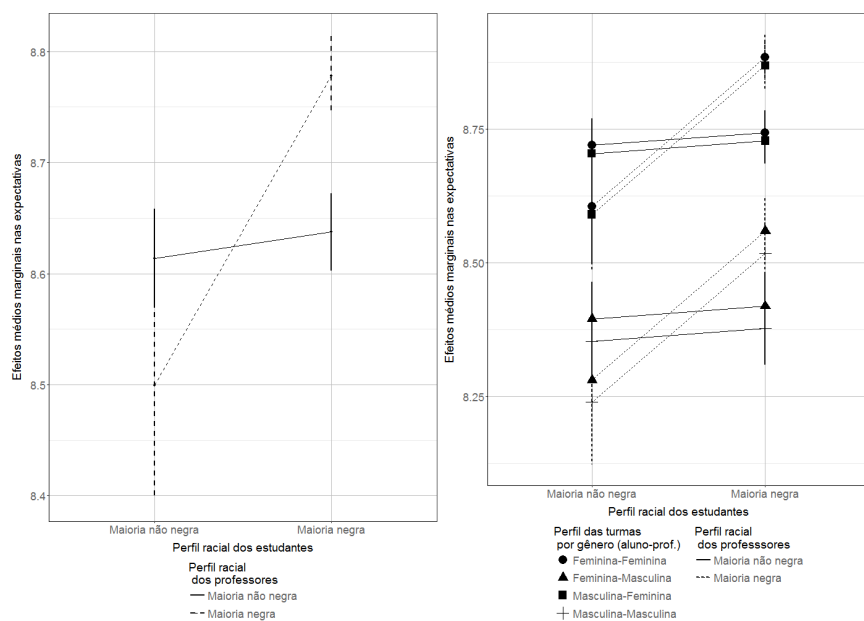


Figura 3: Efeitos condicionais dos perfis raciais e de gênero das expectativas

literatura prévia sugere que esses achados podem ser explicados não apenas pela questão de gênero das professoras, mas também pelo processo de socialização das estudantes mulheres, que as tornaria supostamente mais preparadas para a vida escolar (DURU-BELLAT, 1990).

Além disso, há diferenças significativas entre os grupos de gênero dos professores negros quanto às expectativas em relação às turmas não negras e

às turmas negras: em média, os professores negros, homens e mulheres, têm maiores expectativas pelas turmas majoritariamente negras; mas as expectativas das professoras mulheres são, em média, ainda mais elevadas. Assim, as maiores expectativas encontradas referem-se àquelas do grupo de professores majoritariamente femininos e negros em relação às turmas igualmente femininas e negras, equanto que não houve diferença significativa entre as expectativas relacionadas ao grupo de professores majoritariamente masculinos de acordo com os distintos perfis raciais.

5 Conclusões

A cor da pele e o gênero dos estudantes e dos professores das escolas públicas brasileiras importam para a configuração das expectativas docentes em relação ao sucesso dos seus alunos. Corroborando achados na literatura prévia, as evidências deste artigo sugerem que a semelhança ou discrepância racial ou de gênero entre o agregado de professores e alunos em sala de aula exercem influência independente sobre as expectativas docentes. Especificamente, encontrei que o grupo de professores em sua maioria negros têm expectativas significativamente maiores para as turmas majoritariamente negras, em comparação com os professores não negros. Essa diferença é reforçada quando esse grupo de professores negros é também majoritariamente feminino. A relevância desses resultados é realçada pelas evidências recentes de que expectativas enviesadas e informação limitada afetam a tomada de decisão e os resultados dos alunos, assim como de que os professores exercem influência crucial sobre as crenças dos estudantes, em particular dos mais pobres, a respeito do próprio sucesso.

Os resultados também sugerem, contudo, que a maior parte da variância das expectativas docentes é explicada pela proporção com que professores conseguem desenvolver o conteúdo das disciplinas previsto para o ano letivo (48%) e pela proporção de alunos em situação de atraso escolar nas turmas (13%). Assim, embora os dados apontem, especialmente, para a ocorrência de vieses raciais nas expectativas, também acolhem interpretações teóricas de que as expectativas docentes refletem em grande medida diferenças concretas e objetivas de desempenho ou trajetória escolar entre grupos de alunos e discrepâncias em termos de clima escolar ou de ambiente pedagógico nas escolas (Jussim e Harber (2005) teçeram argumentos nesse sentido).

Em termos substanciais, os achados deste artigo levantam questões pertinentes a mais de uma linha de pesquisas, abrangendo desde a literatura de desigualdades raciais, eficácia dos professores e abordagens centradas nas es-

colas como instituições culturais, até estudos sobre representação burocrática. Embora evidências recentes indiquem que os professores têm influência sobre os resultados dos estudantes ao longo do seu ciclo de vida, os mecanismos por meio dos quais a intervenção docente se faz sentir ainda são pouco entendidos. Os resultados aqui encontrados apontam para a pequena importância de atributos docentes como experiência e formação pedagógica para a formação, no agregado e em média, das expectativas dos professores.

O presente estudo tem, naturalmente, algumas limitações. Em primeiro lugar, a natureza “cross-sectional” dos dados não permite a investigação de processos propriamente causais de formação de expectativas. Segundo, a ausência de informações referentes ao nível socioeconômico dos professores das escolas públicas nas bases de dados da Prova Brasil resultou em omissão de variável importante nos modelos estimados. Por fim, os resultados não permitem discutir mecanismos de formação de expectativas docentes, nem o modo como a composição racial das turmas, de acordo com professores e alunos, está associada a padrões de interações ou comportamentos em sala de aula ou no ambiente escolar.

Os resultados gerais aqui levantados a respeito de possíveis vieses raciais e de gênero nas expectativas dos professores ressaltam, como mencionado, a relevância do tema para pesquisas futuras. Áreas adicionais de políticas educacionais que merecem atenção em investigações posteriores incluem como se formam as expectativas docentes, que tipos de intervenções podem eliminar vieses dessas expectativas, o impacto da composição da força de trabalho escolar sobre padrões gerais de desigualdades escolares e como as expectativas dos professores afetam os resultados de longo prazo do estudante. A última questão, em particular, que escapa às pretensões deste artigo, recebeu apenas respostas tentativas na literatura recente (GERSHENSON; HOLT; PAPAGEORGE, 2016).

Os estudantes negros das escolas públicas do país têm não apenas os piores desempenhos médios e as mais baixas chances de sucesso educacional, como ainda sofrem, em média, com baixas expectativas escolares a depender da cor da pele dos seus professores. E as duas coisas podem estar, ao menos em parte, associadas: expectativas baixas incorporadas nas atitudes e crenças de estudantes socialmente vulneráveis podem ter impactos sobre o seu desempenho e resultados na vida adulta, em grande medida, ainda não mensurados. Em outras palavras, há razões para crer que as expectativas docentes sejam componentes cruciais na conturbada trajetória escolar de larga parcela da população escolar brasileira. Exatamente quanto e por quais mecanismos operam são elementos a serem destrinchados por estudos futuros.

Referências

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671–703, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Teresa_Alves/publication/270491980_Indice_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_brasileiras-/links/564c9cba08ae635cef2a7507.pdf>. Citado na página 10.
- ALVIDREZ, J.; WEINSTEIN, R. S. Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 4, p. 731–746, 1999. ISSN 0022-0663. Disponível em: <<http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0663.91.4.731>>. Citado na página 5.
- BARBOSA, M. L.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, v. 17, n. 41, 2006. Disponível em: <<https://www.portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18496>>. Citado 2 vezes nas páginas 2 e 3.
- BERGH, L. van den et al. The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, v. 47, n. 2, p. 497–527, jun. 2010. ISSN 0002-8312, 1935-1011. Disponível em: <<http://aer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0002831209353594>>. Citado 2 vezes nas páginas 4 e 5.
- DEE, T. S. A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *American Economic Review*, v. 95, n. 2, p. 158–165, abr. 2005. ISSN 0002-8282. Disponível em: <<http://pubs.aeaweb.org/doi/10.1257/000282805774670446>>. Citado na página 5.
- DURU-BELLAT, M. *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan, 1990. Citado na página 18.
- EHRENBERG, R.; GOLDHABER, D.; BREWER, D. *Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter?: Evidence from NELS88*. Cambridge, MA, 1994. DOI: 10.3386/w4669. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w4669.pdf>>. Citado na página 5.
- FERGUSON, R. F. Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, v. 38, n. 4, p. 460–507, jul. 2003. ISSN 0042-0859, 1552-8340. Disponível em: <<http://uex.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0042085903038004006>>. Citado na página 6.
- GABRIELLE, A. et al. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 31, n. 2, p. 367–394, 2014. Disponível em: <<http://www.rebep.org.br/revista/article/view/673>>. Citado na página 11.

GERSHENSON, S.; HOLT, S. B.; PAPAGEORGE, N. W. Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, v. 52, p. 209–224, jun. 2016. ISSN 02727757. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272775715300959>>. Citado 5 vezes nas páginas 2, 3, 5, 6 e 20.

GOIS, A. *Folha de S.Paulo - Professor dá a aluno nota maior que Saesp - 28/12/2009*. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian-ff2812200901.htm>>. Citado na página 2.

GRISSOM, J. A.; REDDING, C. Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, v. 2, n. 1, p. 2332858415622175, 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2332858415622175>>. Citado 2 vezes nas páginas 3 e 6.

GUIMARÃES, A. S. A. ‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 27, 1995. Citado na página 8.

Instituto Ayrton Senna. *Comportamento influencia visão do professor sobre aluno*. 2015. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/comportamento-influencia-visao-professor-sobre-aluno/>>. Citado na página 2.

JUSSIM, L.; HARBER, K. D. Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, v. 9, n. 2, p. 131–155, maio 2005. ISSN 1088-8683, 1532-7957. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15327957pspr0902_3>. Citado 3 vezes nas páginas 4, 5 e 19.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec/ Nova série*, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>>. Citado na página 2.

MCKOWN, C.; WEINSTEIN, R. S. Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, v. 46, n. 3, p. 235–261, jun. 2008. ISSN 00224405. Disponível em: <<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022440507000416>>. Citado na página 5.

RUBIE-DAVIES, C. Teacher Expectations. In: *21st Century Education: A Reference Handbook 21st century education: A reference handbook*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc., 2008. p. I–254–I–264. ISBN 978-1-4129-5011-4 978-1-4129-6401-2. DOI: 10.4135/9781412964012.n27. Disponível em: <<http://sk.sagepub.com/reference/education/n27.xml>>. Citado na página 4.

RUBIE-DAVIES, C.; HATTIE, J.; HAMILTON, R. Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational*

Psychology, v. 76, n. 3, p. 429–444, set. 2006. ISSN 00070998. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1348/000709905X53589>>. Citado na página 5.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos CEPRAP*, n. 54, 1999. Citado na página 9.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. d. Nível socioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 14, n. 50, p. 107–126, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30410.pdf>>. Citado na página 10.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, v. 49, n. 3, p. 615–650, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/dados/v49n3/a07v49n3-.pdf>>. Citado 2 vezes nas páginas 7 e 9.

STEELE, C. M. A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychologist*, v. 52, n. 6, p. 613–629, jun. 1997. ISSN 0003-066X. Citado na página 6.

TIMMERMANS, A. C.; BOER, H. de; WERF, M. P. C. van der. An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, v. 19, n. 2, p. 217–240, jun. 2016. ISSN 1381-2890, 1573-1928. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11218-015-9326-6>>. Citado 3 vezes nas páginas 2, 4 e 5.