



PERCEPÇÕES E EXPECTATIVA DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS: ELEMENTOS PARA REFLETIR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Karina Carrasqueira ¹
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz ²
Vanda Mendes Ribeiro ³

TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS: *insights for reflecting on the implementation of educational policies*

Resumo

Nas últimas décadas, pesquisadores da Sociologia da Educação têm observado a influência das expectativas docentes sobre as práticas pedagógicas e o desempenho escolar dos alunos. Com base nessa premissa, este artigo objetiva trazer elementos para a discussão da relação entre formação de professores e expectativas em relação aos alunos, analisando os casos de Fortaleza e São Paulo, que implementaram, em 2012, o Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), respectivamente. O estudo, de caráter quantitativo, descritivo e exploratório, utilizou respostas de questionários contextuais da Prova Brasil aplicados a professores do 5º ano de escolas municipais das duas redes nos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017 para observar a percepção docente sobre a trajetória escolar de seus alunos. Os resultados revelam que a maioria dos docentes, em ambas as localidades, atribui os problemas de aprendizagem à família, ao meio social e ao desinteresse do aluno, indicando limitada incidência dos programas sobre as crenças dos docentes. Contudo, observa-se um aumento das expectativas sobre a trajetória acadêmicas dos estudantes nas duas cidades. Em Fortaleza observa-se mudança significativa, com maior valorização das práticas intraescolares como fator explicativo da aprendizagem. Ancorados em pesquisas e nas características dos dois Programas, formula-se a hipótese de que a transformação das expectativas docentes requer tempo, continuidade e arranjos institucionais dinâmicos, como no caso do Paic, que articulam gestão, instrumentos e apoio à implementação de mudanças nas escolas e salas de aula, indo além do investimento exclusivo em formação docente.

Palavras-chave: Paic. Pnaic. Expectativa Docente. Formação de Professores. Políticas Públicas de Educação.

Abstract

For decades, Sociology of Education researchers observed the influence of teachers' expectations on their pedagogical practices and on students' academic success. From this premise, this article aims to provide insights to the discussion of the relationship between teacher training and teachers' expectations regarding students. It focuses on the cities of Fortaleza and São Paulo, which implemented, in 2012, the Learning at the Right Age Program (Paic) and the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic), respectively. This quantitative, descriptive and exploratory study utilized responses from contextual questionnaires completed by 5th-grade teachers in municipal schools that participated in the Brazil Exam (Prova Brasil) assessment in 2011, 2013, 2015, and 2017 to observe teachers' perceptions of their students' academic trajectories. The research results indicate that the vast majority of teachers in both cities believe that family, social environment, and student disinterest are the main reasons for students' learning problems. This suggests that the programs in question have had little impact on teachers'

1 Doutora em Educação. Universidade São Francisco (USF). Email: karina.carrasqueira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6699-7814>.

2 Doutora em Administração Pública e Governo. Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Email: carminhameirelles@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4375-5270>.

3 Doutora em Educação. Instituto para o Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social (Instituto JUS). Email: vandaribeiro2@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2275-7122>.

beliefs. Nevertheless, we have observed rising expectations regarding students' academic trajectories in both cities. Based on research and characteristics of the two programs, one can formulate the hypothesis that the impact of policies on teachers' expectations and perceptions requires time and continuity. Furthermore, it is mediated by more dynamic institutional arrangements (as in the case of Paic), which involve management dimensions, tools and support for implementing changes in schools and classrooms, beyond investment only in teacher training.

Keywords: Paic. Pnaic. Teacher's Expectations. Teacher training. Public Policies on Education.

1 INTRODUÇÃO⁴

Desde a década de 1960, pesquisadores observam a influência sobre o desempenho discente, das expectativas e percepções dos professores sobre suas práticas e sobre o sucesso escolar dos alunos (Brooke; Soares, 2008) independente das características socioeconômicas (Soares; Fernandes; Ferraz, 2010) e mostram que as expectativas e percepções dos professores induzem práticas pedagógicas que podem ou não limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Albuquerque; Koslinski, 2015; Teixeira, 2020).

Pesquisas têm evidenciado que o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), implementado no Ceará em 2007, ampliou a aprendizagem e a equidade educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) da rede pública (Kasmirski; Gusmão; Ribeiro, 2017; Costa; Carnoy, 2015; Ribeiro; Karminski; Ben Ayed, 2023). De Pieri e Santos (2022) apontam associação entre maior participação docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e melhores resultados de alfabetização e desempenho escolar, embora a evidência de impacto disponível seja mais limitada que aquelas sobre o Paic. Esses dois Programas conferiram centralidade à formação docente como estratégia de indução da melhoria do ensino e da aprendizagem (Alferes; Mainardes, 2019; Santos, 2025).

Apesar dessas evidências, permanece pouco compreendido se políticas de formação docente também produzem mudanças nas crenças, percepções e expectativas dos professores acerca das possibilidades de aprendizagem e das trajetórias

escolares dos estudantes. A literatura nacional concentra-se predominantemente nos efeitos dessas políticas sobre desempenho escolar, permanecendo escassas as investigações acerca de seus efeitos sobre dimensões subjetivas da docência, reconhecidas pela literatura internacional como relevantes para a produção das desigualdades educacionais.

É justamente nessa lacuna que este estudo se insere. A questão central que orienta a pesquisa é: em que medida a implementação do Paic, em Fortaleza, e do Pnaic, no município de São Paulo, pode estar associada a mudanças nas expectativas docentes sobre a trajetória escolar dos estudantes e nas percepções dos professores acerca dos fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem?

Assim, este artigo visa trazer, de forma exploratória, elementos para suprir a lacuna observada na literatura, investigando se há alguma evidência nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de que o Paic e o Pnaic possam ser associados a mudanças nas expectativas dos docentes sobre suas práticas e sobre o sucesso dos alunos. Para tanto, o texto analisa as expectativas dos professores das redes municipais de Fortaleza e de São Paulo sobre as trajetórias educacionais de seus alunos, bem como suas percepções a respeito dos motivos para os problemas de aprendizagem.

2 CONTEXTO

O Paic foi lançado como política pública no estado do Ceará e institucionalizado por meio da Lei n. 14.026, em 2007. Objetiva, atualmente, por meio da cooperação técnica e financeira com os 184 municípios, "apoiar a

⁴ Este artigo foi elaborado no âmbito de duas pesquisas "Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social" e "Implementação de políticas educacionais e desigualdades frente a contextos de pandemia pelo Covid-19", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2018/11257-6 e 2021/08719-0, coordenadas por Vanda Mendes Ribeiro e Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, respectivamente, com a colaboração de participantes de instituições nacionais e internacionais. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da Fapesp.

aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem-preparados" (Ceará, s/d). A literatura indica que o Paic é um programa longo, com continuidade de cerca de 20 anos, com um arranjo institucional que foi capaz de ampliar a aprendizagem e a equidade educacional nos anos iniciais do EF da rede pública cearense (Ribeiro; Kasmirski; Ben Ayed, 2021). De acordo com várias pesquisas, seu desenho envolve um arranjo institucional complexo. Incorpora, ao mesmo tempo, cooperação intergovernamental; formação de professores e gestores; avaliações, monitoramento por meio de indicadores; apoio concreto aos municípios e às escolas, com visitas *in loco* e verificação do que ocorre na sala de aula; disponibilidade de materiais didáticos; adoção de uma série de instrumentos que coloca gestores e dirigentes da educação em torno de objetivos comuns; centralidade da criança no processo de aprendizagem; diagnóstico das dificuldades específicas das escolas; estabelecimento de metas e prioridades; e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade educacional (Codes *et al.*, 2018; Cruz; Farah; Ribeiro, 2020; Costa; Ramos, 2020; Diogenes; Silva, 2022; Ribeiro; Cruz, 2025).

A literatura sustenta que após a entrada efetiva no Paic, em 2012, Fortaleza apresentou melhora nos indicadores de desempenho dos alunos (Mamede *et al.*, 2021), na equidade educacional (Ribeiro, Kasmirski; Ben Ayed, 2021) e na presença de instrumentos organizadores da gestão da escola e do ensino (Ribeiro; Cruz, 2025). Martinic *et al.* (2026) observaram aulas em Fortaleza e afirmaram a presença de material didático do Paic e que a maior parte do tempo do professor é dedicado a atividades acadêmicas, num nível superior ao que se vê na América Latina. Esses achados são distintos de observações de sala de aula feitas por Mamede (2011), antes do Paic, que afirma escassa produção escrita mais elaborada e baixa mobilização de materiais didáticos.

O Pnaic, lançado em 2012 inspirado no Paic (Brasil, 2012, 2017; Alflen; Vieira, 2018), é uma iniciativa do governo federal voltada à alfabetização no início do EF. Seu objetivo central era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano

(por volta dos 8 anos de idade). Neste mesmo ano começou a ser implementado no município de São Paulo. Ou seja, 2012 é o ano de início dos dois programas, na rede municipal de Fortaleza, o Paic, e no município de São Paulo, o Pnaic.

Segundo Di Giusto (2018), a implementação do Pnaic na rede municipal de São Paulo buscou combinar formação docente e envio de materiais pedagógicos às escolas. A autora evidencia que a implementação do programa foi limitada por conflitos sobre a concepção de alfabetização, atrasos e desorganização na execução. Afirma também que houve baixa incorporação dos coordenadores pedagógicos como agentes estratégicos da política e pouca incidência nas práticas pedagógicas.

3 EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE OS ALUNOS E PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA

A relação entre professor e aluno é um fator relevante nos estudos de eficácia escolar (Teixeira, 2020). Desde o estudo pioneiro de Rosenthal e Jacobson (1968) compreende-se que a expectativa do professor é determinante para o sucesso escolar futuro deste estudante (Mesquita; Carrasqueira, 2025).

Embora haja consenso sobre a relevância das expectativas docentes, diferentes correntes teóricas as explicam de formas distintas. A Sociologia da Educação destaca que elas são socialmente construídas e tendem a reproduzir desigualdades, enquanto os estudos sobre eficácia escolar mostram que podem ser transformadas por políticas educacionais, práticas de gestão e formação docente. Assim, essas perspectivas são complementares para compreender tanto a origem quanto as possibilidades de mudança das crenças docentes.

Ireson e Hallan (2001) realizaram uma extensa pesquisa onde observaram turmas da mesma série com níveis de proficiência diferentes e identificaram práticas docentes diferenciadas. Nas turmas de maior proficiência os professores permitiam maior participação dos alunos, levavam exercícios mais interessantes e desafiadores e iam além do currículo

mínimo. Por outro lado, mas turmas de menor proficiência, os conteúdos eram reduzidos, os exercícios repetitivos e a participação limitada. Estas diferenças nas práticas, segundo as próprias autoras, levavam a um maior distanciamento entre os alunos de alta e de baixa proficiência. Sendo consideradas práticas que aumentavam a inequidade escolar.

No Brasil, pesquisas como a de Albuquerque e Koslinski (2015) mostram que as expectativas dos professores induzem a práticas pedagógicas diferentes, que podem limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, para as autoras, essas práticas baseadas nas expectativas, levam à rotulação dos alunos, diminuindo sua autoestima e, conseqüentemente, interferindo no seu processo de aprendizagem.

Utilizando dados dos questionários contextuais e das avaliações de matemática da pesquisa Geração Escolar (Geres), Xavier e Oliveira (2020) aplicaram um modelo de equação estrutural e observaram que as expectativas dos professores são criadas considerando diversas características da turma (a disciplina, a proficiência inicial, o nível socioeconômico e a quantidade de alunos com atraso). Essas expectativas influenciam na relação professor-aluno (correspondente ao incentivo e interesse do professor no aprendizado dos alunos) e nas práticas pedagógicas docentes. E tanto as expectativas, quanto a relação professor-aluno impactam na nota do aluno nas avaliações.

Todas as pesquisas realizadas em condições reais, apresentam padrão similar de percepção e expectativas dos professores. Alunos de contextos vulneráveis, meninos e negros são geralmente vistos como menos capazes de aprender (Teixeira, 2020) e passam pelo processo denominado por Bourdieu (1998) como "exclusão branda", pois os alunos permanecem no sistema educacional, mas com um percurso escolar com muitas retenções e segregação, até terem idade para serem efetivamente excluídos do sistema.

Sob a perspectiva da Sociologia da Educação, tais expectativas expressam mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Entretanto, os estudos sobre eficácia escolar introduzem um elemento

adicional ao demonstrar que essas expectativas não são imutáveis. Ao contrário, elas podem ser modificadas quando políticas educacionais fortalecem a capacidade institucional das equipes escolares, ampliam a confiança dos professores em sua própria atuação e reorganizam as condições objetivas do trabalho pedagógico.

Embora esta percepção vá ao encontro das pesquisas no campo da Sociologia da Educação, que desde meados do século passado apresentam evidências de que a principal causa das desigualdades escolares está em aspectos socioeconômicos (Brooke; Soares, 2008), ela também naturaliza uma ideia de que as escolas e seus profissionais pouco podem fazer pelos alunos (Vidal; Vieira, 2017), ideia esta que a Sociologia da Educação também tem evidências de não ser verdadeira (Brooke; Soares, 2008).

Pesquisas apontam que quanto mais vulnerável o aluno, maior é o impacto da escola na sua aprendizagem (Akiba; Letendre; Scribner, 2007). Portanto, ao contrário da ideia de que a escola não pode fazer muito, o que se coloca é o importante papel da escola como agente de mudança social.

Corroborando essa hipótese, Soares, Fernandes e Ferraz (2010), usando dados de 2006 do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) de Minas Gerais, verificaram que quando os docentes apresentam maiores expectativas, todos os alunos são beneficiados. Contudo, as expectativas são muito baseadas nos resultados dos alunos, o que, por um lado pode criar um círculo vicioso, mas por outro, impõe a necessidade de repensar práticas pedagógicas voltadas para os alunos com maiores defasagens educacionais.

Essa aproximação entre Sociologia da Educação e estudos sobre eficácia escolar constitui o fundamento analítico deste artigo. Parte-se da compreensão de que políticas públicas podem incidir sobre expectativas docentes não apenas mediante processos de formação continuada, mas também por meio de mudanças organizacionais, instrumentos de gestão, apoio pedagógico e arranjos institucionais que alterem as condições concretas do trabalho docente. Em outras palavras, considera-se que expectativas constituem crenças socialmente

construídas, mas potencialmente suscetíveis à ação das políticas públicas.

Estudos no campo da eficácia educacional – eficácia docente e eficácia escolar – apontam que, além da experiência e da qualificação, o sentimento de autoeficácia do professor é fundamental para um processo de ensino aprendizagem mais eficiente (Soares; Fernandes; Ferraz, 2010). A centralidade das expectativas docentes sobre os alunos e da percepção de autoeficácia docente para o processo de ensino e aprendizagem denota a relevância das crenças dos professores no campo educacional.

Os processos formativos, segundo Crahay *et al.* (2010), lidam com o binômio crenças e conhecimento. As crenças, para eles, são representações sociais, conteúdos mentais formados por conceitos e significados sociais, amplamente compartilhadas e aceitas, sem critérios robustos de validade. Já o conhecimento requer estrutura de validade rigorosa. Os processos formativos para docentes visam, segundo os autores, substituir crenças por conhecimento. Para Pajares (1992), as expectativas docentes podem ser compreendidas como crenças docentes, enquanto as percepções docentes são interpretações ou julgamentos frequentemente moldados por essas crenças.

Essa distinção possui implicações importantes para este estudo. As expectativas docentes aqui analisadas são compreendidas como uma manifestação específica das crenças profissionais dos professores, enquanto suas percepções de autoeficácia e sobre os fatores associados às dificuldades de aprendizagem constituem julgamentos produzidos a partir dessas crenças. Assim, investigar mudanças nessas dimensões permite examinar uma possível via de incidência das políticas educacionais que permanece pouco explorada pela literatura brasileira.

Nesse sentido, adota-se a formulação de Pajares (1992), para quem expectativas docentes podem ser compreendidas como expressão das crenças dos professores, ao passo que suas percepções representam interpretações da realidade educacional mediadas por essas crenças. Essa opção teórica fundamenta a seleção das variáveis analisadas

neste artigo e orienta a interpretação dos resultados apresentados nas seções seguintes.

Ao olhar para a expectativa docente em relação à trajetória acadêmica de seus alunos em contextos em que o Paic e o Pnaic foram implementados, tentamos observar se houve alguma modificação, a fim de elaborar hipóteses sobre a influência de programas com foco na formação docente continuada no aumento das expectativas dos professores em relação aos alunos.

Uma vez que a literatura nos indica que professores melhores formados têm maior sentimento de autoeficácia e crenças menos limitantes sobre o potencial de seus alunos, em particular aqueles de alta vulnerabilidade social e educacional.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa quantitativa com análises descritivas que comparam os resultados no tempo. O recorte analítico foi a rede municipal de São Paulo (capital) e a rede de Fortaleza.

A escolha dessas duas redes de ensino fundamenta-se no fato de ambas terem iniciado, em 2012, a implementação de políticas nacionais ou estaduais voltadas à alfabetização que atribuíam centralidade à formação docente, embora apresentassem desenhos institucionais distintos. Enquanto Fortaleza passou a integrar o Paic, política estadual caracterizada pela articulação entre formação, acompanhamento pedagógico, gestão, monitoramento e instrumentos de implementação, o município de São Paulo aderiu ao Pnaic, cuja implementação concentrou-se predominantemente na formação continuada e na distribuição de materiais pedagógicos. Essa diferença torna os dois casos particularmente relevantes para uma análise exploratória sobre possíveis associações entre diferentes arranjos de implementação e mudanças nas expectativas e percepções docentes.

Sendo uma análise descritiva, é preciso levar em consideração as diferenças de tamanho das redes. Desse modo, buscamos comparar as porcentagens, e observar as diferenças da mesma rede entre os anos.

Aqui foram utilizadas as respostas dos questionários contextuais de professores de turmas de 5º ano/4ª série das escolas municipais que participaram da Prova Brasil em 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017. Os dados foram analisados no nível da rede de ensino/unidade da federação e não tem caráter longitudinal (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de questionários contextuais de professores de turmas de 5º ano/4ª série de escolas municipais, por edição da Prova Brasil

Localidade	2007	2009	2011	2013	2015	2017
São Paulo (capital)	4.171	1.904	2.083	235	2.654	1.673
Fortaleza	1.038	749	853	971	962	835

Fonte: Produzido pelas autoras, a partir do questionário contextual de professores do Saeb (Inep, 2020), de 2011 a 2017

O recorte temporal principal do estudo foi entre os anos de 2011, por corresponder à edição imediatamente anterior à implementação do Paic em Fortaleza e do Pnaic no município de São Paulo, e 2017, por ser a última edição da Prova Brasil com perguntas referentes às expectativas dos professores e aos motivos das dificuldades educacionais dos estudantes.

As variáveis utilizadas vieram de dois blocos de perguntas que foram pouco modificados ao longo das edições. A expectativa dos professores sobre a trajetória futura de seus alunos e a percepção dos professores sobre os motivos dos problemas de aprendizagem dos alunos. Essas questões indicam se docentes atribuem as dificuldades a aspectos intraescolares, relativos a suas práticas e outras questões do âmbito das escolas ou a fatores extraescolares.

São comparações de dados transversais. Portanto, não são necessariamente as respostas dos mesmos professores a cada ano. Isso se deve ao caráter dos dados que foram utilizados. Além disso, nas análises, não há pretensão, nem possibilidade de realizar inferências causais.

5 RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta os percentuais de concordância nas redes municipais de São Paulo (capital) e de Fortaleza em 2011 e 2017 (ano antes e depois da implementação do Pnaic e do Paic, respectivamente, nessas capitais), dos motivos para o problema de aprendizagem dos alunos.

Nos dois casos observados, os fatores que os professores apontam como de maior impacto para os problemas de aprendizagem dos alunos são os extraescolares, a família e o meio social do aluno. Desinteresse e falta de esforço do aluno e baixa autoestima do aluno aparecem em segundo plano. A indisciplina dos alunos em sala também é mencionada.

Tabela 2 - Porcentagem de professores de 4ª série/5º ano das redes municipais de São Paulo e de Fortaleza que concordam com os motivos para o problema de aprendizagem dos alunos, comparação entre 2011 e 2017

Motivos	São Paulo		Fortaleza	
	2011	2017	2011	2017
Falta de interesse e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno	92,5	91,7	98,2	97,1
Nível cultural dos pais dos alunos	65,4	73,1	88,9	93,9
Meio social em que o aluno vive	77,9	80,9	89,0	94,4
Desinteresse e falta de esforço do aluno	77,7	81,5	89,7	89,7
Baixa autoestima dos alunos	66,6	69,5	77,8	82,9
Indisciplina dos alunos em sala de aula	63,0	69,5	76,0	75,9

Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	20,7	25,9	70,3	19,8
Baixos salários que geram insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	16,4	19,9	41,4	34,0
Conteúdos curriculares inadequados para as necessidades dos alunos	11,1	12,7	23,6	12,0
Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno	4,0	20,0	10,3	26,5
Carência de infraestrutura física e/ou pedagógica	17,9	X	34,7	X
Carência de infraestrutura física	X	25,7	X	46,3
Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica	X	9,7	X	15,9

Fonte: Produzido pelas autoras, a partir do questionário contextual de professores do Saeb (Inep, 2020), de 2011 e 2017

A análise mais fina das diferenças entre os anos de coleta das informações, antes e depois dos Paic e Pnaic, leva a algumas considerações. Em São Paulo, amplia um pouco a percepção de que o desinteresse e falta de esforço do aluno e a baixa autoestima dos alunos é explicativo para o problema da aprendizagem. Outros fatores intraescolares também se fortalecem no período: indisciplina dos alunos em sala de aula; sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas; conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos; não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno. Ou seja, se o Pnaic vislumbrou incidir sobre questões de gestão do ensino e aprendizagem, essas percepções denotam que os professores não perceberam melhoria e, inclusive, notam piora em aspectos que são, claramente, de gestão escolar e de capacidade de ensino.

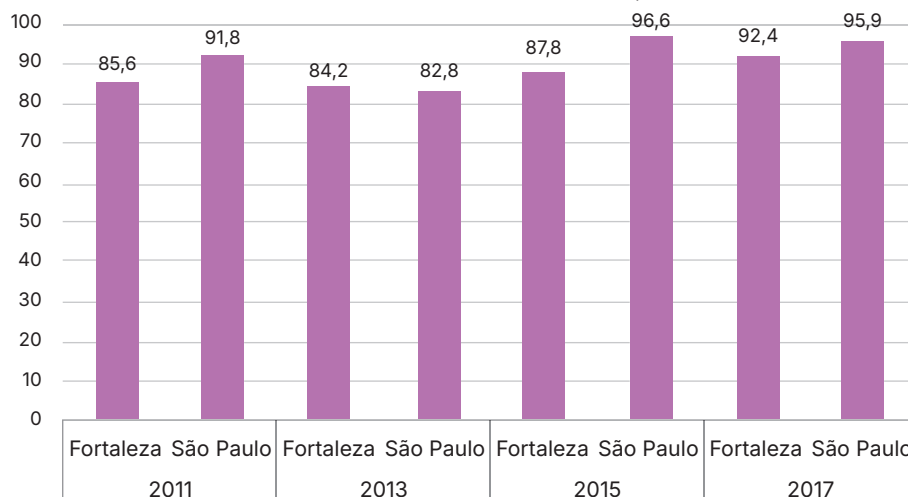
Para Fortaleza, a situação é distinta. Ainda que haja aumento também de percepções relativas a explicações extraescolares tais como o nível cultural dos pais dos alunos e meio social em que eles vivem, questões relativas à gestão escolar como explicativas para o baixo aprendizado dos alunos - sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas e conteúdos curriculares inadequados para as necessidades dos alunos - sofreram queda significativa na consideração dos professores. Em 2017, em comparação com 2011, um

conjunto muito menor de professores selecionaram tais itens como fatores explicativos, sendo que na questão da sobrecarga de trabalho essa queda é de mais de 50 pontos percentuais. Um indicativo de que pode ter ocorrido, depois da entrada efetiva de Fortaleza no Paic, maior organização da gestão da escola e das práticas docentes, o que corroboraria achados de Ribeiro e Cruz (2025) e de Martinic *et al.* (2026).

5.1 Expectativas docentes sobre o sucesso na trajetória escolar dos alunos

Nos dois municípios, a expectativa quanto à trajetória educacional dos estudantes aumentou entre 2011 e 2017, para todos os recortes e para todas as etapas de ensino. O Gráfico 1 mostra a porcentagem de professores respondentes que acreditavam que quase todos os seus alunos concluirão o 5º ano/4ª série naquele ano. Com exceção de 2013, a respeito do qual temos poucas respostas para a capital de São Paulo, os professores paulistanos têm uma expectativa maior do que os professores fortalezenses, e seria importante realizar novos estudos para seu aprofundamento. Tanto em Fortaleza como no município de São Paulo aumentou, no período, o número de professores com expectativa positiva sobre a trajetória dos alunos relativa à possibilidade de terminarem os anos iniciais do EF.

Gráfico 1 - Porcentagem de professores das redes municipais de Fortaleza e São Paulo que acreditam que quase todos os seus alunos concluirão o 5º ano/4ª série naquele ano

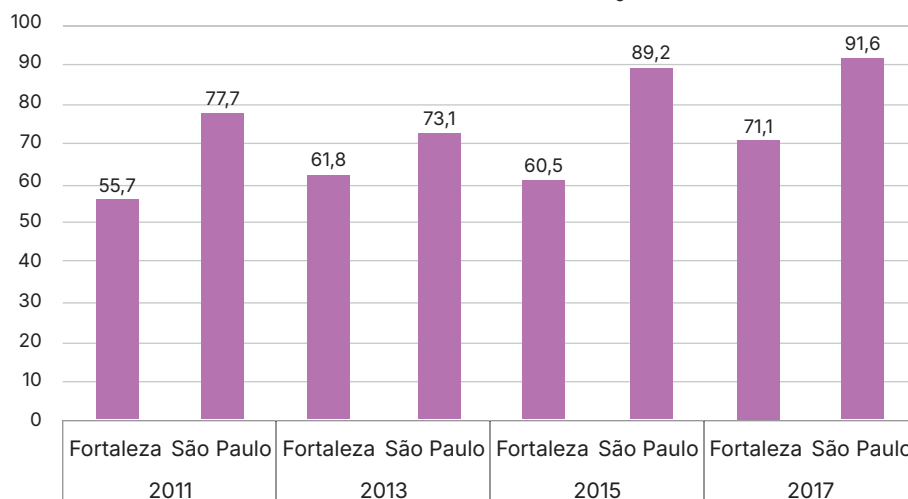


Fonte: Produzido pelas autoras, a partir do questionário contextual de professores do Saeb (Inep, 2020), de 2011 a 2017

Com relação a conclusão do EF (9º ano/8ª série), houve um aumento significativo na expectativa dos professores entre 2011 e 2017, apresentado no Gráfico 2. Na rede municipal de Fortaleza, em 2011, 55,7% dos professores marcaram acreditar que quase

todos os seus alunos concluirão o EF completo. Três edições da Prova Brasil depois, após o Paic, 71,1% dos professores assinalaram a mesma opção. Em São Paulo também houve um aumento entre 2011 e 2017, passando de 77% para 91,6%, respectivamente.

Gráfico 2 - Porcentagem de professores das redes municipais de Fortaleza e São Paulo que acreditam que quase todos os seus alunos concluirão o Ensino Fundamental (9º ano/8ª série)

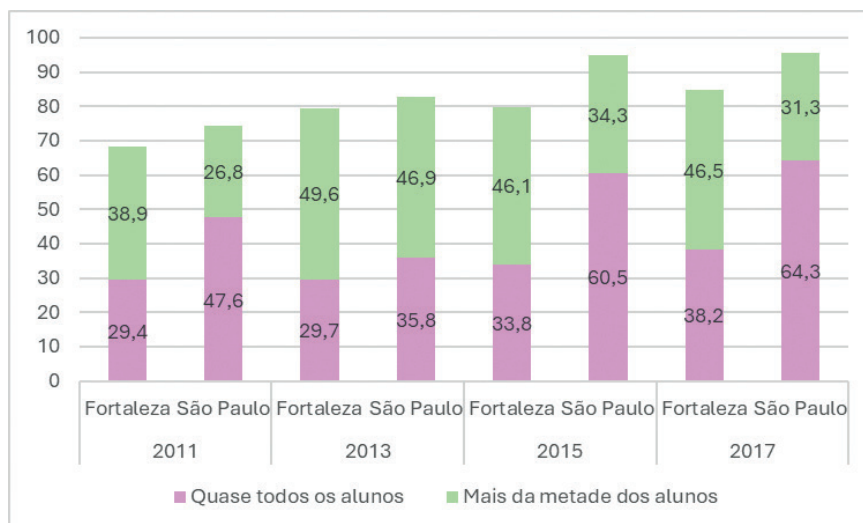


Fonte: Produzido pelas autoras, a partir do questionário contextual de professores do Saeb (Inep, 2020), de 2011 a 2017

Quanto à conclusão do Ensino Médio (EM), a expectativa dos professores cai um pouco em relação ao EF. Ainda assim, vai aumentando ao longo do tempo. As respostas dos professores não

se concentram mais na categoria "quase todos os alunos", em especial em Fortaleza onde a maioria dos professores marcou "um pouco mais da metade dos alunos", como observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Porcentagem de professores das redes municipais de Fortaleza e São Paulo que acreditam que quase todos ou mais da metade de seus alunos concluirão o Ensino Médio



Fonte: Produzido pelas autoras, a partir do questionário contextual de professores do Saeb (Inep, 2020), de 2011 a 2017

5.2 Síntese dos achados

Observou-se que, de um lado, houve aumento da percepção dos professores sobre o impacto das características sociais, familiares e individuais dos estudantes nas dificuldades escolares; do outro, houve um aumento da expectativa dos professores sobre a trajetória escolar dos alunos. As expectativas em São Paulo já eram mais elevadas, contudo, apresentaram aumentos significativos. Em Fortaleza, o aumento também foi alto entre 2011 e 2017. Em ambas as capitais, o aumento mais significativo ocorreu na conclusão do ensino fundamental.

A análise conjunta das expectativas e das percepções docentes permite identificar três resultados principais. Em primeiro lugar, observa-se que, tanto em Fortaleza quanto em São Paulo, permanece predominante a atribuição das dificuldades de aprendizagem a fatores extraescolares, especialmente ao contexto familiar, ao meio social e ao comportamento dos estudantes. Esse resultado indica que crenças amplamente documentadas pela literatura da Sociologia da Educação continuam fortemente presentes entre os professores, mesmo após a implementação das políticas de formação analisadas.

Em segundo lugar, verificou-se aumento das expectativas docentes quanto à trajetória escolar

futura dos estudantes nas duas redes de ensino entre 2011 e 2017. Esse resultado sugere que, embora as percepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem permaneçam relativamente estáveis, houve ampliação da confiança dos professores quanto às possibilidades de permanência e progressão escolar de seus alunos.

Por fim, as diferenças observadas entre Fortaleza e São Paulo indicam que distintos arranjos institucionais de implementação podem estar associados a diferentes padrões de mudança nas percepções docentes, enquanto, em Fortaleza, observou-se redução da importância atribuída a alguns fatores intraescolares relacionados à organização do trabalho pedagógico, em São Paulo essas percepções permaneceram estáveis ou se intensificaram. Embora os dados não permitam estabelecer relações causais, tais evidências reforçam a hipótese de que políticas de formação tendem a produzir maior incidência sobre expectativas e percepções docentes quando articuladas a instrumentos de gestão, acompanhamento pedagógico e apoio sistemático à implementação das mudanças nas escolas.

Esses resultados dialogam diretamente com o objetivo desta pesquisa ao indicar que a relação entre políticas de formação docente e expectativas dos professores é mais complexa do que uma associação direta entre oferta de cursos e mudança

de crenças, sendo provavelmente mediada pelas características dos arranjos institucionais que sustentam a implementação das políticas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa sugerem que a relação entre políticas de formação docente e expectativas dos professores é mais complexa do que uma associação direta entre oferta de formação continuada e mudanças nas crenças docentes.

Embora se observe aumento das expectativas quanto à trajetória escolar dos estudantes nas duas redes analisadas, as percepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem permaneceram fortemente associadas a fatores extraescolares, indicando que crenças profissionais tendem a apresentar maior estabilidade e menor suscetibilidade a mudanças decorrentes exclusivamente de processos formativos.

Os resultados sugerem que, embora os processos formativos tenham contribuído para ampliar as expectativas docentes quanto às trajetórias escolares dos estudantes, não foram suficientes, isoladamente, para produzir mudanças abrangentes nas crenças dos professores acerca das causas das dificuldades de aprendizagem. Essa interpretação é coerente com a formulação de Crahay *et al.* (2010), segundo a qual a transformação de crenças em conhecimentos constitui um processo gradual, condicionado por experiências profissionais e pelos contextos institucionais de atuação docente.

Ao comparar Fortaleza e São Paulo, o estudo também evidencia que diferentes arranjos institucionais de implementação podem estar associados a padrões distintos de transformação das percepções docentes. No caso de Fortaleza, observou-se redução da importância atribuída a alguns fatores intraescolares relacionados à organização do trabalho pedagógico, resultado compatível com a literatura que descreve o Paic como uma política apoiada em mecanismos permanentes de cooperação, monitoramento, gestão e acompanhamento pedagógico. Em São Paulo, por sua vez, o aumento das expectativas docentes não foi acompanhado por alterações equivalentes nas percepções sobre as condições intraescolares,

sugerindo menor incidência do desenho da política sobre essas dimensões.

A principal contribuição deste artigo consiste em ampliar o debate sobre implementação de políticas educacionais ao incorporar uma dimensão ainda pouco explorada pela literatura brasileira: a análise das expectativas e percepções docentes como possíveis mecanismos intermediários entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os resultados sugerem que políticas de formação tendem a produzir maior incidência sobre crenças docentes quando articuladas a arranjos institucionais capazes de integrar formação, gestão, acompanhamento pedagógico, instrumentos de implementação e apoio contínuo às escolas.

Os resultados devem, entretanto, ser interpretados à luz das limitações da pesquisa. As análises foram realizadas com base em sucessivas amostras transversais dos questionários contextuais do Saeb, não permitindo acompanhar longitudinalmente os mesmos professores nem estabelecer relações causais entre a implementação das políticas e as mudanças observadas. Assim, as associações identificadas devem ser compreendidas como evidências exploratórias, consistentes com a literatura existente, mas que requerem confirmação por meio de delineamentos metodológicos mais robustos.

Como agenda para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais e qualitativos que permitam compreender os mecanismos pelos quais diferentes estratégias de implementação influenciam as crenças docentes, bem como investigações que integrem observações das práticas pedagógicas, processos de gestão escolar e mudanças nas expectativas dos professores. Tais estudos poderão aprofundar a compreensão sobre como políticas educacionais produzem mudanças não apenas nos resultados de aprendizagem, mas também nas concepções, julgamentos e práticas que orientam o trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo

apoio concedido às pesquisas sob os Processos nº 2018/11257-6 e nº 2021/08719-0; o Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Laboratório de Sociologia, Gestão e Políticas Públicas de Educação (SoGePPE)

da Universidade São Francisco (USF), o Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades (GIPED) da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e à Cynthia Paes de Carvalho da PUC-Rio pelas contribuições a este estudo.

REFERÊNCIAS

AKIBA, Mokoto; LETENDRE, Gerald K.; SCRIBNER, Jay P. Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. **Educational Researcher**, v. 36, n. 7, p. 369-387, oct. 2007. <https://doi.org/10.3102/0013189X07308739>

ALBUQUERQUE, Regina; KOSLINSKI, Mariane Campello. Relações entre segregação residencial, percepções docentes e práticas intraescolares. In: 37º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Anais Eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-19. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4387.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2026.

ALFLEN, Adriana Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A experiência cearense que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 233-247, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.30092. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30092>. Acesso em: 8 abr. 2026.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24-46, 2019. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PNAIC** - Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – Documento Orientador. Brasília, 2017.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CEARÁ. **Mais Paic**. História do programa aprendizagem na idade certa – mais paic. Ceará: Seduc, [s/d.]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CODES, Ana Luiza Machado de *et al.* **Lições de experiências exitosas para melhorar a educação em regiões com baixos índices de desenvolvimento**. Relatório Institucional. Brasília: Ipea, 2018.

COSTA, Anderson Gonçalves; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Regime de colaboração e educação no ceará: o Paic no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, *[S. l.]*, v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1610>. Acesso em: 23 mar. 2026.

COSTA, Leandro Oliveira; CARNOY, Martin. The effectiveness of an early-grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 37, n. 4, p. 567-590, 2015.

CRAHAY, Marcel; WANLIN, Philippe; ISSAIEVA, Élisabeth; LADURON, Isabelle. Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. **Revue Française de Pédagogie**, n. 172, juil./sept., 2010.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; FARAH, Marta Ferreira Santos; RIBEIRO, Vanda Mendes. Estratégias de gestão da educação e equidade: O caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020.

DE PIERI, Renan Gomes; SANTOS, Alexandre André dos. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. (Série Documental. Textos para Discussão, 49). DOI: 10.24109/1414-0640.td.2021.49. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u949/renangomesdepieri_avaliacao_economica_do_pacto_nacional_pela_alfabetizacao_na_idade_certa.pdf. Acesso em: 7 abr. 2026.

DI GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira. **A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Tania Roberta da. Desenho institucional do programa alfabetização na idade certa. **Revista Docentes**, *[S. l.]*, v. 7, n. 19, p. 63–71, 2022. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/364>. Acesso em: 23 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Saeb 2011, 2013, 2015 e 2017**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 14 abr. 2026.

IRESON, Judith; HALLAM, Susan. **Ability grouping in Education**. London: SAGE, 2001.

KASMIRSKI, Paula; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda Mendes. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, p. 1-25, set. 2017.

MAMEDE, Maira. **De la littératie enseignante à la littératie des élèves**: Littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens (Tesis doctoral). Université Paris, 2011.

MAMEDE, Maira; RIBEIRO, Vanda Mendes; BROCCOLICHI, Sylvain; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil) - Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre. **Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs**, Paris, n. 20, 2021.

MARTINIC, Sergio; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; GIMENEZ, Roberto; RIBEIRO, Vanda Mendes. Gestión del tiempo en aulas en contextos de vulnerabilidad. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad**,

Eficacia y Cambio en Educación, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 1-17, 2026. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/22657>. Acesso em: 11 abr. 2026.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; CARRASQUEIRA, Karina. Formação e profissionalização docente no Brasil: entre desigualdades educacionais e igualdade de oportunidades. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 20, n. 48, p. e25204807ST, 2025. DOI: 10.36556/eol.v20i48.1981. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1981>. Acesso em: 23 mar. 2026.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

RIBEIRO, Vanda Mendes; KARMINSKI, Paula; BEN AYED, Choukri. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educ. Pesqui.**, 49, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260580por>

RIBEIRO, Vanda Mendes; CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo. Instrumentos de políticas educativas, regulación y equidad: los casos de Ceará y Marília. **Revista Educación Las Américas**, v. 15, n. 2, 2025. DOI: 10.35811/rea.v15i2.405.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

SANTOS, Ana Patrícia Sousa dos. **Avaliação das contribuições do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) no 2º ano do ensino fundamental sob a perspectiva dos professores alfabetizadores de uma escola pública de Aquiraz**. 2025. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Neimar da Silva; FERRAZ, Mariana Santos Botarro. A expectativa do professor e o desempenho do aluno. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 157-170, jan./mar. 2010.

TEIXEIRA, Otávio Henrique. **O processo de ensino-aprendizagem e suas relações com as expectativas docentes acerca do desempenho escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2020.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 29, n. 113, pp. 874-898, out./dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>

VIDAL; Eloisa; VIEIRA, Sofia Lecher. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28 n. 67, p. 64 – 101, 2017.

VIDAL, Eloisa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; VIEIRA, Sofia Lerche; CHAVES, João Bosco. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e201657, 2019.

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020. <https://doi.org/10.18222/ee.voi.6487>