



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS OLIVEIRA LEITE

**FATORES QUE INFLUENCIAM A AGÊNCIA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE
DE PEDAGOGIA (APEP) DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO LESTE DA FINLÂNDIA E NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2026

LAÍS OLIVEIRA LEITE

FATORES QUE INFLUENCIAM A AGÊNCIA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE DE
PEDAGOGIA (APEP) DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO LESTE DA FINLÂNDIA E NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora no Brasil: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

Orientadores na Finlândia: Profa. Dra. Sari Havu-Nuutinen e Prof. Dr. Erkkö Sointu.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L554f Leite, Laís Oliveira.

Fatores que influenciam a Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP) durante a formação inicial de professores : Estudo na Universidade do Leste da Finlândia e na Universidade Federal do Ceará / Laís Oliveira Leite. – 2026.

202 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

Coorientação: Profa. Dra. Sari Havu-Nuutinen, Prof. Dr. Erkkko Sointu

1. Agência profissional. 2. Estudante de pedagogia. 3. Currículo. 4. Ambiente de aprendizagem. 5. Identidade docente. I. Título.

CDD 370

LAÍS OLIVEIRA LEITE

FATORES QUE INFLUENCIAM A AGÊNCIA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE DE
PEDAGOGIA (APEP) DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO LESTE DA FINLÂNDIA E NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 12/01/2026

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Juliana Silva Santana
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Dennys Leite Maia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Erkkö Sointu (Coorientador)
Universidade Leste da Finlândia (ULF)

Profa. Dra. Sari Havu-Nuutinen (Coorientadora)
Universidade Leste da Finlândia (ULF)

Dedico este trabalho à minha mãe, professora educadora que sempre me inspirou.

AGRADECIMENTOS

Esta tese marca o encerramento de uma longa e transformadora jornada, e sou profundamente grata a todos que estiveram ao meu lado ao longo desse percurso.

Em primeiro lugar, expresso minha sincera gratidão às minhas orientadoras e orientadores na Finlândia e no Brasil. Cada um desempenhou um papel essencial na construção deste trabalho e no meu desenvolvimento como pesquisadora. À Profa. Sari Havu-Nuutinen, minha profunda admiração e agradecimento por sua orientação desde o mestrado na University of Eastern Finland (UEF), sempre marcada por apoio constante, incentivo generoso e rigor acadêmico. Ao Prof. Erkkö Sointu, agradeço pelo valioso suporte nas análises quantitativas, pela inspiração nos projetos de ensino, como o da Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), e pelas sugestões precisas que foram fundamentais para o aprimoramento dos meus artigos. À Profa. Francisca Geny Lustosa, da Universidade Federal do Ceará (UFC), minha gratidão por ter aceitado com entusiasmo o desafio da co-tutela e por me ajudar a transformar ideias complexas em pensamentos claros e estruturados, especialmente em momentos decisivos da escrita da tese.

Agradeço também às professoras e professores que atuaram como pré-examinadores na Finlândia e como membros da banca no Brasil: Profa. Carlina Leite, Profa. Tiina Soini, Prof. Dennys Leite Maia, Prof. Pablo Severiano Benevides e Profa. Juliana Silva Santana. Suas leituras atentas e comentários generosos contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho. Aos revisores anônimos dos artigos publicados, deixo meu reconhecimento: embora eu nunca saiba quem são, suas contribuições foram indispensáveis.

Um doutorado não se faz sozinho. Sou imensamente grata à minha família e aos amigos — às vezes nem sei distinguir entre uns e outros — pelo apoio constante, especialmente nos momentos de dúvida. Um agradecimento especial à tia Vanda, minha madrinha, segunda mãe e amiga, por estar presente de tantas formas ao longo da minha vida. Ao meu parceiro Ingi Eiríksson, obrigada por me convidar a quebrar a rotina com momentos de cuidado mútuo. E ao Piotr Bartczak, minha gratidão por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis da primeira metade desta jornada.

Por fim, dedico esta tese à minha mãe, educadora e professora da Universidade Estadual do Ceará, que me inspirou a seguir o caminho da docência — apesar da minha resistência na adolescência. Eu dizia: “Não quero isso. Exige muito tempo e dedicação.” E, no entanto, aqui estou.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em parceria de co-tutela entre a Universidade do Leste da Finlândia (ULF) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), investigou a Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP) – traduzido do inglês *student teacher professional agency*—e os fatores que a influenciam durante a formação inicial de professores em ambas as instituições. A APEP pode ser compreendida como o engajamento do estudante de Pedagogia em fazer a gestão do próprio processo de aprendizagem voltada ao desenvolvimento profissional continuado, algo necessário diante das mudanças rápidas e incertezas que as escolas têm vivenciado ultimamente (Soini *et al.*, 2015). Adotando uma perspectiva ecológica (Biesta; Tedder, 2006), a APEP foi analisada como uma prática transacional moldada pelos seguintes fatores: a negociação da identidade profissional do professor (Vähäsantanen *et al.*, 2019), a coerência curricular (Canrinus *et al.*, 2017) e o ambiente de aprendizagem da formação docente (Soini *et al.*, 2015). O estudo adotou uma metodologia mista com levantamento de dados por meio de questionários e análise curricular de ambas as universidades. Estes dados serviram para delinear a ULF e a UFC como os estudos de caso da pesquisa, selecionadas como representantes do Norte e Sul Global respectivamente, por estarem ativamente envolvidas em colaborações internacionais voltadas à formação docente. A pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Na primeira etapa, de caráter quantitativo, a APEP e os fatores que a influenciam foram analisados separadamente para caracterizar os estudos de caso. A coleta de dados quantitativos, tanto no Brasil como na Finlândia, ocorreu entre 2019 e 2022 em sala de aula, presencialmente e virtualmente, junto a 283 (UFC) e 362 (ULF) estudantes de Pedagogia em todos os anos da graduação. Na segunda etapa, com metodologias quanti-quali, uma análise comparativa sobre a APEP e a negociação da identidade do professor foi desenvolvida. Além de se analisar os dados quantitativos obtidos na etapa anterior, uma análise qualitativa de conteúdo foi aplicada sobre os componentes curriculares dos respectivos Cursos de Pedagogia para identificar como elementos da APEP e da negociação da identidade do professor emergem nos currículos de formação docente. Os resultados mostraram que a negociação da identidade do professor é o fator que mais fortemente regula a APEP ao longo da formação docente nas duas universidades. Ademais, a APEP é influenciada pelas percepções dos estudantes de Pedagogia sobre a coerência curricular — principalmente no que diz respeito à ligação entre o que é aprendido na teoria e o que é aplicado e observado na prática — e o ambiente de aprendizagem — principalmente no que diz respeito aos estudantes se sentirem reconhecidos pelos seus

professores educadores. Na análise comparativa, os estudantes brasileiros apresentaram uma autopercepção da APEP significativamente mais alta do que os estudantes finlandeses. Esse resultado, discutido criticamente na tese, reitera a literatura brasileira existente sobre a adesão que os estudantes brasileiros precisam fazer ao escolher a carreira docente devido aos seus desafios (Gatti, 2010; Nunes, 2008), ao mesmo tempo que surpreende diante da literatura internacional, que destaca a alta qualidade da formação de professores na Finlândia (Chung, 2019). Por fim, foi observado que elementos da APEP e da negociação de identidade emergem de forma diferenciada em cada currículo. Ambos os programas dão grande ênfase aos temas da “Didática” e do “Professor profissional”, abordando elementos da APEP e da identidade docente de forma direta. Complementarmente, os temas “Educação inclusiva” e “Perspectivas críticas sobre educação” se destacaram por abordar como os estudantes de Pedagogia devem aprender continuamente sobre as necessidades individuais de seus estudantes enquanto lidam com restrições sociais mais amplas. Esta pesquisa oferece *insights* para a elaboração de programas de formação docente que nutram efetivamente a APEP de forma contextualizada às demandas locais em um cenário cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: agência profissional; estudante de pedagogia; currículo; ambiente de aprendizagem; identidade docente.

ABSTRACT

This research, carried out in a joint partnership between the University of Eastern Finland (UEF) and the Federal University of Ceará (FUC), investigated the Student Teacher Professional Agency (STPA) and the factors that influence it during initial teacher training at both institutions. STPA can be understood as the engagement of the student teachers in managing their own learning process aimed at continued professional development, something necessary in view of the rapid changes and uncertainties that schools have been experiencing lately (Soini *et al.*, 2015). Adopting an ecological perspective (Biesta; Tedder, 2006), STPA was analyzed as a transactional practice shaped by the following factors: the negotiation of the teacher's professional identity (Vähäsantanen *et al.*, 2019), curricular coherence (Canrinus *et al.*, 2017) and the learning environment of teacher training (Soini *et al.*, 2015). The study adopted a mixed methodology with data collection through questionnaires and curricular analysis from both universities. These data served to outline the UEF and FUC as the case studies of the research, selected as representatives of the Global North and South respectively, for being actively involved in international collaborations focused on teacher training. The research was developed in two stages. In the first stage, with a quantitative nature, the STPA and the factors that influence it were analyzed separately to characterize the case studies. The collection of quantitative data in both Brazil and Finland took place between 2019 and 2022 in the classroom, in person and virtually, with 283 (FUC) and 362 (UEF) student teachers in all years of their respective universities' programs. In the second stage, with mixed methods of quantitative and qualitative methodologies, a comparative analysis of the STPA and the negotiation of teacher identity was developed. In addition to analyzing the quantitative data obtained in the previous stage, a qualitative content analysis was applied to the curricular components of the respective Pedagogy Courses to identify how elements of STPA and the negotiation of teacher identity emerge in the teacher training curricula. The results showed that the negotiation of teacher identity is the factor that most strongly regulates STPA throughout teacher training at both universities. Furthermore, STPA is influenced by the perceptions of student teachers about curricular coherence— mainly with regard to the connection between what is learned in theory and what is applied and observed in practice — and the learning environment —mainly with regard to students feeling recognized by their teacher educators and mentors. In the comparative analysis, Brazilian students presented a significantly higher self-perception of STPA than Finnish students. This result, critically discussed in the

dissertation, reiterates the existing Brazilian literature on the adherence that Brazilian students need to make when choosing a teaching career due to its challenges (Gatti, 2010; Nunes, 2008). At the same time, the results were surprising in view of the international literature, which highlights the high quality of teacher training in Finland (Chung, 2019). Finally, it was observed that elements of STPA and identity negotiation emerge differently in each university curriculum. Both programs place great emphasis on the themes of “Didactics” and “Professional Teacher”, addressing elements of STPA and professional teacher identity directly. Complementarily, the themes “Inclusive Education” and “Critical Perspectives on Education” also stood out for addressing how student teachers must continually learn about the individual needs of their students while dealing with broader social constraints. This research offers insights for the design of teacher education programs that effectively nurture STPA in a way that is contextualized to local demands in an increasingly globalized scenario.

Keywords: professional agency; student teacher; curriculum; learning environment; teacher identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Etapas da pesquisa de doutorado: estudos de casos e análise comparativa .	27
Figura 2	– Delineamento metodológico da pesquisa de doutorado	75
Figura 3	– Relações teórico-conceituais das dimensões (subescalas/fatores) de cada escala	85
Figura 4	– Relações teórico-metodológicas das variáveis na MEE	86
Figura 5	– Elementos a serem analisados na Análise de Redes	88
Figura 6	– As inter-relações entre as dimensões da APEP, NIP e CC para os estudantes finlandeses no grupo Inicial (n=119)	104
Figura 7	– As inter-relações entre as dimensões da APEP, AA, NIP e LP para os estudantes finlandeses do grupo Intermediário (n=216)	105
Figura 8	– As redes geradas para cada grupo de estudantes finlandeses com todos os itens das escalas	107
Figura 9	– As inter-relações entre as dimensões da APEP, AA, NIP e as subescalas UT e CDE para todos os estudantes brasileiros (N=283)	116
Figura 10	– As redes geradas para cada grupo de estudantes brasileiros com todos os itens das escalas	120
Figura 11	– A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Iniciante (n=145)	121
Figura 12	– A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Intermediário (n=104)	123
Figura 13	– A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Avançado (n=34)	125
Figura 14	– Frequências de categorias, temas e códigos (%) nos currículos de formação de professores da UFC (Brasil) e da ULF (Finlândia)	152
Figura 15	– Justaposição das categorias curriculares na UFC (Brasil) e na ULF (Finlândia)	153
Figura 16	– Quadro de perguntas orientadoras para o planejamento curricular de projetos internacionais que desenvolvam a APEP	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Resumo dos objetivos, perguntas e hipóteses para cada etapa da pesquisa e seus respectivos Estudos I, II e III	32
Tabela 2	–	Questionários da pesquisa: escalas, dimensões (subescalas), ilustrações de itens e alfa de Cronbach	79
Tabela 3	–	Características das disciplinas analisadas	92
Tabela 4	–	Temas, definições de códigos e ilustrações com frequência de ocorrência no currículo de cada Curso	94
Tabela 5	–	Médias, desvios-padrão e correlações de variáveis médias (N = 360)	102
Tabela 6	–	Médias, desvios-padrão e correlações de variáveis médias (N = 283)	114
Tabela 7	–	Médias, desvios-padrão e ranqueamento das variáveis médias obtidas nas universidades brasileiras (N = 283) e finlandesas (N = 360)	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEP	Agência Profissional do Estudante de Pedagogia
ULF/UEF	Universidade do Leste Finlandês/ <i>University of Eastern Finland</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
FACED	Faculdade de Educação da UFC
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
QP	Questão de Pesquisa
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i> /Movimento Global de Reforma Educacional
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> /Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC – Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores
COM	Dimensão (Subescala/Fator) Senso de Competência
COL	Dimensão (Subescala/Fator) Construção de Ambiente Colaborativo e Prática Transformadora
REF	Dimensão (Subescala/Fator) Reflexão em Sala de Aula
MOD	Dimensão (Subescala/Fator) Modelagem
CC	Escala Coerência da Curricular do Curso de Pedagogia
LP	Dimensão (Subescala/Fator) Ligação com a Prática
UT	Dimensão (Subescala/Fator) Uso da Teoria
MP	Dimensão (Subescala/Fator) Métodos de Pesquisa
CPP	Dimensão (Subescala/Fator) Coerência entre as Partes do Programa
CDC	Dimensão (Subescala/Fator) Coerência entre as Disciplinas do Curso
CDE	Dimensão (Subescala/Fator) Coerência entre as Disciplinas Teóricas e Experiências de Campo
AA	Escala Ambiente de Aprendizagem
AAS	Dimensão (Subescala/Fator) Suporte
AAI	Dimensão (Subescala/Fator) Igualdade
AAC	Dimensão (Subescala/Fator) Clima

AAR	Dimensão (Subescala/Fator) Reconhecimento
NIP	Escala Negociando a Identidade Profissional de Professor
M	Média
DP	Desvio Padrão
ECTS	Créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação (<i>European Credit Transfer System</i>)
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
BR	Brasil
FI	Finlândia
N	Número total da amostra
n	Número parcial da amostra
RTIA	Iniciativa Regional de Professores para a África (<i>Regional Teaching Initiative in Africa</i>)
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTO DA PESQUISA: POSICIONANDO ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AGENDAS EDUCACIONAIS GLOBAIS	33
2.1	Empacotando a formação inicial de professores no mercado global: os estudos de caso no Brasil e na Finlândia	35
2.2	A internacionalização da formação de professores como forma de promover a agência profissional de estudantes de Pedagogia	44
3	REFERENCIAL TEÓRICO: A APEP E OS FATORES QUE A INFLUENCIAM	47
3.1	A Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP)	51
3.2	Os fatores que influenciam a APEP durante a formação inicial docente	56
3.2.1	<i>Negociando identidades profissionais durante a formação inicial</i>	56
3.2.2	<i>A percepção da coerência curricular entre teoria e prática pelos estudantes de Pedagogia</i>	64
3.2.3	<i>O ambiente de aprendizagem na formação docente inicial e suas interações pedagógicas</i>	70
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	75
4.1	Primeira etapa da pesquisa: instrumentos para caracterização dos estudos de caso	76
4.2	Primeira etapa da pesquisa: coleta de dados quantitativos para caracterização dos estudos de caso	78
4.2.1	<i>Coleta de dados na Finlândia, Carélia do Norte: ULF</i>	81
4.2.2	<i>Coleta de dados no Brasil, Ceará: piloto na UECE e coleta final na UFC</i>	82
4.2.2.1	<i>Estudo piloto na UECE</i>	82
4.2.2.2	<i>Coleta de dados final na UFC</i>	83
4.3	Primeira etapa da pesquisa: análise de dados quantitativos para os estudos de caso	84
4.4	Segunda etapa da pesquisa: a análise comparativa internacional com abordagem mista	88
4.4.1	<i>Análise quantitativa de dados para a investigação comparativa internacional</i>	89

4.4.2	<i>Análise qualitativa: os textos curriculares e a análise de conteúdo</i>	90
4.5	Considerações éticas, reflexões sobre as decisões metodológicas e limitações da pesquisa	97
5	OS FATORES QUE INFLUENCIAM A APEP: OS ESTUDOS DE CASO DA ULF (FINLÂNDIA) E DA UFC (BRASIL)	101
5.1	Resultados obtidos na ULF (Finlândia, Carélia do Norte)	101
5.1.1	<i>Como os fatores influenciam a APEP a partir da análise de MEE na ULF</i>	104
5.1.2	<i>Como os fatores influenciam a APEP a partir da Análise de Redes na ULF</i>	107
5.1.3	<i>Discussão das análises sobre os resultados obtidos na Finlândia de forma combinada</i>	111
5.2	Resultados obtidos na UFC (Brasil, Ceará)	113
5.2.1	<i>Como os fatores influenciam a APEP a partir da análise de MEE na UFC</i>	115
5.2.2	<i>Como os fatores influenciam a APEP a partir da Análise de Redes na UFC</i>	119
5.2.2.1	<i>Clusters isolados no grupo Iniciante</i>	120
5.2.2.2	<i>Mudanças transitórias na fase intermediária</i>	122
5.2.2.3	<i>A rede compacta final na fase avançada</i>	125
5.2.3	<i>Discussão das análises sobre os resultados obtidos no Brasil de forma combinada</i>	126
5.3	Principais conclusões dos estudos de caso: respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	131
6	ANÁLISE COMPARATIVA INTERNACIONAL ENTRE A ULF E A UFC	133
6.1	Percepções dos estudantes finlandeses e brasileiros sobre sua agência profissional e negociação de identidade de professor	133
6.1.1	<i>Análise dentro de cada universidade: poucas diferenças entre os estudantes em fases distintas na formação de professores no mesmo país</i>	138
6.1.2	<i>Análise entre as universidades: diferenças significativas entre os estudantes que frequentam Cursos de formação de professores em países distintos</i>	140
6.2	Deixando os currículos falarem por si: como elementos da agência profissional e negociação de identidade emergiram nos currículos da ULF e da UFC	143
6.2.1	<i>Análise comparativa da composição dos Cursos</i>	143
6.2.2	<i>Resultados da análise de conteúdo de cada currículo</i>	145

6.3	Principais conclusões da investigação comparativa dos estudos de caso: respondendo aos objetivos específicos da pesquisa	155
7	O MODELO DE TRIANGULAÇÃO DE ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS: LIMITES E POTENCIALIDADES	157
7.1	Os modelos de análise psicométrica.....	157
7.1.1	<i>O modelo reflexivo da psicometria</i>	157
7.1.2	<i>O modelo formativo da psicometria.....</i>	158
7.2	Como os modelos se complementam a partir da triangulação analítica	160
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A - QUESTÕES DE PESQUISA E ARTIGOS PUBLICADOS.....	189
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	190
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA: ESCALAS, DIMENSÕES (SUBESCALAS), ITENS E ALFA DE CRONBACH (FINLÂNDIA).....	197

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é o resultado do processo de co-tutela entre os Programas de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (Brasil) e na Universidade do Leste Finlandês (Finlândia)¹, assim como consequência de vivências pessoais e profissionais como uma imigrante brasileira que vive na Finlândia desde 2016. Neste trabalho, portanto, adotei um formato particular considerando os modelos de pesquisa tanto na Finlândia como no Brasil. Complementarmente, creio ser importante ressaltar que, como pesquisadora que faz parte de uma comunidade acadêmica em diáspora, sinto-me comprometida com a educação como meio de justiça social (Rowan *et al.*, 2021) e abraço as noções de Freire (1996) e Hooks (1994) de que a educação não pode ser neutra. Portanto, reconheço que as perguntas, os métodos, as análises e os argumentos desenvolvidos neste trabalho são inevitavelmente influenciados por minhas crenças de que todos os envolvidos na formação de professores têm o dever de transcender práticas que perpetuam desigualdades sociais e epistêmicas.

Dado este breve epílogo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP)² e os fatores que a influenciam durante a formação inicial de professores³ em duas universidades: a Universidade do Leste Finlandês (ULF), na Finlândia, e a Universidade Federal do Ceará (UFC), no Brasil. Estas duas universidades consistiram nos estudos de caso da pesquisa, nos quais a APEP, como uma auto-percepção dos estudantes, foi investigada primeiro separadamente, considerando as

¹ Para facilitar a colaboração entre pesquisadores e colaboradores desta pesquisa, eu formalizei meu doutorado no formato de duplo diploma com co-tutela entre a *University of Eastern Finland* (Universidade do Leste Finlandês, ULF) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). O meu doutorado na Finlândia começou em 2019, mas somente em 2021 eu consegui concretizar o programa de doutorado no formato de duplo diploma com co-tutela na UFC. Mais informações sobre o desenvolvimento das etapas desta podem ser obtidas por documentação institucional e pela orientadora do Brasil/UFC e co-orientadora na ULF, que acompanha desde as ações iniciais, traduções de documentos e elaboração de Projeto, além do empenho pessoal de tramitação nas instâncias da FACED/UFC, Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais, entre outras.

² O conceito de “APEP” foi traduzido do inglês “*student teacher professional agency*”. Embora a palavra “agência” seja mais comumente usada no português brasileiro com o significado de “estabelecimento que, mediante retribuição, se destina a prestar serviços” (Dicionário Houaiss online), a autora optou por manter a tradução literal do termo, considerando tanto o seu significado na linguagem formal do português (“capacidade de agir; diligência, atividade”) como sua origem etimológica e seu sentido filosófico. Segundo John Dewey (ver Priestley *et al.*, 2013), a palavra “agência” (do latim *agentia*) refere-se à capacidade de agir e criticamente definir respostas a situações problemáticas. Portanto, a escolha da palavra “agência” foi motivada por sua etimologia e significado filosófico, que estão em harmonia com as implicações pedagógicas deste conceito para os estudantes de Pedagogia em formação.

³ A partir daqui, iremos utilizar as expressões “formação inicial de professores”, “formação inicial docente” e “Cursos de Pedagogia” de forma intercambiável, embora estes termos possam ter significados distintos em outras investigações. Além disso, o termo “Estudante de Pedagogia” nesta tese refere-se, de forma abrangente, a todos os estudantes de licenciatura ou professores em formação inicial, seja em Pedagogia ou em disciplinas específicas (por exemplo, Matemática, Português etc.) como termo que abarca tanto os cursos de formação de professores na Finlândia como no Brasil.

particularidades contextuais dos estudantes de cada universidade. Na sequência, também analisei a APEP comparativamente entre os estudos de caso, a fim de discutir fatores envolvidos em colaborações internacionais voltados à formação inicial docente. Este trabalho se endereça a professores educadores e desenvolvedores curriculares para que tomem consciência sobre a APEP e a promovam através de decisões estratégicas no planejamento de reformas curriculares, como a que está em andamento na UFC⁴. Para que eu alcançasse este objetivo geral, a pesquisa mergulhou em investigações teóricas, empíricas e metodológicas que serão introduzidas a seguir. Ciente de que os conceitos da APEP e da agência de professores são incipientes na literatura brasileira, eu fiz nesta introdução uma breve apresentação deles, com um aprofundamento teórico no terceiro capítulo focado no referencial teórico. Porém, antes de seguir com as definições conceituais, gostaria de discutir como eu me posiciono nesta pesquisa.

De forma prática, eu estou pessoalmente e profissionalmente implicada neste tema de pesquisa desde que vim fazer meu Mestrado em Educação na Finlândia em 2016 e continuei a morar no país desde então. Durante meus estudos, eu tive a oportunidade de trabalhar em projetos educacionais de colaboração internacional entre universidades finlandesas e universidades de outros países do mundo, incluindo o Brasil. Essa busca por aprender sobre o sistema público de educação e a formação de professores da Finlândia por outros países do mundo se deve à imensa reputação internacional que a Finlândia obteve — e estrategicamente desenvolveu ao longo dos anos — graças aos resultados positivos obtidos nas primeiras edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês) no começo dos anos 2000 (Chung, 2019) — tema que será aprofundado no segundo capítulo de contextualização desta pesquisa.

A propósito de ilustração de experiências de intercâmbio entre Brasil e Finlândia, a partir de uma busca simples realizada no mecanismo de busca Google na internet, encontrei diversos programas de intercâmbio entre Brasil e Finlândia visando proporcionar formação pedagógica continuada para professores brasileiros na Finlândia. No Paraná, o programa “Ganhando o Mundo” de 2023 selecionou professores e pedagogos da rede estadual para uma formação de até quatro semanas em instituições de Ensino Superior na Finlândia e no Canadá, abordando metodologias ativas, currículo por competências e gestão de sala de aula (Paraná, 2023). No Rio Grande do Sul, o município de Esteio (Jornal Cidades, 2020) enviou 14 docentes da rede municipal para um intercâmbio de duas semanas na *Häme University of Applied Sciences* (HAMK) em 2020, onde conheceram o sistema educacional finlandês e exploraram

⁴ Esta informação foi obtida oralmente pela orientadora da pesquisa, Profª. Geny Lustosa.

práticas como aprendizagem ativa e baseada em fenômenos. No Rio de Janeiro, o programa “Professores para o Futuro” em 2017 (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro [IFRJ], 2017) teve como público-alvo docentes de Institutos Federais do Brasil e buscou promover a formação em metodologias pedagógicas inovadoras aplicadas à educação profissional. Na Paraíba, o programa “Gira Mundo Finlândia” (Ryymin; D’Andrea, 2018) ofereceu oito meses de formação para professores da rede pública, incluindo dois meses de estudos na HAMK e cinco meses de implementação no Brasil ao longo de 2016 e 2017. O foco deste último programa foi incentivar a transição de um ensino centrado no professor para um aprendizado mais ativo e investigativo, além de fortalecer redes profissionais e a colaboração entre educadores. Embora a duração e os custos de todos esses programas mencionados não tenham sido especificados nas notícias obtidas através desta busca simples, as fontes que divulgaram os custos relatam que esses programas contaram com um investimento conjunto de pelo menos R\$ 3 bilhões de reais, valor que não pode ser considerado irrisório.

Neste contexto, as oportunidades de trabalho que eu obtive de participar de iniciativas semelhantes como as descritas acima, não só entre Brasil e Finlândia, mas envolvendo também outros países, permitiram-me compreender tanto as potencialidades como as limitações de projetos de intercâmbio de formação de professores. Porém, gostaria de ressaltar aqui o fator que considero mais problemático nesses projetos de intercâmbio: muitas vezes, o que deveria ser uma troca de experiências de saberes entre professores de países e contextos diferentes, com suas riquezas, particularidades e desafios, acabava se tornando um projeto de *education export* (exportação de educação) (Chung, 2017), em que havia uma clara delimitação de *status* de quem detinha o saber e estava na posição de transferir conhecimento (neste caso, a Finlândia) e de quem era destituído de saber e estava na posição de receber o conhecimento (demais países, inclusive o Brasil).

Segundo a análise das relações de intercâmbio entre Brasil e Finlândia feita por Miranda e Stallivieri (2017), especialmente no contexto da internacionalização do Ensino Superior, os desafios mais significativos estavam relacionados à assimetria nas relações de poder e à falta de contextualização curricular, assim como a necessidade de um diálogo mais profundo entre os atores envolvidos e a elaboração de políticas públicas que considerem a identidade das instituições brasileiras. Essa disputa de posicionamentos e saber-poder (Foucault, 2007; Leite, 2019), quando operacionalizada sistematicamente a nível internacional, constitui-se como um processo de colonialização curricular contemporânea (Chung, 2019; Stein, 2017; Takayama *et al.*, 2017). Esse processo se acentua ainda mais em programas de

desenvolvimento financiados por agências internacionais (como Banco mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] etc.), os quais muitas vezes são planejados por países do Norte Global e implementados em países do Sul Global sem a devida contextualização, implicação, autonomia, colaboração e empoderamentos dos envolvidos no projeto (Edwards *et al.*, 2023; Robertson, 2012; Silva *et al.*, 2024).

Gostaria de citar um exemplo da minha experiência profissional. Em 2019, eu trabalhei como tradutora (Inglês – Português) para um grupo de professores brasileiros da Secretaria Municipal de Curitiba que vieram visitar e conhecer o sistema educacional finlandês na cidade em que moro, Joensuu, em colaboração com a universidade em que faço meu doutorado, a *University of Eastern Finland* (Universidade do Leste Finlandês, ULF). Como tradutora, eu não fui envolvida no processo de planejamento e construção do programa. Porém, os líderes do projeto, da parte da Finlândia, falharam criticamente em envolver um(a) brasileiro(a) no processo de planejamento do programa na Finlândia, a fim de que eles tivessem uma maior compreensão de possíveis barreiras interculturais diante das diferenças dos sistemas de ensino. Como minha tarefa era “apenas” fazer a tradução do que era falado entre as partes na Finlândia e no Brasil, foi possível perceber a falta de planejamento e organização, por parte da Finlândia, em adotar uma postura mais aberta e mais crítica no sentido de considerar o contexto da educação brasileira e as diferenças culturais e estruturais entre os dois países. Por causa disso, houve uma considerável “perda de tempo e de recursos humanos” em apresentações descontextualizadas e sem potencial de debate e discussão entre os profissionais de educação da Finlândia e do Brasil. Coube, então, à equipe brasileira (com o meu apoio) fazer as adequações, os ajustes e as adaptações do que e como aproveitar o que foi desenvolvido no cronograma do projeto.

Infelizmente, esse é um exemplo dentre outros que presenciei em projetos educacionais de colaboração internacional entre a Finlândia e outros países. No entanto, gostaria de ressaltar que minhas vivências pessoais e profissionais não refletem a total realidade do que acontece em outros projetos de intercâmbio. Inclusive, eu tenho conhecimento de experiências de intercâmbio entre o Brasil e a Finlândia que deram certo e foram aproveitadas por ambas as partes, como informado tanto oralmente como por elaboração de artigo por Ouverney-King e Souza (2020).

Dentre os poucos estudos encontrados para se averiguar o impacto desses projetos, destacam-se as pesquisas feitas sobre o Projeto Gira Mundo Finlândia (Ouverney-King; Souza, 2020; Ryymin; D’Andrea, 2018), as quais destacaram diversos resultados positivos. Os

participantes desse programa relataram ter aprimorado suas práticas pedagógicas, incorporando abordagens como aprendizagem ativa, baseada em problemas e fenômenos, além de adotarem um papel mais facilitador no ensino. Cotrim-Guimarães *et al.* (2018) destacam que a experiência dos professores no programa vai além da prática pedagógica, incorporando elementos culturais finlandeses, como a confiança e a autonomia dos alunos. Esse processo gera um movimento gradual de transformação na identidade docente, alinhado à ideia de mudança progressiva e colaborativa nas escolas. Já o estudo de Ryymin e D'Andrea (2018) revelou que os participantes do programa Gira Mundo Finlândia continuaram ativamente seu desenvolvimento pedagógico, criando novos projetos e experimentações de aprendizagem, adaptando e aprimorando abordagens centradas no aluno para atender às necessidades dos estudantes brasileiros e alinhar-se ao currículo e às estratégias educacionais da Paraíba. O intercâmbio também fortaleceu a colaboração entre os professores da rede, os quais desenvolveram maior colegialidade depois do projeto, incentivando a troca de experiências e a criação de redes profissionais (*Ibid.*).

Complementarmente, os estudos também apontaram desafios, como as diferenças estruturais e culturais entre os sistemas educacionais da Finlândia e do Brasil, que dificultaram a implementação direta de algumas práticas (Cotrim-Guimarães *et al.*, 2018). Apesar das limitações estruturais, os professores demonstraram forte engajamento na adoção de práticas centradas no aluno. Ambos os estudos ressaltaram que a implementação de novas práticas pedagógicas não é apenas técnica, mas também cultural e identitária, exigindo adaptações realistas e parcerias para mudanças sustentáveis, evitando a mera reprodução de modelos estrangeiros. Além disso, a sustentabilidade das mudanças a longo prazo depende do apoio institucional e da continuidade de formação dos professores (Ryymin; D'Andrea, 2018).

Esse engajamento profissional dos professores brasileiros em dar continuidade à sua formação profissional reflete-se em sua agência docente. Portanto, a partir dessas vivências profissionais e do meu estudo de mestrado sobre como professores devem estar engajados continuamente num processo de formação profissional (Leite *et al.*, 2020), eu decidi fazer meu doutorado sobre como a formação inicial de professores, tanto na Finlândia como no Brasil, nutre a Agência Profissional de Estudantes de Pedagogia (APEP), ou seja, encoraja o desenvolvimento desse engajamento em formação continuada nos estudantes de Pedagogia, considerando suas realidades locais, com potencialidades e desafios.

A APEP pode ser compreendida como o engajamento do estudante de Pedagogia em fazer a gestão do próprio processo de aprendizagem voltada ao desenvolvimento

profissional continuado. Korthagen (2017) define desenvolvimento profissional docente como o processo no qual professores buscam cada vez mais uma coerência entre seus ideais, senso de identidade, habilidades e competências docentes ajustados ao ambiente em que ensina. Kyndt *et al.* (2016) demonstraram que a aprendizagem dos professores no ambiente de trabalho é essencial para implementar mudanças educacionais, melhorar a aprendizagem dos alunos, manter os docentes na profissão e lidar com as crescentes pressões da carreira. Além disso, percebe-se que a formação profissional formal muitas vezes não é suficiente para impactar a prática diária, reforçando a importância do aprendizado contínuo e informal no contexto escolar. Portanto, esse processo torna-se algo necessário diante das mudanças rápidas que as escolas têm vivenciado ultimamente (Soini *et al.*, 2016; Zeichner *et al.*, 2015) e dura toda uma vida profissional, começando pela formação inicial docente. Uma vasta literatura internacional tem abordado a relevância de investigar e promover a APEP durante e após a formação inicial docente (Biesta *et al.*, 2015; Heikonen *et al.*, 2020; Soini *et al.*, 2015). Isso é necessário para preparar professores iniciantes para os desafios de sua carreira (Ebersöhn; Loots, 2017; Heikonen *et al.*, 2017) e para as mudanças rápidas que as escolas têm enfrentado na última década (Castro Filho *et al.*, 2016; Maia; Barreto, 2012; Valtonen *et al.*, 2017). Tais mudanças foram ainda mais acentuadas pela pandemia de COVID-19 (Azorín, 2020) e pelo desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação — como a Inteligência Artificial generativa e Modelos Largos de Linguagem, como o famoso aplicativo ChatGPT (Olney *et al.*, 2024).

Neste contexto educacional de intensas mudanças, Bonnet e Glazier (2023) investigaram quatro tipos de incertezas que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e que deveriam ser foco de discussão na formação inicial docente: incerteza disciplinar, curricular, pedagógica e contextual.

A incerteza disciplinar refere-se à natureza instável do conhecimento científico, que, embora intrinsecamente incerto, é frequentemente apresentado nas escolas, principalmente através dos livros didáticos, como fatos inquestionáveis.

Já a incerteza curricular emerge nas transições entre o conhecimento científico e o conteúdo ensinado, em que os professores, como mediadores do currículo, podem optar por abordar ou ignorar essa incerteza, influenciando a percepção dos alunos sobre a natureza do conhecimento.

A incerteza pedagógica está relacionada à imprevisibilidade do processo de aprendizagem, já que múltiplos fatores determinam se e como os alunos aprendem. Essa

incerteza contrasta com a necessidade institucional de formalização e padronização, que visa garantir *accountability*⁵, mas pode desconsiderar a complexidade do ensino e da aprendizagem.

Por fim, a incerteza contextual envolve fatores institucionais e políticos, como segurança no emprego, mudanças nas políticas educacionais e a influência de diversos *stakeholders* (participantes), incluindo gestores, pais e grupos comunitários, que moldam o ambiente escolar e aumentam a complexidade das decisões pedagógicas.

Apesar de trazerem desafios ao trabalho docente, essas incertezas também podem abrir espaço para que os professores utilizem a incerteza como uma estratégia pedagógica, dependendo de como sua formação inicial aborda suas potencialidades educativas (*Ibid.*). Para isso, a formação docente deve ir além de ajudar os estudantes de Pedagogia a adquirir ferramentas instrumentais para enfrentar os desafios em sala de aula de acordo com práticas observadas nas escolas, ou entregar currículos como roteiros técnicos pré-estabelecidos (Melo *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2024). De acordo com Edwards (2017, p. 284, tradução nossa):

A razão para destacar a agência do professor é que os professores com agência podem fazer mais do que simplesmente transmitir currículos: eles são capazes de interpretar as demandas que surgem quando os alunos estão com dúvidas ou confusos ou precisam de maiores desafios; eles podem responder de maneiras adaptadas à cada demanda; e eles encorajam a agência dos seus alunos como sujeitos investigativos e produtores de sentido que conectam suas interpretações pessoais aos significados valorizados na disciplina.

No campo de estudos sobre desenvolvimento profissional voltado à construção de expertise, a prática deliberada é apontada como um fator essencial para o aprimoramento contínuo (Bronkhorst *et al.*, 2011). Diferentemente da simples experiência acumulada, ela envolve atividades estruturadas e intencionais voltadas a melhorar o desempenho. Isso inclui repetição, feedback imediato e motivação constante. No contexto do ensino, isso pode se traduzir em planejamento cuidadoso de aulas e avaliações reflexivas com foco na aprendizagem dos alunos. É importante destacar que a prática deliberada se diferencia da aprendizagem autorregulada (Bortoletto; Boruchovitch, 2013). Embora ambas envolvam iniciativa pessoal, a aprendizagem autorregulada está centrada na gestão do próprio processo de aprendizagem do professor, como definir metas, monitorar o progresso e ajustar estratégias; já a prática deliberada tem como foco principal o aperfeiçoamento do desempenho de ensino por meio de tarefas específicas e desafiadoras. Além disso, a prática deliberada também se distingue da

⁵ Eu preferi manter o termo em inglês *accountability* nesta tese, porque este conceito refere-se a um conjunto de mecanismos de controle externo, como metas de desempenho, monitoramento constante com indicadores de ensino, recompensas e sanções, que devem demonstrar como as escolas, professores e administradores estão cumprindo padrões estabelecidos (Benevides, 2024). Este termo é um conceito político-administrativo que não pode ser, por exemplo, simplesmente traduzido com a palavra “responsabilidade”.

agência profissional docente (Edwards, 2017). Esta última diz respeito à capacidade do professor de tomar decisões conscientes e agir de forma intencional para moldar sua trajetória e seu ambiente profissional. Envolve autonomia, julgamento e a habilidade de influenciar práticas educacionais, ligada à atuação crítica e transformadora no contexto educacional. Em resumo, embora os três conceitos — prática deliberada, aprendizagem autorregulada e agência profissional — contribuam para o desenvolvimento profissional docente, eles atuam em níveis diferentes: aperfeiçoamento de habilidades, gestão da aprendizagem e empoderamento profissional, respectivamente.

O conceito de agência docente, particularmente, desempenha um papel essencial no crescimento profissional contínuo dos professores, permitindo-lhes atingir uma autorrealização profissional por meio do desenvolvimento de novas crenças, práticas e identidades profissionais (Eteläpelto *et al.*, 2015; Tao; Gao, 2017). Quando os docentes reconhecem agência em sua própria prática, tendem a perceber a profissão como uma atividade significativa, e não apenas uma obrigação, o que fortalece seu engajamento e contribui para seu desenvolvimento profissional (Priestley *et al.*, 2013). Considerando essa conexão entre agência e formação continuada, é fundamental avançar em investigações sobre como futuros docentes podem cultivar sua agência ainda na formação inicial, tornando-se profissionais capazes de evoluir enquanto enfrentam desafios (Tao; Gao, 2017) e incertezas inerentes à sua profissão (Bonnet; Glazier, 2023).

Biesta e Tedder (2006) consolidaram o conceito de agência a partir de duas perspectivas. De acordo com os autores, primeiro, o conceito “agência” não deve ser considerado como uma capacidade individual, mas uma qualidade transacional, que emerge da interação entre atores e seus contextos temporais e relacionais. Essa **perspectiva ecológica** entende a agência como “atores-em-transação-com-o-contexto” (*Ibid.*, p. 18, tradução nossa), em que tanto os atores quanto os ambientes se influenciam mutuamente. Segundo, a agência não é algo que se possui, mas algo que se faz, dependendo de situações específicas. Isso explica por que indivíduos podem demonstrar agência em alguns contextos, mas não em outros, e por que sua agência pode flutuar ao longo do tempo. Compreender a agência exige examinar as transações únicas dentro de contextos ecológicos específicos, destacando sua natureza situacional e dependente dos recursos disponíveis (*Ibid.*).

A partir destas conclusões, Biesta e Tedder (2006) afirmaram que diferentes contextos temporais e relacionais conduzem a “orientações agentivas” específicas, pois cada situação apresenta possibilidades e desafios únicos que influenciam as formas de ação dos

atores. Assim, as condições estruturais (normas organizacionais, limites, desafios e recursos institucionais) desempenham um papel crucial na configuração da agência, ao mesmo tempo em que são continuamente reproduzidas ou transformadas pelas ações dos indivíduos. Esse entendimento exige uma análise mais ampla das condições estruturais que facilitam ou limitam a agência (*Ibid.*). Por outro lado, os professores não apenas são influenciados pelo ambiente escolar, mas também têm a capacidade de transformá-lo ativamente, a depender de seu engajamento em colaborar, refletir e aprender com as experiências vividas na escola e em sala de aula para aprimorar suas práticas pedagógicas (Vähäsantanen *et al.*, 2019).

A literatura internacional discute a agência docente como um fenômeno dinâmico e multifacetado, compreendendo aspectos cognitivos, motivacionais e atitudinais essenciais para o ensino eficaz (Heikonen *et al.*, 2020) e o gerenciamento de aprendizagem em contextos profissionais em sala de aula e em comunidades profissionais (Toom *et al.*, 2017) voltado ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Brunetti; Marston, 2018). Professores que adotam uma postura de aprendizagem autorregulada e refletem constantemente sobre seu ensino conseguem adaptar e melhorar suas estratégias de forma mais eficaz, exercendo agência sobre suas práticas docentes (Yangın Ekşi *et al.*, 2019).

Em suma, a agência profissional dos professores é moldada por experiências anteriores e pelas condições do contexto (Biesta; Tedder, 2006), crenças sobre o papel do professor e metas de ensino (Priestley *et al.*, 2013), identidade profissional (Lasky, 2005; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016), oportunidades de aprendizagem (Kyndt *et al.*, 2016) e o ambiente político mais amplo (Imants; Van der Wal, 2020; Priestley *et al.*, 2013; Tao; Gao, 2017; Vähäsantanen, 2013). Complementarmente, a agência docente já foi amplamente investigada na literatura internacional por diversas perspectivas em relação a como e ao que essa agência é exercida, como agência transformativa (Lipponen; Kumpulainen, 2011), agência relacional (Edwards, 2007), agência curricular (Melo *et al.*, 2022, 2023), agência focada no desenvolvimento profissional continuado (Pyhälto *et al.*, 2015; Soini *et al.*, 2016), agência como exercício de influência na comunidade profissional (Toom *et al.*, 2017) etc.

Dada a relevância dos professores exercerem agência profissional ao longo de suas carreiras (Brunetti; Marston, 2018) e refletindo a perspectiva ecológica de Biesta e Tedder (2006), Soini *et al.* (2015) sugerem que os estudantes de Pedagogia precisam desenvolver, já durante a formação inicial docente, uma atitude voltada à aprendizagem proativa e continuada de modo a lidar com essas incertezas de forma autônoma e competente. Este engajamento com o processo de aprendizagem continuada deve ser entendido como um conceito integrativo e

holístico, como o conceito da APEP: “o engajamento do estudante de Pedagogia de preparar seu caminho para o gerenciamento intencional e responsável da aprendizagem nos níveis individual e comunitário” (Soini *et al.*, 2015, p. 642, tradução nossa). Como exemplo de pesquisa mais recente, Fosse (2024) explorou como o senso da APEP emerge ao longo das experiências de estágio e mentorias, revelando como as intenções e compromissos pessoais dos estudantes se relacionam dinamicamente com as diretrizes curriculares e profissionais e as expectativas locais do contexto escolar.

Seguindo a tradição acadêmica de se estudar a APEP por uma perspectiva ecológica, estudos anteriores analisaram os aspectos contextuais da APEP (Soini *et al.*, 2015), ou os fatores individuais que a influenciam (Eteläpelto *et al.*, 2015), ou, ainda, seu desenvolvimento ao longo do tempo (Heikonen *et al.*, 2020). No entanto, nenhum destes estudos anteriores abordou esses elementos de forma simultânea, como foi realizado neste doutorado.

Pesquisas internacionais destacam três fatores que influenciam a APEP. Primeiro, o processo de negociações de identidade profissional dos estudantes de Pedagogia (Arpacı; Bardakçı, 2015; Beauchamp; Thomas, 2009; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016). Segundo, a conexão clara no currículo entre o que é aprendido na teoria e como pode ser aplicado na prática (Jenset *et al.*, 2018, 2019; Klette *et al.*, 2017). Terceiro, o papel das interações sociais no ambiente de aprendizagem em que os estudantes se envolvem durante a formação docente (Soini *et al.*, 2015; Toom *et al.*, 2017). Adotando uma perspectiva ecológica (Biesta; Tedder, 2006), a APEP foi analisada nesta pesquisa como uma prática transacional sob influência dos fatores acima mencionados.

A relevância de se promover a APEP, considerando os fatores que a influenciam, acentua-se ainda mais no Sul Global, onde tem havido uma pressão crescente por parte de organizações transnacionais (por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]) para que as nações reformem suas políticas curriculares nacionais e programas de formação de professores em conformidade com padrões internacionais (Benevides, 2024; Chung, 2017; Robertson, 2012; Silva *et al.*, 2024). No Brasil, por exemplo, Melo *et al.* (2022) e Silva *et al.* (2024) discutiram como a abordagem da reforma educacional baseada na prestação de contas, adotada por formuladores de políticas sob pressão de mecanismos de avaliação externa, tem levado a um processo de desprofissionalização docente e limitado o poder agente dos professores como protagonistas curriculares. Os professores são vistos como meros aplicadores de um currículo padronizado internacionalmente

e orientado por competências, alienados da realidade contextual da escola e distanciados de uma visão holística do aprendizado e crescimento dos alunos. O objetivo de capacitar professores em formação com habilidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas, conforme sugerido pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2021), parece desaparecer do horizonte.

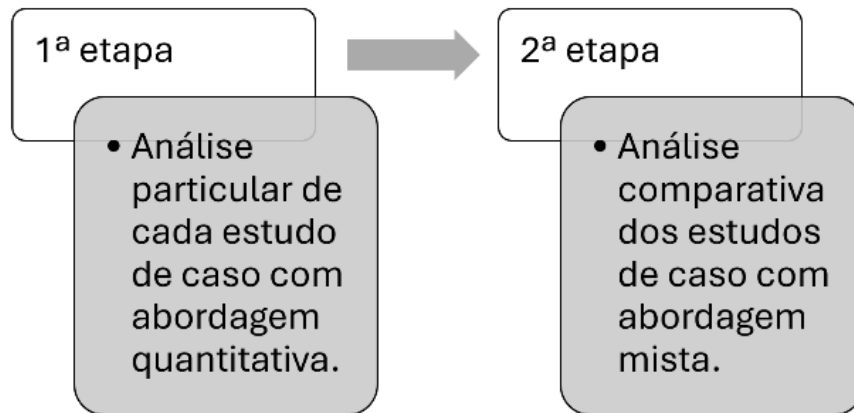
Portanto, como um mecanismo estratégico de resistência a essa tentativa de desprofissionalizar a prática docente por meio da standardização e transferências acríticas de políticas curriculares, Melo *et al.* (2023) mostraram como “o poder da agência”, referido como APEP neste estudo, deve ser um elemento central dos programas de formação de professores. Integrar esse conceito em disciplinas teóricas e práticas de mentoria e supervisão de estágio durante a formação docente oferece oportunidades para que os professores em formação se envolvam em desenvolvimento profissional crítico, contínuo e contextualizado (Gonçalves *et al.*, 2020; Heikonen *et al.*, 2020; Yangın Ekşi *et al.*, 2019).

A fim de se concretizar este mecanismo estratégico de resistência, esta tese teve como **objetivo geral investigar a APEP e os fatores que a influenciam durante a formação inicial de professores em duas universidades: a Universidade do Leste Finlandês (ULF, Finlândia) e a Universidade Federal do Ceará (UFC, Brasil)**. Selecionei estas universidades como estudos de caso do Norte e Sul Global, respectivamente, por estarem ativamente envolvidas em colaborações internacionais voltadas à formação docente, tópico que será explorado mais detalhadamente no capítulo dois. Esta pesquisa parte do pressuposto de que estudantes de Pedagogia desenvolvem sua agência profissional de forma situada, influenciados por múltiplos fatores contextuais e individuais, como a coerência curricular, o ambiente de aprendizagem e os processos de construção da identidade docente.

Para que eu alcançasse este objetivo geral, a pesquisa mergulhou em investigações teórico-empíricas e metodológicas com seus respectivos objetivos específicos e questões de pesquisa, apresentadas a seguir de forma separada, embora elas tenham sido desenvolvidas de forma conjunta e iterativa. Organizei as **investigações teórico-empíricas** em duas etapas principais, as quais estão representadas na Figura 1. Estas investigações tiveram três objetivos de caráter teórico-empíricos, como detalhado a seguir.

Figura 1 – Etapas da pesquisa de doutorado: estudos de caso e análise comparativa

Estudo de caso: UFC (Brasil) & ULF (Finlândia)



Fonte: elaborada pela autora.

Na primeira etapa da pesquisa, busquei atender ao **primeiro objetivo de caráter teórico-empírico**: 1. Investigar os fatores que influenciam a APEP durante a formação inicial docente na Universidade do Leste Finlandês (ULF) e na Universidade Federal do Ceará (UFC). Os fatores influenciadores da APEP foram os seguintes: a percepção que os estudantes têm sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem. Investiguei estes três fatores devido à sua relevância na literatura internacional. Para que eu alcançasse este objetivo de investigação teórico-empírica, a seguinte questão de pesquisa (QP) serviu de orientação: **QP1. Como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem influenciam a APEP na ULF e na UFC?** Esta QP1 foi respondida orientando-se pelos seguintes objetivos específicos:

1.1 Analisar como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre a negociação da identidade profissional docente influenciam a APEP durante a formação inicial docente na UFC e na ULF;

1.2 Analisar como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre a coerência curricular influenciam a APEP durante a formação inicial docente na UFC e na ULF;

1.3 Analisar como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre as interações sociais (entre pares e com professores educadores) do ambiente de aprendizagem influenciam a APEP durante a formação inicial docente na UFC e na ULF.

Levantei a seguinte hipótese para esta QP1: as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular;

e iii) o ambiente de aprendizagem correlacionam-se dinamicamente e influenciam o desenvolvimento da APEP de diferentes maneiras e ao longo dos anos em cada universidade. Esta QP1 consistiu na primeira etapa da investigação teórico-empírica e foi abordada de forma paralela em cada universidade, respeitando-se os contextos particulares de cada formação docente na Finlândia e no Brasil. Esta primeira etapa de pesquisa objetivou caracterizar cada um dos estudos de caso: a ULF (Finlândia) e a UFC (Brasil).

Em uma segunda etapa das investigações teórico-empíricas e já utilizando os resultados obtidos na etapa anterior, observei uma relação intensa entre a APEP e o processo de negociação da identidade profissional dos estudantes em ambas universidades. Desta forma, adotei sequencialmente na pesquisa uma perspectiva comparativa internacional sobre como os estudantes da ULF e na UFC percebem sua APEP e a negociação de identidade profissional, com uma abordagem metodológica mista. Esta segunda etapa, então, teve um **segundo objetivo de caráter teórico-empírico**: 2. Comparar as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e a negociação de identidade profissional na ULF e na UFC. Para que eu alcançasse este objetivo, a seguinte questão de pesquisa (QP) serviu de orientação: **QP2. Quais são as diferenças e semelhanças nas percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional na ULF e na UFC?** Esta QP2 foi respondida orientando-se pelos seguintes objetivos específicos:

2.1 Analisar, separadamente em cada programa, se há mudanças significativas nas percepções dos estudantes sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional ao longo da formação inicial docente na ULF e na UFC;

2.2 Comparar, entre os programas, as percepções dos estudantes sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional durante a formação inicial docente na ULF e na UFC.

A partir da pesquisa literária — a qual será aprofundada no terceiro capítulo desta tese —, observei que o sistema de formação de professores na Finlândia oferece um currículo que integra teoria e prática desde as fases iniciais, garantindo que os futuros professores desenvolvam autonomia e expertise na tomada de decisões pedagógicas e curriculares (Eteläpelto *et al.*, 2015; Sointu *et al.*, 2021). Esse modelo cria condições para que os estudantes recebam maior apoio pedagógico e estrutural, facilitando sua transição para a docência com maior segurança e domínio profissional (Sahlberg, 2021). Em contraste, sistemas de formação menos estruturados e com acompanhamento pedagógico mais fragmentado, como o do Brasil (Gatti, 2010; Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018; Marcondes *et al.*, 2017; Saviani, 2009), podem impactar negativamente a construção da agência profissional e a identidade docente —

o que será discutido mais a fundo no capítulo dois desta tese. Trabalhei, então, com a seguinte hipótese para a QP2: as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional docente são mais elevadas na ULF (Finlândia) do que na UFC (Brasil), pois a literatura aponta que estudantes finlandeses desfrutam de um sistema de formação inicial docente que provê maior apoio pedagógico e estrutural.

Por fim, esta segunda etapa comparativa teve ainda um **terceiro objetivo de caráter teórico-empírico**: 3. Investigar como elementos da APEP e da negociação da identidade profissional dos estudantes emergem nos currículos de cada universidade. Este objetivo visou a complementar os achados anteriores com um ângulo de pesquisa externo às autopercepções dos estudantes e com uma abordagem qualitativa, deixando os currículos de formação de cada Curso “falarem por si” — tema que será discutido de forma mais detalhada no capítulo sobre a abordagem metodológica desta pesquisa. Para se alcançar este objetivo, a seguinte questão de pesquisa (QP) serviu de orientação: **QP3. Como a APEP e a negociação da identidade profissional dos estudantes emergem nos currículos da ULF e da UFC?** Esta QP3 foi respondida orientando-se pelos seguintes objetivos específicos:

3.1. Analisar como elementos da APEP emergem nos currículos de formação inicial docente da ULF e da UFC;

3.2 Analisar como elementos da negociação de identidade profissional emergem nos currículos de formação inicial docente da ULF e da UFC.

Considerando-se as particularidades locais de cada formação docente, parti da seguinte hipótese referente à QP3: elementos da APEP e da negociação da identidade podem ser identificados nos currículos da ULF e da UFC de maneiras específicas a cada contexto de formação docente.

Apresentados estes objetivos de investigações teórico-empíricas, com seus respectivos objetivos específicos e QPs, realizei leituras de estudos meta-analíticos a fim de desenhar a abordagem metodológica que melhor se adequaria a esta pesquisa. Deschênes e Parent (2022), ao analisarem as abordagens metodológicas empregadas para investigar esse fenômeno, evidenciam a predominância de estudos qualitativos, sobretudo na forma de estudos de caso que utilizam entrevistas e grupos focais. De forma complementar, a revisão sistemática da literatura internacional conduzida por Cong-Lem (2021) apontou desequilíbrios de ordem geográfica, teórica e metodológica, ressaltando a necessidade de ampliar pesquisas em países do Sul Global com referenciais metodológicos mais variados, indo além das abordagens qualitativas.

A relevância desta pesquisa fica evidente, portanto, pois ela pretende preencher estas lacunas metodológicas e geográficas apontadas acima. Desta forma, neste estudo, optei por desenvolver novas discussões sobre a APEP por meio de uma abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa), incluindo a UFC como um estudo de caso do Sul Global. Por causa da necessidade de investigações metodológicas diversificadas, nesta pesquisa de doutorado, também desenvolvi investigações de natureza metodológica focadas nas análises quantitativas inovadoras desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Estas investigações de enfoque metodológico tiveram um **objetivo metodológico central**: 4. Apresentar o modelo de triangulação de análise quantitativa de dados, discutindo os limites de cada análise quantitativa e como elas se complementam. Pretendo alcançar este objetivo metodológico ao responder à última pergunta de pesquisa: **QP4. Como a triangulação quantitativo-analítica entre dois modelos psicométricos, o modelo reflexivo e o modelo formativo, amplia as discussões sobre a APEP durante a formação inicial de professores?** Esta QP4 foi respondida orientando-se pelos seguintes objetivos específicos:

4.1 Apresentar cada modelo de análise psicométrica, com suas vantagens e limitações;

4.2 Discutir como os modelos se complementam a partir da triangulação analítica.

Deixei esta QP4 em aberto, sem uma hipótese de trabalho, a fim de deixar a investigação metodológica tomar um caráter exploratório.

É interessante mencionar que a investigação destas questões de pesquisa já resultou na escrita e publicação de artigos acadêmicos⁶ em jornais brasileiros e internacionais, os quais estão organizados no Apêndice A desta tese. Complementarmente, apresento um resumo dos objetivos da pesquisa, perguntas de pesquisa e hipóteses na Tabela 1. ao final deste capítulo.

Como impacto desta pesquisa, espera-se que Cursos e programas de intercâmbio entre Brasil e Finlândia — e, esperançosamente, entre outras nações — possam desenhar seus projetos de colaboração internacional para formação docente estrategicamente, de modo a melhor cultivar a APEP de forma contextualizada em um ambiente educacional cada vez mais globalizado, como os programas de formação de professores têm se tornado nas últimas décadas (Bamberger; Yemini, 2022). Os resultados desta pesquisa podem apoiar diferentes partes interessadas na elaboração de programas de formação inicial de professores, para que os estudantes de Pedagogia comecem suas carreiras criticamente preparados e comprometidos

⁶ Estes artigos serão mencionados nas seções seguintes, a fim de convidar o leitor a ler os artigos já publicados para obterem informações mais detalhadas sobre cada etapa desta pesquisa de doutorado.

com uma jornada de desenvolvimento profissional contínuo de acordo com a inter-relação entre disposições profissionais individuais e recursos e constrangimentos ambientais de seus sistemas educacionais.

Feitas estas considerações iniciais, este trabalho está organizado em oito capítulos, incluindo esta introdução.

No **capítulo dois**, apresento os estudos de caso da pesquisa: a ULF e a UFC, posicionando estas universidades dentro do contexto global e suas realidades locais. Neste capítulo, discuto como agendas educacionais provenientes de organizações transnacionais têm impactado na formação inicial de professores mundialmente e localmente, afetando o “poder de agência” (Melo *et al.*, 2022) de professores em formação. No **capítulo três**, apresento o referencial teórico e aprofundo o conceito da APEP. Neste capítulo, eu também exploro como a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre os seguintes fatores influenciam a APEP ao longo da formação inicial docente: i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular entre teoria e prática; e iii) o ambiente de aprendizagem. No **capítulo quatro**, apresento o delineamento metodológico da pesquisa, detalhando as duas etapas das investigações teórico-empíricas e os instrumentos de coleta de dados de cada etapa, assim como os processos de análise de dados quantitativos e qualitativos obtidos tanto no Brasil como na Finlândia. Os dois capítulos seguintes debruçam-se sobre os resultados destas investigações. Portanto, no **capítulo cinco**, apresento e discuto os estudos de caso da ULF (Finlândia) e da UFC (Brasil), abordados com uma metodologia quantitativa, respeitando os contextos particulares de cada formação docente. Já no **capítulo seis**, apresento e discuto a análise comparativa internacional entre os estudos de caso (ULF e UFC) com uma metodologia mista (quanti-quali). No **capítulo sete**, discuto as investigações e contribuições metodológicas para o campo de pesquisa educacional, onde os modelos psicométricos reflexivo e formativo são apresentados, mas sem a pretensão de exaurir a discussão em relação às implicações que esses modelos têm na testagem psicométrica de forma geral. Portanto, a discussão deste capítulo foca mais em como os viesamentos teórico-conceituais de cada modelo psicométrico impactam a interpretação da análise de dados para a investigação da APEP. Finalmente, no **capítulo oito**, apresento as considerações finais, retomando as principais lições aprendidas ao longo desta pesquisa de doutorado.

A seguir, apresento o contexto da pesquisa, delineando os estudos de caso e suas relevâncias no cenário internacional de educação. Essa análise é relevante para embasar o referencial teórico das investigações.

Tabela 1 – Resumo dos objetivos, perguntas e hipóteses para cada etapa da pesquisa e seus respectivos Estudos I, II e III

OBJETIVO TEÓRICO-EMPÍRICO	ETAPAS DA PESQUISA	ESTUDOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PESQUISA E HIPÓTESES
<p>Investigar a APEP e as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre</p> <p>i) a negociação da identidade profissional; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem;</p> <p>e como esses fatores influenciam a APEP durante a formação de professores em uma universidade finlandesa e uma brasileira.</p>	<p>Etapa 1: caracterização dos estudos de caso.</p>	<p><i>Estudo I:</i> foco na ULF, universidade finlandesa.</p> <hr/> <p><i>Estudo II:</i> foco na UFC, universidade brasileira.</p>	<p>QP1. Como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem influenciam a APEP na ULF e na UFC?</p> <p>H1: as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem correlacionam-se dinamicamente e influenciam o desenvolvimento da APEP de diferentes maneiras ao longo dos anos em cada universidade.</p>
	<p>Etapa 2: análise comparativa internacional.</p>	<p><i>Estudo III:</i> comparando a APEP e a negociação da identidade profissional através das percepções dos estudantes e diretrizes curriculares.</p>	<p>QP2. Quais são as diferenças e semelhanças nas percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional docente na ULF e na UFC?</p> <p>H2: as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e a negociação da identidade profissional docente são mais elevadas na ULF (Finlândia) do que na UFC (Brasil).</p> <p>QP3. Como a APEP e a negociação da identidade profissional dos estudantes emergem nos currículos da ULF e da UFC?</p> <p>H3: elementos da APEP e da negociação da identidade podem ser identificados nos currículos da ULF e da UFC de maneiras específicas a cada contexto de formação docente.</p>
<p>OBJETIVO METODOLÓGICO</p>	<p><i>Apresentar o modelo de triangulação de análise quantitativa de dados, discutindo os limites de cada análise quantitativa e como elas se complementam</i></p>		<p>QP4. Como a triangulação quantitativo-analítica entre dois modelos psicométricos, o modelo reflexivo e o modelo formativo, amplia as discussões sobre a APEP durante a formação inicial de professores?</p> <p>H4: Aberta, estudo exploratório.</p>

2 CONTEXTO DA PESQUISA: POSICIONANDO ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM AGENDAS EDUCACIONAIS GLOBAIS

O cenário de fundo desta pesquisa é um mundo altamente globalizado, no qual programas internacionais e de intercâmbio entre o Norte e o Sul Global estão desempenhando um papel crescente na formação de professores (Bamberger; Yemini, 2022; Chung, 2019). Tais programas são ainda mais impulsionados pela meta do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.c de aumentar a oferta de professores qualificados globalmente por meio de intercâmbios entre países para formação de professores (UNESCO, 2021). No entanto, professores do mundo todo enfrentam pressões crescentes para trabalhar com valores profissionais diversos, por vezes até contraditórios, entre perspectivas globais e nacionais (Bamberger; Yemini, 2022) — além dos já conhecidos “desafios tradicionais”, como baixos salários e *burnout*, contribuindo para altas taxas de rotatividade (“*teacher attrition*”) (Daboín; Ribeiro, 2019; Gasparini *et al.*, 2005; Go *et al.*, 2021). Lasky (2005) relatou que professores que vivenciam a intensificação do trabalho docente em períodos de reformas curriculares, caracterizadas pelo aumento de demandas administrativas, redução do tempo disponível para descanso e aprimoramento profissional, tendem a sentir mais intensamente o processo de desprofissionalização e tensões com a identidade profissional e bem-estar docente.

De acordo com Sahlberg (2021), essa condição crítica de trabalho dos professores é resultado de reformas modernas nas políticas de educação alinhadas com uma agenda neoliberal mais ampla, a qual engloba várias medidas, como a privatização de escolas, reduções no financiamento público, testes padronizados e imposição de currículos nacionais de cima para baixo e descontextualizados — o que Sahlberg chamou de “Movimento Global de Reforma Educacional” (*GERM*, do acrônimo em inglês). O *GERM* tornou-se uma resposta neoliberal sistemática à constatação, na década de 1980, de que os sistemas educacionais precisavam contribuir mais para o progresso econômico e social da nação, caracterizado por valores de mercado, competição e padronização, assim como pela expansão de políticas de dados de desempenho (Chung, 2017).

Diante dessa agenda global, Larsen (2010) discutiu como o discurso do papel central dos professores moldou as reformas das políticas educacionais e acabou levando a uma desprofissionalização contraintuitiva do corpo docente, especialmente em países do Sul Global que recebem ajuda de organizações transnacionais (Marcondes *et al.*, 2017). Esse discurso sobre a “centralidade do professor” enfatizou qualificação, responsabilidade como

accountability e desempenho (Silva *et al.*, 2024). Supostamente, esses fatores deveriam levar a um aumento do profissionalismo docente, mas acabaram contribuindo para o esgotamento dos professores devido às reformas de monitoramento e avaliação externa que exacerbaram os níveis de estresse, ansiedade e frustração dos professores, em vez de apoiar seu desenvolvimento profissional e autonomia (Larsen, 2010). Priestley *et al.* (2022, p. 15, tradução nossa) ecoam tais considerações quando relatam que

uma suposta devolução do controle estatal, acompanhada por retóricas de autonomia e empoderamento escolar, continua a se concentrar fortemente em sistemas de avaliação e auditoria, juntamente com uma ênfase no desenvolvimento profissional de professores, enfatizando a instrumentalidade e o desempenho, em vez do envolvimento com questões curriculares.

Complementarmente, as últimas décadas viram um aumento de pesquisas sobre a eficácia de professores, do ensino e da formação de professores (König *et al.*, 2023). Esse paradigma de pesquisa enfatiza competências mensuráveis, vê o ensino como um conjunto de tarefas a serem executadas e busca encontrar e isolar competências universais dos professores que teriam um impacto positivo no desempenho dos alunos (Blömeke *et al.*, 2022). Essa ênfase tecnicista na eficácia individual do ensino reforça um discurso que desconsidera a natureza do trabalho especializado adaptativo-rotineiro dos professores (Darling-Hammond; Bransford, 2005; Leite *et al.*, 2020), experiências espontâneas (Lustosa, 2009) e as incertezas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como as incertezas disciplinares, curriculares, pedagógicas e contextuais (Bonnet; Glazier, 2023).

Esse paradigma também ignora as complexidades das influências sociais na educação, incluindo questões sistêmicas como racismo, *bullying*, corrupção e financiamento educacional desigual, o contexto cultural, linguístico e socioeconômico da comunidade escolar etc. (Gatti, 2010), assim como pressões de avaliações institucionais externas, de larga escala, padronizadas e fenômenos consequentes a elas, dadas as pressões para bons resultados nestas avaliações, como a medicalização da infância e fabricação de novas “doenças do não aprender”, como discutido por Benevides (2024) em relação aos diagnósticos de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Complementarmente, Rowan *et al.* (2021) demonstraram como a preparação de professores em formação para se engajarem efetivamente com a diversidade de alunos em sala de aula ainda é insuficiente. Os autores desenvolveram seus estudos devido às preocupações contínuas com as disparidades persistentes nos resultados educacionais entre alunos de diferentes contextos culturais, status socioeconômico e diversidade linguística.

Em resumo, as reformas educacionais globais sob a influência do GERM (Sahlberg, 2021), o discurso sobre a centralidade do professor (Larsen, 2010) e o paradigma de eficácia da

formação de professores (König *et al.*, 2023) têm levado à padronização dos currículos escolares e da formação de professores, limitando a produção de respostas curriculares específicas às necessidades educacionais locais (Melo *et al.*, 2023). A padronização dos currículos e dos programas de formação de professores acaba produzindo, portanto, compreensões de ensino e aprendizagem alinhadas com perspectivas tecnicistas, em que os professores são percebidos como dóceis, carecendo de poder de decisão curricular e necessitando de intervenções externas por meio de testes e treinamentos baseados em competências (Adoniou, 2016; Melo *et al.*, 2022).

Como ilustração desse processo, na próxima seção, aprofundo as práticas de exportação da formação de professores da Finlândia e do Brasil, com enfoque nas universidades selecionadas estrategicamente para servirem de estudos de caso desta tese.

2.1 Empacotando a formação inicial de professores no mercado global: os estudos de caso no Brasil e na Finlândia

Além das razões pessoais para escolher a Finlândia (o país onde eu atualmente moro) e o Brasil (meu país natal) como estudos de caso para esta investigação, segue uma explicação detalhada dos motivos estratégicos desta escolha. A Finlândia — mais especificamente, a Universidade do Leste Finlandês (ULF), na região da Carélia do Norte — foi escolhida devido à sua reputação na formação de professores (Antikainen, 2007; Sointu *et al.*, 2021) e ao papel proeminente na exportação de “pacotes” de educação de professores no mercado global (Cheikh, 2015; Chung, 2017; Sipilä, 2015). O público-alvo destes pacotes é especialmente o Sul Global (University of Eastern Finland [UEF], n.d.). Como ilustração, de acordo com seu site oficial, visualizado em fevereiro de 2024, a ULF está envolvida em cerca de cinco projetos de exportação e colaboração educacional para seis países na África, América Latina e Ásia (UEFa, n.d.). Para contextualizar melhor a ULF, discuto o papel da Finlândia no mercado global de educação de forma mais ampla a seguir.

Desde a pressão do GERM sobre os Estados-Nação para mudanças nas suas políticas educacionais (Sahlberg, 2021), particularmente em resposta à insatisfação com os resultados de avaliações internacionais como o PISA, o sistema de formação de professores da Finlândia ganhou destaque internacional. O sistema de educação finlandês virou modelo mundial devido aos seus resultados excepcionais no PISA desde 2000 (OECD, 2023), às qualificações elevadas dos professores, ao enfoque educacional em abordagens holísticas e

centradas no aluno e aos cenários inovadores de desenvolvimento curricular (Chung, 2019). Importante notar que, até agora, o sistema finlandês conseguiu evitar notavelmente a invasão de típicos processos mercadológicos sobre seu sistema educacional, como avaliação nacional dos professores, remuneração baseada em mérito, testes padronizados baseados em censo e *rankings* escolares. Em outras palavras, a Finlândia (ainda!) adota como governança dos professores uma visão nacional de professores como profissionais autônomos, decisores curriculares e agentes relevantes envolvidos em reformas políticas educacionais (Sahlberg, 2011).

Os professores finlandeses desfrutam de considerável autonomia e agência profissional, cultivadas desde a formação inicial de professores e promovida ao longo de sua carreira. A formação inicial de professores na Finlândia capacita os professores a desenhar projetos escolares e a se engajar em seu próprio desenvolvimento profissional contínuo. Um objetivo adicional é fomentar a reflexão e autonomia dos professores como aprendizes ao longo da vida em seu crescimento profissional (UNESCO, 2021; Niemi, 2015).

O sistema de formação de professores da Finlândia é renomado por sua ênfase em modelos baseados em pesquisa, visando a cultivar professores autônomos e proficientes, capazes de tomar decisões pedagógicas e curriculares independentes (Sointu *et al.*, 2021). Embora as universidades finlandesas não sigam um currículo nacional unificado para a formação de professores, seus programas apresentam relativa consistência entre as instituições. Essa coerência se deve, em grande parte, à qualidade relativamente similar da infraestrutura, dos recursos e do corpo docente em todo o país (Peltomaa *et al.*, 2025). Além disso, essa estrutura curricular é fortemente influenciada por marcos legais que regulam as qualificações docentes, como o Decreto sobre os Requisitos de Qualificação para o Corpo Docente (986/1998, §1a) e a Lei da Educação Básica (628/1998), que estabelecem diretrizes nacionais para a formação e atuação profissional dos professores.

A formação de professores finlandesa também é uma área de estudo popular e altamente concorrida na Finlândia, e as universidades podem selecionar os candidatos mais adequados e motivados para seus programas (Heikonen *et al.*, 2020). A formação de alta qualidade dos professores também é apoiada por uma tradição de longa data de escolas de formação universitária (*normaalikoulu*), que também servem como escolas-laboratório para reformas curriculares. Os programas de Pedagogia e Licenciatura integram teoria e prática, com a prática de ensino compreendendo as fases iniciante, intermediária e avançada, permitindo que os futuros professores assumam responsabilidades crescentes (Niemi, 2015). A prática docente

sempre é supervisionada por professores experientes nas escolas de formação e nas escolas parceiras locais, visando a formar profissionais reflexivos e críticos. Essas experiências práticas supervisionadas são altamente valorizadas pelos estudantes como um aspecto-chave de sua formação inicial para seu desenvolvimento profissional futuro (Sahlberg, 2021).

No entanto, também é importante apontar que a ênfase excessiva na pesquisa dentro da formação de professores na Finlândia pode ter desviado a atenção do trabalho de campo e das habilidades práticas (Säntti *et al.*, 2014). Säntti *et al.* (2018) indicaram um declínio na quantidade de prática e mentoria no período de 1982 a 2006, com um aumento correspondente de estudos autodirigidos individuais e exames teóricos. Esse desequilíbrio causado por teoria e prática, obtendo cada vez mais ênfase na formação docente às custas da formação didático-prática, geralmente não é discutido na literatura internacional, tornando-se problemático à medida que a retórica hegemônica sobre o sistema de educação finlandesa gira em torno de uma suposta coerência entre teoria e prática concretizada por meio da figura do “professor-pesquisador” (Säntti *et al.*, 2023). Os mesmos autores ainda apontam que discussões vêm desconsiderando a experiência de muitos professores finlandeses que questionam o papel da teoria e da pesquisa em providenciar ferramentas concretas para a rotina e os desafios de sala de aula (Säntti *et al.*, 2014, 2023).

Apesar desses desafios, a formação inicial de professores na Finlândia é caracterizada por um currículo acadêmico, foco em pesquisa e investigação sobre o ensino e a aprendizagem, e o uso de escolas universitárias de formação de professores cuidadosamente desenvolvidas como locais-chave para experiências de aprendizagem prática (Sahlberg, 2021). Essas características atraíram atenção internacional significativa devido ao desempenho consistentemente forte da Finlândia em avaliações internacionais como o PISA no começo dos anos 2000 (Chung, 2019). Desde então, a Finlândia conseguiu transformar a educação em um produto exportável (Sipilä, 2015) e se tornou um modelo para cenários educacionais em todo o mundo (Sahlberg, 2021; Westbury *et al.*, 2005). Isso ocorreu apesar das crescentes preocupações dos próprios educadores e pesquisadores finlandeses sobre a transferência acrítica de políticas que acabam levando a transferências curriculares estreitas e descontextualizadas (Cheikh, 2015; Chung, 2017).

Dada esta justificativa para a escolha da ULF (Finlândia) para este estudo, falta a relevância estratégica do Brasil. A uma primeira vista superficial, a UFC (Brasil) serve como um contraste geral com o sistema educacional finlandês; ou seja, os estudos de caso Brasil e Finlândia funcionariam como representantes do Sul Global e Norte Global, respectivamente,

tomando o PISA como referência. Enquanto a Finlândia tem se destacado como um dos melhores sistemas educacionais do mundo — embora com um preocupante declínio contínuo no desempenho dos alunos —, o Brasil é um dos sistemas educacionais com pior classificação entre os países participantes da avaliação internacional e apresenta uma grande discrepância nos resultados dos alunos da Educação Básica (OECD, 2023).

Enquanto os professores finlandeses têm o apoio estrutural e funcional de um dos melhores sistemas educacionais do mundo, com apoio arquitetônico, organizacional, de avanço na carreira e direitos profissionais (Niemi, 2015), os professores brasileiros enfrentam vários desafios no trabalho, incluindo a falta de programas de educação continuada, classes escolares grandes (alta proporção de aluno/professor), infraestrutura física inadequada, falta de supervisão apropriada no trabalho pedagógico, desinteresse familiar no progresso acadêmico dos alunos, problemas comportamentais, desvalorização profissional e baixos salários (Gasparini *et al.*, 2005; Marcondes *et al.*, 2017). Muitos professores também têm duplas ou triplas jornadas de trabalho devido ao baixo salário, às vezes em diferentes instituições de ensino, o que causa imenso estresse, exaustão e insatisfação, repercutindo nas vidas pessoal e profissional dos professores (Gatti, 2010; Lustosa, 2009).

Complementarmente, além das condições precárias de trabalho nas escolas, há problemas relacionados à baixa qualidade pedagógico-didática do ensino, que deve ser atribuída a lacunas na formação inicial dos professores (*Ibid.*). Por exemplo, Gatti (2010) demonstrou, por meio de uma análise abrangente do currículo de vários cursos de formação docente no Brasil, fragilidades estruturais que comprometem a preparação efetiva para a prática docente. Os currículos analisados revelaram uma organização fragmentada, com ênfase excessiva em fundamentos teóricos, especialmente de natureza sociológica, psicológica e política, e pouca articulação com a realidade concreta das escolas. As disciplinas específicas da formação profissional tendem a abordar o “por que ensinar”, mas raramente aprofundam o “o que” e o “como” ensinar, especialmente nos conteúdos da Educação Básica.

Essas condições de trabalho precárias—juntamente com problemas na formação inicial—impedem os professores de se dedicar a tarefas relevantes que aumentariam a qualidade de seu ensino, como planejamento de aulas, avaliação individualizada dos alunos, produção de novos materiais pedagógicos, projetos educativos e/ou outras preparações para as aulas (Lustosa, 2009). Essas condições de trabalho muitas vezes acabam até neutralizando iniciativas pedagógicas bem desenvolvidas decorrentes de uma formação inicial de qualidade, gerando

ainda mais frustração principalmente em professores recém-formados (Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018; Saviani, 2009).

Esse contexto leva a constantes reorganizações e improvisações no trabalho planejado, distorcendo o conteúdo das atividades e impactando negativamente a identidade profissional de professores (Gatti, 2010), causando insatisfação e sentimentos de inadequação, fracasso, impotência, culpa e desejo de abandonar a profissão (Gasparini *et al.*, 2005). A impossibilidade de dedicar tempo nas escolas para discussões e reflexões sistemáticas sobre as práticas que professores e outros profissionais da educação realizam para o desenvolvimento profissional contínuo, revisando suas práticas como reflexo de um compromisso profissional, reflete-se na desmotivação profissional, altas taxas de absenteísmo e evasão, e sentimentos sociais de desconfiança quanto às competências e à qualidade do trabalho docente (Lustosa, 2009; Nóvoa, 2017).

Diante dessa realidade, refletida nos resultados do PISA, o Brasil, como muitos outros países, adotou a agenda neoliberal e mecanismos mercadológicos para abordar essas questões educacionais (Benevides, 2024; Marcondes *et al.*, 2017). Como exemplo, uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) baseada em competências foi adotada em 2019 para as escolas por meio de uma imposição política de cima para baixo (Gonçalves *et al.*, 2020). Conseqüentemente, os programas de formação inicial docente no Brasil passaram a girar em torno da BNCC e das distintas competências nas dimensões de ensino nela descritas — algumas das quais apresentam semelhanças desconcertantes com as estabelecidas na Austrália (Melo *et al.*, 2023)!

Como ilustração do ponto acima, Gonçalves *et al.* (2020) e Mesquita *et al.* (2024) analisaram a recente reforma da política educacional do Brasil delineada na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), estabelecendo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) para alinhar-se à nova BNCC. De acordo com a análise dos autores, essa reforma enfrentou críticas por várias razões: falta de participação das partes interessadas em seu desenvolvimento; ênfase na educação baseada em competências, perpetuando o *status quo* econômico; limitações na autonomia do professor (educador); e aumento da pressão sobre os professores para os resultados dos alunos medidos por exames padronizados. Em última análise, essa reforma política contribuiu para erodir a autonomia universitária sobre os programas de formação de professores, influenciada por agências transnacionais e avaliações internacionais de alunos como o PISA (Gonçalves *et al.*, 2020; Leudysvania *et al.*, 2022).

Agora, olhando com mais detalhes para a formação de professores no Brasil, os programas de formação inicial nas universidades públicas brasileiras abrangem uma variedade de disciplinas voltadas à preparação de gestores educacionais e professores para atuar em diversos níveis educacionais, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação de adultos. Eles incluem disciplinas de Pedagogia, didática, planejamento e avaliação de currículo, bem como disciplinas relacionadas à gestão escolar. Os programas também incorporam estágios supervisionados e práticas de ensino distribuídas ao longo dos períodos acadêmicos, envolvendo estágios em diferentes ambientes educacionais formais e não formais, com supervisão tanto de mentores da universidade quanto de educadores comunitários.

Dado este contexto da formação inicial docente, Daboín e Ribeiro (2019) apontaram um baixo nível acadêmico de entrada dos estudantes de Pedagogia, que majoritariamente vêm de origem pobre com acesso limitado a recursos culturais e usam a universidade, juntamente a outras instituições públicas, para acessar bens culturais gratuitos para ampliar seus horizontes profissionais. Além disso, de acordo com Gatti e Nunes (2009) e o relatório da UNESCO (OREALC/UNESCO, 2014), a maioria dos programas de formação de professores no Brasil apresenta lacunas nos currículos e nos processos de treinamento; carece de capacidade pedagógico-didática entre os formadores de professores; demonstra relevância limitada para grupos diversos e desfavorecidos; e sofre de uma incoerência entre os enfoques práticos e acadêmicos na formação de professores. Gatti (2010) aponta que a formação de professores no Brasil também tem sido descontextualizada em relação à realidade das escolas. As formações docentes, em geral, não preparam os futuros professores para os desafios concretos que enfrentarão, como salas superlotadas, indisciplina e *bullying*. A autora também destaca a dicotomia entre teoria e prática, presente na formação docente brasileira desde o início do século XX, como um dos principais fatores que afastam a universidade da escola.

Saviani (2009) discutiu como isso é uma consequência do processo histórico de consolidação da formação de professores no Brasil. Quando os primeiros Cursos de Licenciatura e Pedagogia foram transferidos das Escolas Normais (para a formação de professores de educação primária, com ênfase em competências pedagógico-didáticas) e dos Institutos de Educação (para a formação de professores de educação secundária, com ênfase no conteúdo disciplinar) para as universidades públicas durante a década de 1930, o conteúdo pedagógico-didático foi em grande parte incorporado como teorias a serem transmitidas, em vez de uma abordagem profissional a ser integrada no processo de formação docente. Além disso, as escolas laboratoriais, que estavam incorporadas aos Institutos de Educação para

estágios e trabalhos de campo, foram majoritariamente abandonadas no novo modelo das universidades. Historicamente, a formação de professores no Brasil passou por uma série de interrupções legais e políticas que não conseguiram estabelecer um padrão profissional pedagógico-didático de alta qualidade para os professores escolares (Nóvoa, 2017). Cruz (2017) e Saviani (2021) também discutiram como há uma oposição (tácita, subjacente) histórico-política “contra” a disciplina da didática nos cursos de formação docente. Essa oposição é uma forma de contestação ao modelo educativo tecnicista adotado tanto durante o período da ditadura militar, como atualmente devido a reformas educacionais neoliberais, em que a escola e o professor são vistos apenas como meios para massificar a educação da mão-de-obra trabalhadora.

Como resultado desse processo histórico, Cruz (2017) e Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) apontam que a formação docente no Brasil apresenta fragilidades, especialmente na articulação entre conteúdos específicos (disciplinas curriculares) e pedagógicos. Além disso, os Cursos de licenciatura tendem a ser isolados, o que dificulta a integração entre teoria pedagógica e disciplinar e prática docente orientada por princípios didáticos. Isso resulta em programas de licenciatura baseados no treinamento de bacharelado com foco em pesquisa, com habilidades de ensino sendo secundárias. Apesar de haver, em algumas instituições, uma ênfase formal curricular na didática e nas práticas de ensino, especialmente em disciplinas de estágio, os programas de formação docente no Brasil parecem sofrer de falta de coesão e insuficiente profundidade conceitual e metodológica. Foi observado, portanto, que ou os programas priorizam o conhecimento de conteúdo disciplinar — em detrimento do conhecimento pedagógico — para professores do Ensino Médio e Superior ou inclinam-se mais para o conhecimento pedagógico e curricular — com lacunas críticas e limitações na formação didático-conteudista — para professores do Ensino Fundamental (Cruz, 2017).

Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) também desenvolveram uma pesquisa voltada a analisar as competências pedagógicas dos formadores de professores (ou professores educadores). Eles observaram que suas competências de ensino refletem o processo de seleção que eles tiveram para se tornar professores universitários, o qual tende a priorizar o conteúdo disciplinar em detrimento das habilidades pedagógicas, mesmo para aqueles que ensinam disciplinas pedagógicas (*Ibid.*). Como resultado, os professores educadores tendem a depender do conhecimento tradicional e experiencial de seus próprios tempos de escola, o que resulta em

programas de formação inicial e continuada que não preparam adequadamente os futuros professores para uma prática docente mais atualizada e inclusiva em sala de aula (*Ibid.*).

Mas não é tudo “terra arrasada”! Baseando-se em estudos que indicam a importância de estreitar os laços entre universidades e escolas para aprimorar a formação de professores, Marcondes *et al.* (2017) discute como algumas instituições de Ensino Superior no Brasil têm investido em programas que incentivam os futuros docentes a investigar suas próprias práticas pedagógicas, indo além da simples aplicação de diretrizes curriculares. Essas iniciativas podem ser ilustradas em dois casos: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Mestrado Profissional.

O PIBID surgiu com a proposta de integrar o Ensino Superior público às escolas de Educação Básica, promovendo, desde o início da graduação, uma articulação entre teoria e prática por meio da pesquisa. Os projetos são concebidos pelas universidades e executados por estudantes de licenciatura em escolas públicas, com o acompanhamento de professores da escola e da universidade. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apoia financeiramente essas iniciativas, oferecendo bolsas para os licenciandos, docentes supervisores e coordenadores acadêmicos. De acordo com a investigação de Marcondes *et al.* (2017), o PIBID fortalece a formação inicial ao estimular a participação ativa das escolas e de seus professores, aproximando a formação docente da realidade educacional cotidiana. Esse projeto segue as recomendações de Zeichner *et al.* (2015) de incluir as vozes e os saberes de comunidades historicamente marginalizadas, preparando “professores comunitários”, ou seja, profissionais que compreendem e utilizam os contextos culturais e sociais dos alunos em sua prática pedagógica. Isso exige envolvimento direto com famílias e membros da comunidade, tanto nas escolas quanto nas universidades. No entanto, o programa ainda enfrenta obstáculos, como a quantidade limitada de bolsas, o que compromete sua capacidade de atender a todos os estudantes que necessitam desse apoio, ferindo, portanto, o princípio de equidade entre os estudantes (Marcondes *et al.*, 2017). Além disso, simplesmente transferir a formação de professores para escolas ou envolver professores da Educação Básica não garante uma colaboração significativa, nem a valorização equitativa do conhecimento. As hierarquias tradicionais entre universidades, escolas e comunidades muitas vezes permanecem, mesmo em contextos considerados colaborativos (Zeichner *et al.*, 2015).

Já os cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de Mestrado Profissional fazem parte de uma proposta que busca, entre outros objetivos, aproximar a formação acadêmica dos professores mestrados com sua realidade vivenciada na Educação Básica,

especialmente por meio dos trabalhos finais. Desde sua implementação no início dos anos 2000, esses programas têm apresentado um crescimento significativo nas décadas seguintes. Eles se destacam por promover uma integração entre a pesquisa acadêmica e as práticas pedagógicas, valorizando tanto os conhecimentos adquiridos na formação quanto as experiências vivenciadas pelos professores mestrando no contexto educacional (Saraiva *et al.*, 2020).

Voltemos agora para a dupla contextualização desta pesquisa. Após a formação inicial, enquanto na Finlândia os professores desfrutam de um *status* e autonomia profissional consideráveis (Niemi, 2015), os professores brasileiros estão sujeitos a testes padronizados externos para avaliar seu desempenho com base na performance acadêmica dos alunos. Enquanto os professores finlandeses participam ativamente no planejamento de reformas curriculares (Salonen-Hakomäki; Soini, 2023), os professores brasileiros estão constantemente sujeitos a reformas educacionais e curriculares “de cima para baixo” realizadas ao longo das mudanças políticas no país, desconsiderando as condições de trabalho dos professores e sua expertise sobre como melhor atender às necessidades de seus alunos (Gatti, 2010; Melo *et al.*, 2023). Portanto, considerando as particularidades e complexidades de cada sistema educacional, os estudantes de Pedagogia do Brasil e da Finlândia necessitam de diferentes estratégias de aprendizagem para desenvolver suas futuras práticas adaptadas aos seus contextos locais. Esse contraste contextual é, assim, uma das razões para eu ter escolhido esses dois estudos de caso para uma investigação comparativa.

Porém, ao considerar a relevância do Ceará para essa pesquisa comparativa, outro motivo me salta aos olhos em uma segunda vista mais aprofundada. Nos últimos anos, o Ceará, o quinto menor PIB per capita entre os 26 estados brasileiros, tornou-se um *locus* de discussões internacionais sobre políticas curriculares e se posicionou como um “*educational player*” relevante na criação de soluções inovadoras adaptadas a contextos locais e regionais devido ao seu sucesso na reforma educacional desde 2005 (Cruz; Loureiro, 2020; Loureiro *et al.*, 2020). O estado, apesar de suas condições socioeconômicas adversas, melhorou seu sistema educacional em 20 anos e alcançou a posição de ter as melhores escolas públicas de Ensino Fundamental do Brasil. Além disso, algumas escolas públicas do Ceará se destacaram nos resultados do PISA para Escolas de 2021, com seus alunos superando tanto a média nacional no Brasil quanto a de países desenvolvidos da OCDE em leitura, ciências e matemática (Prefeitura de Sobral, n.d.). Mais recentemente, o estado do Ceará, com o apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC), tem sido usado como referência nacional e internacional para outros

sistemas educacionais (Fontanive *et al.*, 2021), como Angola, Moçambique, Nigéria, Equador, Paquistão, entre outros (Nações Unidas, 2023).⁷

Portanto, tanto o Ceará (Brasil) quanto a região da Carélia do Norte (Finlândia) são exportadores proeminentes de programas de formação de professores globalmente. No entanto, sua proeminência pode levar a um senso problemático de autoimportância entre os educadores envolvidos em iniciativas internacionais (Chung, 2017). Embora esses esforços contribuam para a relevância da pesquisa educacional comparativa, eles também podem resultar em consultorias acríticas e não contextualizadas para comunidades distantes, gerando custos significativos para o campo acadêmico (Cowen, 2023; Cowen; Kim, 2023; Takayama *et al.*, 2017). Dito isto, gestores interessados em promover intercâmbios educacionais internacionais precisam considerar as particularidades das partes interessadas que participam dessas experiências e que, eventualmente, serão agentes de mudança em seus respectivos ecossistemas educacionais (Chung, 2019). Por exemplo, os ambientes sociais, políticos e educacionais do Brasil diferem muito dos da Finlândia e, se os educadores envolvidos com experiências de intercâmbio entre esses países não considerarem as particularidades de cada um, pouco pode ser garantido sobre a eficiência dessas colaborações internacionais (Cotrim-Guimarães *et al.*, 2018; Ouverney-King; Souza, 2020).

2.2 A internacionalização da formação de professores como forma de promover a agência profissional de estudantes de Pedagogia

Para que os esforços internacionais de programas de formação de professores tragam impactos contextualizados e positivos para as comunidades educacionais locais, Chung (2017) e Best *et al.* (2013) enfatizam que a “exportação” de modelos educacionais e o empréstimo de políticas devem ser feitos com encorajamento modesto e indigenização crítica, na qual não há soluções rápidas, mas um conjunto de elementos que constituem *clusters* de práticas interdependentes que potencialmente podem ser transferidas de um sistema para outro. Nesse contexto, os formadores de professores e a comunidade educacional defendem a

⁷ As reformas curriculares do Ceará, embora sejam avaliadas positivamente pela literatura nacional e internacional, ainda são alvo de opiniões contrárias entre profissionais da educação, especialmente pesquisadores e professores educadores universitários. Não é incomum ouvir em conversas informais com especialistas brasileiros que as reformas de Sobral adotaram uma série de “políticas à prova de professores” (*teacher-proof policy*), as quais tendem a reduzir o papel dos professores a meros técnicos entregadores de currículos; fabricam discursos de excelência e “jogam o jogo” (*play the game*) para alcançar demandas externas de avaliações padronizadas (Priestley *et al.*, 2022). Além disso, de Sousa *et al.* (2024) relataram como as avaliações externas repercutiram negativamente para a saúde de professores do Ensino Fundamental.

profissionalização do ensino em meio a tentativas de desprofissionalização docente em contextos tão complexos em que as necessidades do alunado estão cada vez mais diversas (Andrews *et al.*, 2016; Grangeat; Gray, 2007; Hall; Schulz, 2003; Kagan, 1992; Tang *et al.*, 2012).

Para enfrentar esses desafios, muitas instituições têm considerado a internacionalização dos programas de formação de professores como uma oportunidade de oferecer experiências de formação autênticas. Esses programas visam a preparar futuros professores para operar efetivamente dentro de um espaço único entre instituições internacionais de Ensino Superior e escolas locais de formação de professores em um contexto multicultural. Portanto, tais projetos atenderiam simultaneamente às demandas locais e globais enquanto fomentariam uma identidade profissional alinhada ao aprendizado ao longo da vida (Bamberger; Yemini, 2022). Stein (2017), em contraste com perspectivas convencionais, propõe o desenho de programas de formação de professores internacionalizados que envolvam uma “inclusão espessa” de estudiosos do Sul Global e teorias pós-coloniais no currículo, focados no multiculturalismo, na responsividade cultural, na equidade e na educação para a cidadania global, enfatizando a análise crítica das injustiças sociais no meio da conectividade global. Zeichner *et al.* (2015) defendem uma formação de professores crítica e democrática, integrando espaços de aprendizagem formais, não formais e informais que conscientizem os estudantes sobre as injustiças globais, visando a cultivar futuros professores comprometidos com transformações sociais. Esses autores priorizam a justiça social local e globalmente, e frequentemente se engajam em experiências informais e extracurriculares.

Alinhada a estas pesquisas, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação advoga que a formação inicial de professores, como um primeiro passo em um processo de aprendizado ao longo da carreira, deve ser capaz de preparar futuros professores para se engajar em um desenvolvimento profissional contextualizado, autônomo e contínuo para enfrentar as mudanças rápidas que as escolas têm experimentado na última década (UNESCO, 2021). Para que isso seja possível, Fairbanks *et al.* (2010) defendem que aprender a refletir criticamente sobre as próprias ações e possuir um senso de agência para navegar ativamente por situações pessoais e profissionais em um contexto educacional tão globalizado e neoliberal pode ter igual — senão maior — importância em comparação com aprender noções tradicionais de ensino. Para esse propósito, a Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP) precisa ser considerada por professores educadores e desenvolvedores de currículo que desejam fortalecer o poder agente dos futuros professores à luz crítica das novas tendências nas políticas e práticas

educacionais internacionais relacionadas à (des)profissionalização do ensino, especificamente através do desenvolvimento curricular (Melo *et al.*, 2022). Defender a autonomia da prática docente implica que a formação inicial docente envolva estudantes de Pedagogia se tornando decisores curriculares com “poder de agência”, fenômeno este que depende de esforços individuais e coletivos, mas também de recursos disponíveis e fatores contextuais (Biesta *et al.*, 2017; Melo *et al.*, 2022).

Alinhado a esse raciocínio, este estudo assume a compreensão ecológica da APEP, segundo a qual o engajamento dos atores é uma prática transacional a ser alcançada, e não uma característica intrínseca ou uma capacidade individual. Agência, portanto, ocorre em “contextos temporais-relacionais de ação” (Biesta; Tedder, 2006, tradução nossa). De acordo com Biesta *et al.* (2015), a abordagem ecológica e transacional para entender a APEP implica que atores e ambiente estão em interdependência e os atores agem por-meio-de-um-ambiente, em vez de simplesmente em-um-ambiente.

No próximo capítulo, expandimos o conceito de APEP e discutimos os principais fatores contextuais e individuais que influenciam no seu desenvolvimento ao longo da formação inicial de professores, como a coerência curricular, o ambiente de aprendizado e o processo contínuo de negociação da identidade profissional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: A APEP E OS FATORES QUE A INFLUENCIAM

Diante do exposto e a fim de lidar com as constantes mudanças aceleradas nas escolas contemporâneas, os estudantes de Pedagogia requerem uma formação profissional de alta qualidade, tanto para o início como para o desenvolvimento contínuo ao longo de suas carreiras (Kozubovska; Popovych, 2015; Soini *et al.*, 2016). A pesquisa educacional sobre a agência profissional dos estudantes de Pedagogia (APEP) tem se tornado relevante nesse contexto por contribuir com ferramentas conceituais para a compreensão de como estudantes se engajam em processos de aprendizagem contínua e ao longo da vida.

Mas antes de aprofundar a literatura sobre a APEP especificamente, é importante ressaltar que este conceito deriva de uma vasta literatura internacional, especialmente do Norte Global, que vem explorando o conceito de agência do professor nas últimas duas décadas por diversas perspectivas, como agência transformativa (Lipponen; Kumpulainen, 2011), agência relacional (Edwards, 2007), agência curricular (Melo *et al.*, 2022, 2023), agência focada no desenvolvimento profissional continuado (Pyhälto *et al.*, 2015; Soini *et al.*, 2016), agência como exercício de influência na comunidade profissional (Toom *et al.*, 2017) etc. Como apontado na introdução, a agência profissional dos professores é moldada por experiências de ensino e aprendizagem anteriores e pelas condições do contexto (Biesta; Tedder, 2006), crenças sobre o papel do professor e metas de ensino (Priestley *et al.*, 2013), identidade profissional (Lasky, 2005; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016), resiliência e proatividade (Yangın Ekşi *et al.*, 2019), oportunidades de aprendizagem (Kyndt *et al.*, 2016) e o ambiente político mais amplo (Imants; Van der Wal, 2020; Priestley *et al.*, 2013; Tao; Gao, 2017; Vähäsantanen, 2013). Por outro lado, Silva e Mølstad (2020) indicam que agência e autonomia docente se influenciam profundamente e impactam na motivação e engajamento dos professores, assim como Ruohotie-Lyhty e Moate (2016) informam como a agência docente exerce forte influência sobre a negociação e performatividade sobre a identidade profissional docente.

Como se pode ver, as teorizações sobre agência docente são muitas e diversas, algumas vezes sem uma definição hegemônica ou até mesmo coerente do que é a agência do professor. Algumas definições se concentram em habilidades individuais, como reflexões críticas que mobilizam a ação (Soini *et al.*, 2015), enquanto outras se referem a uma prática profissional orientada a exercer influência e mudanças no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que orientada para a própria aprendizagem e identidade profissional (Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016; Vähäsantanen *et al.*, 2019). Por isso, é comum, em pesquisas sobre o tópico, que

os autores descrevam os elementos que fazem parte ou se relacionam à agência profissional a partir de evidências empíricas (Soini *et al.*, 2015; Toom *et al.*, 2017), ao invés de encontrar uma definição restrita e certa. Por exemplo, Turnbull (2005) lista disposições relacionadas com a agência, como iniciativa, entusiasmo, autoconfiança e senso de autoeficácia, responsabilidade e motivação interna etc. Já disposições contrárias à agência profissional são falta de autodisciplina, de reflexão sobre a prática profissional, falta de iniciativa e motivação interna etc. (*Ibid.*). Estas pesquisas, muitas realizadas no contexto de trabalho em educação, geralmente seguem uma perspectiva ecológica em que agência compreende ações intencionais, tomada de decisões, influência sobre processos relativos ao trabalho, proatividade, ação participativa na comunidade de trabalho, como expressar as próprias opiniões e desenvolver ações coletivas etc. (Eteläpelto *et al.*, 2015). É também comum relacionar o conceito de agência com outras construções conceituais que se correlacionam com ela, mas que ainda assim são distintas, como autorregulação da aprendizagem (Bortoletto; Boruchovitch, 2013) e relação com trabalho emocionalmente significativo e criatividade (Vähäsantanen *et al.*, 2019), assim como o exercício de negociar a própria identidade profissional por meio do exercício de agência profissional (Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016).

Dentre estas várias perspectivas, destaco o estudo recente de Fosse (2024), que elencou claramente cinco elementos descritores da agência profissional docente: ação agêntica, como o comportamento do professor que leva ao aprendizado do alunado; teorização implícita, referente às decisões e escolhas pedagógicas que os professores fazem em certas situações; senso de autoeficácia, como reflexo do autoconhecimento e autoconfiança de que os professores conseguirão fazer o que planejam; agência epistêmica, referente a como os professores usam seus conhecimentos para (re)formular seu ensino; e autonomia, como a percepção de que os professores têm a possibilidade de fazer escolhas a partir de seus raciocínios fundamentados em teorias e pesquisas.

Além disso, apenas alguns estudos sobre agência profissional docente foram feitos no Sul Global. Rostami e Yousefi (2020) estudaram como os professores de língua inglesa no Irã exercem sua agência ao empregar práticas reflexivas por meio de feedback dialógico com seus alunos, posicionam-se de forma assertiva em situações críticas de ensino e constroem uma comunidade profissional de aprendizagem à qual podem recorrer para tomar decisões e se desenvolver profissionalmente. Nguyen e Bui (2016) exploraram este conceito ao investigar como professores vietnamitas exerceram sua agência ao resistir a reformas curriculares descontextualizadas impostas de forma centralizada, assim como ao utilizar práticas

pedagógicas adequadas aos seus estudantes, de forma a aumentar seu engajamento nas aulas. Já Ebersöhn e Loots (2017) discutiram a agência profissional docente em contextos de situação de pobreza na África do Sul, a qual é explicada como um mecanismo de resiliência coletiva desenvolvida por professores e pela comunidade escolar com gerenciamento e mobilização dos recursos disponíveis, apesar das privações por que eles passam.

Ainda no âmbito de pesquisas no Sul Global, Halai e Durrani (2018) investigaram a agência profissional dos professores por uma perspectiva diferenciada no Paquistão: como a agência docente poderia contribuir para a promoção de uma cultura de paz nas escolas, especialmente diante dos desafios de coesão social causados pela segregação de minorias étnicas e religiosas, agravada por desigualdades socioeconômicas no país. No entanto, os pesquisadores observaram que os docentes frequentemente adotavam uma postura de assimilação à narrativa estatal dominante, orientada pelas diretrizes curriculares, o que limitava o exercício crítico de sua agência. Essa limitação impedia práticas pedagógicas mais inclusivas, como o reconhecimento das minorias religiosas, a valorização das vozes dos alunos marginalizados e a redistribuição equitativa de recursos educacionais. Nesta mesma perspectiva, mas sob o viés do outro extremo de agência, com uma professora que exercia sua agência profissional de forma excepcional, o livro *Teaching to Transgress* (1994), de bell hooks, exemplifica elementos centrais da agência docente por meio de seu compromisso com a pedagogia crítica e a educação transformadora. Embora não utilize explicitamente o termo “agência docente”, suas práticas revelam dimensões fundamentais desse conceito. Hooks desafia modelos educacionais tradicionais e hierárquicos como o “modelo bancário” e, inspirada em Paulo Freire, exerce sua agência ao adotar uma pedagogia engajada que valoriza o diálogo, a escuta ativa e as experiências vividas por grupos historicamente marginalizados. Seu esforço deliberado para enfrentar o racismo, o sexismo e o classismo em sala de aula evidencia uma atuação docente orientada por suas convicções éticas e políticas, mobilizando recursos de sua identidade profissional e como ela exerce o que compreende ser o papel dela como educadora. Além disso, ela transforma o currículo ao incorporar perspectivas diversas, especialmente do pensamento feminista negro, exercendo sua autonomia na co-construção do conteúdo curricular juntamente a seus estudantes. Ao mediar conflitos e promover ambientes de aprendizagem inclusivos, hooks demonstra no livro como ela atua como facilitadora do diálogo e da coesão social, demonstrando o papel do professor como agente crítico e construtor de comunidade. Sua abordagem pedagógica mostra como a agência docente pode ser mobilizada para empoderar estudantes e promover justiça social no espaço educacional.

Dentre essas várias pesquisas sobre agência docente realizadas no Sul Global, destaco também o estudo comparativo de Silva e Mølstad (2020) com professores do Ensino Fundamental no Brasil e na Noruega. Este estudo analisou como os professores respondiam aos seus respectivos sistemas educacionais marcados por um aumento dos mecanismos de *accountability*, como padronização curricular e avaliações externas, com foco nas noções de autonomia e agência docente. As autoras definiram autonomia docente como “as relações entre o escopo de ação dos professores e o papel do Estado no fornecimento de recursos e regulamentações que ampliam ou restringem esse escopo de ação” (*Ibid.*, 2020, p.115, tradução nossa) e agência docente como “ação profissional dos professores com base em suas percepções e experiências de seu escopo de ação à medida que navegam os mecanismos de *accountability* para responder aos dilemas educacionais em questão” (*Ibid.*, p.115, tradução nossa). No contexto brasileiro, observou-se uma autonomia muito mais restrita comparada ao contexto norueguês, tanto por controles externos — como a obrigatoriedade de participação em testes padronizados e uso de resultados para planejamento pedagógico — quanto por mecanismos de vigilância interna, como o uso de câmeras em sala de aula. Apesar dessas limitações em sua autonomia, o exercício da agência docente se mostrou especialmente criativo, segundo o qual alguns professores buscaram espaços de colaboração coletiva, como feiras temáticas em escolas, e resistir a práticas impostas por medidas de cima para baixo, como o uso obrigatório de apostilas. No entanto, em geral, foi observado que os professores brasileiros exercem uma agência mais limitada e tendem a internalizar a lógica da *accountability* para atender às exigências do sistema e se beneficiar dos incentivos econômicos do Estado, “*playing it safe*” (jogando seguro) (Priestley *et al.*, 2022) para garantir o pagamento de seus bônus. Na Noruega, embora também haja limitações à autonomia individual devido ao controle estatal sobre o currículo, os professores conseguem exercer maior agência por meio do trabalho coletivo, que permite a construção conjunta de práticas pedagógicas e a adaptação dos planos de ensino às necessidades dos alunos.

Dado este escopo de pesquisas, ressalto que os estudos abordados anteriormente referem-se à agência profissional do professor. A seguir, discuto o conceito da agência profissional do estudante de Pedagogia (e Licenciatura) como conceito geral referente aos estudantes que estão aprendendo a ser professores, ainda em formação inicial.

3.1 A Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP)

Nesta pesquisa, a APEP será discutida de acordo com a proposta teórica de Soini *et al.*, (2015), de acordo com a qual ela consiste no engajamento dos estudantes em gerenciar seu próprio processo de aprendizagem ao longo do tempo, de forma individual e socialmente contextualizada. Estudos anteriores mostram que a APEP impulsiona o desenvolvimento profissional de professores, desde a formação inicial até o momento de carreira mais avançado (Heikonen *et al.*, 2017; Pyhälto *et al.*, 2015; Soini *et al.*, 2016).

A literatura tende a posicionar os professores em formação em um espectro que vai desde um alto nível de agência, onde os estudantes de Pedagogia abordam proativamente os desafios no contexto do ensino, até o extremo oposto, em que os professores em formação adotam uma postura “confusa” ou de “vítima” das circunstâncias (Beauchamp; Thomas, 2009; Cheng *et al.*, 2014; Heikkilä *et al.*, 2020; Tang *et al.*, 2012). Os estudantes de Pedagogia neste extremo do espectro da agência tendem a atribuir os resultados insuficientes de aprendizagem de seus alunos unicamente ao contexto problemático de ensino e falham em atender às necessidades de aprendizagem dos seus alunos em experiências de estágio, por exemplo (Fairbanks *et al.*, 2010; Turnbull, 2005).

Kagan (1992) descreveu o crescimento das habilidades de resolução de problemas em situação de ensino, habilidades estas que refletem uma agência profissional docente, retratando como os estudantes de Pedagogia partem de uma compreensão pedagógica inicial confusa para uma compreensão de ensino mais diferenciada, concreta e contextualizada. Neste estágio mais avançado, os estudantes buscam maior congruência entre o pensamento pedagógico e a prática de ensino. Esta progressão também foi investigada através da lente dos domínios do conhecimento profissional dos professores em formação, enfatizando a importância da fluência e flexibilidade no conhecimento pedagógico, conhecimento pedagógico disciplinar e conhecimento curricular (Shulman, 1986).

Mais recentemente, Bronkhorst *et al.* (2011) exploraram como a formação docente deveria promover uma aprendizagem orientada ao “fazer sentido”, em que os professores em formação refletem sobre sua prática não com um foco em melhorar sua performance de ensino apenas, ou no que funciona e não funciona, mas com o foco em fazer uma análise crítica do porquê e como uma prática de ensino funciona ou não, buscando compreender os mecanismos de aprendizagem dos alunos por trás de determinados resultados.

Cheng *et al.* (2014) investigaram como alguns professores em formação demonstram maior adaptabilidade do que outros através do autoconhecimento e senso de agência. Com base neste conceito de “adaptabilidade reflexiva”, eles exploraram a trajetória de desenvolvimento da compreensão pedagógica dos professores em formação, enfatizando a progressão de um pensamento inicial vago para compreensões mais articuladas e integradas do ensino. Seguindo o entendimento de que o estudante de Pedagogia aprimora seu profissionalismo ao ser capaz de tomar decisões centradas na aprendizagem do aluno cada vez mais informadas e embasadas pedagogicamente, Fosse (2024, p. 890, tradução nossa) afirma que

Ser um professor profissional envolve desenvolver a *agência* profissional; isto é, a capacidade de observar a aprendizagem dos alunos, fazer escolhas informadas com base nessas observações, agir sobre elas, refletir sobre os resultados das ações e aprender com elas (Edwards, 2017; Maclellan, 2017).

Explorando o conceito de forma mais aprofundada a partir do modelo teórico adotado nesta pesquisa, Soini *et al.* (2015) discutem a APEP como o engajamento dos estudantes de Pedagogia de agir propositalmente e responsabilmente em sua prática de ensino. Isso inclui sua motivação para aprender, crenças de autoeficácia sobre seu ensino e ações intencionais para gerenciar sua aprendizagem sobre práticas pedagógicas continuamente em sala de aula. Todo esse engajamento mobiliza uma série de reflexões e atividades — feitas não somente de forma individual, mas em interação com outros professores em formação, professores mais experientes, os próprios alunos etc. — que resultam em modificações do ensino a partir de inferências analíticas sobre o que acontece em sala de aula. De acordo com o trabalho seminal de Soini *et al.*, (2015), a APEP é composta por quatro elementos inter-relacionados.

Primeiro, o senso de competência de ensino, que envolve o conhecimento, as habilidades e as estratégias necessárias para desenvolver práticas pedagógicas de interação com os alunos, métodos de instrução e ensino que facilitam a aprendizagem (Heikonen *et al.*, 2020). Este senso de competência leva à melhoria contínua da instrução, dando suporte à compreensão dos alunos por meio de diferentes métodos de ensino e avaliação da própria prática profissional (Darling-Hammond; Bransford, 2005). A literatura sugere que esse senso de competência é importante não só para o bem-estar e com o compromisso com o desenvolvimento profissional do estudante de Pedagogia, mas também para o desenvolvimento do senso de agência dos alunos deste professor em formação (Heikonen *et al.*, 2017; Soini *et al.*, 2015).

O segundo é o engajamento em construir ambientes de aprendizagem colaborativa e práticas transformadoras com os alunos, criando um clima positivo na sala de aula, desenvolvendo habilidades interpessoais e apoiando os processos de aprendizagem dos alunos (Bronkhorst *et al.*, 2013). Este aspecto da APEP é condição prévia para a aprendizagem contínua em sala de aula de forma significativa, assim como relações positivas com alunos levam os professores em formação a ter maior senso de competência (Soini *et al.*, 2015). Por outro lado, construir esses tipos de ambientes é um dos maiores desafios enfrentados por professores em formação, especialmente no que se refere a gerenciar comportamentos em sala de aula (Heikonen *et al.*, 2017).

O terceiro elemento da APEP é a reflexão (Soini *et al.*, 2015). Uma vasta literatura mostra como reflexões ativas em sala de aula, tanto reflexões antecipatórias como avaliativas, promovem o desenvolvimento profissional continuado (Hoekstra *et al.*, 2007; Kwakman, 2003; Lohman, 2006). A reflexão antecipatória não apenas facilita o planejamento da aula, mas deveria ser focada em entender por que certo método de ensino deveria ser feito de certa forma, facilitando a conexão entre teoria e prática pedagógicas (Bronkhorst *et al.*, 2011). Já a observação atenta é pré-condição para a reflexão avaliativa, a partir da qual os estudantes de Pedagogia podem analisar suas próprias instruções de ensino, estar mais abertos à forma de aprender dos alunos, levando a uma melhoria da prática pedagógica com menos foco na performance de ensino e mais foco na aprendizagem dos alunos (Heikonen *et al.*, 2020; Leite *et al.*, 2020).

Por fim, o quarto elemento é a capacidade de se inspirar em professores mais experientes através de estratégias de modelagem, observando, analisando e integrando práticas eficientes de ensino de outros professores em sua própria (Brown *et al.*, 2015). Observar estratégias de ensino de outros professores e colegas, identificando as características essenciais e as consequências de cada ação, para depois transformá-las em suas próprias, adaptando-as ao contexto e estilo de ensino de cada um, consiste em uma das estratégias de aprendizagem profissional mais eficazes (Heikonen *et al.*, 2020; Kwakman, 2003)

Diante do exposto acima, pode-se dizer que quando um estudante de Pedagogia está assumindo a responsabilidade de sua aprendizagem contínua durante a formação de professores (Heikonen *et al.*, 2020), ele está exercendo sua agência profissional de estudante. Essa agência, de acordo com Turnbull (2005), se manifesta por meio do envolvimento ativo nas oportunidades de aprendizagem, demonstrando iniciativa ao buscar orientação de mentores e ao observar práticas pedagógicas em sala de aula, assim como resiliência diante de desafios. Os

elementos da APEP envolvem estratégias de aprendizagem intencionais, experimentação, reflexão, mudanças de comportamento e desenvolvimento de novas ideias (Bronkhorst *et al.*, 2013). Eles também estão relacionados à motivação para a aprendizagem auto-orientada e autorregulada (Bortoletto; Boruchovitch, 2013), assim como à autoconfiança em relação à eficácia de seu ensino, contribuindo para a crença na capacidade de superar desafios de aprendizagem (Pyhälto *et al.*, 2015).

Além disso, os quatro elementos da APEP em interrelação propostos por Soini *et al.* (2015) mostram um alinhamento com os princípios de Freire (1996) encontrados na Pedagogia da Autonomia, conforme segue (em ordem paralela aos elementos da APEP descritos anteriormente): (1) ensinar exige competência profissional, generosidade e compromisso; (2) ensinar exige disponibilidade para o diálogo com os alunos; (3) ensinar exige respeito ao conhecimento dos aprendizes e exige reflexão crítica sobre a própria prática; (4) ensinar exige pesquisa e curiosidade por meio dos colegas e professores mais experientes. Como apontou Nóvoa (2017), a formação de professores deve apoiar os professores em formação no desenvolvimento de uma atitude sistemática de pesquisa-ação voltada à renovação de seu futuro trabalho pedagógico, tanto a nível individual quanto coletivo, o que deve estar fortemente alinhado com o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em serviço.

A revisão de escopo realizada recentemente por Höl (2024) listou os maiores desafios e restrições à agência de professores recém-formados. Dentre eles, o autor destacou atitudes e comportamentos autoritários de diretores de escola, suporte inadequado, recursos limitados e autonomia restrita em uma cultura escolar de tomada de decisões de cima para baixo. Questões como a falta de mentoria, problemas de gestão de sala de aula, baixa autoconfiança e restrições burocráticas, exacerbadas pela pandemia de COVID-19, agravam ainda mais as dificuldades dos estudantes em desenvolver sua agência profissional. Portanto, os programas de formação inicial devem promover a adaptabilidade pedagógica, equipando intencionalmente os professores em formação para antecipar e negociar as complexidades do ensino. Por outro lado, tanto Höl (2024) como Priestley *et al.* (2022) marcaram o papel que diretores de escola têm para estabelecer as condições necessárias para nutrir a agência profissional de professores, como promover recursos materiais (por exemplo, acesso a livros e tecnologias da informação e comunicação), culturais e relacionais (acesso a novas ideias, financiamento de projetos internacionais etc.), assim encorajando uma visão de professores como “decisores curriculares” autônomos (Melo *et al.*, 2022).

Considerando a literatura nacional mais recente que tem trabalhado o conceito de APEP de forma direta, Melo *et al.* (2022) utilizaram teorias de agência docente e do discurso para analisar os projetos curriculares de quatro Cursos de licenciatura de uma universidade federal de Pernambuco. As autoras partiram do contexto brasileiro em que, embora os professores atuem sob regulamentações curriculares centralizadas, eles, ainda assim, produzem interpretações do prescrito que inevitavelmente o modificam, configurando-se como gestores do currículo escolar. Desta forma, o estudo buscou alinhar como futuros professores podem ser formados como decisores e protagonistas curriculares no processo de formação inicial docente, destacando a relação entre autonomia docente e políticas curriculares.

A partir do seu estudo, Melo *et al.* (2022) advocaram que a formação inicial docente deve proporcionar vivências que capacitem os futuros professores a descartar projetos universalizantes e considerar as heterogeneidades contextuais e pessoais dos alunos. A agência docente, concebida como prática reflexiva enraizada em experiências passadas e concretizada em contextos específicos, não implica em autonomia plena, mas resulta da interação entre esforços individuais, recursos disponíveis e constrangimentos estruturais. Nesse sentido, o “poder de agência” permite aos professores em formação se apropriar do currículo e adaptá-lo às realidades locais, tornando-se protagonistas que articulam políticas globais, nacionais e contextuais para atender às necessidades específicas de seus alunos e escolas, fortalecendo práticas democráticas e contextualizadas (*Ibid.*).

Alinhado aos referenciais teóricos acima, esta pesquisa adota a perspectiva ecológica de agência, segundo a qual “agência não deve ser compreendida como capacidade, e particularmente como capacidade individual, mas deveria ser sempre compreendida em termos transacionais, isto é, como um engajamento de atores em ações contextualizadas temporal e relacionalmente” (Biesta *et al.*, 2015, p. 626). Neste mesmo trabalho, os autores ainda enfatizam que a abordagem transacional para se compreender engajamento implica que atores e ambiente estão em interdependência e os atores-agem-através-do-ambiente ao invés de simplesmente no ambiente.

O fato de a APEP ser dependente e influenciada pelo contexto social requer dos educadores uma investigação sobre este tópico a partir de uma perspectiva desenvolvimentista (Heikonen *et al.*, 2020) e ecológica (Biesta *et al.*, 2015), investigando fatores que influenciam a APEP. Dentro da perspectiva desenvolvimentista, Heikonen *et al.* (2020) indicaram que a APEP apresenta um desenvolvimento relativamente estável, embora dinâmico, ao longo da formação docente na Finlândia. O envolvimento dos estudantes em práticas reflexivas em sala

de aula mantém uma relação consistente com a aprendizagem por modelagem e com a capacidade de promover ambientes de aprendizagem colaborativos. Em última instância, esses dois componentes — reflexão e modelagem — demonstram associação positiva com o senso de competência pedagógica dos licenciandos. Observa-se, contudo, que a intensidade dessas relações tende a reduzir-se no segundo ano da formação, voltando a crescer no terceiro ano. Esse processo de desenvolvimento não linear exige mais estudos sobre a compreensão de como a APEP pode ser nutrida, sustentada e aprimorada durante a formação de professores. Entretanto, os estudos sobre a APEP precisam avançar considerando os fatores que a influenciam.

3.2 Os fatores que influenciam a APEP durante a formação inicial docente

A literatura internacional tem destacado três fatores que influenciam a APEP: i) a negociação da identidade profissional docente (Edwards; Burns, 2016; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016); ii) a percepção de coerência entre teoria e prática no currículo de formação de professores (Carrinus *et al.*, 2017); e iii) o papel das interações pedagógicas no ambiente de aprendizagem (Toom *et al.*, 2017).

3.2.1 Negociando identidades profissionais durante a formação inicial

A identidade profissional docente diz respeito à maneira como os professores se percebem e se apresentam ao longo de sua trajetória profissional, envolvendo os valores, objetivos e princípios éticos, o compromisso pessoal e a busca contínua por aprendizado, (Lasky, 2005; Stascxak; Santana, 2019; Vähäsantanen *et al.*, 2019). Este conceito evolui ao longo da carreira docente (Brunetti; Marston, 2018; Richter *et al.*, 2011), sendo moldado por fatores como ambiente escolar, diretrizes e reformas educacionais e influências políticas (Beauchamp; Thomas, 2009; Lasky, 2005; Søreide, 2006).

Pesquisas realizadas em diferentes fases da carreira docente indicam que a identidade é um conceito central para compreender o desenvolvimento profissional, as atitudes frente a reformas educacionais e a forma como os professores interpretam seu trabalho cotidiano e se relacionam com seus alunos (Brunetti; Marston, 2018; Kayi-Aydar, 2015; Lasky, 2005; Richter *et al.*, 2011; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016; Trent, 2011). Majoritariamente na literatura, a identidade profissional é entendida como um fenômeno dinâmico, profundamente

enraizado no contexto social e sujeito a momentos de maior ou menor estabilidade. A partir de suas experiências, os professores em formação traçam novos rumos para seu desenvolvimento, fortalecem sua confiança, assumem responsabilidades e constroem convicções pedagógicas próprias (Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016).

Embora o processo de tornar-se professor seja amplamente reconhecido como dinâmico e em constante transformação, o estudo de Trent (2011) demonstrou como alguns professores em formação inicial demonstram concepções rígidas e inflexíveis sobre o ensino. Essas concepções, muitas vezes enraizadas em suas trajetórias escolares pessoais, funcionam como filtros que dificultam a aceitação de novas abordagens pedagógicas. A forte vinculação a modelos tradicionais ou construtivistas, bem como experiências escolares idealizadas ou negativas, podem limitar a abertura a práticas alternativas. O autor discute como essa rigidez pode gerar dificuldades na transição para a prática profissional, resultando em frustração ou até mesmo no abandono precoce da carreira docente — um cenário especialmente preocupante em contextos marcados pela escassez de professores qualificados, como no Brasil (Nunes, 2008; Saviani, 2009; Silva *et al.*, 2024). Além disso, a dicotomia acentuada observada em seu estudo entre identidades docentes “tradicionais” e “modernas” tende a reforçar visões estreitas sobre o que constitui um ensino eficaz. Diante disso, torna-se fundamental promover o desenvolvimento de identidades profissionais mais flexíveis, reflexivas e sensíveis ao contexto entre os futuros professores.

Neste sentido, os estudantes de Pedagogia precisam passar por uma transformação profunda de sua identidade profissional já no começo de sua formação inicial, em que eles transitam do papel de estudante para o papel de professor (Stascxak; Santana, 2019; Salonen; Havu-Nuutinen, 2022). Porém, este desenvolvimento identitário não ocorre de forma linear ou isenta de conflitos. A discrepância entre as concepções idealizadas da profissão e a realidade vivenciada durante a formação pode gerar dissonância cognitiva. Longe de ser prejudicial, essa dissonância é considerada produtiva, pois estimula a reflexão crítica e contribui para a construção de identidades profissionais mais complexas e conscientes (Bronkhorst *et al.*, 2011). Nesse sentido, incentivar os futuros professores a questionar suas próprias concepções pode ser essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente madura, flexível e responsiva às demandas da prática educativa (Salonen; Havu-Nuutinen, 2022). Em contextos de transformação nas condições de trabalho, torna-se especialmente relevante reconsiderar e renegociar a identidade profissional, de modo a mantê-la coerente com as novas demandas e realidades institucionais. O estudo de Fosse (2024) é um exemplo de como a interação dinâmica

entre as intenções individuais, as diretrizes profissionais e as demandas presentes nos contextos de estágio afeta e molda a agência profissional dos estudantes de Pedagogia.

Brunetti e Marston (2018) identificaram seis temas principais que contribuem para a formação da identidade docente após a formação inicial: validação, desenvolvimento profissional, liderança, relação com estudantes, equilíbrio (entre vida profissional e pessoal) e colaboração. À medida que os educadores se desenvolvem profissionalmente, sua identidade evolui em paralelo a esses temas. Os pesquisadores observaram, por exemplo, que, no início da carreira, a identidade dos professores é menos desenvolvida, com temas como a necessidade de validação externa e o desequilíbrio entre vida pessoal e profissional sendo mais predominantes. Com o tempo e a experiência, a identidade torna-se mais equilibrada e coerente, com temas como liderança e colaboração ganhando maior relevância.

Beauchamp e Thomas (2009) reconhecem a natureza multifacetada da identidade e sua interação dinâmica com vários contextos educacionais, enfatizando a importância dos Cursos de formação inicial de professores em facilitar a exposição a diversas experiências que podem moldar e aprofundar as identidades dos professores. Esse desenvolvimento contínuo envolve a formação progressiva de valores e princípios éticos profissionais, objetivos, interesses e planos de carreira, incluindo percepções sobre futuras perspectivas de trabalho (Vähäsantanen *et al.*, 2019).

De acordo com Vähäsantanen (*Ibid.*), a identidade está intimamente relacionada à agência profissional, estabelecendo uma relação de mão dupla. Por um lado, a agência se manifesta nas decisões e ações que refletem a identidade profissional do sujeito, evidenciando autonomia e intencionalidade em sua prática. Ou seja, fatores internos como motivações, intenções, valores, princípios etc. não apenas integram uma identidade profissional, mas também moldam o modo como os professores se envolvem com o ambiente escolar, evidenciando que a agência profissional está profundamente relacionada a quem são os professores e ao que trazem para sua prática. Muitas vezes, o exercício de agência profissional é evidenciado quando professores fazem escolhas em conflito com administradores, pais ou colegas, ou quando eles decidem deixar um cargo que não correspondia a suas crenças e valores (Brunetti; Marston, 2018). Por outro lado, a agência também contribui para a construção e reconstrução dessa identidade, à medida que o profissional reflete sobre sua atuação e se engaja em novas experiências. Nesse sentido, Beauchamp e Thomas (2009) observaram que uma compreensão mais profunda da própria identidade pode fortalecer o senso de agência do professor. Brunetti e Marston (2018) também indicaram que, à medida que os docentes refinam

sua identidade profissional, sua capacidade de agir de forma autônoma e assertiva também se amplia.

Desta forma, o quanto os estudantes estão envolvidos em se “tornar-um-professor” (Nóvoa, 2017) e se identificar como um professor engajado no desenvolvimento profissional contínuo (Beauchamp; Thomas, 2009; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016; Stascxak; Santana, 2019) tem se destacado como um fator de crucial relevância para a APEP. Isso envolve a negociação da identidade dos estudantes como professores e como eles veem seu papel de professor como modelo para o crescimento pessoal dos seus futuros alunos. Soini *et al.* (2015, p. 643, tradução nossa) explicam de forma bastante clara no seguinte trecho:

As interações aluno-professor e as práticas de ensino que desafiam os professores a assumir novos papéis e a utilizar diferentes partes de sua identidade profissional exigem reflexão contínua (Beijaard, 1995; Bergum, 2003; Boyd, MacNeil e Sullivan, 2006; Corbett, 2001; Corbett e Norwich, 1999). A agência profissional está, portanto, intimamente relacionada à identidade profissional. A identidade profissional, no entanto, implica a resposta à pergunta: quem sou eu como professor? (por exemplo, Beijaard, Meijer e Verloop, 2004; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink e Hofman, 2011). A agência profissional, por outro lado, refere-se à regulação intencional da aprendizagem e às estratégias de ação baseadas na tarefa e dependentes do contexto que direcionam o desenvolvimento profissional, respondendo às perguntas: como eu poderia melhorar no que faço e ajudar os outros a se aprimorarem? Consequentemente, uma forte agência profissional pode ajudar o professor a refletir e transformar seu ensino e, assim, desenvolver uma identidade docente mais flexível e coerente. Além disso, a oportunidade de experimentar o ensino e integrar inovações ao próprio ensino por meio da construção de significado individual e compartilhada (Ketelaar, Beijaard, Boshuizen & Den Brok, 2012) durante a formação de professores provavelmente facilitará o desenvolvimento profissional e, assim, apoiará a agência profissional.

Esse alinhamento entre identidade docente e agência profissional, juntamente às expectativas de carreira docente, pode ser alcançado quando os Cursos de formação inicial estão conectados às escolas e às políticas educacionais, particularmente às suas realidades sociais, culturais e políticas (Korthagen, 2004, 2010; Nóvoa, 2017). Essa conexão permite que futuros professores se envolvam de forma reflexiva e criativa com situações de ensino, mesmo diante de restrições políticas e poucas condições materiais nas escolas. Também promove a capacidade dos estudantes de Pedagogia de gerar suas próprias respostas aos desafios profissionais, incentivando o desenvolvimento de sua agência (Fairbanks *et al.*, 2010).

As experiências formativas que os docentes têm durante sua formação inicial influenciam suas concepções sobre ensino e os seus papéis de professores, especialmente no que diz respeito às suas relações com os alunos, podendo gerar conflitos quando confrontadas com novas diretrizes educacionais em períodos de reformas curriculares (Imants; Van der Wal, 2020). Reformas que não dialogam com os valores profissionais previamente consolidados por

professores mais experientes tendem a criar tensões na identidade dos professores, especialmente para aqueles que ingressaram na profissão sob referenciais distintos dos atuais. Portanto, um elemento central da agência dos docentes analisados no estudo de Lasky (2005) foi sua resistência a modificar sua identidade profissional e seu compromisso com uma abordagem humanizada ao ensino, reforçando que sistemas de mediação externa podem ter um impacto duradouro na formação da identidade docente, mas não necessariamente conseguem alterar concepções profissionais profundamente enraizadas desde a formação inicial docente. Diante disso, torna-se fundamental investigar como a identidade profissional do futuro professor é negociada já durante a formação inicial, a fim de prepará-lo para enfrentar transformações no cenário educacional sem prejudicar sua agência e comprometimento com a docência.

A formação inicial de professores pode representar um momento transformador, no qual os estudantes passam de uma compreensão do seu papel como aprendizes para um envolvimento mais ativo como futuros docentes (Varis *et al.*, 2023). Abordagens mais recentes entendem o desenvolvimento da identidade docente como um processo contínuo de atribuição de sentidos sobre o “eu” em relação à profissão docente, profundamente influenciados pelos contextos culturais, históricos e sociais em que ocorrem (Lasky, 2005; Stascxak; Santana, 2019). Contudo, para que esse processo de desenvolvimento seja significativo, é necessário que os futuros professores se envolvam diretamente com os fatores pessoais e contextuais que moldam suas crenças, valores, ideais, perspectivas de carreira etc. Tornar essas identidades profissionais explícitas e conectá-las a estruturas educacionais mais amplas ainda é um desafio para os formadores de professores (Darling-Hammond; Bransford, 2005).

Portanto, com base nas experiências pessoais que os estudantes de Pedagogia trazem de seu tempo escolar (Tang *et al.*, 2012), juntamente às experiências que têm durante a formação docente, Vähäsantanen *et al.* (2019) elaboraram um instrumental para medir como os futuros professores constroem progressivamente seus (1) valores, (2) objetivos, (3) interesses e (4) planos de carreira profissional (Beauchamp; Thomas, 2009; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016). O processo de construção da identidade profissional dos estudantes é uma *negociação* contínua, elaborada ao longo do tempo de acordo com os recursos e experiências dos estudantes (Edwards; Burns, 2016; Taylor, 2017; Vähäsantanen *et al.*, 2019). Essa negociação de identidades não ocorre de forma linear; muitas vezes, ela até passa por resistências, em que concepções de ensino provenientes do tempo escolar do estudante prevalecem sobre novos conhecimentos e experiências durante a formação de professores (Tang *et al.*, 2012). Essa

negociação acontece também não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também por meio do envolvimento ativo em experiências educacionais e sociais. Para Varis *et al.* (2023), o desenvolvimento da identidade profissional é um percurso tanto pessoal quanto relacional, marcado por momentos de transformação vivenciados nas interações com colegas, tutores e alunos, especialmente durante as práticas de ensino em estágio. Esses momentos promovem revisões e ressignificações da própria identidade profissional.

Por exemplo, Leite *et al.* (2020) demonstraram como a disposição para aprender constantemente sobre os alunos e se envolver em seus processos de desenvolvimento é uma parte essencial da identidade do professor. A forma como os estudantes de Pedagogia negociam sua identidade profissional e consideram seu papel na aprendizagem de seus alunos ao longo da carreira desempenha um papel fundamental na APEP, influenciando e sendo influenciados por esse processo de negociação em constante evolução.

Em seus estudos sobre a formação inicial de professores, Fairbanks *et al.* (2010) discutiram que preparar os professores em formação para lidar efetivamente com as complexidades dos ambientes educacionais requer duas estratégias-chave: primeiro, tornar explícitas suas visões e teorias pessoais sobre o ensino e que tipo de professor desejam se tornar. Ou seja, a primeira estratégia consiste em ajudar os estudantes a explicitar e refletir sobre sua identidade profissional. Segundo, equipá-los com as habilidades para negociar as demandas, discursos e disputas das escolas, comunidades e políticas nacionais inerentes ao campo da educação. Ou seja, a segunda estratégia consiste em ajudar os estudantes a desenvolver sua agência profissional.

O estudo descrito acima ilustra a complexidade que os professores em formação encontram ao navegar por expectativas conflitantes do ensino, equilibrando identidades que satisfaçam tanto aos contextos escolares quanto aos professores formadores provenientes de Cursos universitários. Fairbanks *et al.* (2010) sugeriram então que a agência decorre da capacidade de imaginar possibilidades alternativas, avançar ideias e realizar práticas transformadoras de acordo com suas próprias visões de ensino e do que é ser professor. Este estudo alinha-se às indicações de Kagan (1992) de que as tarefas primordiais dos professores em formação são construir suas autoimagens como professores ao longo de constantes mudanças e negociações. Essas autoimagens vão se transformando, a depender de como os estudantes vão adquirindo conhecimento e experiência sobre ensino e aprendizagem, o desenvolvimento dos seus alunos em experiências de estágio, e as rotinas pedagógicas para gestão da sala de aula (Edwards; Burns, 2016; Taylor, 2017; Vähäsantanen *et al.*, 2019).

Essas perspectivas sugerem que os professores em formação podem navegar ativamente por seus contextos de formação inicial em direção a um alinhamento entre sua visão do tipo de professor que desejam se tornar e suas perspectivas de carreira no contexto educacional em que estão situados (Fairbanks *et al.*, 2010). Ruohotie-Lyhty e Moate (2016) também indicaram que uma forte conexão entre teoria e prática nos Cursos de Pedagogia leva a uma negociação mais realista da identidade profissional dos professores em formação. Quando as expectativas dos estudantes de Pedagogia em relação à carreira docente se alinham com suas experiências durante a formação de professores e com sua futura carreira, emerge uma identidade profissional realista. Essa identidade realista capacita os professores em formação a integrar suas competências de ensino de maneira eficaz, adaptar-se aos ambientes escolares e engajar-se em aprendizado contínuo (Biesta *et al.*, 2015; Korthagen, 2004; Kwakman, 2003; Lohman, 2006).

Fosse (2024) destacou o senso de agência profissional dos professores estagiários ao ingressarem na formação docente, evidenciando a relevância de suas motivações e intenções pessoais no processo de se tornarem professores profissionais. Esses aspectos, que refletem quem são os estagiários e o que eles trazem para o contexto escolar, têm um papel crucial em seu aprendizado. Estudos anteriores (Beauchamp; Thomas, 2009) já haviam apontado a importância de reconhecer esse senso de agência profissional como parte integrante da identidade e do desenvolvimento dos futuros docentes.

Darling-Hammond e Bransford (2005) reconhecem a importância do desenvolvimento da identidade nos Cursos de formação inicial e a necessidade de uma atenção mais intencional a esse aspecto, enfatizando a significância da identidade na formação das disposições e compromissos profissionais dos professores. No entanto, ainda existe uma lacuna em como os Cursos de formação inicial abordam explicitamente o desenvolvimento da identidade (Beauchamp; Thomas, 2009). Desafios surgem à medida que os professores em formação navegam por concepções em evolução do ensino durante seus Cursos de Pedagogia e negociam suas identidades dentro de contextos institucionais que às vezes contradizem o que aprendem durante os programas de graduação (Søreide, 2006; Trent, 2011). Portanto, os Cursos de graduação em Pedagogia precisam não apenas aumentar a conscientização sobre o desenvolvimento da identidade, mas também facilitar mudanças contínuas na identidade, preparando novos professores para as complexidades que encontrarão em suas jornadas profissionais (Beauchamp; Thomas, 2009).

Levando esse tópico para o contexto finlandês, Varis *et al.* (2023) examinaram o desenvolvimento da identidade de 72 professores finlandeses em formação na fase inicial de sua graduação e descobriram que a maioria dos participantes relatou uma leve tensão entre sua identidade profissional original e as demandas de seu ambiente educacional, o que teve o potencial de levá-los a construir seu senso de autoeficácia e agência ao navegar por essas tensões. Consequentemente, os estudantes tiveram a oportunidade de construir uma orientação mais forte para seu desenvolvimento profissional. Portanto, desafios leves foram identificados positivamente pelos professores em formação quando tiveram que reformular suas crenças sobre o ensino como uma profissão multidimensional e versátil, em direção a uma abordagem mais centrada no aluno, principalmente focada em uma perspectiva de resolução de problemas. Esses desafios não devem ser vistos como negativos por si só, desde que acompanhados pelo suporte personalizado necessário que pode nutrir a identidade-agência dos estudantes de Pedagogia em seu caminho de desenvolvimento profissional.

No Brasil, por outro lado, Gatti (2010) e Cruz (2017) relataram que a maioria dos estudantes de Pedagogia participantes de suas pesquisas sobre os principais fatores que os motivaram a escolher a carreira docente evocaram sua alegria em ensinar e como se identificavam como professores, o papel social do ensino para a transformação coletiva e sua vocação para ser professor. Mas os estudantes de Pedagogia que desejavam seguir a carreira docente no futuro também mencionaram a carreira docente como um meio de escapar do desemprego e alcançar uma profissão estável. Essas motivações para a carreira docente e a construção de identidades variavam ao longo da formação inicial, dependendo das oportunidades de ensino e aprendizagem que o currículo dos Cursos de Pedagogia oferecia aos estudantes. O estudo de Brandão e Pardo (2016) confirma esses resultados, ressaltando a existência contraditória de que, por um lado, os estudantes de Pedagogia reconhecem o valor social e transformativo da profissão, ao passo que também percebem a profissão docente como um trabalho que exige muito e recompensa pouco. Como consequência, os autores relataram o crítico percentual de que apenas 2% dos estudantes pesquisados tiveram o Curso de Pedagogia ou outra licenciatura como primeira opção de carreira (*Ibid.*). Além disso, a pesquisa mostrou que o interesse pela docência tende a diminuir ao longo do curso de licenciatura, possivelmente devido à percepção negativa sobre o ambiente de trabalho, incluindo baixos salários e condições precárias. Esses fatores contribuem para o desânimo dos futuros professores.

A partir do que foi apresentado acima, Cursos de Pedagogia devem melhor conectar a formação de professores às realidades sociais ao seu redor (Zeichner, 2010; Zeichner *et al.*,

2015). Esse tópico será abordado mais profundamente na sessão seguinte, em que se analisará o ciclo virtuoso entre coerência curricular, APEP e formação da identidade de professor.

3.2.2 A percepção da coerência curricular entre teoria e prática pelos estudantes de Pedagogia

Como discutido anteriormente, nas últimas duas décadas, um conjunto expressivo de pesquisas internacionais, especialmente oriundas do Norte Global, tem investigado a agência docente sob diferentes perspectivas relacionadas ao currículo escolar. Os estudos abordam temas como resiliência e resistência frente a reformas curriculares impostas por contextos políticos (Imants; Van der Wal, 2020; Tao; Gao, 2017; Vähäsantanen, 2013), a agência na construção curricular (Priestley *et al.*, 2022) e na tomada de decisões curriculares (Melo *et al.*, 2023), além das crenças dos professores sobre seus papéis em relação aos objetivos curriculares (Biesta *et al.*, 2015; Priestley *et al.*, 2015). No entanto, poucos estudos abordam de forma direta e articulada a agência profissional de estudantes de Pedagogia e o currículo da formação docente (Melo *et al.*, 2022).

As discussões sobre o currículo da formação de professores e seus propósitos também são amplas e diversas, variando desde análises sobre sua heterogeneidade ou ausência de uniformidade em contextos nacionais (Gatti; Nunes, 2009) até reflexões sobre como o ensino integrador é representado nos documentos curriculares (Peltomaa *et al.*, 2025) e perspectivas transformadoras indígenas e decoloniais (Mazawi; Stack, 2020).

Neste estudo, compreende-se o currículo da formação docente como um “documento socialmente negociado, sustentado por valores e pressupostos institucionais e sociais sobre a natureza do conhecimento” (Peltomaa *et al.*, 2025, p. 5), que representa um plano educacional abrangente. Esse plano inclui objetivos de competência, valores éticos, abordagens pedagógicas, organização do ensino e processos de avaliação, funcionando como uma estrutura geral que orienta as experiências de ensino e aprendizagem em níveis institucionais ou programáticos (Acar, 2022). Em contraste, o plano de ensino (*syllabus*) é um documento mais específico, voltado ao nível da disciplina, que operacionaliza o currículo (Mazawi; Stack, 2020), definindo os resultados de aprendizagem, os métodos para alcançá-los e as responsabilidades de docentes e discentes, funcionando como uma espécie de contrato pedagógico (Neeganagwedgin; Opini, 2020).

Considerando o exposto acima, pesquisas anteriores também já exploraram como a organização do currículo afeta os resultados da formação de professores (Canrinus *et al.*, 2017; Klette; Hammerness, 2016; Hammerness; Klette, 2015; Zeichner, 2010). Por exemplo, Korthagen (2010) trouxe para a discussão a crise nos Cursos de formação de professores, destacando o impacto limitado das abordagens tradicionais de transmissão de conhecimento, o que Freire (1996) chamou de “educação bancária”, na aprendizagem e mudança de comportamento dos professores em formação. Heikkilä *et al.* (2020) também discutiram como a separação entre ensinar teorias educacionais em campus universitários e exercitar práticas de ensino fora do campus universitário pode dificultar a integração e aplicação do conhecimento teórico em sala de aula por professores em formação ou recém-formados — enquanto que, na prática docente, teoria e prática estão intrinsecamente ligadas.

Há uma vasta literatura explorando a relevância de se conectar claramente teoria e prática no currículo dos Cursos de Pedagogia (Jenset *et al.*, 2018). Tais estudos enfatizam como Cursos aprofundados e bem-alinhados em ambientes educacionais reais influenciam significativamente o desempenho de professores em início de carreira (Bronkhorst *et al.*, 2011; Canrinus *et al.*, 2017). Um currículo coerente permite que os estudantes de Pedagogia apliquem teorias e conhecimentos na prática de ensino, promovendo tanto as abordagens pedagógicas tradicionais quanto a exploração de práticas inovadoras (Darling-Hammond; Bransford, 2005). Dessa forma, uma formação docente coerente aumenta o engajamento dos estudantes no desenvolvimento profissional contínuo e no desenvolvimento da maestria no ensino ao longo do tempo (Darling-Hammond; Bransford, 2005; Jenset *et al.*, 2019; King; Newmann, 2000).

Canrinus *et al.* (2017) e Klette e Hammerness (2016) revisam múltiplas tipologias de coerência curricular, das quais destacamos a desenvolvida e citada por Muller (2009) em sua pesquisa. Na tipologia de Muller, há dois tipos de coerências curriculares: a conceitual e a contextual. A coerência conceitual refere-se a um currículo sequencial, onde os conteúdos são organizados de forma que os tópicos posteriores dependam da compreensão dos anteriores, garantindo uma progressão lógica do conhecimento. Já a coerência contextual diz respeito ao alinhamento do currículo com a prática e com exigências externas, focando na adequação às demandas específicas de campos profissionais. Ambas as coerências são essenciais em Cursos de formação de professores, que buscam equilibrar uma base teórica em ciências da educação com conhecimentos e habilidades práticas.

Por outro lado, a ausência de coerência curricular, em que Cursos de Pedagogia estão fragmentados e falham em conectar a formação teórica de professores, a prática

profissional e o ambiente dinâmico da escola, tem sido associada a efeitos prejudiciais nos resultados da formação de professores (Darling-Hammond; Bransford, 2005). Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) e Oliver e Oesterreich (2013) também apontaram a inadequação da formação pedagógica para o Ensino Superior devido a um excesso de ênfase na teoria acadêmica e nas habilidades de pesquisa em detrimento da prática docente, deixando os professores em formação, apesar das disciplinas teóricas pedagógicas e didáticas que recebem, a replicar com seus futuros alunos o que vivenciaram com seus próprios professores no tempo de escola. Isso perpetua um ensino desatualizado focado na transmissão de conteúdo, dificultando práticas pedagógicas transformadoras tanto para professores quanto para alunos (Tang *et al.*, 2012).

Essa fragmentação curricular perpetua práticas de ensino desatualizadas e ineficazes (Korthagen, 2010), exacerbando o “choque de prática” experimentado por muitos professores novatos no início de suas carreiras. Tal desconexão destaca a necessidade de uma maior colaboração entre escolas de treinamento de professores e universidades para garantir a coerência entre as disciplinas teóricas e as experiências práticas (Jenset *et al.*, 2019). Soini *et al.* (2015) já indicavam que as experiências de estágio provêm um contexto privilegiado para se desenvolver agência profissional em sala de aula. Porém, um dos desafios mais prementes de estágios curriculares em Cursos de formação de professores é a separação entre teoria e prática em espaços físicos distintos, reforçando uma dicotomia falsa entre esses dois aspectos (Fosse, 2024; Heikkilä *et al.*, 2020). Portanto, Fosse (2024, p. 892, tradução nossa) recomenda que

Na prática escolar, os professores educadores (universitários) apoiem os professores estagiários (em escolas) em termos de planejamento e reflexão sobre o ensino [dos estagiários] e também devem ajudá-los a transformar seu conhecimento conceitual, construído no campus, em ensino em sala de aula e auxiliá-los a justificar e refletir sobre as escolhas que fazem.

A noção de consciência crítica (ou conscientização) e a perspectiva sociocultural da aprendizagem advindos do trabalho de Paulo Freire (1996), assim como o trabalho de interseccionalidade na educação de hooks (1994), destacam a importância do diálogo ativo e do engajamento dentro de uma comunidade para que estudantes de Pedagogia desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade do ensino, alcançável apenas por meio de experiências concretas, no “chão da sala de aula” (como se diz no Brasil). Essa abordagem alinha-se à ideia de que aprender a ensinar é um processo dinâmico necessariamente inserido em contextos sociais e culturais, enfatizando o papel da aprendizagem experiencial no desenvolvimento profissional. Além disso, desenvolver um senso de pertencimento dentro do

contexto escolar onde os professores em formação serão alocados para suas experiências de estágio pode facilitar a adoção de práticas de ensino adaptativas e reflexivas (Monkman, 2022; Pyhältö *et al.*, 2015).

Para além da integração entre teoria e prática por meio da oferta de experiências práticas sobre ensino-aprendizagem, Korthagen (2010) enfatizou a necessidade de uma formação de professores que integre experiências educacionais adequadas ao nível de aprendizagem dos estudantes de Pedagogia, com práticas desafiadoras adaptadas às necessidades dos professores em formação. Seguindo essa linha de raciocínio, Canrinus *et al.* (2017) apontaram que aumentar o trabalho de campo por si só não necessariamente melhora a coerência do Curso. Em vez disso, a qualidade das tarefas reflexivas do Curso vinculadas às experiências de estágio e o engajamento dos estagiários nessas tarefas são fatores cruciais. Esses autores, junto com Zeichner *et al.* (2015), defendem a organização de oportunidades de aprendizagem alinhadas e coerentes, garantindo a integração entre as disciplinas trabalhadas na universidade, que devem refletir perspectivas consistentes sobre ensino e aprendizagem, e as variadas experiências de campo com a participação dos diferentes atores da educação, onde os professores em formação podem aplicar as estratégias de ensino que aprenderam nas disciplinas teórico e didático-metodológicas.

Portanto, a forma como o currículo da formação de professores é organizado tem o potencial de facilitar — ou atrapalhar — o desenvolvimento da APEP em direção ao aprendizado contínuo. Segundo o estudo de Tang *et al.* (2012), dentre os fatores que mais influenciaram as concepções dos estudantes sobre ensino-aprendizagem durante a formação docente, a experiência prática em campo foi considerada a mais significativa. Em seguida, vieram os componentes formais do currículo do curso de licenciatura, e depois o currículo informal e oculto, embora a diferença entre esses dois últimos não tenha sido estatisticamente relevante. De modo geral, os estudantes de Pedagogia reconheceram que os elementos centrais do currículo, especialmente as atividades práticas, foram mais determinantes na formação de suas concepções sobre ensino e aprendizagem do que suas experiências escolares anteriores. O contato direto com a realidade da sala de aula teve um papel decisivo nesse processo. Esses achados são consistentes com um estudo de Goh e Canrinus (2019), que discutiram que estudantes de Pedagogia com um programa educacional coerente relataram maior autoconfiança em suas competências de ensino e estavam melhor preparados para lidar com situações difíceis em sala de aula.

Mais recentemente, Melo *et al.* (2022) enfatizaram a importância de entender o currículo de formação de professores como um meio para promover a APEP, integrando quatro atores envolvidos no processo de formação inicial docente: o currículo formal dos Cursos de Pedagogia, os professores educadores, os estudantes de Pedagogia e os alunos das escolas com quem os professores em formação irão trabalhar em seus estágios.

Em primeiro lugar, as autoras argumentaram que ver o currículo do Curso de Pedagogia para além de um sentido burocrático, em alinhamento com o currículo escolar, implica em ver os professores em formação como futuros produtores e decisores curriculares, mudando seu papel de meros executores do currículo escolar para agentes de tomada de decisão. Basear-se nessa concepção exige que a formação inicial prepare os estudantes de Pedagogia para atuar como protagonistas curriculares. Isso significa que os Cursos de formação inicial devem incluir oportunidades explícitas para que os professores em formação aprendam por meio de experiências de tomada de decisão curricular, tendo o “poder da agência”, como denominado por Melo *et al.* (2022), como um descritor explícito no currículo de Cursos de Pedagogia. Para que isso ocorra, é necessário que os Cursos de formação inicial docente alinhem os discursos que defendem a autonomia profissional de professores com as condições necessárias para que os estudantes de Pedagogia exerçam essa autonomia (Melo *et al.*, 2022; Oliver; Oesterreich, 2013).

Em segundo e terceiro lugares, os formadores de professores devem reconhecer o potencial dos professores em formação para projetar experiências curriculares durante seus estágios, modelando essa abordagem durante o ensino em seus próprios cursos universitários. Para isso, eles devem demonstrar como os estudantes de Pedagogia podem desenvolver uma educação centrada no alunado por meio de decisões pedagógicas e curriculares. Os formadores de professores devem, então, incorporar as vozes dos professores em formação em suas próprias instruções nas disciplinas universitárias (Oliver; Oesterreich, 2013), ajudando os estudantes de Pedagogia a vivenciar em primeira mão a importância do design curricular inclusivo e responsivo.

Em quarto lugar, educar os professores em formação sobre a prática de ouvir e responder às vozes de seus alunos é caracterizado como um esforço multifacetado, marcadamente distinto da tradicional “educação bancária” (Freire, 1996). Freire (*Ibid.*), hooks (1994) e Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) enfatizaram que os objetivos dos professores devem ser tão diversos e adaptáveis quanto seu grupo de alunos, exigindo ações personalizadas e específicas ao contexto, adaptadas a cada ambiente educacional.

Assim, Melo *et al.* (2022), tendo Nóvoa (2017) como inspiração, apontam que firmar a posição dos professores em formação como tomadores de decisão curricular a partir de mecanismos estratégicos que apoiem a APEP no currículo formal e a partir da prática pedagógica centrada no aluno, tornam-se fatores cruciais para ajudar os professores em formação a construir uma identidade docente agêntica, autônoma e criativa. Tudo isso culmina em um ciclo virtuoso entre a coerência curricular, a agência profissional e a identidade docente.

Avançando um pouco mais na discussão sobre coerência curricular, Canrinus *et al.* (2017) explicaram que mesmo que o corpo docente perceba sua grade curricular em Pedagogia como coerente, a experiência subjetiva dos estudantes de Pedagogia às vezes acaba se mostrando diferente. A percepção dos estudantes sobre a coerência curricular do Curso é, portanto, igualmente importante na avaliação da formação intencionada pelo corpo docente.

Tendo isto em consideração, para investigar como os estudantes de Pedagogia percebem a coerência curricular de seu Curso de Pedagogia, Canrinus *et al.* (2017) desenvolveram um sistema de avaliação que abrange seis categorias: (1) Ligação com a prática: as oportunidades que os professores em formação têm para incorporar práticas de ensino dentro das disciplinas do Curso, permitindo que os estudantes se envolvam ativamente em ações de ensino tangíveis; (2) Uso da teoria: as oportunidades que os estudantes de Pedagogia têm para integrar teorias e pesquisas educacionais para aprimorar a compreensão e aplicação dos conceitos teóricos; (3) Métodos de pesquisa: as oportunidades que os estudantes de Pedagogia têm para cultivar habilidades de pesquisa para promover uma abordagem investigativa ao lidar com situações reais de sala de aula; (4) Coerência entre as disciplinas: a percepção dos estudantes de Pedagogia de construir uma compreensão coesa e progressiva ao longo do tempo, identificando temas interconectados em diferentes disciplinas; (5) Coerência entre disciplinas e experiências de campo: a percepção dos estudantes de Pedagogia quanto às conexões significativas entre as disciplinas teóricas e as experiências práticas de campo (estágios); (6) Coerência entre partes do programa⁸: a percepção dos estudantes de Pedagogia de poder conectar diferentes facetas do Curso de Pedagogia no desenvolvimento de uma compreensão abrangente da educação.

Este sistema de avaliação mostrou validade e confiabilidade em diversos contextos culturais, por exemplo, no Brasil (Leite *et al.*, 2025); Chile e Cuba (Klette *et al.*, 2017); Finlândia, Noruega e Estados Unidos (Jenset *et al.*, 2019).

⁸ Embora o termo “programa” no Brasil se refira geralmente a programas de pós-graduação, este termo foi traduzido do inglês *program*, o qual se refere aos Cursos de Licenciatura/Pedagogia. Neste trabalho, optei por manter a palavra “programa” para manter uma aproximação linguística com o questionário original.

Por fim, para consolidar uma formação inicial docente coerente, é essencial que todos os *stakeholders*, sejam eles provindos da universidade, de ambientes educacionais envolvidos com o estágio dos professores em formação, da comunidade escolar etc., colaborem por meio de um processo contínuo de comunicação, como sugerido por Zeichner (2010). Esses *stakeholders* devem garantir aos professores em formação uma educação profissional completa que integre teoria e prática de maneira eficaz. Brown *et al.* (2015) também relataram que os três fatores mais importantes da formação docente, na perspectiva dos professores em formação, eram as oportunidades de exercer práticas de ensino, de observar professores experientes ensinando, e as relações com os professores educadores e mentores. Estes achados refletem a relevância pedagógica das interações sociais no ambiente de aprendizagem da formação docente, as quais serão discutidas a seguir como o terceiro fator que influencia a APEP.

3.2.3 O ambiente de aprendizagem na formação docente inicial e suas interações pedagógicas

A literatura já explorou extensivamente como vários fatores contextuais, como o ambiente escolar (urbano, suburbano, rural) (Rowan *et al.*, 2021), interações com professores mentores e colegas (Toom *et al.*, 2017) e o ambiente de aprendizagem sociocultural mais amplo (Larsen, 2010; Varis *et al.*, 2023) podem moldar significativamente a formação de identidades profissionais, crenças de eficácia e o senso de agência dos professores (Brown *et al.*, 2015; Pyhältö *et al.*, 2015; Turnbull, 2005; Yangın Ekşi *et al.*, 2019). De acordo com Yangın Ekşi *et al.* (2019), o estágio docente aparece como espaço-tempo privilegiado para se nutrir a APEP, no qual os professores em formação na Turquia, Portugal e Polônia destacaram a importância do vínculo construído com o professor educador e mentor para o aprendizado e integração no ambiente escolar. Esse relacionamento favoreceu a autonomia, o sentimento de pertencimento e a participação nas decisões pedagógicas, nutrindo a APEP dos professores em formação. Além disso, os estagiários valorizaram o feedback contínuo e a liberdade para experimentar práticas próprias em sala de aula, reconhecendo o orientador como modelo, especialmente na gestão da turma.

Portanto, o ambiente de aprendizagem na formação de professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento da APEP por meio de diversas interações pedagógicas entre professores educadores e mentores, estudantes (pares) e alunos de estágio (Pyhältö *et al.*, 2015).

Esses ambientes são continuamente construídos e reconstruídos por meio de múltiplos encontros e práticas pedagógicas, que podem tanto favorecer quanto dificultar o fortalecimento do senso de agência profissional (Fosse, 2024).

Tang *et al.* (2012) investigaram como os professores em formação em um Curso de Licenciatura em Educação na China se desenvolvem profissionalmente por meio de experiências que vão além do currículo formal. Isso inclui aspectos informais e ocultos da formação, como interações com professores universitários, mentores escolares e colegas, através dos quais as relações significativas com educadores e mentores moldaram a forma como os estudantes compreendiam o ensino. O ambiente de aprendizagem construtivista do Curso, no qual os professores aplicavam os métodos que ensinavam, teve um papel essencial na transformação das crenças pedagógicas dos professores em formação. As experiências práticas em campo enriqueceram ainda mais a aprendizagem, pois as discussões com mentores e supervisores ajudaram os futuros professores a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas por meio de experimentação orientada e feedback. Complementarmente, a colaboração entre colegas também se destacou, em que o envolvimento com os pares não apenas ofereceu apoio, mas também conflitos e dissonâncias cognitivas entre suas ideias, promovendo reflexão e crescimento (Tang *et al.*, 2012).

Livingston e Shiach (2010) enfatizaram que a formação inicial docente deve ajudar os estudantes de Pedagogia a mergulhar com uma mentalidade investigativa e reflexiva em suas próprias experiências pessoais e pressupostos sobre ensino e aprendizagem por meio de diálogos significativos com educadores, colegas (pares) e alunos de estágio.

Em primeiro lugar, os professores educadores e mentores das escolas onde as práticas de ensino são desenvolvidas são fontes de suporte, feedback e informações sobre a prática docente (Brown *et al.*, 2015). Além disso, as formas como desenvolvem suas práticas pedagógicas e *ethos* de ensino servem de modelos significativos a serem seguidos (referências positivas) ou evitados (referências negativas) para os estudantes de Pedagogia e contribuem tanto para a prática futura dos professores em formação (Cruz, 2017; Toom *et al.*, 2017) como para o posicionamento identitário e agêntico dos professores em formação (Kayi-Aydar, 2015; Lipponen; Kumpulainen, 2011). Segundo Tang *et al.*, (2012), a aprendizagem eficaz sobre ensinar ocorre quando os futuros docentes vivenciam um ambiente alinhado ao construtivismo, no qual assumem um papel ativo, refletem sobre sua prática e integram teoria e prática. Para isso, é essencial que os formadores de professores atuem como facilitadores, promovendo interações significativas, modelando práticas pedagógicas e criando espaços que incentivem a

experimentação, o diálogo e a construção colaborativa do conhecimento (*Ibid.*).

Bandura (1977) já havia destacado que a eficácia da aprendizagem por observação está fortemente ligada ao grau de identificação do observador (professor em formação) com o modelo (professor educador universitário ou mentor estagiário na escola). No estágio docente, por exemplo, isso é particularmente relevante, pois os futuros professores têm a chance de observar seus mentores em diferentes contextos escolares e exercer práticas de ensino, o que os ajuda a refletir sobre suas próprias habilidades de ensino. Além disso, o que Bandura chama de persuasão social, ou seja, o feedback que reconhece boas práticas e sugere melhorias específicas, pode incentivar o desenvolvimento profissional. Embora esse tipo de feedback, por si só, possa ter impacto limitado a longo prazo, ele pode impulsionar a autoconfiança necessária para que professores em formação experimentem novas estratégias e persistam diante de desafios, impactando diretamente em sua agência profissional. Fosse (2024), no entanto, encontrou outras limitações referentes a como o feedback dos mentores nas escolas promovia a APEP dos estudantes estagiários. Em seu estudo, a maioria dos estagiários solicitou aos mentores orientações práticas para lidar com a dinâmica da sala de aula, como estratégias de gestão e apresentação de conteúdos, enquanto aspectos ligados à aprendizagem dos alunos foram menos abordados. Ainda assim, muitos estagiários expressaram desejo de receber mais apoio voltado ao bem-estar e às necessidades educacionais dos alunos, demonstrando iniciativa e preocupação com o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua (APEP).

Já a colaboração entre pares, em segundo lugar, ajuda os estudantes de Pedagogia a enfrentar desafios de aprendizagem, fornecendo-lhes um espaço seguro para cometer erros e fazer perguntas, servindo como uma fonte importante de apoio emocional (Le Cornu, 2009). Por outro lado, a preocupação em relação às possibilidades dos estudantes de compartilhar novas ideias com seus colegas, o que pode estar relacionado a um ambiente competitivo e comparativo, tende a aumentar os resultados negativos entre professores em início de carreira (Väisänen *et al.*, 2018). De acordo com Brunetti e Marston (2018), a colaboração entre estudantes de Pedagogia durante a formação inicial docente é precursora para uma colaboração eficaz entre professores ao longo da carreira, o que contribui significativamente para seu desenvolvimento profissional continuado e a um maior senso de agência profissional. Adoniou (2016) também demonstrou que professores recém-formados utilizam seus colegas professores como a principal fonte de apoio, suporte e validação diante de desafios profissionais.

Em terceiro lugar, os professores em formação também percebem seus alunos nas escolas onde fazem seus estágios como recursos valiosos de aprendizagem, especialmente pelo

feedback imediato diante de suas práticas de ensino (Knoblauch; Woolfolk Hoy, 2008; Yangin Ekşi *et al.*, 2019). Os alunos, portanto, são percebidos como fontes de apoio que participam de um processo de aprendizagem colaborativo recíproco (Edwards, 2005; Pyhältö *et al.*, 2015). De acordo com Bronkhorst *et al.* (2011), o feedback dos alunos pode ser uma fonte valiosa para que professores em formação avaliem seu desempenho. Portanto, aprender a buscar e interpretar esse feedback é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, mesmo que ele não seja sempre imediato ou claro — indicando uma necessidade de se explicitar como estudantes de Pedagogia podem usar seus alunos e o feedback que eles dão como um recurso promotor de desenvolvimento profissional contínuo.

A pesquisa de Toom *et al.* (2017) já havia destacado que a qualidade das interações sociais no ambiente de aprendizagem é um elemento essencial para o aprendizado agêntico dos estudantes de Pedagogia no contexto de se discutir a agência em comunidades profissionais. O estudo mostrou que o apoio e o reconhecimento por parte dos formadores, o tratamento igualitário e um ambiente positivo entre colegas são fatores que fortalecem o senso de agência profissional dos futuros professores na comunidade docente. Os formadores contribuem principalmente ao demonstrar práticas formais da profissão, como a resolução ativa de problemas, competências pedagógicas para facilitar e mediar interações sociais entre pares, com alunos de estágio e consigo mesmos, com impacto de formação pedagógica para a prática docente. Já os colegas oferecem um suporte mais informal, funcionando como espaço para refletir sobre o próprio desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas.

Porém, não há uma literatura extensa investigando como o ambiente de aprendizagem influencia a APEP ao longo da formação inicial. Portanto, esta pesquisa pretende endereçar essa lacuna. Soini *et al.* (2015) avaliaram a percepção dos estudantes de Pedagogia sobre o ambiente de aprendizagem da formação de professores em quatro elementos, que servirão de referencial teórico para esta investigação:

(1) O Suporte dos educadores no que diz respeito a como os estudantes se sentem apoiados e encorajados por seus professores e orientadores em atividades práticas e discussões teóricas. Väisänen *et al.* (2018) indicaram como o aprendizado e bem-estar dos professores em formação dependem do ambiente socioemocional durante a prática docente, sustentado pelo suporte de seus professores educadores e mentores;

(2) O Senso de pertencimento igualitário entre os pares, ou seja, como os estudantes percebem que são tratados de forma justa e respeitosa em discussões e tomadas de decisões, comparados com outros estudantes. Väisänen *et al.* (2018) também identificaram que a

percepção de justiça, como uma forma de respeito, é uma estrutura significativa nas relações interpessoais durante a formação de professores. Assim, pode-se argumentar que ser reconhecido e tratado de forma igualitária pode aliviar a sobrecarga emocional, a exaustão ou atitudes negativas sobre a carreira docente;

(3) O Clima positivo para a construção de conhecimento coletivo, em que estudantes percebem uma boa atmosfera e um ambiente seguro para discutir problemas e falhas com colegas e professores. As interações entre colegas têm mostrado serem fatores que proporcionam um recurso mais informal para o desenvolvimento da agência profissional, atuando como um espaço para processar emoções e refletir sobre o desenvolvimento e os desafios enfrentados nos estudos (*Ibid.*).

Por fim, (4) o Reconhecimento dado pelos professores, em que os estudantes sentem que seus esforços e opiniões são apreciados e considerados para tomadas de decisões. Receber reconhecimento e apoio dos educadores capacita e aumenta a confiança dos professores em formação, especialmente no início da formação de professores, quando os estudantes buscam referências profissionais com mais intensidade (Turnbull, 2005). Os mentores também são identificados como os principais mediadores quanto à formação identitária e agêntica de professores ao final de sua formação (Fosse, 2024).

O estudo acima de Soini *et al.* (2015) revelou que o clima positivo do ambiente de aprendizagem derivado de boas relações entre colegas e apoio entre pares para enfrentar desafios tem um papel fundamental na construção do senso de agência profissional dos estudantes de Pedagogia finlandeses no início de sua formação docente. Neste estudo, contudo, foi surpreendente que outros elementos do ambiente de aprendizagem, como apoio, senso de equidade entre pares e reconhecimento por professores educadores, não tenham tido impacto direto no senso de agência dos professores em formação. Uma possível explicação é que os estudantes percebem os professores formadores como mais distantes, especialmente nas fases iniciais do Curso. Soini *et al.* (2015) também sugeriram futuras pesquisas investigando o ambiente de aprendizagem da formação inicial docente em etapas mais avançadas.

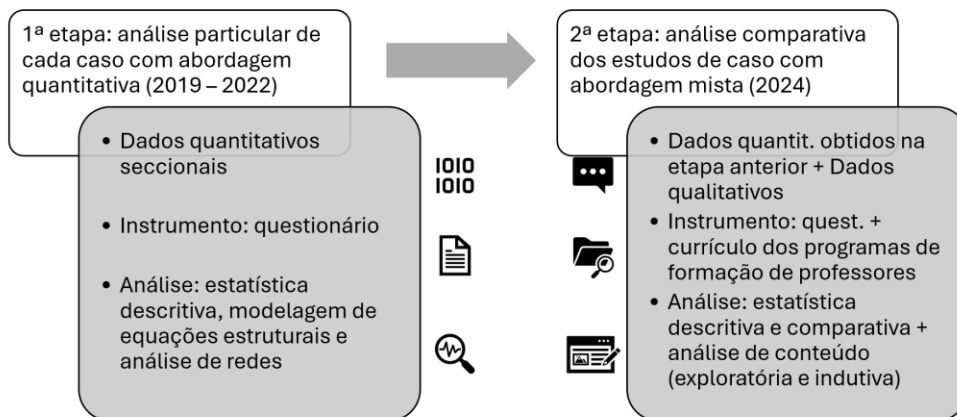
Utilizando o referencial exposto acima, nesta pesquisa, investigo como a i) negociação da identidade profissional de professor, ii) a coerência curricular e iii) o ambiente de aprendizagem se correlacionam com a APEP e a influenciam ao longo da formação docente.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento o delineamento metodológico da pesquisa, a qual adotou o modelo de estudos de caso com uma abordagem predominantemente quantitativa, especialmente na primeira etapa de aprofundamento particular de cada caso da investigação (UFC/Brasil e ULF/Finlândia). Numa segunda etapa, porém, empreguei uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo para a investigação comparativa internacional a fim de complementar os resultados quantitativos previamente obtidos. A Figura 2 ilustra todo o delineamento metodológico deste doutorado de modo simplificado.

Figura 2 – Delineamento metodológico da pesquisa de doutorado

Estudo de caso: UFC (Brasil) & ULF (Finlândia)



Fonte: elaborada pela autora.

A escolha por investigar a APEP em duas universidades distintas como “estudos de caso” baseia-se na natureza complexa, localizada e dinâmica dos contextos educativos em que os estudantes de Pedagogia a desenvolvem ao longo da formação inicial de professores (Freebody, 2003). O estudo de caso, portanto, alinha-se à perspectiva ecológica de que o engajamento dos estudantes de Pedagogia em seu processo de formação docente não é uma característica intrínseca ou uma habilidade individual, mas sim uma prática que ocorre em “contextos temporais-relacionais de ação” (Biesta *et al.*, 2015, p. 626). Nesse sentido, a metodologia de estudo de caso permite investigar esses contextos específicos de maneira profunda e localizada, reconhecendo as interações interdependentes entre estudantes, fatores contextuais e atributos individuais (Freebody, 2003).

Graças a essas características do modelo de estudos de caso, também pude desenvolver uma análise comparativa internacional, respeitando as particularidades de cada caso. Para tanto, Blömeke e Paine (2008) enfatizaram a importância de envolver pesquisadores ou educadores locais em projetos de pesquisa internacionais, o que foi feito através da participação de pesquisadores e professores formadores que são participantes internos dos Cursos universitários em análise. Em minha pesquisa, mantive comunicação com os líderes dos Cursos participantes e colaborei com assistentes de pesquisa locais para facilitar o desenrolar da pesquisa.

Este capítulo foi estruturado da seguinte maneira: primeiramente, apresentei os instrumentos quantitativos (questionários) aplicados na primeira etapa da pesquisa, utilizando a performance psicométrica obtida na Finlândia como ilustração⁹. Segue-se, então, uma descrição detalhada sobre o processo de coleta e análise quantitativa de dados desenvolvida entre 2019 e 2022 para as investigações dos estudos de caso (UFC/Brasil e ULF/Finlândia) da primeira etapa da pesquisa, incluindo uma breve explanação do estudo piloto feito no Brasil para a validação do questionário de pesquisa¹⁰. Em seguida, apresento a segunda etapa da pesquisa, que consistiu em uma análise comparativa internacional desenvolvida a partir dos estudos de caso. Para tanto, uma abordagem metodológica mista foi adotada, pois além dos dados quantitativos obtidos para as investigações dos estudos de caso, uma análise qualitativa dos currículos de formação de professores das universidades (UFC/Brasil e ULF/Finlândia) complementou a análise quantitativa desenvolvida previamente¹¹.

Este capítulo termina com algumas considerações éticas, reflexões sobre as decisões metodológicas e limitações da pesquisa.

4.1 Primeira etapa da pesquisa: instrumentos para caracterização dos estudos de caso

Apliquei quatro escalas psicométricas, previamente utilizadas em contextos internacionais (Canninus *et al.*, 2017; Soini *et al.*, 2015; Vähäsantanen *et al.*, 2019), tanto na

⁹ Para informações detalhadas sobre os instrumentos psicométricos utilizados em cada estudo de caso, o Apêndice C apresenta todos os itens dos questionários, acompanhados dos respectivos coeficientes alfa de Cronbach para cada dimensão das escalas aplicadas na Finlândia. Adicionalmente, o leitor pode consultar os artigos científicos relacionados a cada caso: Leite *et al.* (2022), referente ao estudo na Finlândia, e Leite *et al.* (2024), referente ao estudo no Brasil, conforme listados no Apêndice A desta dissertação.

¹⁰ Para informações detalhadas sobre o estudo piloto desta pesquisa feito no Brasil, o leitor pode consultar o artigo publicado sobre esta investigação: Leite, L; Lustosa, F; Santana, J. Estudo piloto sobre a agência profissional dos estudantes de Pedagogia no Brasil: uma abordagem quantitativa. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 18 (37), e21740, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21740>.

¹¹ Este estudo já foi publicado, conforme listados no Apêndice A.

Finlândia como no Brasil, as quais obtiveram níveis bons de confiabilidade interna em ambos os países, com algumas poucas exceções.¹²

(1) A escala “Agência Profissional de Estudantes de Pedagogia em sala de aula” (de agora em diante referida como APEP) mede o engajamento dos estudantes de Pedagogia para aprender continuamente enquanto ensinam em sala de aula, envolvendo suas motivações, suas crenças de autoeficácia e suas estratégias de aprendizagem. A escala é composta por 20 itens distribuídos em quatro subescalas: senso de competência (COM, cinco itens), construção de ambiente colaborativo e prática transformadora (COL, oito itens), reflexão em sala de aula (REF, cinco itens) e modelagem (MOD, dois itens). Os estudantes de Pedagogia responderam em uma escala Likert de sete pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente);

(2) A escala “Coerência Curricular do Curso” (de agora em diante referida como CC) mede as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre a coerência curricular da formação inicial docente. Ela contém 42 itens organizados em seis subescalas: ligação com a prática (LP, 12 itens), uso da teoria (UT, sete itens), métodos de pesquisa (MP, quatro itens), coerência entre as partes do programa (CPP, cinco itens), coerência entre as disciplinas do Curso (CDC, dez itens) e coerência entre as disciplinas teóricas e experiências de campo (CDE, quatro itens). Os estudantes responderam em uma escala Likert de quatro pontos, variando de 1 (nenhuma oportunidade) a 4 (oportunidade ampla);

(3) A escala “Ambiente de Aprendizagem” (de agora em diante referida como AA) avalia as interações sociais e seus efeitos pedagógicos tanto entre professores formadores e estudantes de Pedagogia quanto entre os próprios estudantes. A escala é composta por 12 itens, distribuídos em quatro subescalas.: suporte (AAS, três itens), igualdade (AAI, três itens), clima (AAC, três itens) e reconhecimento (AAR, três itens). Os estudantes responderam em uma escala Likert de sete pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente);

(4) A escala “Negociando a Identidade Profissional de Professor” (de agora em diante referida como NIP) mede como os estudantes de Pedagogia estão refletindo sobre suas expectativas do que é ser um professor de acordo com o que eles entendem que serão suas possibilidades futuras de carreira. Ela contém quatro itens gerais sobre os valores profissionais, os objetivos, os interesses e os planos de carreira dos estudantes, incluindo percepções sobre futuras perspectivas de trabalho. Os estudantes responderam em uma escala Likert de sete

¹² Todo o questionário da pesquisa (traduzido para o Português e no modelo de aplicação) pode ser encontrado no Apêndice B desta tese.

pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

A Tabela 2, na página seguinte, apresenta as escalas de medição aplicadas na ULF (Finlândia) e na UFC (Brasil), com descrição das subescalas e suas consistências internas (medidas por meio do índice alfa de Cronbach), tendo o caso da Finlândia como ilustração da performance psicométrica do questionário.

4.2 Primeira etapa da pesquisa: coleta de dados quantitativos para caracterização dos estudos de caso

É importante declarar já de antemão que, durante a coleta de dados, os pesquisadores envolvidos solicitaram a permissão individual de todos os participantes da pesquisa, na forma de um termo de consentimento por escrito. Este consentimento formal garantiu o acesso de informações sobre a pesquisa aos participantes, bem como atestou a proteção dos dados pessoais dos sujeitos e sua participação voluntária. Complementarmente, os estudantes poderiam encerrar sua participação na pesquisa a qualquer momento. Este estudo não ofereceu risco, desconforto ou desvantagem para os participantes.

Complementarmente, medidas foram tomadas para assegurar a comparabilidade das amostras para as investigações comparativas na segunda etapa da pesquisa. Para isso, a pesquisa foi feita especificamente em Cursos de formação de professores baseados em universidades e selecionando estudantes de todos os anos dos Cursos de graduação.

A seguir, encontram-se mais detalhes sobre cada um dos Cursos universitários e o processo de coleta de dados. Primeiro, apresenta-se o Curso de formação de professores na ULF (Finlândia), seguido por uma breve explanação sobre o estudo piloto de adaptação do questionário para o Brasil. Finalmente, a formação de professores na UFC (Brasil) é descrita.

Tabela 2 – Questionários da pesquisa: escalas, dimensões (subescalas), ilustrações de itens e alfa de Cronbach (continua)

Informação das escalas	Dimensões, número de itens e alfa de Cronbach	Itens que alcançaram os valores de Média e Desvio Padrão mais baixos e mais altos, respectivamente
Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP) Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente) Soini <i>et al.</i> (2015)	Construção de ambiente de aprendizagem colaborativa (COL), oito itens, $\alpha = .87$	COL7: “Sinto-me cada vez mais bem-sucedido no meu ensino” / COL2: “Sou capaz de encontrar métodos de ensino para envolver até mesmo os grupos de alunos mais desafiadores”
	Reflexão em sala de aula (REF), cinco itens, $\alpha = .73$	REF2: “Gostaria de compreender melhor as formas de pensar e agir dos alunos” / REF3: “Acho que todos podemos aprender alguma coisa numa situação de ensino”
	Senso de competência (COM), cinco itens, $\alpha = .84$	COM5: “Posso analisar a minha prática profissional como um todo” / COM1: “Sou capaz de apoiar a construção da compreensão dos alunos no meu ensino”
	Modelagem (MOD), dois itens, $\alpha = .70$	MOD1: “Aprendo métodos de ensino inovadores observando-os em diferentes situações de ensino” / MOD2: “Aprendo métodos de ensino funcionais observando o ensino de professores experientes”
Coerência Curricular (CC) Escala Likert de 4 pontos, variando de 1 (nenhuma oportunidade) até 4 (oportunidades extensivas) e 1 (discordo fortemente) até 4 (concordo fortemente) Canrinus <i>et al.</i> (2017) e Klette; Hammerness (2016)	Ligação com a prática (LP), doze itens, $\alpha = .88$	LP6: “Oportunidade de examinar o currículo/normas/diretrizes nacionais/estaduais/profissionais” / LP10: “Oportunidade de experimentar o seu professor educador modelando/demonstrando práticas de ensino eficazes”
	Uso da teoria (UT), sete itens, $\alpha = .77$	UT4: “Oportunidade de usar a teoria que você está lendo em sala de aula para analisar ou examinar suas próprias experiências como aluno-professor em sala de aula.” / UT1: “Oportunidade de ler, analisar ou discutir teoria educacional 'ampla' (teoria fundamental sobre ensino e aprendizagem, desenvolvimento do adolescente, por exemplo, Vygotsky e Piaget)”
	Métodos de Pesquisa (MP), quatro itens, $\alpha = .85$	MP2: “Ler, analisar e discutir métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem dos alunos ou outras questões em sua própria sala de aula (como fazer 'pesquisa-ação' ou 'investigação' em sua sala de aula)” / MP4: “Aprender sobre métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem dos alunos ou outras questões em sua própria sala de aula (como fazer 'pesquisa-ação' ou 'investigação' em sua sala de aula)”
	Coerência entre as partes do programa (CPP), cinco itens, $\alpha = .77$	CPP5: “Oportunidade de fazer conexões entre a teoria educacional e o ensino real em sala de aula em que você estava envolvido” / CPP2: “Oportunidade de conectar ideias de uma aula a outra no mesmo Curso”

Tabela 2 – Questionários da pesquisa: escalas, dimensões (subescalas), ilustrações de itens e alfa de Cronbach (conclusão)

	Coerência entre as disciplinas do Curso (CDC), dez itens, $\alpha = .66$	CDC8: “O corpo docente fez referências explícitas a outros Cursos” / CDC9: “O corpo docente sabia o que eu deveria fazer em minha experiência de ensino de campo”
	Coerência entre as disciplinas teóricas e experiências de campo (CDE), quatro itens, $\alpha = .59$	CDE4: “No meu trabalho de campo, observei professores usando as mesmas teorias, estratégias e técnicas que aprendi em minhas disciplinas no Curso de formação de professores” / CDE2: “Minha experiência de ensino como aluno me permitiu experimentar as teorias, estratégias e técnicas que estava aprendendo em minhas aulas no Curso de formação de professores”
Ambiente de Aprendizagem (AA) Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente) Soini <i>et al.</i> (2015)	Suporte (AAS), três itens, $\alpha = .78$	AAS2: “Na formação de professores, os problemas são tratados de forma construtiva” / AAS3: “Posso discutir abertamente sobre os problemas relativos ao estudo com os formadores de professores”
	Igualdade (AAI), três itens, $\alpha = .87$	AAI2: “Eu sou tratado igualmente” / AAI1: “Eu recebo encorajamento e suporte dos meus professores educadores”
	Clima (AAC), três itens, $\alpha = .77$	AAC2: “Posso contar abertamente sobre minhas falhas para outros alunos colegas professores” / AAC1: “Existe um bom ambiente para estudar na formação de professores”
	Reconhecimento (AAR), três itens, $\alpha = .85$	AAR2: “Sinto que os formadores de professores apreciam meus esforços em estudar” / AAR1: “Os formadores de professores se interessam por minhas opiniões”
Negociando a Identidade Profissional (NIP) Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente), $\alpha = .81$ Vähäsantanen <i>et al.</i> (2019)	NIP1: “Eu serei capaz de agir de acordo com meus próprios valores no meu trabalho de ensino”	
	NIP2: “Eu serei capaz de realizar meus objetivos profissionais no meu trabalho de ensino”	
	NIP3: “No meu trabalho de ensino, eu serei capaz de focar em coisas que me interessam”	
	NIP4: “Eu serei capaz de avançar minha carreira no meu trabalho de ensino”	

Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa. O questionário completo, no formato em que foi aplicado no Brasil, pode ser encontrado no Apêndice B desta pesquisa.

Nota: O questionário completo com os itens organizados em escalas e subescalas (dimensões), com todos os itens, pode ser encontrado no Apêndice C.

4.2.1 Coleta de dados na Finlândia, Carélia do Norte: ULF

Na Universidade do Leste Finlandês (ULF), assim como em outras universidades do país, as qualificações para professores do Ensino Básico exigem um mestrado em Ciências da Educação ou na área específica de ensino, com um total de 300 Créditos do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação (acrônimo em inglês ECTS, de *European Credit Transfer Sytem*) e duração aproximada de cinco anos, totalizando aproximadamente 8.100 horas. Os professores de Educação Infantil, no entanto, precisam apenas de um diploma de graduação com 180 ECTS em estudos educacionais, com duração de cerca de três anos totalizando aproximadamente 4.860 horas. Os estudos de graduação e mestrado em educação na ULF incluem estudos pedagógicos básicos, intermediários e avançados (60 ECTS, aproximadamente 1.620 horas) e estudos multidisciplinares em disciplinas ensinadas na Educação Básica (60 ECTS, aproximadamente 1.620 horas). Ao longo de todo o Curso, a prática docente (estágio) está incluída nos estudos pedagógicos e é realizada nas escolas de formação de professores ligadas às universidades (*normaalikoulu*) ou em outras escolas designadas para fins de prática docente (Saloviita, 2019).

O objetivo do Curso da ULF é formar professores com uma orientação investigativa em seu trabalho, capacidade de resolver problemas de forma independente e de utilizar as pesquisas mais recentes nos campos da educação (UEF, 2023-2024). Assim, a interconexão entre prática docente e pesquisa é altamente enfatizada no programa do Curso. Além disso, o Curso oferece aos estudantes considerável autonomia na seleção das disciplinas para apoiar suas futuras habilidades de atuação independente como futuros professores (Tirri, 2014).

Os dados da pesquisa foram coletados entre 2019 e 2022 durante o horário das aulas, com a permissão e apoio dos professores educadores. Os estudantes de Pedagogia do primeiro ao último ano do Curso foram convidados a participar. Os Cursos de formação docente nos quais o questionário de pesquisa foi aplicado tinham cerca de 1200 estudantes registrados ao todo. Um total de 362 responderam (taxa de resposta = 30%; número de participantes mulheres = 272, 75,13%). A idade dos estudantes participantes variou de 18 a 51 anos ($M = 24,04$, $DP = 4,73$) e eles atendiam a diferentes anos (períodos) de graduação nos Cursos de Pedagogia: estudantes do 1º ano ($n = 60$), 2º ano ($n = 59$), 3º ano ($n = 157$), 4º ano ($n = 59$), 5º ano ($n = 19$) e 6º ano ou mais ($n = 8$).

4.2.2 Coleta de dados no Brasil, Ceará: piloto na UECE e coleta final na UFC

4.2.2.1 Estudo piloto na UECE¹³

Considerando que os instrumentos de pesquisa (questionário) foram desenvolvidos por pesquisadores do Norte Global, vi necessária a checagem de validação do questionário de pesquisa para o contexto brasileiro através de um estudo piloto. Portanto, o estudo piloto teve o objetivo de reavaliar e restabelecer as características psicométricas das escalas, uma vez que estavam sendo utilizadas pela primeira vez no contexto brasileiro.

Primeiramente, todo o questionário foi traduzido para o português pela pesquisadora de doutorado, que é falante nativa do português e tem fluência profissional na língua inglesa. Depois, o questionário em português foi retro-traduzido para o inglês por tradutores juramentados. Esta segunda versão traduzida para o inglês foi submetida a análises comparativas textuais e algumas adaptações (não significativas) foram realizadas no texto dos itens das escalas.

A coleta de dados para o estudo piloto no Brasil aconteceu no mês de julho de 2019, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta coleta foi feita com a colaboração da Prof. Geny Lustosa e da pesquisadora Juliana Santana, então doutoranda e colaboradora da pesquisa. A aplicação do questionário atingiu 102 estudantes que estavam cursando o Curso de Licenciatura em Pedagogia. A maioria dos participantes (82%) era composta por mulheres, apresentando idade média de 24,7 anos (DP = 8,32). Aproximadamente 59% estavam matriculados no 1º ou 2º ano da graduação, enquanto 37% cursavam do 3º ao 5º ano, e apenas cerca de 4% encontravam-se no 6º ano ou em anos superiores. Além da aplicação do questionário, os estudantes também registraram suas percepções sobre a clareza dos itens das escalas em um formulário separado.

A partir da análise de dados do estudo piloto, as propriedades psicométricas do questionário foram reavaliadas e alguns itens do questionário foram modificados de acordo com sugestões e comentários dos estudantes que participaram do estudo. Porém, as modificações feitas foram somente aquelas consideradas essenciais ao entendimento dos estudantes, já que se buscou manter o máximo possível de semelhança com o questionário original a fim de garantir a comparabilidade dos dados obtidos nas duas universidades. O questionário re-

¹³ Para informações detalhadas sobre o estudo piloto desta pesquisa feito no Brasil, o leitor pode consultar o artigo publicado na revista *Tempos E Espaços Em Educação* sobre esta investigação através do link: <https://doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21740>.

modificado foi então aplicado a uma amostra maior e definitiva na UFC, como apresentado a seguir.

4.2.2.2 Coleta de dados final na UFC

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) foca na formação de educadores profissionais capazes de atuar como professores licenciados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação de Jovens e Adultos, além de poderem atuar como administradores educacionais responsáveis pelo planejamento, coordenação, implementação e monitoramento do trabalho educacional formal e não formal (UFC, 2013).

O currículo do Curso enfatiza a pesquisa como eixo central da formação de professores, assumindo que uma postura investigativa favorecerá a prática docente reflexiva (UFC, 2013). Além disso, busca a articulação teoria-prática através de estágios supervisionados, nos quais os estudantes têm contato com a realidade educacional desde o primeiro período da formação acadêmica. O Curso compreende um período de formação de quatro anos com carga horária total de 3.216 horas, estruturado com disciplinas obrigatórias e optativas divididas entre um ramo de estudos pedagógicos básicos e um ramo de estudos pedagógicos de aprofundamento e diversificação (totalizando 2.672 horas); atividades complementares, variando de pesquisa, atividades artísticas, comunitárias e organizacionais (totalizando 176 horas); estágio supervisionado obrigatório (320 horas); e Trabalho de Conclusão de Curso (48 horas).

O questionário foi aplicado entre os anos de 2019 e 2022 na Faculdade de Educação. Antes da pandemia de COVID-19, a coleta de dados ocorreu uma vez por ano durante os períodos de aula presencial e com o apoio dos professores educadores. No entanto, durante a pandemia, a coleta de dados foi realizada online em 2021 e 2022. Os participantes totalizaram em 283 licenciandos (224 mulheres, 79%) de todos os anos do Curso de Pedagogia, que tinha cerca de 640 alunos registrados no total (taxa de resposta = 44%; número de participantes mulheres = 531, 83%). A idade dos estudantes variou de 17 a 66 anos ($M = 25,87$, $DP = 8,96$) e eles incluíram diferentes segmentos do Curso de formação de professores: estudantes do 1º ano ($n = 73$), 2º ano ($n = 72$), 3º ano ($n = 75$), 4º ano ($n = 29$), 5º ano ($n = 18$) e 6º ano ou mais ($n = 16$).

4.3 Primeira etapa da pesquisa: análise de dados quantitativos para os estudos de caso

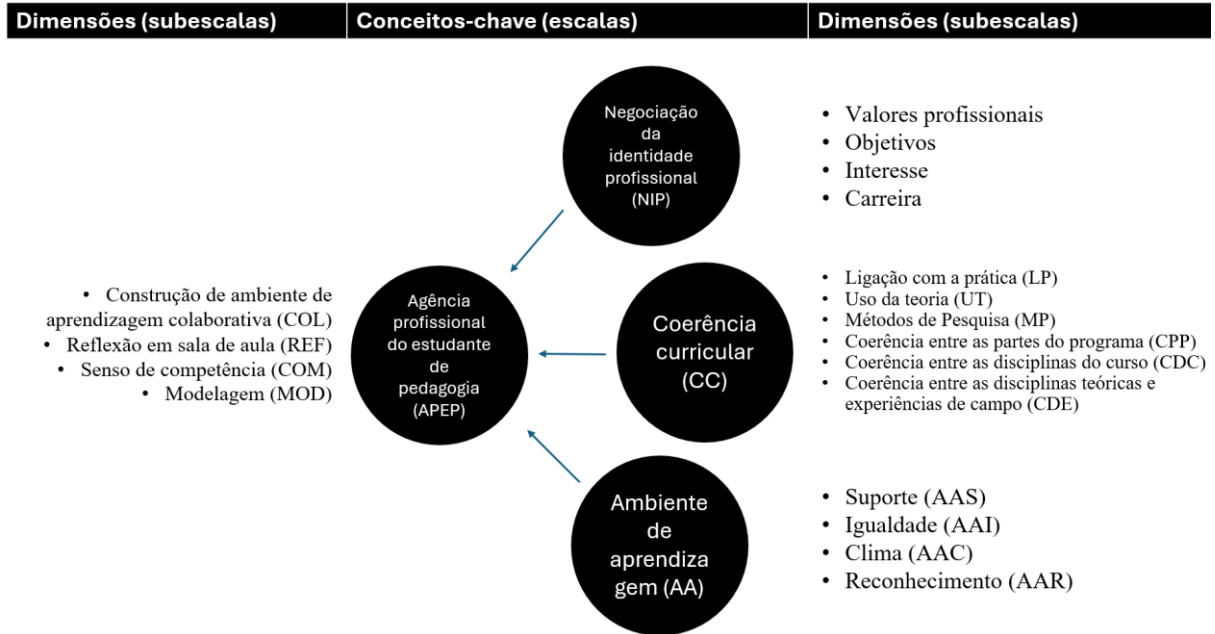
Nesta pesquisa de doutorado e seus estudos desenvolvidos na UFC (Brasil) e na ULF (Finlândia), apliquei diversas análises estatísticas sobre os dados, incluindo análises descritivas básicas, Modelagem de Equações Estruturais (MEE) e Análise de Redes, a fim de entender melhor os processos interativos entre os fatores que estão sendo investigados: a APEP e os fatores que a influenciam ao longo da formação de professores. O uso de análises estatísticas complementares com diferentes visualizações fornece uma compreensão mais abrangente e aprofundada, que não é possível com apenas um desses procedimentos. Os softwares estatísticos usados para as diferentes análises quantitativas foram SPSS, Mplus e R (com destaque para o pacote *qgraph*).

Primeiro, utilizei o software de estatísticas SPSS v.25 para análises estatísticas descritivas, de confiabilidade e de correlação de Pearson. Para interpretar a confiabilidade adequada usando o alfa de Cronbach (α), foi adotado um limiar de $\alpha > 0,60$ (Hair *et al.*, 2014). Geralmente, 0,70 é considerado o limite mínimo para estudos confirmatórios (Nunnally; Bernstein, 1994), enquanto 0,60 é aceitável para pesquisas exploratórias (Hair *et al.*, 2014). Uma vez que esta pesquisa aplicou um conjunto diversificado de escalas, algumas delas dentro de uma estrutura exploratória para Cursos de formação de professores na Finlândia e no Brasil, o limite inferior foi considerado aceitável. Com exceção da subescala coerência entre disciplinas teóricas e experiências de campo (CC-CDE) na Finlândia (que obteve um α de 0,59), todas as subescalas demonstraram uma consistência interna adequada com base nos limiares de Nunnally e Bernstein (1994) e Hair *et al.* (2014). Esse resultado foi relevante para possibilitar **agregar todos os itens individuais de cada subescala em itens médios, os quais passaram a representar as dimensões (subescalas) para as análises subsequentes.**¹⁴ A maioria dos itens médios (ou variáveis agregadas) indicaram normalidade, com algumas exceções que

¹⁴ A agregação de todos os itens individuais de cada subescala de um questionário em itens médios é uma prática comum na análise de dados, especialmente em pesquisas que utilizam escalas de Likert, como as utilizadas no presente estudo. Essa abordagem permite que os pesquisadores sintetizem informações complexas em medidas mais simples e compreensíveis, representando as dimensões ou subescalas do questionário (Raykov; Marcoulides, 2006). Por exemplo: a escala da APEP tem o total de 20 itens organizados em 4 dimensões (ou subescalas): 1) Construção de ambiente de aprendizagem colaborativa (COL), oito itens; 2) Reflexão em sala de aula (REF), cinco itens; 3) Senso de competência (COM), cinco itens; e 4) Modelagem (MOD), dois itens. Portanto, os itens de cada uma dessas dimensões foram agregados em itens médios que representam cada uma dessas subescalas individualmente. Esse processo resultou em quatro itens médios: COL (originalmente oito itens), REF (originalmente cinco itens), COM (originalmente cinco itens) e MOD (originalmente dois itens). Desta forma, uma escala com originalmente 20 itens foi condensada em uma escala de quatro itens médios. Esse procedimento permite que se façam análises estatísticas mais avançadas sem sobrecarregá-las com um número excessivo de itens e variáveis.

quebraram as suposições de normalidade de forma leve. Esse tratamento de dados, representando tanto as relações teórico-conceituais como o tratamento metodológico dos dados, pode ser visualizado na figura seguinte:

Figura 3 – Relações teórico-conceituais das dimensões (subescalas/fatores) de cada escala



Fonte: elaborada pela autora.

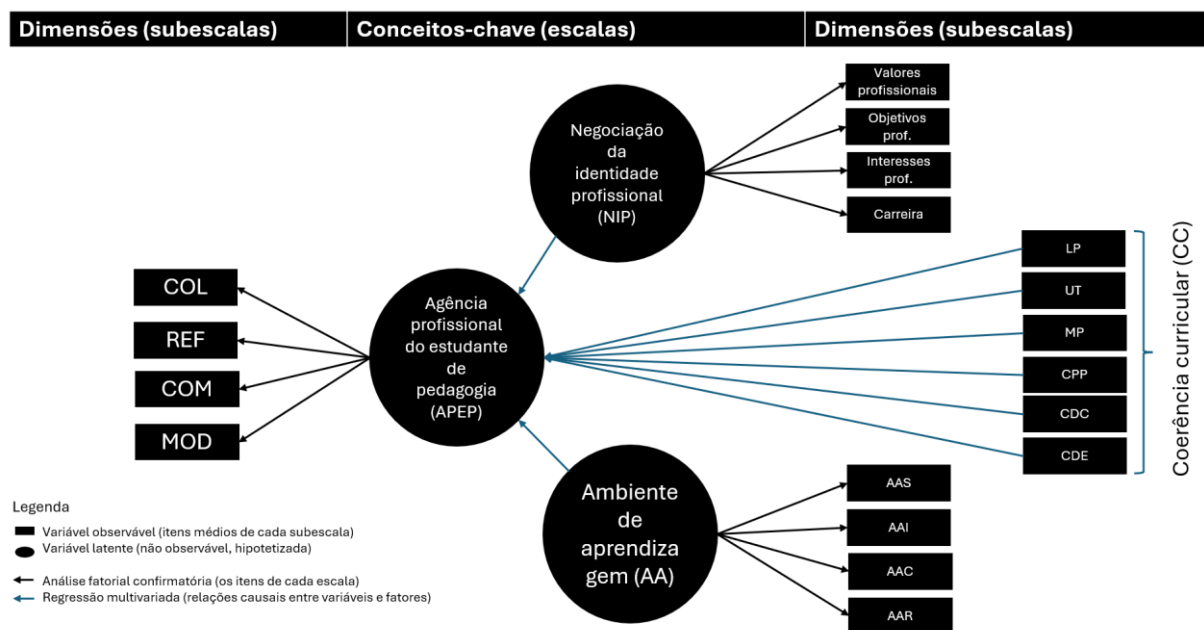
Em seguida, utilizei o software de estatísticas Mplus v.6 para análise de modelagem de equações estruturais (MEE). A MEE é uma abordagem estatística utilizada para testar hipóteses sobre as relações entre variáveis observadas (coletadas por meio de questionários) e variáveis latentes (fatores hipotéticos teorizados a partir das relações das variáveis observadas). A MEE, por meio da análise de caminhos latentes, combina análise fatorial (explora as correlações entre as variáveis dentro de cada dimensão/fator das escalas) e regressão multivariada (modela a relação causal entre as variáveis e os fatores), permitindo a análise de modelos complexos que envolvem múltiplas variáveis, fatores e suas interações.

Neste estudo, as relações simultâneas entre os itens médios da APEP, negociação da identidade profissional, coerência curricular e ambiente de aprendizagem da formação de professores, foram examinadas usando análise de caminhos latentes¹⁵, com base nas suposições teóricas e pesquisas anteriores (Raykov; Marcoulides, 2006). Nesta análise de MEE, a APEP,

¹⁵ A análise de caminhos latentes dentro da MEE permite a investigação de relações complexas entre variáveis latentes (não observáveis), desenhando-se “caminhos” entre elas (Raykov; Marcoulides, 2006). Esses “caminhos” (ou relações) podem ser visualizados nos resultados desta pesquisa.

o ambiente de aprendizagem e a negociação da identidade profissional foram considerados variáveis latentes. Já as subescalas que mediram a coerência curricular da formação de professores foram consideradas variáveis observáveis distintas (neste caso, os itens médios agregados). Isso permitiu maior flexibilidade na análise. A Figura 4 representa como as variáveis e as dimensões (fatores) se relacionariam a partir das discussões e hipóteses teóricas, assim como a forma como cada variável/dimensão foi tratada nas análises estatísticas de MEE deste estudo.

Figura 4 – Relações teórico-metodológicas das variáveis na MEE



Fonte: elaborada pela autora.

Tendo este modelo global como referência, diferentes modelos foram analisados, de forma progressiva, com relações variadas entre a APEP, negociação da identidade profissional, coerência curricular e ambiente de aprendizagem. Os modelos foram conduzidos utilizando um procedimento robusto de estimação de máxima verossimilhança (MLR). Estes métodos geram estimativas de máxima verossimilhança juntamente a erros padrão e estatísticas de teste χ^2 ($p > 0,05$), que são robustas à não normalidade (Muthén; Muthén, 1998-2010). Os modelos padronizados estimados foram, então, selecionados avaliando seus indicadores de ajuste: CFI $> 0,95$, TLI $> 0,95$, RMSEA $< 0,06$, SRMR $< 0,08$ (Geiser, 2013).

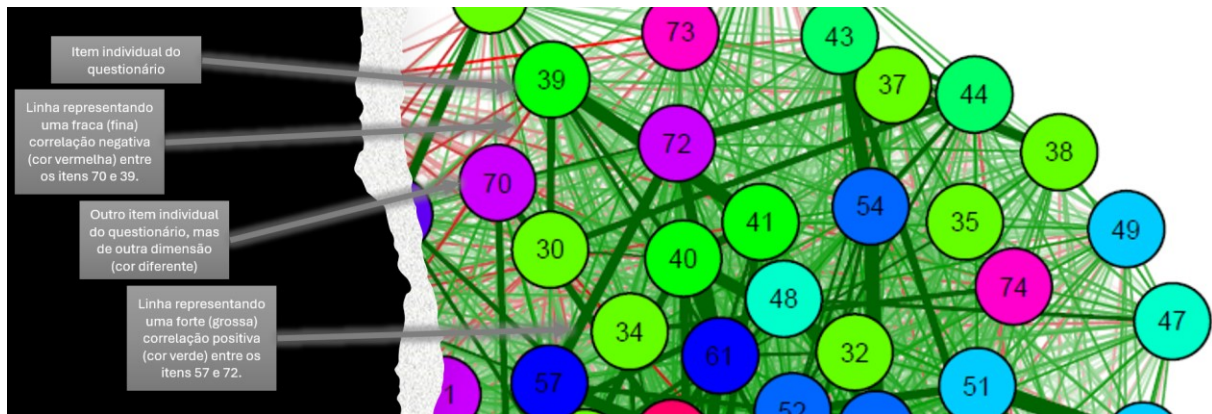
Em seguida, foram utilizados pacotes do software R, com destaque para o pacote *qgraph* (Epskamp et al., 2012), para realizar uma Análise de Redes, visando aprimorar a visualização das informações estatísticas derivadas das correlações dinâmicas entre os itens do

questionário. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais ampla, detalhada e transparente das inter-relações entre cada item das escalas em todos os grupos de estudantes. O algoritmo do *qgraph* (Epskamp et al., 2012), responsável pela construção da rede de conexões entre as variáveis, considerou correlações iguais ou superiores a 0,25.

Aqui já se aponta uma das diferenças entre a MEE e a Análise de Redes. Enquanto a MEE viabiliza a especificação de como as variáveis (itens médios) observáveis e latentes estão conectadas por meio de regressões lineares múltiplas e cargas fatoriais no modelo examinado (Raykov; Marcoulides, 2006), assim como garante confiabilidade estatística por meio de indicadores de qualidade de ajuste; a Análise de Redes amplia as possibilidades de interdependências entre todos os itens individuais das escalas e suas dimensões (subescalas), assim como conceitua as inter-relações das variáveis como sistemas dinâmicos e processuais (Schmittmann *et al.*, 2013).

Nas redes geradas pela Análise de Redes, cada item é representado como um círculo, e as siglas e números nos círculos referem-se aos itens de cada escala utilizada na pesquisa. Os círculos são conectados por linhas verdes ou vermelhas se estiverem positivamente ou negativamente correlacionados, respectivamente. Quanto mais grossa a linha, mais forte é a correlação. O algoritmo usado para gerar o gráfico coloca os itens fortemente correlacionados próximos e no meio do gráfico. Sem uma representação de rede, seria muito improvável pensar em um conceito como centralidade dessa maneira, muito menos pensar em maneiras de computá-la. Ou seja, alguns itens são mais “centrais” na rede do que outros, como será discutido nos capítulos de resultados da pesquisa. Neste sentido, visualizar como os itens se agrupam em uma posição central em comparação com uma posição mais periférica apoia o exame de quais fatores influenciam criticamente a APEP (e, portanto, são cruciais para possíveis intervenções) e quais têm apenas impacto superficial sobre a APEP (e, conseqüentemente, não devem ser o foco de possíveis reformas curriculares) — questões a serem discutidas nos capítulos seguintes. Complementarmente, é possível verificar na Análise de Redes se há formação de agrupamentos de variáveis, como eles se configuram na posição que ocupam na rede e como esses agrupamentos se comportam entre grupos de estudantes que estão em diferentes momentos do Curso de Pedagogia. A propósito de ilustração do que foi apresentado sobre este tipo de análise, a Figura 5 ilustra uma parte das redes obtidas com as análises feitas e sintetiza os principais elementos a serem examinados numa Análise de Redes.

Figura 5 – Elementos a serem analisados na Análise de Redes



Fonte: elaborada pela autora.

Para investigar como a APEP se manifesta em grupos de estudantes em diferentes momentos dos Cursos de Pedagogia, os participantes da pesquisa, tanto na ULF (Finlândia) como na UFC (Brasil), foram agrupados em três grupos:

- os estudantes do 1º e 2º anos compuseram o grupo *Inicial*;
- os estudantes do 3º e 4º anos compuseram o grupo *Intermediário*;
- e os que estudavam há mais de cinco anos compuseram o grupo *Avançado*.

Considerando o tamanho pequeno da amostra do grupo Avançado na Finlândia, a análise de MEE foi possível somente com os grupos Inicial e Intermediário na ULF. Já no Brasil, a MEE foi feita com toda a amostra da UFC devido ao tamanho insuficiente dos agrupamentos¹⁶.

4.4 Segunda etapa da pesquisa: a análise comparativa internacional com abordagem mista

Depois que os estudos de caso foram desenvolvidos, usei parte dos dados referentes às percepções dos estudantes sobre sua agência e identidade profissionais, obtidos através dos questionários aplicados na UFC (Brasil) e na ULF (Finlândia), para a análise comparativa internacional. Complementarmente, uma análise qualitativa dos currículos formais dos Cursos

¹⁶ Como essas amostras são independentes e voltadas apenas para os estudos particulares de cada caso, essa análise diferenciada entre os agrupamentos do Brasil e da Finlândia não tiveram nenhuma consequência para a análise comparativa internacional posterior, a qual utilizou outra estratégia de análise de dados.

de formação inicial de professores de cada universidade foi empregada. Desta forma, nesta segunda etapa da pesquisa, adotei uma abordagem metodológica mista.

A decisão de empregar uma abordagem qualitativa complementar nesta segunda etapa da investigação e analisar cada currículo textualmente também buscou mitigar os vieses metodológicos inerentes às ferramentas de pesquisa quantitativas originalmente desenvolvidas pelos pesquisadores do Norte Global. Ou seja, parti do pressuposto de que, de uma forma ou de outra, as escalas da pesquisa acabaram adotando uma linguagem mais familiar aos participantes da pesquisa na ULF (Finlândia). Para contrabalançar esse viés e garantir uma abordagem analítica comparativa mais inclusiva, apliquei uma análise indutiva de conteúdo (Neuendorf, 2016), permitindo que os currículos formais de cada programa de formação “falassem por si mesmos”. Esta decisão está alinhada com estudos comparativos recentes que defendem um exame crítico dos métodos, epistemologias e ontologias acadêmicas que possam perpetuar legados de dominação epistêmica do Norte, bem como sugerem o reconhecimento da pluralidade global em direção a uma pesquisa comparativa em educação mais inclusiva (hooks, 1994; Takayama *et al.*, 2017).

A seguir, apresento com mais detalhes a análise quantitativa dos dados para a análise comparativa internacional — dados estes que já tinham sido obtidos na etapa anterior da pesquisa. Em seguida, apresento a organização e análise dos dados qualitativos desta investigação comparativa.

4.4.1 Análise quantitativa de dados para a investigação comparativa internacional

Utilizei novamente o software de estatísticas SPSS v.25 para revisão de triagem de dados, estatísticas descritivas, análise de confiabilidade e comparações de dados. Devido às diferenças amostrais entre os grupos de estudantes, foi necessária uma análise estatística não paramétrica (Abott, 2011). A análise do alfa de Cronbach (α) confirmou a consistência interna das escalas e subescalas para a confiabilidade (conforme indicado na seção anterior), o que permitiu transformar todos os itens individuais das dimensões (subescalas) em variáveis médias para a análise comparativa.

Em seguida, realizei a análise qui-quadrado em ambas as amostras para verificar diferenças baseadas em gênero, o que foi considerado não significativo para todas as variáveis médias agregadas tanto na Finlândia quanto no Brasil. Finalmente, apliquei o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis-H para verificar se havia diferenças significativas entre como

os estudantes que frequentavam diferentes etapas acadêmicas dentro do mesmo Curso (análise comparativa dentro de cada país) se autoavaliaram quanto à sua APEP e negociação de identidade profissional. Depois, apliquei o teste não paramétrico de Mann-Whitney-U para verificar se havia diferenças significativas entre como os estudantes que frequentavam diferentes Cursos de graduação (análise comparativa entre países) se autoavaliaram quanto à sua APEP e negociação de identidade profissional.

4.4.2 Análise qualitativa: os textos curriculares e a análise de conteúdo

Como indicado anteriormente, organizei o currículo formal dos Cursos de formação inicial docente de cada universidade como fonte original dos dados qualitativos. Realizei sua análise qualitativa com o propósito de complementar os dados quantitativos provenientes das percepções dos estudantes de Pedagogia. Portanto, a análise curricular buscou entender, para além das percepções estudantis, quais eram as intenções e objetivos formais de ambos os Cursos de formação inicial de professores. Para tanto, a análise indutiva e exploratória de conteúdo focou em investigar como a APEP e a negociação da identidade do professor são abordados como elementos críticos para a formação docente no currículo de cada universidade.

Consultei o currículo da Finlândia em sua versão em inglês, fornecida pela Universidade do Leste Finlandês (UEF, n.d.-b), enquanto o currículo do Brasil foi examinado em português, conforme disponibilizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2013). Ambos os documentos estavam disponíveis ao público nos sites oficiais das respectivas instituições. Para acessá-los, entrei nas páginas das faculdades e naveguei até as áreas de recursos acadêmicos ou intranet, onde estavam publicados os guias de curso, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos. Esses materiais estavam acessíveis a qualquer interessado, permitindo a consulta aos conteúdos programáticos e à organização dos cursos de formação docente. Essa disponibilidade contribuiu para a transparência e possibilitou uma comparação eficaz entre os dois Cursos.

O *corpus* do texto (dados qualitativos) para análise consistiu na descrição das disciplinas obrigatórias do currículo de cada Curso focadas em amplos aspectos socio-psico-pedagógicos e didáticos do ensino. Essas disciplinas, para serem incluídas como *corpus* textual da pesquisa, deveriam possuir algum componente de pesquisa e/ou prática voltados à aplicação da base teórica dos Cursos, como trabalho em grupo, implementação de projetos de pesquisa, observações em sala de aula e prática de ensino em estágios etc. Esse critério foi utilizado para

focar exclusivamente nas disciplinas que os estudantes de ambos os Cursos têm que concluir para obter a qualificação para a docência, consistindo, portanto, como referência das aprendizagens consideradas necessárias para ingressar na profissão docente em cada país. Além disso, essas disciplinas selecionadas para constituir o *corpus* textual para análise abrangiam todas as etapas dos Cursos, desde os estudos pedagógicos básicos até as práticas didáticas mais avançadas, com ênfase crescente na integração de teorias pedagógicas com métodos didáticos. Para cada disciplina, documentei o nome, o número de créditos (e horas correspondentes), o conteúdo da disciplina e os métodos de estudos, bem como o período acadêmico recomendado para que a disciplina fosse cursada. A Tabela 3 na página seguinte apresenta as características estruturais das disciplinas que compuseram o *corpus* de texto para a análise de conteúdo.

Após selecionar o *corpus* textual, apliquei uma análise indutiva e exploratória de conteúdo (Neuendorf, 2016), que buscou compreender os dados a partir das especificidades de cada instituição, respeitando suas linguagens e contextos educacionais próprios. Em vez de aplicar categorias fixas baseadas apenas na literatura existente, essa escolha metodológica permitiu uma leitura mais sensível às particularidades de cada caso. Essa postura dialoga com estudos recentes que propõem uma revisão crítica das práticas acadêmicas que, muitas vezes, reforçam a hegemonia epistêmica do Norte Global e defendem uma valorização da diversidade de perspectivas no campo da educação comparada (Takayama *et al.*, 2017).

Os currículos foram analisados em rodadas dinâmicas por duas pesquisadoras: a pesquisadora principal (autora desta tese) e a Dra. Janylle Ouverney, pesquisadora colaboradora fluente nas línguas inglesa e portuguesa, assegurando a concordância interpretativa e minimizando vieses por meio da triangulação de pesquisadores (Neuendorf, 2016). Para garantir a credibilidade da análise de conteúdo, os critérios de definição conceitual e categorização dos dados foram discutidos e refinados entre a autora da tese e a co-codificadora.

1. Na primeira rodada de análise, a pesquisadora principal se familiarizou com o *corpus* textual e identificou palavras-chave e padrões repetitivos nos currículos de cada Curso;

Tabela 3 – Características estruturais das disciplinas analisadas

Curso de Pedagogia na Finlândia (ULF)		
Ano	Nome da disciplina	Créditos (*27h)
1	Aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar	5
1	Introdução às ciências da educação	5
1	Orientação para educação e instrução	2
1	Prática de orientação	3
1	Educação literária e dramática	5
1	Habilidades de alfabetização e conhecimento linguístico	5
2	Ensino, aprendizagem e tecnologia	5
2	Uma abordagem educacional especial ao apoio pedagógico	5
2	Educação Científica baseada em Inquérito	5
2	Fundamentos pedagógicos da Matemática	7
2	Abordagens sociais na Educação em Ciências e História	7
2	Psicodrama pedagógico / Estudos em Educação Religiosa e Ética	2
2	Artes e habilidades na educação	5
3	Planejamento, implementação e avaliação da instrução	3
3	Prática básica	7
4	Interação em contextos educacionais	5
4	Educação para um futuro sustentável	5
4	Igualdade e diversidade na educação	5
4	Ensino integrativo	3
4	Prática avançada	7
5	Ensinar como uma profissão transversal	5
5	Prática aplicada	5
	Créditos totais / horas	106/2862

Curso de Pedagogia no Brasil (UFC)		
Ano	Nome da disciplina	Créditos (*16h)
1	Psicologia educacional II: Infância	4
2	Psicologia educacional III: Da infância à adolescência	4
2	Pesquisa educacional I	4
2	Educação infantil (EI)	4
2	Educação especial	4
2	Estrutura e funcionamento da educação básica	4
2	Didática	8
2	Tecnologia da informação na educação	4
3	Organização social do trabalho escolar	4
3	Letramento e alfabetização	4
3	Arte e educação	4
3	Propostas pedagógicas e práticas na EI	4
3	Organização e gestão de espaços educativos não escolares	2
3	Ensino de Língua Portuguesa	6
3	Ensino de Geografia e História	6
3	Estágio: Educação infantil	10
4	Ensino de Matemática	6
4	Ensino de Ciências	6
4	Estágio no Ensino Fundamental: Anos iniciais	10
	Créditos totais / horas	98 / 1568

Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa.

2. Na segunda, a pesquisadora principal organizou o *corpus* textual em 140 unidades analíticas que refletiam um tema ou atividade de aprendizagem: 61 unidades do currículo brasileiro e 79 unidades do currículo finlandês. Além disso, os códigos iniciais foram desenvolvidos e agrupados em temas emergentes, com definições e exemplos ilustrativos sendo documentados;
3. Durante a terceira rodada, as unidades analíticas foram sistematicamente atribuídas aos códigos, com cada nova unidade sendo comparada às existentes para consistência. Neste ponto, a pesquisadora colaboradora codificou amostras do *corpus* textual para fins comparativos. Ao longo deste processo, os códigos e temas foram continuamente refinados e revisados, e novos foram criados à medida que as pesquisadoras ganhavam familiaridade mais profunda com os dados. Nesta fase, todas as unidades analíticas foram atribuídas a códigos, que foram então categorizados sob seus temas correspondentes, com ajustes finais feitos nas definições e exemplos conforme necessário. Porque algumas unidades analíticas eram atravessadas por mais de um tema, elas podiam ser assinaladas com mais de um código pelas pesquisadoras;
4. A quarta e última rodada envolveu uma revisão completa para confirmar todas as unidades, códigos e temas identificados após comparações iterativas entre as pesquisadoras, concluindo o processo de análise.

Os códigos e temas desenvolvidos para a análise indutiva de conteúdo estão descritos na Tabela 4 na página seguinte. A validade da análise foi reforçada pelo referencial teórico que orientou uma categorização alternativa dos temas e códigos, especialmente no que se refere à agência profissional e à negociação da identidade docente (ver categorias nas Figuras 14 e 15 no capítulo 6). Além disso, trechos literais das ementas das disciplinas foram incluídos na Tabela 4 (página seguinte) para promover transparência e permitir que os leitores avaliem a interpretação dos dados (*Ibid.*).

Tabela 4 – Temas, definições de códigos e ilustrações com frequência de ocorrência no currículo de cada Curso (continua)

Temas (% de ocorrência UFC/ULF)	Códigos: definições e ilustrações de unidades analíticas atribuídas por ambos os codificadores	UFC (%)	ULF (%)
Aspectos biopsicossociais da educação (9% / 2%)	<i>Psicologia do desenvolvimento</i> : conceitos de psicologia do desenvolvimento, ciclos de vida e teorias psicodinâmicas, por exemplo, teorias clássicas e modernas de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional de indivíduos. <i>Exemplo</i> : “Processos de subjetivação na infância. A dimensão desejante (psicodinâmica) do ser humano.” (currículo BR)	2 (3%)	1 (1%)
	<i>Aspectos cognitivos da aprendizagem</i> : conceitos de ciências cognitivas e psicologia da aprendizagem, por exemplo, teorias clássicas e modernas de atenção, linguagem, memória, habilidades de resolução de problemas etc. <i>Exemplo</i> : “Pensamento, motivação, aprendizagem e bem-estar. Regulação emocional, ativação do estresse e incorporação.” (currículo FI)	4 (6%)	1 (1%)
Pesquisa educacional (5% / 3%)	<i>Aspectos científicos da pesquisa educacional</i> : a base científica da educação como disciplina e conceitos-chave da pesquisa educacional, por exemplo, paradigmas de pesquisa. <i>Exemplo</i> : “Tópicos de pesquisa específicos de domínio em educação e exemplos de abordagens metodológicas de pesquisa.” (currículo FI)	3 (5%)	2 (3%)
Educação Inclusiva (EI) (8% / 13%)	<i>Práticas para educação inclusiva</i> : conceitos e práticas de educação inclusiva como um suporte pedagógico para diversas necessidades de aprendizagem, reconhecendo as formas individuais como os alunos, com e sem necessidades especiais, aprendem. Por exemplo, ensino e avaliação diferenciados. <i>Exemplo</i> : “Inclusão, percepções de avanço de tratamento justo e inclusão.” (currículo FI)	2 (3%)	9 (12%)
	<i>Aspectos da educação de necessidades especiais</i> : características de alunos com necessidades especiais e a infraestrutura escolar necessária para apoiá-los, por exemplo, instalações sem barreiras e tecnologias assistivas. <i>Exemplo</i> : “Características de alunos com deficiências sensoriais, mentais, motoras e/ou outras dificuldades de desenvolvimento” (currículo BR)	2 (3%)	0
	<i>Políticas e legislação da EI</i> : políticas educacionais, leis e desafios relacionados à educação inclusiva na sociedade e nas escolas. <i>Exemplo</i> : “Educação especial no contexto da sociedade brasileira e das escolas públicas; políticas e desafios atuais.” (currículo BR)	1 (2%)	1 (1%)
Sistema de Educação Básica (SEB) (6% / 1%)	<i>Políticas e legislação do SEB</i> : discussões sobre políticas e currículos dentro de sistemas educacionais, leis e desafios sociais e escolares. <i>Exemplo</i> : “Educação infantil no contexto contemporâneo: características e legislação.” (currículo BR)	2 (3%)	1 (1%)
	<i>Administração e gestão educacional</i> : administração sistêmica e gestão escolar, por exemplo, liderança e coordenação escolar, design curricular etc. <i>Exemplo</i> : “Aspectos relacionados ao processo de gestão em instituições educacionais não escolares: comunicação e feedback, percepção humana, liderança, relações de poder e conflitos.” (currículo BR)	2 (3%)	0
Práticas pedagógicas (Didática) (46% / 48%)	<i>Conhecimento de conteúdo</i> : conhecimento específico de assunto/disciplina (matemática, ciências, linguagem, filosofia etc.) sem qualquer relação com como ensiná-lo. Por exemplo, conceitos e teorias em linguística, evidências e provas de eventos históricos, métodos estabelecidos de ciências naturais etc. <i>Exemplo</i> : “A história da relação dos seres humanos com a Natureza; Natureza da Ciência como parte da sociedade; as relações da História, da Educação Cívica e dos Estudos Ambientais com o ambiente natural e cultural local, nacional e global.” (currículo BR)	9 (15%)	5 (7%)

Tabela 4 – Temas, definições de códigos e ilustrações com frequência de ocorrência no currículo de cada Curso (continuação)

	<i>Conhecimento Pedagógico de Conteúdo</i> : conhecimento pedagógico para ensinar um assunto/disciplina específica de acordo com as diretrizes curriculares, por exemplo, maneiras passo a passo de explicar um cálculo matemático ou formas alternativas de discutir uma obra de arte. <i>Exemplo</i> : “Análise e processamento de textos com diferentes métodos de trabalho pedagógico.” (currículo FI)	8 (13%)	15 (19%)
	<i>Conhecimento Pedagógico</i> : conhecimento referente aos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, conhecimento sobre os processos de aprendizagem de alunos individuais, conscientização sobre estruturas curriculares e aplicações gerais, definição de um ambiente de aprendizagem de apoio, pensamento pedagógico em projetos multidisciplinares e trabalho de co-ensino etc. <i>Exemplo</i> : “O papel da Didática na formação de educadores.” (currículo BR)	4 (6%)	7 (8%)
	<i>Ciclos de ensino em sala de aula</i> : atividades práticas de trabalho de campo, por exemplo, planejamento, implementação de aulas, avaliação, gestão de sala de aula etc. Distingue-se dos códigos anteriores devido ao seu elemento prático nas colocações de trabalho de campo. <i>Exemplo</i> : “Planejamento, execução e avaliação do ensino e aprendizagem.” (currículo BR)	7 (12%)	6 (7%)
	<i>Aprendizagem ao longo da vida</i> : atividades que apoiam e encorajam o desenvolvimento profissional contínuo, por exemplo, reflexões e autorreflexão, autoavaliação, iniciativa para aprender algo novo etc. <i>Exemplo</i> : “Avaliação no ensino; competência pedagógica reflexiva; resiliência.” (currículo FI)	0	6 (7%)
Tecnologias educacionais (4% / 7%)	<i>Tendências atuais</i> : conceitos, discussões e tendências sobre tecnologias educacionais (edtech), por exemplo, VR/AR como uma ferramenta de aprendizagem. <i>Exemplo</i> : “Esboço geral sobre a pesquisa no campo da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação; as tendências gerais e objetivos do estudo.” (currículo FI)	1 (2%)	2 (3%)
	<i>Uso pedagógico de TIC</i> : aplicações práticas de edtech no ensino e aprendizagem, por exemplo, exemplos de aplicação de RV em uma atividade escolar. <i>Exemplo</i> : “Escolhendo práticas bem fundamentadas em situações de aprendizagem presenciais e habilitadas por TIC.” (currículo FI)	1 (2%)	3 (4%)
Perspectivas sociocríticas da educação e do ensino (7% / 10%)	<i>Ensino social transformador</i> : conceitos sociais críticos da educação como prática de libertação e justiça, engajamento social com a escola e a comunidade do entorno. <i>Exemplo</i> : “A prática educacional dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.” (currículo BR)	3 (5%)	2 (3%)
	<i>Educação para o desenvolvimento sustentável</i> : aumentar a conscientização sobre o impacto humano na Terra, educação para desenvolver habilidades individuais e coletivas para manter a qualidade de vida sem danificar o ecossistema atual do planeta, por exemplo, reciclar e reduzir a pegada de carbono humana. <i>Exemplo</i> : “Princípios do desenvolvimento ecologicamente sustentável.” (currículo FI)	1 (2%)	6 (7%)
Professor profissional: construção de identidade (15% / 16%)	<i>Profissionalização do ensino</i> : aspectos históricos relacionados ao trabalho docente, condições de trabalho escolar, leis relativas aos direitos e deveres relacionados aos professores, por exemplo, realidades e desafios escolares, salário, progressão na carreira etc. <i>Exemplo</i> : “Trabalho e escolarização como construções históricas.” (currículo BR)	5 (8%)	2 (3%)
	<i>Tornando-se um professor</i> : aspectos relacionados à construção de identidade, por exemplo, a diferença entre um professor e um especialista no assunto. Os papéis do professor e as considerações sobre bem-estar e motivação ao longo da carreira do professor. <i>Exemplo</i> : “O papel do professor como um ‘educador estético’.” (currículo BR)	3 (5%)	2 (3%)

Tabela 4 – Temas, definições de códigos e ilustrações com frequência de ocorrência no currículo de cada Curso (conclusão)

<i>Competências transversais</i> : competências de que os professores precisam durante e além do ensino, por exemplo, engajamento de partes interessadas, trabalho em equipe multiprofissional (por exemplo, relacionado ao bem-estar do aluno), consciência sociocultural, pensamento crítico e inovador, lidar com políticas educacionais etc. <i>Exemplo</i> : “Conceitos básicos e experiências sobre espaços educacionais não escolares: aspectos socioeconômicos, cultura, relações interpessoais e de poder.” (currículo BR)	1 (2%)	8 (10%)
Total de unidades de análise	61	79

Nota. UFC= Currículo da UFC (Brasil), ULF= Currículo da ULF (Finlândia)

Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa.

A confiabilidade intra e intercodificadora foi calculada com base em unidades individualizadas retiradas do *corpus* textual total. Para atingir concordância, os códigos aplicados pelas pesquisadoras a cada unidade analítica deveriam ser os mesmos. Como pesquisadora principal, codifiquei todo o *corpus* textual duas vezes com um intervalo de três meses, obtendo um coeficiente *kappa* de Cohen intracodificador de $k = 0,89$ (95% IC, 0,81 a 0,97), $p = .01$ para ambos os currículos brasileiro e finlandês. Além disso, a pesquisadora colaboradora, que atuou como segunda codificadora, utilizou uma amostra textual de cada currículo para calcular a confiabilidade intercodificadora, alcançando $k = 0,86$ (95% IC, 0,77 a 0,95). Ambos os coeficientes são substanciais e apoiam a transferibilidade dos achados de acordo com a literatura (*Ibid.*).

4.5 Considerações éticas, reflexões sobre as decisões metodológicas e limitações da pesquisa

É de crucial relevância declarar que todo o projeto de doutorado seguiu as diretrizes éticas da *Finnish National Board on Research Integrity* para pesquisas com participantes humanos (Kohonen *et al.*, 2019). Seguindo essas diretrizes, recebi a concordância dos orientadores com os procedimentos éticos, bem como a declaração positiva dos comitês de ética de ambas as universidades, na Finlândia e no Brasil. Na Finlândia, a pesquisa seguiu o Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (UE, 2016) e no Brasil, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa aprovou o projeto em 2019, identificado com o CAAE 18667219.1.0000.5054. Além disso, conduzi a pesquisa como programa oficial de co-titulação, onde foi firmada a parceria entre as duas universidades e ambas aprovaram os protocolos e o desenho da pesquisa, incluindo os procedimentos de tratamento de dados.

A participação nesta pesquisa foi voluntária e um consentimento esclarecido foi obtido com todos os participantes antes da coleta de dados. Complementarmente, todos os dados desta pesquisa foram arquivados conforme o Plano de Formação de Arquivos da Universidade do Leste Finlandês (ULF). Assim, os dados coletados tanto no Brasil quanto na Finlândia foram transferidos para um disco rígido externo com criptografia BitLocker, cujo acesso é exclusivo da doutoranda e utilizado para fins de backup. Durante o processo de análise, removi todas as informações que pudessem identificar os participantes e apresentei os resultados de forma coletiva, impossibilitando qualquer identificação individual. Nenhum dado pessoal sensível foi coletado, como opiniões políticas ou informações confidenciais. Todo o

conjunto de dados desta pesquisa encontra-se disponível publicamente no repositório institucional IDA, podendo ser acessado por meio do seguinte link: <https://doi.org/10.23729/fd-5b4b2c6b-3aa6-347c-bbef-26ea4cdd01d5>.

Quanto às decisões metodológicas, conduzi esta tese de doutorado sob uma perspectiva pragmatista, na qual o delineamento metodológico e os métodos de pesquisa foram selecionados com base em sua adequação ao fenômeno investigado, mantendo-se abertos a questões emergentes ao longo do processo investigativo (Creswell; Plano Clark, 2018). A análise quantitativa aplicada nos estudos de caso revelou padrões e tendências entre diferentes grupos de estudantes, enquanto a análise qualitativa contextualizou esses achados nos marcos curriculares específicos de cada instituição. A integração dos dados qualitativos e quantitativos resultou em uma interpretação mais rica e aplicável dos resultados, assegurando a adequação analítica do estudo (*Ibid.*).

O rigor interpretativo foi garantido por meio de análises colaborativas e discussões contínuas com a equipe de pesquisa, composta pela doutoranda, orientadores das duas universidades envolvidas e assistentes de pesquisa, especialmente no contexto brasileiro. Enquanto as investigações iniciais se concentraram na construção de estudos de caso individuais, a última investigação ampliou a dimensão interpretativa da tese ao oferecer uma análise comparativa entre os casos. A confiabilidade das interpretações foi reforçada pela apresentação sistemática dos procedimentos analíticos em seminários, reuniões e conferências, bem como pelo embasamento empírico das conclusões (por exemplo, estimativas, tamanhos de efeito, categorias, frequências e descrições). As interpretações foram ainda fundamentadas teoricamente e examinadas criticamente à luz da literatura existente, com os achados de cada subestudo sendo avaliados por orientadores, pareceristas de periódicos científicos e participantes de eventos acadêmicos.

Determinadas limitações impactam a qualidade das inferências apresentadas nesta dissertação. Uma das principais restrições é a ausência de dados longitudinais que acompanhem os mesmos indivíduos ao longo do tempo. Em vez disso, utilizei na pesquisa dados transversais obtidos de diferentes grupos de estudantes em distintas etapas de seus cursos de formação docente. Embora uma abordagem longitudinal pudesse oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento da agência profissional dos futuros professores ao longo de sua trajetória formativa, a inclusão de participantes em variados estágios da formação contribuiu para atenuar essa limitação. Essa estratégia permitiu uma triangulação temporal

(O’Cathain, 2010), ampliando a perspectiva temporal da análise e enriquecendo a interpretação dos dados.

Outra limitação metodológica deriva do fato de que utilizei, neste estudo, uma amostra por conveniência e, por consequência, coletei dados desiguais de diferentes grupos de estudantes dos Cursos de Pedagogia, o que traz a possibilidade de viés na análise e nos resultados. Complementarmente, os dados quantitativos baseiam-se exclusivamente em medidas autorrelatadas, o que abre a possibilidade de viés de desejabilidade social e carece de confirmação a partir de dados comportamentais (por exemplo, observações) que revelem como os estudantes de Pedagogia, de fato, exercem sua agência profissional—para além de uma autopercepção de agência profissional. Além disso, diferenças individuais na interpretação das perguntas podem ter influenciado as respostas fornecidas. Como sugestão para metodologias de pesquisas futuras, a integração de ferramentas observacionais, utilizadas como estímulo em entrevistas, poderia oferecer uma compreensão mais aprofundada das manifestações contextuais da agência profissional em sala de aula, inclusive de forma situada. Além disso, a coleta de dados longitudinais, tanto autorrelatados quanto comportamentais, seria essencial para investigar como a agência profissional se desenvolve durante a transição da formação inicial para a prática docente. Estudos longitudinais que acompanhem professores iniciantes ao longo dessa transição podem oferecer *insights* valiosos sobre como suas experiências formativas moldam sua agência e seu compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo, especialmente em relação às trajetórias de aprendizagem profissional (Korthagen, 2017), às negociações identitárias (Trent, 2011) e aos fatores contextuais que facilitam ou restringem esses processos (Soini *et al.*, 2015; Toom *et al.*, 2017).

Outro fator a considerar é que a coleta de dados nos dois Cursos de formação docente resultou em uma taxa de resposta relativamente baixa, com distribuição desigual entre as diferentes turmas. Esse desequilíbrio pode ter afetado os resultados, já que as opiniões dos que não responderam podem divergir das daqueles que participaram. No entanto, a composição demográfica da amostra — 362 participantes da Finlândia e 283 do Brasil, majoritariamente mulheres e com ampla faixa etária — reflete de forma representativa o perfil real dos estudantes de ambos os Cursos (Daboín; Ribeiro, 2019; Heikonen *et al.*, 2020).

É importante mencionar que algumas subescalas obtiveram baixo nível de consistência interna — ou seja, o alfa de Cronbach (α) foi abaixo do limiar tradicional de 0,70, como sugerido por Nunnally e Bernstein (1994). Como exemplo, mencionamos as subescalas “coerência entre as disciplinas do Curso” (CDC, $\alpha = .66$) e “coerência entre as disciplinas

teóricas e experiências de campo” (CDE, $\alpha = .59$) no caso da aplicação da Finlândia. Para contrabalancear esses resultados, tais dimensões (subescalas) foram submetidas a Análises Confirmatórias Fatoriais, utilizando índices de modificações. Sob estas análises, as dimensões obtiveram bons índices de ajustes. Portanto, decidimos continuar com a análise de dados utilizando as dimensões (subescalas) com as estruturas fatoriais originais para garantir comparabilidade entre os dois estudos de caso. É importante ter em mente, contanto, que o uso de índices de modificação para melhorar o ajuste do modelo limita os resultados deste estudo às amostras desta pesquisa, não impedindo, porém, a transferência de lições aprendidas a contextos semelhantes.

Baseei os resultados em uma amostra de conveniência e investiguei apenas uma universidade de formação de professores no Brasil (UFC) e outra na Finlândia (ULF). De forma complementar, os países apresentam diferenças significativas em seus Cursos de formação docente, e mesmo dentro de um mesmo país, instituições distintas — como universidades públicas e privadas — podem operar com recursos e diretrizes variadas, como ocorre no Brasil (Gatti; Nunes, 2009). Por isso, os resultados obtidos podem não ser aplicáveis a contextos educacionais com características diferentes.

Para minimizar essas limitações quanto à transferibilidade dos resultados, nesta pesquisa, busquei detalhar as especificidades dos estudos de caso analisados, oferecendo também subsídios para avaliar a aplicabilidade dos achados em outros contextos de formação de professores (Creswell; Plano Clark, 2018). Fortaleci, ainda, a possibilidade de transferência dos resultados pela inclusão de estudantes em diferentes etapas da formação docente e pela escolha de universidades cujas estruturas curriculares são representativas de outras instituições em seus respectivos países. Considerando que as universidades finlandesas seguem um modelo padronizado de formação de professores e que as universidades federais brasileiras adotam diretrizes semelhantes entre si, os resultados podem ser relevantes para contextos educacionais com configurações comparáveis em cada país. Finalmente, a estrutura metodológica de triangulação de análise quantitativa e a abordagem mista da análise comparativa fornecem robustez aos resultados, de modo que os achados podem servir como lições úteis a serem consideradas em outros contextos similares.

Apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, a qual foi organizada em duas etapas, a análise dos estudos de caso com abordagem quantitativa e a análise comparativa internacional com abordagem mista, os resultados destas investigações são apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

5 OS FATORES QUE INFLUENCIAM A APEP: OS ESTUDOS DE CASO DA ULF (FINLÂNDIA) E DA UFC (BRASIL)

Dediquei este capítulo a responder à Questão de Pesquisa 1 (ver Tabela 1, pág. 29), partindo da hipótese (QP1) de que as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem iriam se correlacionar e influenciar a APEP de diferentes maneiras entre os grupos de estudantes dos Cursos de Pedagogia na ULF e na UFC. Neste capítulo apresentarei e discutirei os resultados mais significativos dos estudos de caso da ULF (Finlândia) e da UFC (Brasil) abordados com uma metodologia quantitativa, respeitando-se os contextos particulares de cada formação docente.¹⁷

5.1 Resultados obtidos na ULF (Finlândia, Carélia do Norte)¹⁸

Antes de responder diretamente à QP1 na Finlândia, é importante descrever como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua própria agência profissional, negociação da identidade docente, coerência curricular e ambiente de aprendizagem emergiram na amostra dos estudantes finlandeses e como essas percepções se inter-correlacionam de forma geral. A Tabela 5, na página seguinte, apresenta as análises descritivas e correlações entre todos os itens médios agregados — os quais representam os conceitos-chave e as dimensões das escalas do questionário (para uma breve revisão dos conceitos centrais, rever Figura 3, pág. 81).

A análise descritiva deste estudo sugere que, em geral, os estudantes de Pedagogia da ULF de todos os anos de formação têm um **forte senso de agência profissional**, com disposição para refletir em sala de aula sobre suas práticas pedagógicas, apresentando os melhores resultados (REF: $M=6,35$, $DP=0,55$) e o senso de competência para orquestrar o ensino e a aprendizagem o mais baixo relativamente (COM: $M=4,84$, $DP=0,82$). Complementarmente, os estudantes conseguiram sincronizar seus valores de ensino, interesses e objetivos de carreira com sua futura prática docente, o que representa **negociações positivas de identidade profissional** (NIP: $M=5,62$, $DP=0,84$).

¹⁷ Caso o leitor deseje ir diretamente às principais conclusões dos estudos de caso, recomendo a leitura das análises combinadas referentes a cada caso (seções 5.1.3, pág. 107 e 5.2.3, pág. 122) e das principais conclusões obtidas (seção 5.3, pág. 126).

¹⁸ A pesquisa desenvolvida na Finlândia foi publicada em artigo na revista *Scandinavian Journal of Educational Research* em 2022 e pode ser acessada através do link: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2022.2127879>.

Tabela 5 – Médias, desvios-padrão e correlações dos itens agregados (N = 360)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. <i>COL</i>	5.00	.80														
2. <i>REF</i>	6.35	.55	.35**													
3. <i>COM</i>	4.84	.82	.70**	.36**												
4. <i>MOD</i>	5.64	.94	.38**	.50**	.44**											
5. <i>LP</i>	2.30	.55	.34**	.20**	.33**	.22**										
6. <i>UT</i>	2.39	.52	.30**	.21**	.29**	.14**	.56**									
7. <i>MP</i>	2.12	.71	.23**	.14**	.28**	.08	.52**	.50**								
8. <i>CPP</i>	2.67	.57	.30**	.34**	.32**	.28**	.55**	.55**	.42**							
9. <i>CDC</i>	2.76	.30	.16**	.21**	.14**	.24**	.01	.09	-.01	.18**						
10. <i>CDE</i>	2.89	.37	.29**	.20**	.21**	.24**	.07	.12*	.02	.14**	.48**					
11. <i>AAS</i>	5.02	.98	.19**	.23**	.19**	.22**	.11**	.17*	.12	.21**	.42**	.26**				
12. <i>AAI</i>	5.96	.96	.21**	.33**	.14**	.17**	.10	.15*	.08	.17**	.30**	.28**	.56**			
13. <i>AAC</i>	5.66	.98	.30**	.25**	.25**	.24**	.11**	.12*	.14**	.16**	.25**	.24**	.49**	.51**		
14. <i>AAR</i>	5.01	1.10	.20**	.26**	.20**	.19**	.14**	.14*	.10	.19**	.46**	.26**	.70**	.51**	.52**	
15. <i>NIP</i>	5.62	.84	.38**	.34**	.34**	.26**	.06	.16*	.12*	.18**	.19**	.25	.25	.29**	.22**	.19**

Nota. COL = variável média de todos os itens da subescala ambiente colaborativo e prática transformadora. REF = ... subescala reflexão em sala de aula. COM= ... subescala competência. MOD = ... subescala modelagem. LP = ... subescala ligação à prática. MP = ... subescala métodos de pesquisa. CPP = ... subescala coerência entre partes do programa. CDC = ... subescala coerência entre Cursos. CDE = ... subescala coerência entre Cursos e experiências de campo. AAS = ... subescala suporte. AAI = ... subescala igualdade. AAC = ... subescala clima. AAR = ... subescala reconhecimento. NIP = variável média de todos os itens da escala negociação de identidade profissional.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Fonte: esta tabela foi traduzida e adaptada pela autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a tabela original encontra-se na revista *Scandinavian Journal of Educational Research* (Leite et al., 2022).

Em relação à **coerência curricular**, os estudantes relataram ter vivenciado, de alguma forma, todos os aspectos investigados, variando de mais oportunidades de conectar ideias entre as disciplinas teóricas e suas práticas de campo (CDE: $M = 2,89$, $DP = 0,37$) a menos oportunidades de aprender e aplicar métodos de pesquisa (MP: $M = 2,12$, $SD = 0,71$). Esse resultado da baixa percepção que os estudantes finlandeses têm de aprender, aplicar e desenvolver métodos de pesquisa é o primeiro dentre outros resultados surpreendentes, considerando a retórica hegemônica na literatura internacional sobre como a formação docente na Finlândia, baseada em pesquisas e evidências científicas, incorpora a figura do “professor como pesquisador” (Chung, 2019; Sääntti *et al.*, 2014).

Além disso, os estudantes relataram uma boa percepção do **ambiente de aprendizagem**, o qual lhes proporcionou um senso de igualdade mais forte (AAI: $M = 5,96$, $DP = 0,96$), de modo que eles se sentiam pertencer ao ambiente, enquanto relataram menos reconhecimento de seus educadores (AAR: $M = 5,01$, $DP = 1,10$), refletindo uma menor (mas ainda assim forte) oportunidade para contribuir como um agente responsável dentro da comunidade de aprendizagem. Isso pode indicar que a construção compartilhada de significados e as oportunidades de colaboração não eram tão comuns com os formadores de professores quanto com os colegas.

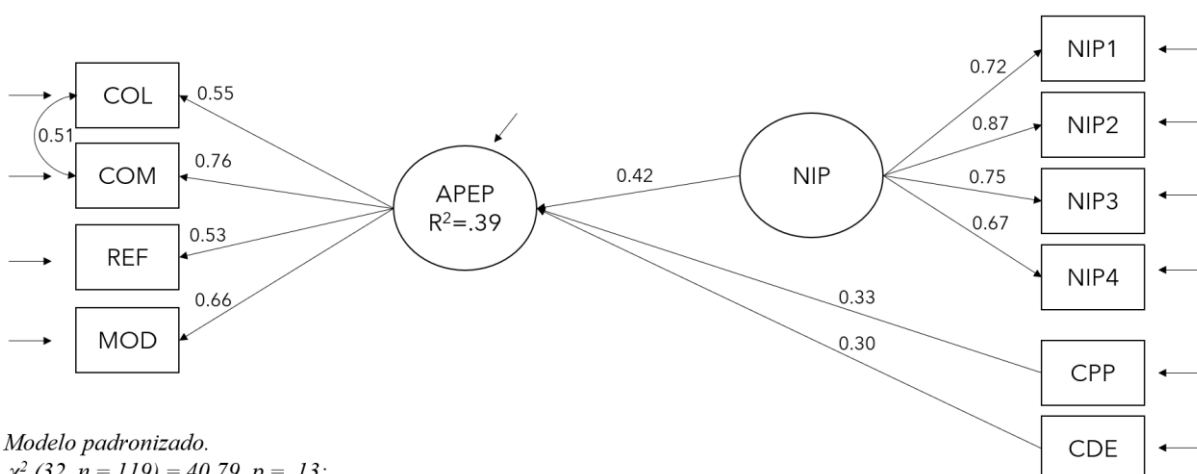
Em relação à interrelação entre as dimensões investigadas, correlações bivariadas significativas podem ser verificadas entre a maioria dos itens agregados, com muitas dessas correlações apresentando tamanhos de efeito intermediários a fortes, ou seja, com r acima de 0,30 (Cohen, 1988). No entanto, apenas algumas correlações bivariáveis significativas foram observadas entre os elementos de coerência do programa, sugerindo que os estudantes finlandeses de Pedagogia vivenciam as diferentes concepções de coerência curricular de forma distinta.

A seguir, analiso como a APEP se correlaciona e é influenciada pelos seguintes fatores investigados: a negociação da identidade profissional, a coerência curricular e o ambiente de aprendizagem. Primeiro, apresento os resultados da análise de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para os estudantes dos grupos Inicial e Intermediário, seguida pela Análise de Redes para todos os grupos. Finalizo com uma discussão destas análises sobre os resultados obtidos na Finlândia de forma combinada.

5.1.1 Como os fatores influenciam a APEP a partir da análise de MEE na ULF

O resultado da análise de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) está representado na Figura 6, a qual descreve o modelo final com os melhores índices de qualidade de ajuste e os coeficientes padronizados de relacionamentos entre as variáveis para os **estudantes que frequentam o 1º e 2º anos do Curso (grupo Inicial)**. Neste modelo, o ambiente de aprendizagem (AA) e a maioria dos componentes da coerência curricular (CC) não foram incluídos porque não mostraram relação relevante com a APEP e não contribuíram para um bom ajuste do modelo nos procedimentos analíticos.

Figura 6 – As inter-relações entre as dimensões da APEP, NIP e CC para os estudantes finlandeses no grupo Inicial (n=119)



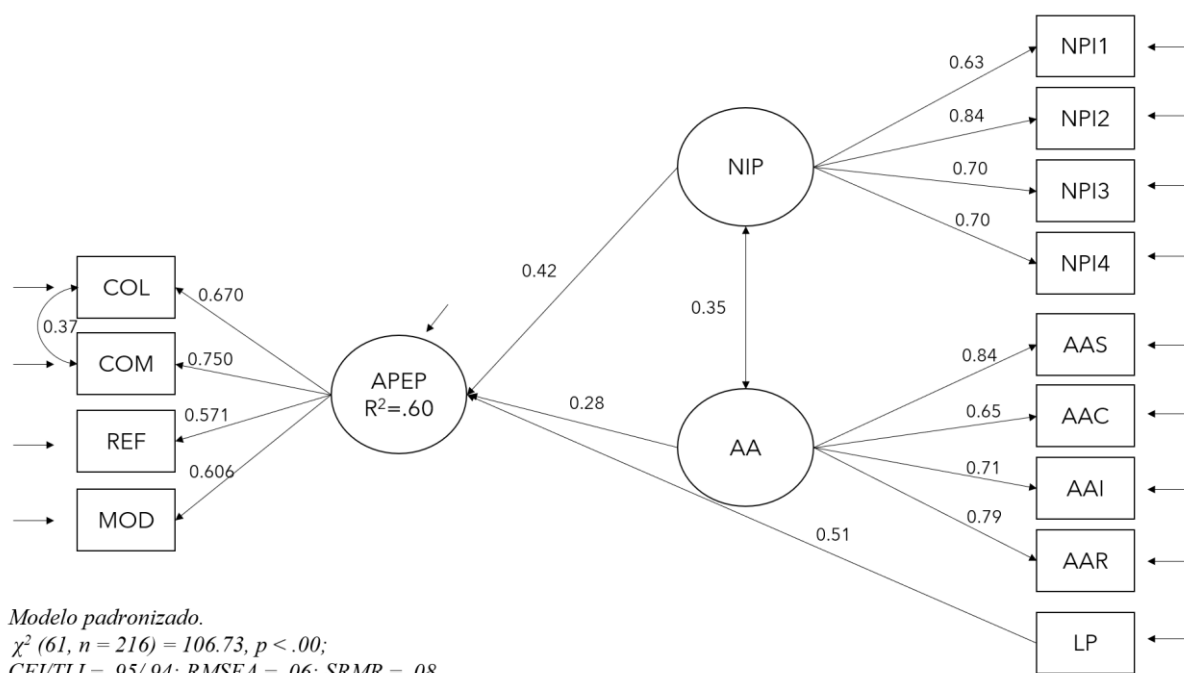
Enquanto as cargas fatoriais padronizadas dos itens dos fatores (dimensões) da APEP e da negociação da identidade profissional (NIP) estão acima de 0,5 ($p < 0,01$), os pesos de regressão padronizados de NIP, coerência entre partes do programa (CPP) e coerência entre disciplinas e experiências de campo (CDE) sobre a APEP são de níveis médios e significativos. Todos esses fatores (dimensões) são responsáveis por 39% da variância da APEP, o que é um grande tamanho de efeito, de acordo com os padrões de referência de Cohen (1988).

De forma sucinta, este modelo indica que os estudantes finlandeses no início da formação de professores (1º e 2º anos) têm seu senso de agência profissional fortemente regulado pela negociação de sua identidade profissional. Além disso, suas percepções sobre a

coerência entre partes do programa e disciplinas teóricas com experiências de campo também exercem influência sobre a APEP neste grupo de estudantes.

A Figura 7 representa o modelo final da MEE com os melhores índices de qualidade de ajuste e os coeficientes de relações padronizados **para os estudantes do 3ª e 4ª anos (grupo Intermediário)**. Nesse modelo, o ambiente de aprendizagem (AA), o processo de negociação da identidade de professor (NIP) e o componente da formação curricular de ligação com a prática (LP) apresentaram relação relevante com a agência profissional do estudante de Pedagogia (APEP).

Figura 7 – As inter-relações entre as dimensões da APEP, AA, NIP e LP para os estudantes finlandeses do grupo Intermediário (n=216)



Fonte: esta imagem foi adaptada e traduzida pela pesquisadora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Scandinavian Journal of Educational Research* (Leite et al., 2022).

De acordo com os resultados, todas as cargas fatoriais da APEP, do ambiente de aprendizagem (AA) e da negociação de identidade profissional (NIP), bem como o peso de regressão padronizado da ligação da teoria à prática durante as disciplinas (LP) sobre a APEP estão acima de 0,5 ($p < 0,01$). Os pesos de regressão padronizados do ambiente de aprendizagem (AA) e da negociação da identidade profissional (NIP) têm valores mais baixos, mas ainda são significativos. Além disso, houve uma correlação relevante entre ambiente de aprendizagem (AA) e negociação da identidade profissional (NIP), o que reflete a importância

das interações sociais com colegas e educadores para a construção da própria identidade profissional. Todos esses fatores respondem por 60% da variância da APEP, o que é um resultado bastante significativo.

De forma sucinta, esse modelo indica que os estudantes que estão no meio do Curso de Pedagogia na Finlândia têm sua APEP fortemente regulada pela construção de sua identidade profissional, suas percepções de seu ambiente de aprendizagem e quanta oportunidade eles têm de se engajar com a prática de ensino ao longo das disciplinas. Esses achados são significativos, pois indicam formas de se desenhar o currículo de formação inicial docente e de organizar o ambiente de aprendizagem para que os estudantes consigam desenvolver sua APEP fortalecida. Como exemplo, o estudo de Jense et al. (2018) destaca que, para que futuros professores desenvolvam práticas de ensino eficazes, é essencial que aprendam a interpretar evidências reais da aprendizagem de alunos, desenvolvendo sua capacidade de avaliação da aprendizagem para além da simples correção de tarefas. Isso exige tanto conhecimento teórico quanto experiências práticas bem integradas. Embora o estágio escolar ao longo da formação aproxime os estudantes da realidade da sala de aula, ele não é suficiente por si só. A formação docente precisa articular teoria e prática de forma coesa, permitindo que os futuros professores desenvolvam estratégias para compreender como os alunos pensam e aprendem. Práticas como o uso de perguntas abertas, reformulação de ideias e análise de respostas dos alunos são fundamentais nesse processo. No entanto, a separação tradicional entre disciplinas na universidade e campo de estágio ainda limita o desenvolvimento coerente dessas competências, reforçando a necessidade de uma formação mais integrada e reflexiva.

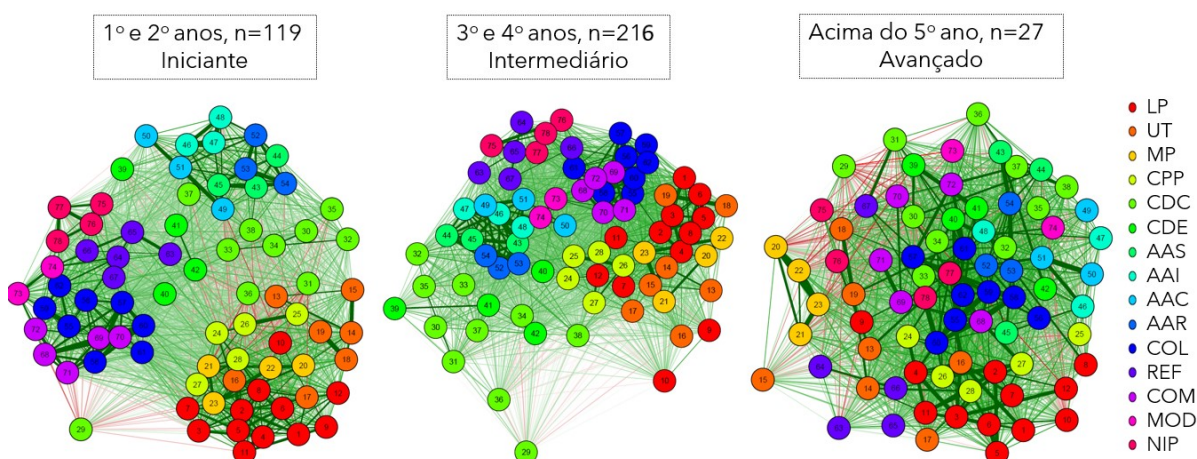
Ambos os modelos gerados pela MEE são considerados robustos e confirmam os resultados de pesquisas finlandesas anteriores (Soini et al., 2015). Além disso, a MEE provê medidas de confiança sobre os resultados encontrados, servindo como um forte indicador de como o ambiente de aprendizagem (AA), o processo de negociação da identidade de professor (NIP) e o componente curricular de ligação com a prática (LP) influenciam a agência profissional do estudante de Pedagogia (APEP) nos anos intermediários da formação inicial.

Porém, a dinâmica das relações entre as variáveis observáveis — em outras palavras, a dinâmica do sistema — não é evidenciada. Ou seja, como os itens individuais das dimensões foram modelados para compor construtos latentes, as correlações e interações entre os itens individuais não fica representada, o que limita bastante as formas de se compreender as relações dinâmicas do sistema. Considerando essas limitações da MEE, a Análise de Redes foi aplicada e é apresentada a seguir.

5.1.2 Como os fatores influenciam a APEP a partir da Análise de Redes na ULF

A Figura 8 apresenta as redes geradas a partir das correlações simultâneas de todos os itens das escalas do questionário da pesquisa, permitindo uma visualização dinâmica de como todos esses itens estão posicionados uns em relação aos outros. Elas mostram como a coerência curricular (CC), o ambiente de aprendizagem (AA), a negociação da identidade profissional de professor (NIP) e a agência profissional do estudante de Pedagogia (APEP) se “espalham” uns pelos outros, dependendo da força de seus relacionamentos positivos ou negativos.

Figura 8 – As redes geradas para cada grupo de estudantes finlandeses com todos os itens das escalas



Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Scandinavian Journal of Educational Research* (Leite et al., 2022).

Nessas três redes, é possível visualizar uma tendência que pode representar um processo em desenvolvimento — “pode”, pois se trata aqui de uma análise entre três grupos de estudantes em momentos distintos do Curso. Há duas redes que representam estados de equilíbrio: um no grupo Iniciante (estudantes no 1º e 2º anos do Curso), em que os agrupamentos que representam cada escala estão claramente separados e marginais; e um no grupo Avançado (estudantes acima do 5º ano do Curso), em que todos os itens formam uma rede única e global. Por outro lado, é possível visualizar que o grupo Intermediário (estudantes no 3º e 4º anos do Curso) apresenta uma característica de “perturbação” ou transição entre esses dois estados de equilíbrio identificados nos grupos Iniciante e Avançado. No grupo

Intermediário, os itens se aproximam entre si e começam a se misturar, mas sem sair ainda de seus agrupamentos iniciais.

Complementarmente, é possível identificar nas redes dos grupos Iniciante e Intermediário *clusters* (agrupamentos) distintos de itens bastante correlacionados entre si. Esses agrupamentos representam cada uma das escalas principais do questionário, quais sejam: APEP, negociação da identidade profissional (NIP), coerência curricular (CC) e ambiente de aprendizagem (AA). Por sua vez, esses agrupamentos distintos de itens já não são mais visíveis na rede do grupo Avançado, em que os itens estão completamente misturados, mas formando uma rede global única.

Tal dinâmica da análise sistêmica das redes permite identificar, para cada grupo de estudantes em diferentes momentos da formação inicial, quais fatores estão mais conectados à APEP por estarem mais próximas a ela e quais têm baixo impacto sobre ela por ocuparem uma posição mais distante. Em outras palavras, a análise de redes oferece uma visualização poderosa que pode ser usada para revelar padrões, tendências e estruturas que seriam muito difíceis de detectar usando somente a MEE. A partir dessa identificação, educadores e revisores curriculares podem melhor compreender o impacto que determinadas disciplinas e atividades curriculares típicas de cada momento da formação inicial têm para o desenvolvimento da APEP.

Trazendo essa discussão para as redes obtidas no estudo em análise, é possível identificar um mesmo padrão de configuração que se repete ao longo das redes dos três grupos de estudantes, qual seja: os elementos da APEP estão fortemente ligados aos elementos da NIP e formam um núcleo estável em todas as redes, a partir de agora chamado de agrupamento APEP/NIP. Essa tendência não só confirma o resultado encontrado pela MEE, como também amplia as suas possibilidades de interpretação. Com a análise de rede, é possível verificar as correlações e interações diretas entre as variáveis observáveis “dentro” desses agrupamentos e “ao redor” deles.

Com relação à dinâmica observada “dentro” do agrupamento APEP/NIP, é possível identificar que seus elementos centrais variam entre os grupos de estudantes. Enquanto no grupo Iniciante e Intermediário os itens da NIP estão bem próximos dos itens da APEP (COL, COM, REF, MOD), no grupo Avançado, os itens se posicionam diferentemente. Dois itens do NIP — itens 77: “no meu trabalho como professor(a), eu serei capaz de focar em coisas que me interessam”; e 78: “eu serei capaz de avançar na minha carreira de professor(a)” — ocupam uma posição central no agrupamento nuclear da rede global do grupo Avançado, enquanto outros dois itens — itens 75: “eu serei capaz de agir de acordo com meus valores no meu

trabalho como professor(a)”; e 76: “eu serei capaz de realizar meus objetivos profissionais no meu trabalho como professor(a)” – estão fora desse agrupamento APEP/NIP e encontram-se mais à margem da rede global do grupo Avançado.

De acordo com a análise sistêmica de redes, é possível interpretar que os estudantes pertencentes ao grupo Avançado estão desenvolvendo seu engajamento com um processo contínuo de aprendizagem — isto é, a APEP —, interligados com aspectos identitários profissionais voltados ao desenvolvimento pragmático de sua carreira como professores (itens 77 e 78). Por outro lado, nesse momento da formação, aspectos identitários mais subjetivos (itens 75 e 76) impactam não tão fortemente no engajamento desses estudantes no seu desenvolvimento profissional continuado. Esse resultado pode servir a futuras revisões e desenhos curriculares no Curso de Pedagogia em questão, nos quais disciplinas e atividades curriculares podem ser organizadas com um maior foco prático no planejamento e gestão da carreira docente. Porém, esse padrão também sugere que o currículo do curso de Pedagogia pode ser aprimorado com atividades que integrem práticas concretas e reflexões críticas sobre a identidade profissional, promovendo uma formação mais equilibrada e sensível à complexidade do desenvolvimento docente.

Por exemplo, Trent (2011) apontou a importância de uma abordagem pós-estruturalista na formação docente, especialmente no enfrentamento da dicotomia entre os modelos de professores “tradicional” (professores rígidos, transmissores de conhecimento, com relações verticalizadas e distantes dos alunos) e “moderno” (professores flexíveis, construtivistas, com relações mais horizontalizadas com os alunos). Segundo Trent, essa divisão identitária, ao se tornar hegemônica entre professores em formação, pode gerar tensões com docentes mais experientes e limitar a construção de práticas pedagógicas mais integradas. Para superar esse antagonismo, é necessário que os Cursos de formação promovam a desconstrução de binarismos e incentivem os futuros professores a reconhecer-se como sujeitos constituídos por múltiplos discursos, capazes de negociar e transitar entre diferentes posições identitárias, a depender do contexto. Em outra pesquisa feita com estudantes estagiários, Fosse (2024) constatou que os futuros professores são fortemente impulsionados pelo desejo de promover o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico de seus alunos, fatores intimamente conectados com sua identidade profissional. Eles acreditam firmemente na capacidade de transformar positivamente a vida dos alunos, fazendo com que cada aluno se sinta valorizado e reconhecido ou adaptando o ensino aos interesses e às necessidades individuais deles.

Com relação à dinâmica observada “ao redor” do agrupamento APEP/NIP, é possível observar que ela varia entre os três grupos de estudantes. No grupo Iniciante, os itens mais próximos desse agrupamento são os itens da escala Coerência entre Disciplinas teóricas e Experiências de campo (CDE, itens verdes). Por exemplo, o item 40: “minhas experiências de práticas de ensino me permitiram testar teorias, estratégias e técnicas que eu estava aprendendo nas disciplinas do Curso”, o item 41: “o que eu aprendi nas disciplinas do Curso refletem o que eu observei nas práticas de ensino” e o item 42: “eu observei professores usarem as mesmas teorias, estratégias e técnicas de ensino que eu estava aprendendo nas disciplinas do Curso no trabalho de campo”. No grupo Intermediário, destacam-se os itens da escala ligação com a prática (LP, itens vermelhos) e das escalas sobre o ambiente de aprendizagem, especialmente o suporte dos professores educadores (AAS, itens azuis-esverdeados), confirmando os resultados obtidos por meio da MEE. E, por fim, no grupo Avançado, os itens da escala Coerência entre as Disciplinas do Curso (CDC, itens verdes), como o item 33: “quando idéias ou leituras se repetiam nas disciplinas, elas eram elaboradas de forma mais aprofundadas” e o item 34: “eu percebi conexões entre ideias e conceitos ao longo do Curso”. Fica evidente, portanto, como as percepções da coerência curricular ao longo do Curso e entre atividades do programa são fundamentais para a construção de uma compreensão aprofundada e coesa sobre ensino e aprendizagem e como isso impacta no engajamento dos estudantes ao final do Curso de Pedagogia em seu engajamento na gestão do próprio processo de desenvolvimento profissional continuado.

Esta análise serve de ilustração para outros tipos de análises sistêmicas que podem ser feitas para cada um dos grupos, focados em seu momento da formação, ou considerando tendências encontradas entre os três grupos. É possível concluir que a análise de redes é intuitivamente atraente e acomoda tanto teoricamente como metodologicamente discussões sobre a APEP por meio de uma perspectiva ecológica (Biesta *et al.*, 2015), por considerar a APEP como um fenômeno decorrente das interações entre sujeito e ambiente, com ajuda de redes de relações entre variáveis. Schmittmann *et al.* (2013) também indicaram o potencial que os estudos de rede têm ao considerar as variáveis individuais das escalas como elementos causais autônomos, o que, por sua vez, motiva a investigação desses elementos como “portais de relações causais”. Em outras palavras, o estudo da configuração das redes e o papel/posição que cada variável (ou agrupamento de variáveis) tem na rede abrem possibilidades de compreender como as interações entre as variáveis podem causar fenômenos emergentes, variações e distúrbios, momentos de transição e típicos estados de equilíbrio.

5.1.3 Discussão das análises sobre os resultados obtidos na Finlândia de forma combinada

Os achados complementares dos dois métodos analíticos revelaram que os estudantes de Pedagogia negociam continuamente sua identidade profissional e percebem a relevância de diferentes aspectos do ambiente de aprendizagem e da coerência curricular em diferentes momentos. Isso resulta em estudantes apresentando uma forte APEP, com a capacidade de construir ambientes de aprendizagem colaborativa de acordo com as necessidades dos alunos (COL) como dimensão central da sua APEP. Isso pode ser observado quando estudantes em estágio, ao refletir sobre situações de ensino de forma autônoma, demonstram um senso de autoeficácia, exercem esforços para compreender as preferências de aprendizagem dos alunos e adaptam suas estratégias de ensino conforme necessário (Fosse, 2024; Soini *et al.*, 2015; Turnbull, 2005). Os resultados, portanto, confirmaram a primeira hipótese (QP1), de acordo com a qual as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem iriam se correlacionar dinamicamente e influenciar a APEP de diferentes maneiras ao longo dos anos.

Primeiro, os resultados na ULF mostraram que diferentes aspectos da negociação da identidade de professor têm relevância variável sobre a APEP ao longo do tempo. Esse resultado dialoga com os achados de Leite *et al.* (2020), que investigaram a agência profissional de professores experientes em continuar aprendendo sobre como desenvolver relacionamentos positivos com seus alunos. Os professores do estudo apontaram consistentemente que sua identidade profissional e senso de autenticidade na relação com os alunos eram fatores essenciais para apoiar o desenvolvimento profissional continuado com foco no crescimento holístico dos alunos. Nesta pesquisa, a APEP, no início e no meio da formação, é regulada pelo quanto os estudantes acreditam que sua identidade profissional, seus valores e objetivos se alinharão com suas futuras condições de trabalho. Ao final do Curso, preocupações práticas sobre carreira e interesses profissionais tornam-se mais centrais.

Segundo, a percepção da coerência entre teoria e prática no currículo influencia a APEP, fortalecendo o engajamento dos estudantes para o aprendizado profissional continuado. Essa descoberta corrobora o estudo de Goh e Canrinus (2019), segundo o qual estudantes de Pedagogia relataram maior autoconfiança em ensinar quando percebiam mais coerência em seu programa educacional, reforçando sua capacidade de lidar com os desafios relacionados à escola em suas futuras carreiras. No início dos Curso, a APEP é regulada pela coerência percebida entre diferentes partes do seu programa educacional (por exemplo, se eles conseguem

conectar ideias e teorias entre diferentes disciplinas ao longo do Curso) e como eles relacionam as teorias pedagógicas às suas práticas iniciais de ensino (por exemplo, se eles percebem que as experiências de campo refletiam o que era estudado nas disciplinas). No meio do Curso, o exercício dos papéis de professor em disciplinas torna-se central para o desenvolvimento da APEP (por exemplo, se eles podiam desenvolver planos de aula e praticar como implementá-los). Ao final do Curso, a percepção de como o currículo ajudou a construir uma compreensão coerente do ensino está relacionada à capacidade de criar ambientes de aprendizagem colaborativa com os alunos, apoiando a confiança no ensino e a capacidade de lidar com desafios escolares ao longo da carreira.

Terceiro, as percepções dos estudantes sobre igualdade e clima entre pares, assim como apoio e reconhecimento dos professores educadores, se relacionam de forma diferente com a APEP em diferentes momentos. No início do Curso, o ambiente de aprendizagem não apresentou relação significativa com a APEP por meio da MEE; porém, a análise de redes mostrou que um clima positivo entre os colegas se aproxima dos elementos da APEP, dialogando com a pesquisa de Adoniou (2016), segundo a qual licenciandos tendem a recorrer a colegas e pares mais do que a qualquer outra fonte de suporte no início da formação docente. No meio do Curso, o ambiente de aprendizagem geral, especialmente o clima e a igualdade entre os pares, torna-se relevante em ambos os modelos de análise. Ao final do Curso, o reconhecimento dos professores educadores é o fator mais correlacionado com a APEP, como sugerido pela análise de redes. Com relação a este aspecto, Soini *et al.* (2015) sugerem que, desde o início da formação docente, seja dada atenção especial à qualidade das relações entre professores formadores e estudantes de licenciatura. Para que os futuros professores desenvolvam agência profissional, é essencial que vivenciem essas práticas nas interações com seus mentores. Isso implica que professores educadores precisam reconhecer os estudantes como participantes ativos e valorizá-los como contribuintes legítimos no diálogo sobre a profissão docente desde o começo de seus estudos, aplicando estratégias pedagógicas que ajudem os estudantes a refletir sobre sua própria agência profissional, como assumir responsabilidades individuais e coletivas, propor e testar ideias, e acompanhar processos formativos ao longo da carreira (Toom *et al.*, 2017).

A principal contribuição deste estudo de caso da ULF foi expandir a compreensão de como a APEP se manifesta como autopercepção dos estudantes em diferentes momentos da formação de professores, considerando os fatores que a influenciam (Soini *et al.*, 2015). Esta abordagem holística pode apoiar melhor os professores educadores e desenvolvedores de

currículos para entender como experiências particulares em diferentes momentos do Curso podem nutrir a APEP ao longo do tempo.

Por exemplo: esses resultados sugerem que, no início da formação na ULF, experiências relevantes para os estudantes de Pedagogia poderiam consistir em ajudá-los a perceber a conexão entre teorias pedagógicas e práticas de ensino, desfrutar de um clima positivo entre os pares e refletir sobre valores pessoais e profissionais. Posteriormente, aplicar práticas de ensino nas disciplinas torna-se central, juntamente a um clima positivo e percepções de igualdade entre os pares. No final, ajudar os estudantes a compreender uma visão coerente de ensino e aprendizagem, sentir que são reconhecidos pelos seus professores educadores e elaborar concretamente a carreira docente demonstraram fortalecer a APEP.

5.2 Resultados obtidos na UFC (Brasil, Ceará)¹⁹

Antes de responder diretamente à QP1 no Brasil, é importante descrever como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua própria agência profissional, negociação da identidade docente, coerência curricular e ambiente de aprendizagem emergiram na amostra dos estudantes brasileiros e como essas percepções se inter-correlacionam de forma geral. A Tabela 6, na página seguinte apresenta as análises descritivas e correlações entre todos os itens médios agregados — os quais representam as dimensões das subescalas, como explicado na metodologia e seguindo o mesmo modelo de apresentação dos resultados da seção anterior sobre o estudo de caso da ULF.

A análise descritiva sugere que, em média, todos os estudantes de Pedagogia da UFC possuem um **forte senso de agência profissional**. A disposição para refletir na sala de aula apresentou os melhores resultados (REF: $M = 6,41$, $DP = 0,70$), enquanto o senso de ter oportunidades para aprender observando e modelando as práticas de professores experientes apresentou o menor resultado (MOD: $M = 5,56$, $DP = 1,30$). Esse resultado é crítico, considerando que ter professores educadores ou mentores como modelos, a partir dos quais os estudantes podem observar, aprender e imitar práticas pedagógicas (Bandura, 1977; Brown *et al.*, 2015), é essencial para a prática docente dos professores em formação. Complementarmente, os participantes sincronizaram bem suas práticas de trabalho com seus valores, interesses e objetivos de carreira, o que representou um **bom processo de negociação da identidade profissional** (NPI: $M = 5,98$, $DP = 0,95$).

¹⁹ A pesquisa desenvolvida no Brasil foi publicada na revista *Journal of Teacher Education and Educators* em 2024 e pode ser acessada através do link: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3856985>.

Tabela 6 – Médias, desvios-padrão e correlações de variáveis médias (N = 283)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. <i>COL</i>	5.57	.92														
2. <i>REF</i>	6.41	.70	.52**													
3. <i>COM</i>	5.81	1.01	.70**	.54**												
4. <i>MOD</i>	5.56	1.30	.47**	.36**	.62**											
5. <i>LP</i>	1.86	.59	.23**	.15*	.14*	.15**										
6. <i>UT</i>	2.40	.66	.27**	.16**	.25**	.19**	.66**									
7. <i>RM</i>	2.15	.76	.20**	.09	.23**	.12*	.53**	.62**								
8. <i>CPP</i>	2.60	.76	.23**	.20**	.18**	.15*	.57**	.67**	.55**							
9. <i>CBC</i>	2.86	.39	.23*	.06	.27**	.23**	.08	.12*	.09	.18**						
10. <i>CCF</i>	2.63	.43	.30**	.27**	.30**	.18**	.27**	.32**	.24**	.19**	.35**					
11. <i>LES</i>	5.05	1.31	.20**	.10	.20**	.24**	-.05	-.09	-.07	-.05	.59**	.15**				
12. <i>LEE</i>	6.07	1.07	.17**	.18**	.17**	.12**	-.05	-.08	-.13*	-.04	.41**	.13*	.58**			
13. <i>LEC</i>	5.39	1.29	.26**	.18**	.25**	.24**	.03	.02	-.00*	.05	.48**	.20**	.65**	.62**		
14. <i>LER</i>	5.34	1.34	.33**	.25**	.28**	.21**	.00	-.01	-.08	.00*	.48**	.25**	.71**	.66**	.73**	
15. <i>NPI</i>	5.98	.95	.50**	.32**	.53**	.43**	.07	.06	.05	.05	.25**	.22**	.29**	.22**	.22**	.31**

Nota. COL = variável média de todos os itens da subescala ambiente colaborativo e prática transformadora. REF = ... subescala reflexão em sala de aula. COM= ... subescala competência. MOD = ... subescala modelagem. LP = ... subescala ligação à prática. MP = ... subescala métodos de pesquisa. CPP = ... subescala coerência entre partes do programa. CDC = ... subescala coerência entre Cursos. CDE = ... subescala coerência entre Cursos e experiências de campo. AAS = ... subescala suporte. AAI = ...subescala igualdade. AAC = ... subescala clima. AAR = ... subescala reconhecimento. NIP = variável média de todos os itens da escala negociação de identidade profissional.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Fonte: esta tabela foi traduzida e adaptada pela autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a tabela original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite et al., 2024).

Quanto à **coerência curricular** da formação de professores, os estudantes de Pedagogia relataram experiências em todos os aspectos investigados, variando de algumas oportunidades para conectar ideias entre as disciplinas do Curso (CDC: $M = 2,86$, $DP = 0,39$) a poucas oportunidades para exercer práticas pedagógicas *com base na teoria* em disciplinas (LP: $M = 1,86$, $DP = 0,59$).

Além disso, os estudantes relataram boas percepções sobre seu **ambiente de aprendizagem**, o qual lhes proporcionou um forte senso de igualdade (AAI: $M = 6,07$, $DP = 1,07$), embora um menor suporte dos educadores (AAS: $M = 5,05$, $DP = 1,31$). Este resultado se assemelha às percepções dos estudantes finlandeses, refletindo que, enquanto os estudantes se sentem pertencer à comunidade acadêmica entre os pares, o mesmo não ocorre tão bem quanto em relação ao suporte que eles recebem de seus professores educadores.

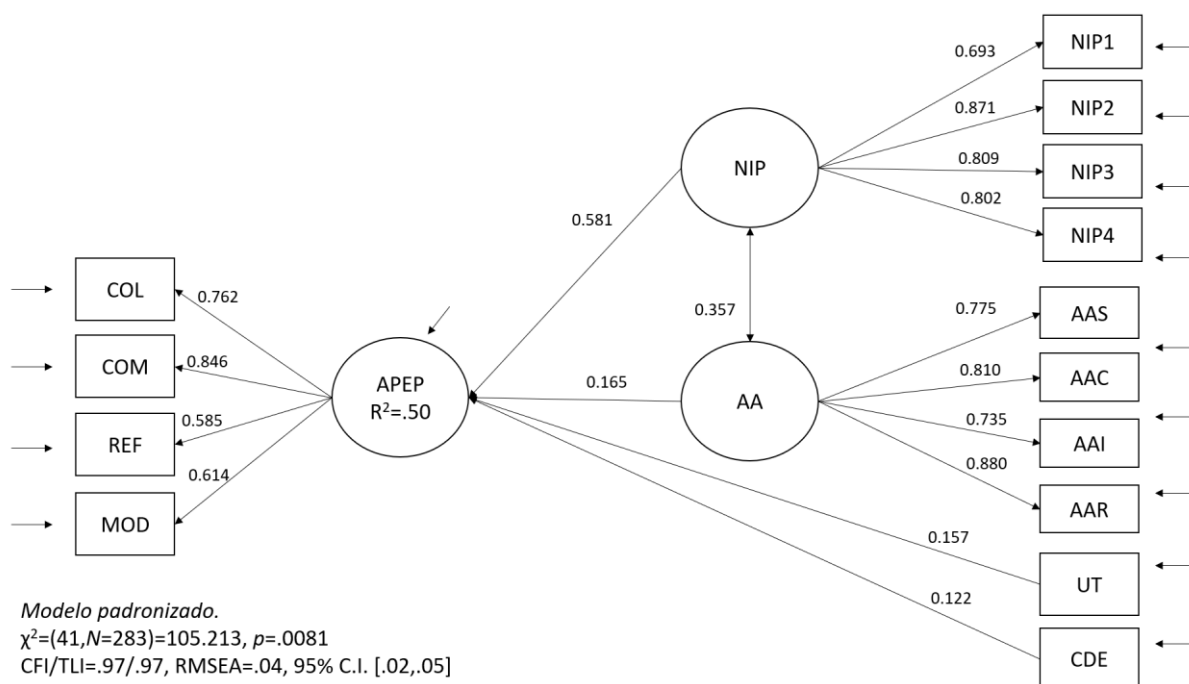
Em relação à inter-relação entre as dimensões investigadas, correlações bivariadas significativas podem ser verificadas entre a maioria dos itens agregados, com muitas dessas correlações apresentando tamanhos de efeitos intermediários a fortes, ou seja, com r acima de 0,30 (Cohen, 1988). Esses resultados se assemelham aos obtidos na Finlândia.

A seguir, analiso como a APEP se correlaciona e é influenciada pelos seguintes fatores investigados: a negociação da identidade profissional, a coerência curricular e o ambiente de aprendizagem. Primeiro, apresento os resultados da análise de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para os estudantes dos grupos Inicial e Intermediário, seguido pela Análise de Redes para todos os grupos. Finalizo com uma discussão destas análises sobre os resultados obtidos na Finlândia de forma combinada.

5.2.1 Como os fatores influenciam a APEP a partir da análise de MEE na UFC

A análise de caminhos latentes explorou as inter-relações entre APEP, coerência curricular da formação de professores, ambiente de aprendizagem e negociação da identidade profissional. A Figura 9, na página seguinte, representa o modelo final com os melhores índices de ajuste para os coeficientes padronizados das inter-relações para **toda a amostra**. Neste modelo, dois componentes da coerência curricular — o uso da teoria (UT) e a coerência entre disciplinas e experiências de campo (CDC) — o ambiente de aprendizagem (AA) e a negociação da identidade profissional (NIP) desempenharam um papel significativo na regulação da APEP.

Figura 9 – As inter-relações entre as dimensões da APEP, AA, NIP e as subescalas UT e CDE para todos os estudantes brasileiros (N=283)



Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela primeira autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite et al., 2024).

Todas as cargas fatoriais da APEP, do ambiente de aprendizagem (AA) e da negociação da identidade profissional (NIP) estão acima de 0,5 ($p < 0.01$). Além disso, os pesos de regressão padronizados do uso da teoria (UT) e da coerência entre disciplinas e experiências de campo (CDE), do ambiente de aprendizagem (AA) e da negociação da identidade profissional (NIP) sobre a APEP são de níveis médios e significativos. Também foi observada uma correlação significativa entre o ambiente de aprendizagem (AA) e a negociação de identidade profissional (NPI), enfatizando o papel crítico das interações sociais com colegas e educadores no desenvolvimento da identidade profissional. Todos esses fatores explicam 50% da variância da APEP em toda a amostra.

De forma sucinta, esse resultado, com um tamanho grande de efeito, indica que os estudantes de Pedagogia deste Curso de formação de professores têm sua agência profissional fortemente regulada pela construção de sua identidade profissional, pela percepção da qualidade das interações pedagógicas sociais com seus educadores e colegas e pela coerência percebida entre as disciplinas teóricas e experiências de campo.

O resultado de que o uso da teoria (UT) e a coerência entre disciplinas e experiências de campo (CDE) foram elementos centrais para o fortalecimento da APEP dialoga

diretamente com as reflexões de Cruz (2017), que defende uma reconceituação da didática, resgatando sua função essencial na articulação entre teoria, prática e intencionalidade pedagógica, contribuindo para a formação de professores mais autônomos, críticos e engajados com sua prática profissional. Segundo Cruz (2017), embora o tecnicismo tenha historicamente silenciado aspectos fundamentais da didática, é imprescindível que valorize o planejamento e as metodologias de ensino, compreendidas não como prescrições técnicas, mas como estratégias intencionais e articuladas fundamentais para a construção de práticas docentes conscientes e transformadoras. Cruz (2017) propõe, inclusive, que é preciso ir além da leitura e discussão teórica de textos e métodos de ensino predominantes nas disciplinas de didática investigadas em seu estudo, oferecendo aos licenciandos oportunidades concretas de experimentar, refletir e construir estratégias de ensino diversas e contextualizadas.

Os dados também revelaram que o ambiente de aprendizagem (AA) e a negociação da identidade profissional (NIP) estão interligados e exercem influência significativa sobre a APEP. Essa relação é reforçada por Ruohotie-Lyhty e Moate (2016), que destacam a importância de os futuros professores se reconhecerem como membros ativos de comunidades formativas. O sentimento de pertencimento a um grupo, seja ele uma turma, um núcleo de estágio ou uma comunidade profissional, contribui para que os estudantes visualizem e construam suas identidades docentes de forma mais consciente e engajada. A identidade profissional, nesse contexto, é compreendida como um processo situado, relacional e dinâmico, que se desenvolve por meio da participação, do reconhecimento mútuo e da possibilidade de experimentar tanto o sucesso quanto o fracasso. Para que esse processo seja efetivo, é fundamental que os Cursos de formação docente considerem cuidadosamente a estrutura e a dinâmica dos grupos formativos (colegas, professores, alunos de estágio, comunidade escolar etc.), promovendo espaços que incentivem a colaboração, a reflexão e a responsabilidade compartilhada.

Agora, comparando os resultados obtidos na ULF (Finlândia) e na UFC (Brasil) utilizando a MEE, foi possível perceber as semelhanças nas inter-relações das dimensões das escalas. Em ambos os estudos de caso, a negociação da identidade de professor (NIP) regulou fortemente a APEP. Este resultado está alinhado com o estudo de Nóvoa (2017), que defende que os futuros professores precisam iniciar o seu trabalho de autoconhecimento e construção da identidade como professor desde o primeiro dia de formação, pois este processo também os ajudará a permanecer na carreira docente apesar dos desafios, principalmente no Brasil, com o baixo estatuto social dos professores e os desafios estruturais nas escolas.

A coerência entre disciplinas teóricas e experiências de campo (CDE) também desempenhou um papel consistente nos resultados dos estudantes das duas universidades. Apesar deste resultado, um grande desafio discutido na literatura brasileira e confirmado nos achados é a fraca percepção dos estudantes de Pedagogia sobre as oportunidades para exercer práticas pedagógicas com base na teoria aprendida em disciplinas. A literatura brasileira relata que esta desconexão tende a priorizar as competências de investigação acadêmica em detrimento das competências didático-pedagógicas de ensino (Melo *et al.*, 2022), refletindo uma lacuna curricular mais ampla na formação de professores brasileiros (Cruz, 2017; Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018).

Os Cursos de formação de professores devem, portanto, oferecer práticas de ensino diversificadas e embasadas, incluindo observação escolar e fortes oportunidades de orientação, para que os estudantes tenham amplas oportunidades de utilizar argumentações teóricas para raciocinar e justificar as suas práticas de ensino (Korthagen, 2010). Essas sugestões se alinham com os apelos por “espaços híbridos” que unam universidades e ambientes educativos (formais, informais e não formais) para promover experiências de ensino (Zeichner *et al.*, 2015; Nóvoa, 2017). Essa vivência proporciona ao estudante de Pedagogia a oportunidade de aplicar práticas de ensino, elaborar e executar atividades curriculares, além de desenvolver vínculos com alunos de diferentes origens culturais e níveis de aprendizagem (Brown *et al.*, 2015).

Por outro lado, o estudo finlandês apontou que o ambiente de aprendizagem (AA) começa a regular a APEP a partir do Grupo Intermediário (estudantes que estão no terceiro e quarto anos do Curso de Pedagogia). Já no Brasil, foi observado que o ambiente de aprendizagem (AA) também regula a APEP. Estas descobertas consolidam e avançam os estudos anteriores sobre como o ambiente de aprendizagem regula a APEP na formação docente. O trabalho de Soini *et al.* (2015) documentou que apenas a dimensão do clima entre pares no ambiente de aprendizagem foi um fator significativo que influenciou a APEP no primeiro ano de formação docente na Finlândia. Mais tarde, Toom *et al.* (2017) enfatizaram que a qualidade das interações sociais com os formadores de professores, juntamente a oportunidades significativas de participação ativa e equilibrada entre pares, é fundamental para promover a aprendizagem ativa dentro das comunidades profissionais para os professores em formação.

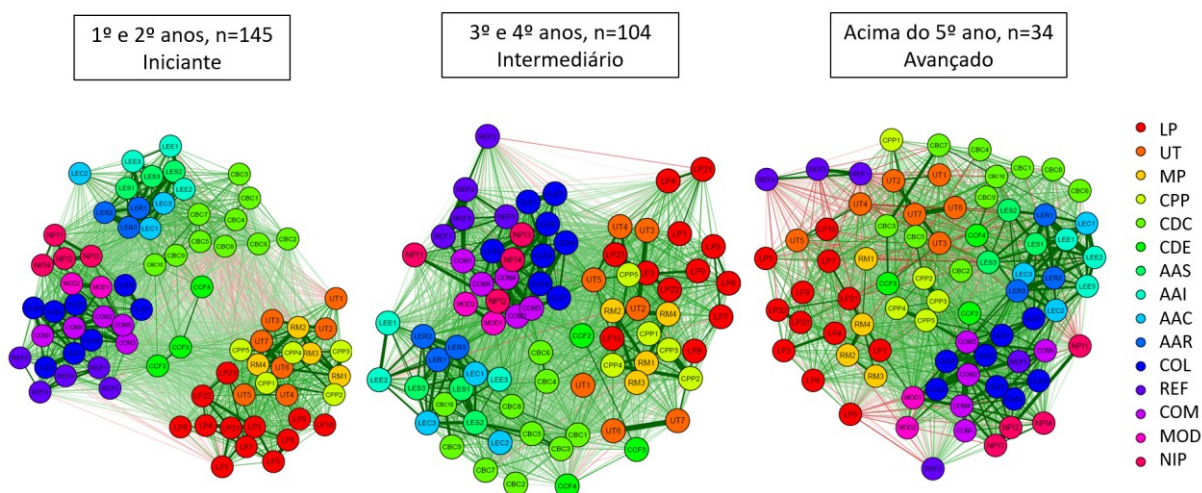
Outro resultado comum aos dois contextos que é relevante de destacar foi o fato de que, tanto na Finlândia quanto no Brasil, o componente de coerência curricular “métodos de pesquisa” não demonstrou influenciar a APEP. Esse resultado é significativo, considerando que

a literatura destaca as habilidades de pesquisa como fundamentais para a formação docente (Heikkilä *et al.*, 2020). Em ambos os contextos, essas competências são vistas como meios para desenvolver pensamento crítico, integrar teoria à prática e promover decisões pedagógicas fundamentadas (UEF, n.d.-b; UFC, 2013). No entanto, quando a pesquisa é percebida como algo distante da realidade escolar, como uma exigência acadêmica desconectada da prática, seu potencial formativo se perde (Heikkilä *et al.*, 2020). Isso pode explicar por que, mesmo sendo parte da estrutura curricular, as habilidades de pesquisa não impactaram diretamente a APEP nos dois contextos analisados.

5.2.2 Como os fatores influenciam a APEP a partir da Análise de Redes na UFC

A Figura 10, na página seguinte, apresenta as redes geradas a partir dos três grupos de estudantes (Iniciante, Intermediário e Avançado). Ela permite visualizar como todos os itens das escalas “se movem” entre os grupos, mostrando como os itens referentes à coerência curricular (CC), ambiente de aprendizagem (AA) e negociação da identidade profissional (NIP) se espalham em torno uns dos outros, dependendo da força de suas relações positivas ou negativas. Três *clusters* periféricos distintos e um *cluster* central podem ser visualizados no grupo Iniciante, enquanto na rede do grupo Intermediário os *clusters* se aproximam, mas ainda mantêm suas claras divisões. Finalmente, uma rede mais compacta e mista pode ser vista no grupo Avançado. Essas dinâmicas, também discutidas na seção sobre os resultados na Finlândia, são importantes para entender os itens e *clusters* que são cruciais para a APEP ao longo da formação inicial docente e aqueles que têm baixo impacto em seu desenvolvimento. Nas próximas seções, os achados relativos a cada grupo de estudantes brasileiros com figuras mais detalhadas são apresentados.

Figura 10 – As redes geradas para cada grupo de estudantes brasileiros com todos os itens das escalas

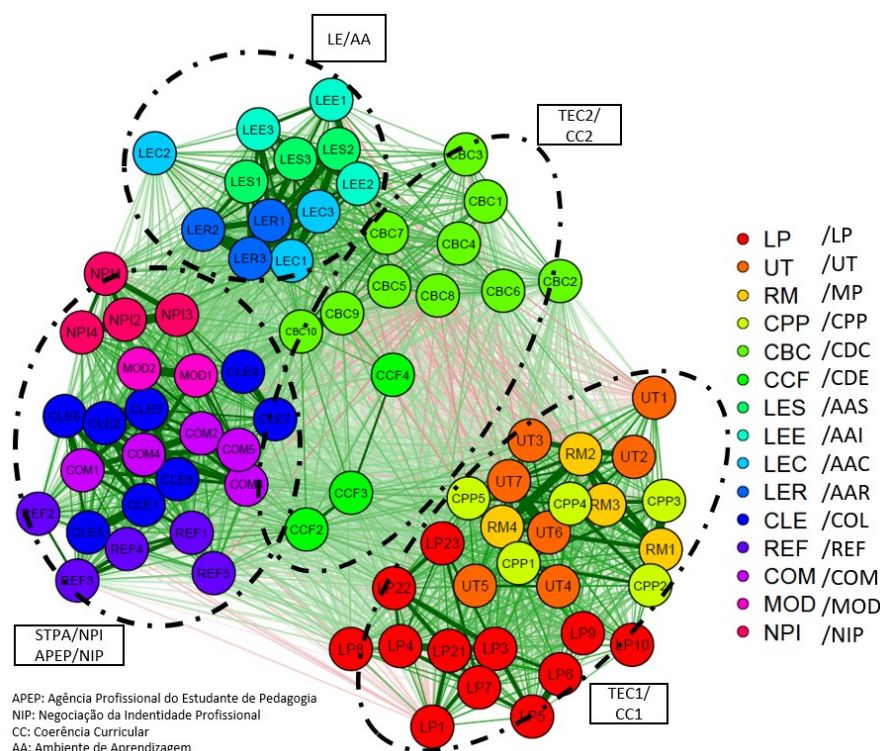


Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite *et al.*, 2024).

5.2.2.1 Clusters isolados no grupo Iniciante

A Figura 11, na página seguinte, representa a rede para o grupo Iniciante, na qual três *clusters* de itens estão nas margens e um *cluster* os intermedia. Primeiro, os itens da APEP e negociação da identidade profissional (NIP) estão tão próximos que podem ser considerados um único *cluster* (isto é, APEP/NIP), com itens de competência (COM) e ambiente colaborativo e prática transformadora (COL) ocupando uma posição central. Segundo, o *cluster* de ambiente de aprendizagem (AA) é caracterizado por ter todos os itens bem agrupados, com os itens de suporte dos professores educadores (AAS) ocupando uma posição central e os itens de reconhecimento dos professores educadores (AAR) posicionados próximos ao *cluster* APEP/NIP. Terceiro, o *cluster* de coerência curricular da formação de professores 1 (CC1) é caracterizado por itens sobre ligação com a prática (LP) nas disciplinas que são fortemente correlacionados, enquanto os itens das outras subescalas estão conectados em outro subgrupo, com os itens de uso da teoria (UT) sendo os mais distantes. Quarto, o *cluster* de coerência curricular 2 (CC2) ocupa uma posição intermediária entre o CC1 e os outros *clusters*. Itens de coerência entre disciplinas e experiência de campo (CDE) mediam a relação entre os *clusters* CC1 e APEP/NIP, enquanto itens de coerência entre disciplinas do Curso (CDC) mediam a relação entre os *clusters* CC1 e AA.

Figura 11 – A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Iniciante (n=145)



Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela autora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a tabela original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite *et al.*, 2024).

É importante entender a correlação geral entre itens e *clusters* na rede como um todo. Itens de negociação da identidade profissional (NIP) e modelagem (MOD) estão mais próximos do *cluster* de ambiente de aprendizagem (AA), sugerindo que os estudantes tomam seus educadores como modelos para práticas de ensino e aprendizagem e negociam sua identidade profissional através de interações pedagógicas com seus educadores. De acordo com Brown *et al.* (2015), os aspectos mais formativos das experiências de práticas docentes foram a prática direta em sala de aula, a observação de docentes experientes e o vínculo estabelecido com o professor educador. A maioria reconheceu o papel fundamental de seus mentores, que ofereceram apoio, orientação e experiências enriquecedoras para sua formação profissional. Bronkhorst *et al.* (2011) sugeriram um modelo de aprendizagem orientada por significado a partir da modelagem de como os professores educadores ensinam. Isso é possível quando os professores educadores falam em voz alta o seu próprio processo de tomada de decisões pedagógicas durante o ensino, ou quando professores educadores explicam como eles analisam situações de ensino-aprendizagem de forma concreta (Jenset *et al.*, 2018). Além disso, o *cluster*

APEP/NIP é majoritariamente positivamente correlacionado com o ambiente de aprendizagem (AA) e ambos os *clusters* de coerência curricular (CC) da formação de professores.

Esses resultados do modelo formativo correspondem e fortalecem a análise MEE. Para estudantes no início de sua formação inicial docente, seu senso de agência profissional é fortemente regulado por suas negociações de identidade profissional. Essas negociações podem ser exploradas através de discussões com educadores mentores. A identidade profissional dos professores em formação é construída com base no quanto eles podem conectar partes do seu Curso de formação, com especial relevância para o quanto percebem a coerência entre disciplinas teóricas e experiências de campo e coerência entre as disciplinas do Curso.

Comparando brevemente este resultado com os achados do estudo finlandês, enquanto esta rede do grupo Inicial (estudantes do primeiro e segundo anos de graduação) na UFC possui quatro *clusters* e a rede do grupo Inicial na ULF tem três *clusters* (ver Figura 6 na pág. 100), o fato de os agrupamentos estarem claramente separados uns dos outros é um padrão encontrado em ambos os grupos Iniciais dos dois estudos de caso.

5.2.2.2 *Mudanças transitórias na fase intermediária*

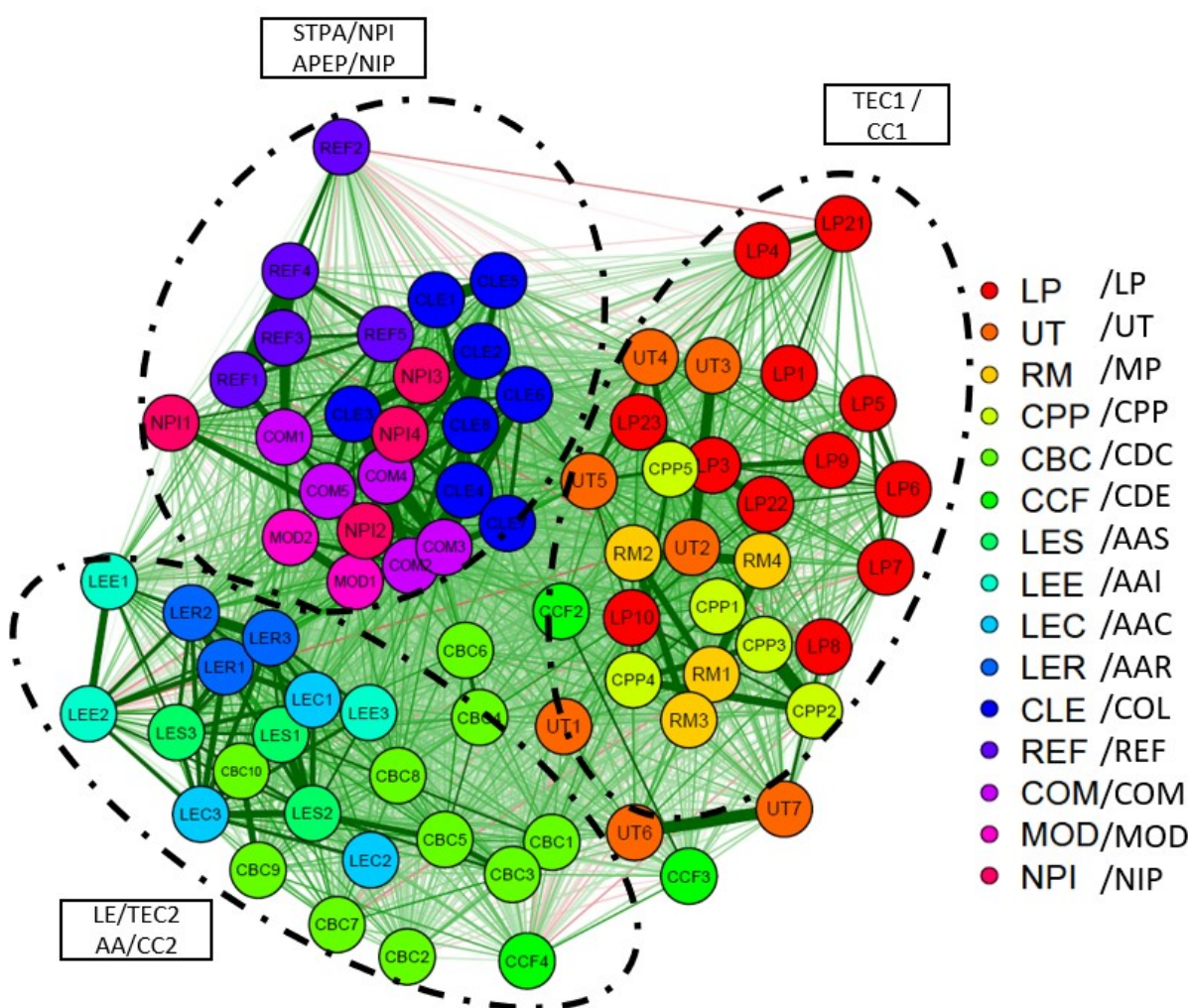
A Figura 12, na página seguinte, representa a rede para o grupo Intermediário, na qual três *clusters* ainda estão separados, mas os itens estão mais entrelaçados.

Primeiro, o *cluster* APEP/NIP ainda forma um agrupamento claro, com itens de competência (COM), negociação da identidade profissional (NIP) e ambiente colaborativo e prática transformadora (COL) em seu núcleo. Apenas um item de reflexão (REF) foi isolado do restante deste *cluster*. Segundo, um novo *cluster* composto por itens de ambiente de aprendizagem (AA) e coerência curricular da formação de professores 2 (CC2) foi formado (isto é, AA/CC2). A maioria dos itens de coerência entre disciplinas do Curso (CDC) estão fortemente conectados aos itens de ambiente de aprendizagem (AA), e os itens de coerência entre disciplinas e experiência de campo (CDE) estão nas margens da rede. Terceiro, o *cluster* de coerência curricular 1 (CC1) mudou. Itens de ligação com a prática (LP), uso da teoria (UT) e métodos de pesquisa (MP) estão fortemente conectados em uma cadeia, “interconectados” pelos itens de coerência entre partes do programa (CPP).

A partir da relação entre *clusters*, os itens de aprendizagem por modelagem (MOD) estão mais próximos do *cluster* AA/CC2, o que indica que os estudantes também modelam sua prática através de suas percepções do reconhecimento de seus mentores, reforçando a tendência

encontrada no grupo Iniciante. Itens de ambiente colaborativo e prática transformadora (COL) estão em relação próxima com alguns itens do *cluster* de coerência curricular 1 (CC1), como itens de uso da teoria (UT) e ligação com a prática nas disciplinas (LP), sugerindo que discussões teoricamente embasadas sobre as experiências dos estudantes os ajudam a desenvolver sua agência profissional para construir ambientes de aprendizagem colaborativos com seus futuros alunos.

Figura 12 – A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Intermediário (n=104)



Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela pesquisadora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite et al., 2024).

Algumas mudanças são notáveis na dinâmica da rede como um todo. Agora, todos os *clusters* estão mais próximos em comparação com a rede anterior, e os *clusters* de coerência curricular 1 (CC1) e AA/CC2 estão positivamente correlacionados e mediados principalmente

pelos itens de uso da teoria (UT) e coerência entre disciplinas e experiência de campo (CDE). Além disso, os itens de ambiente colaborativo e prática transformadora (COL) e competência (COM) do *cluster* APEP/NIP têm relações mais próximas com itens de prática vinculante (LP) e uso da teoria (UT) do *cluster* de coerência curricular 1 (CC1). Isso sugere que estudantes nesta fase de educação focam seus esforços em conectar teoria à prática durante as disciplinas e são apoiados por professores educadores e colegas para construir seu senso de agência profissional.

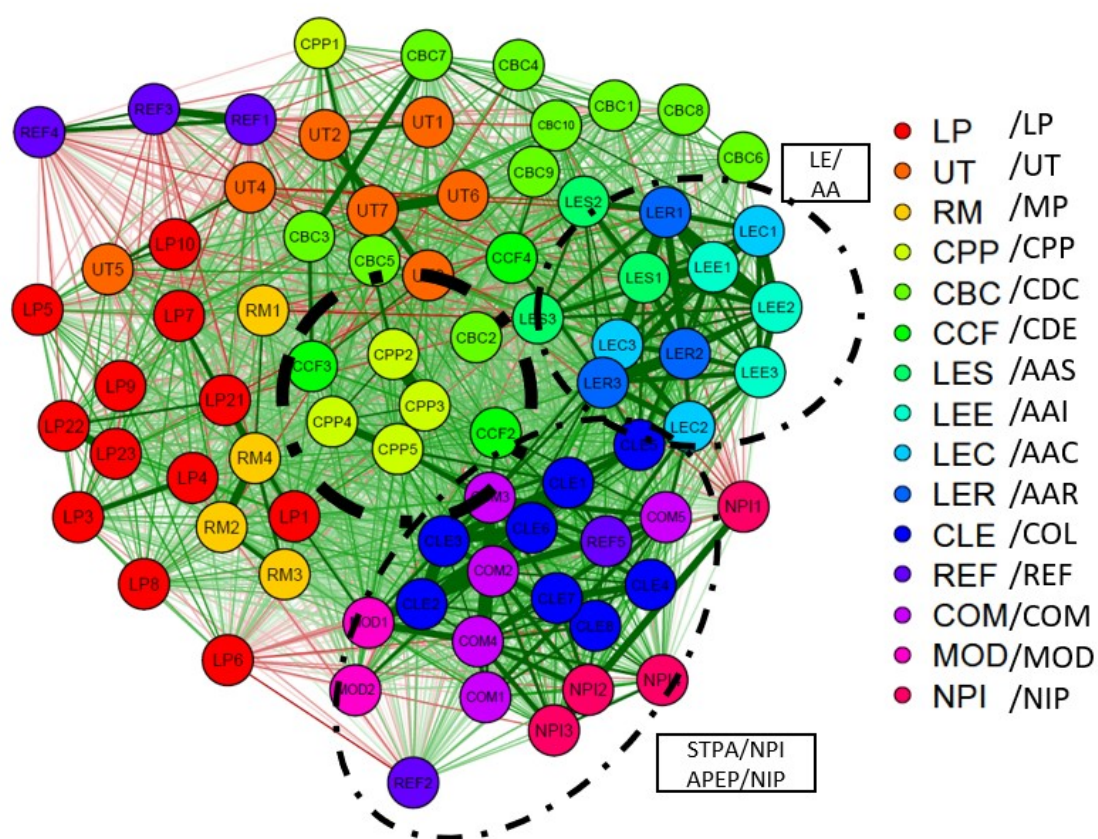
Esses resultados também confirmam e expandem a análise MEE. Estudantes na fase intermediária da UFC ainda têm um senso de agência profissional fortemente correlacionado com sua identidade profissional, com proximidade com suas interações pedagógicas no ambiente de aprendizagem — especialmente através de modelagem e reconhecimento de seus professores educadores e mentores — e com o quanto eles podem se envolver com práticas de ensino em suas disciplinas. Isso confirma o estudo de Lipponen e Kumpulainen (2011), de acordo com o qual desenvolver APEP envolve criar ambientes de aprendizagem nos quais os professores em formação sejam tratados como participantes responsáveis, capazes de tomar decisões significativas e de serem reconhecidos por suas contribuições. Quando os estudantes de Pedagogia são incentivados a propor e avaliar ideias, e suas vozes são levadas em conta na construção do processo de ensino-aprendizagem, seu senso de pertencimento e responsabilidade se fortalece. Essa mudança na dinâmica da sala de aula — em que a autoridade é compartilhada e os papéis tradicionais de professor e estudante são ressignificados — favorece o surgimento da agência relacional (Edwards, 2005). Ambientes assim não apenas promovem maior engajamento, mas também ajudam a construir capital social (Bourdieu, 1986) à medida que os estudantes ganham respeito e reconhecimento dentro de suas comunidades de aprendizagem. Em última instância, fomentar a agência exige que os professores educadores deixem de lado posturas diretivas e passem a facilitar investigações colaborativas, nas quais diferentes perspectivas são exploradas e valorizadas (Lipponen; Kumpulainen, 2011).

Fazendo uma breve comparação entre as redes dos grupos intermediários encontradas na ULF e na UFC, os *clusters* da UFC ainda estão claramente isolados uns dos outros, o que não ocorreu no caso finlandês. Na ULF (Finlândia), os itens já se mostraram misturados na rede intermediária. No entanto, as disposições dos *clusters* em ambos os casos indicam um padrão transitório para uma mudança qualitativa que aponta para uma nova configuração futura, com os itens se aproximando e se mesclando mais entre si. Essa relação mais intrincada entre os itens na rede pode ser observada no grupo Avançado, como detalhado a seguir.

5.2.2.3 A rede compacta final na fase avançada

A Figura 13 representa as relações dos itens no grupo Avançado, no qual *clusters* isolados não mais diferem e uma rede compacta se forma com duas aglomerações densas de certos itens à direita e uma distribuição mais solta de outros itens no centro e à esquerda da rede.

Figura 13 – A rede gerada por todos os itens das escalas para o grupo brasileiro Avançado (n=34)



Fonte: esta imagem foi traduzida e adaptada pela pesquisadora com base nos dados da sua pesquisa de doutorado. O artigo com a imagem original encontra-se na revista *Journal of Teacher Education and Educators* (Leite et al., 2024).

Itens de ambiente colaborativo e prática transformadora (COL) e competência (COM) estão fortemente correlacionados no centro da aglomeração APEP/NIP na parte inferior densa da rede, reforçando a relação intrínseca da agência profissional com a negociação de identidades profissionais ao longo da formação docente (Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016). Essa configuração também indica que estudantes nesta fase de sua formação sentem-se fortemente

competentes sobre sua prontidão para criar ambientes colaborativos com seus alunos e transformar suas práticas de acordo com as necessidades de seus alunos e situações de sala de aula (em experiências de estágio, por exemplo). Essa percepção está fortemente relacionada à aglomeração próxima dos itens de ambiente de aprendizagem (AA), particularmente à sensação de reconhecimento dos professores educadores (AAR), continuando a tendência encontrada nas redes anteriores. Além disso, o núcleo da APEP/NIP está fortemente conectado a alguns itens relacionados à percepção de coerência entre partes do programa (CPP), que agora estão posicionados no centro da rede global. Os outros itens de coerência curricular da formação de professores (CC) estão mais ou menos uniformemente espalhados pelas margens central e esquerda da rede global.

Finalmente, a rede global do grupo Avançado tem, em seu núcleo, os itens relacionados às percepções do currículo de formação de professores (CC), especialmente os itens de coerência entre partes do programa (CPP). Esses itens são cercados por outros itens do currículo de formação de professores (CC), o que pode sugerir como os estudantes tentam fazer um sentido holístico de todo o seu Curso de formação e construir uma visão coerente de ensino e aprendizagem antes de se formar e começar suas carreiras docentes.

Comparando brevemente esse resultado com o que foi obtido na universidade finlandesa, enquanto a rede global do grupo Avançado na UFC apresentou uma configuração que repete o padrão também encontrado na ULF, a distribuição dos itens nas duas redes é diferente. A rede global do grupo Avançado finlandês tem, em seu núcleo central, itens da APEP cercados de forma equilibrada por itens da negociação da identidade profissional (NIP), coerência curricular (CC) e ambiente de aprendizagem (AA). Já a rede global brasileira do grupo Avançado tem, em seu núcleo, itens relacionados às percepções da coerência curricular (CC), especialmente os itens de coerência entre partes do programa (CPP), que são então cercados por outros itens da coerência curricular (CC), além dos itens da APEP, negociação da identidade profissional (NIP) e ambiente de aprendizagem (AA). Essa disposição de itens em cada rede sugere que os grupos de estudantes de cada universidade estão engajados em diferentes processos de aprendizagem ao final de sua formação docente.

5.2.3 Discussão das análises sobre os resultados obtidos no Brasil de forma combinada

Os resultados do estudo de caso da UFC também confirmaram a primeira hipótese (QP1), de acordo com a qual as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação

da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem iriam se correlacionar dinamicamente e influenciar a APEP de diferentes maneiras entre os grupos de estudantes em diferentes momentos do Curso de Pedagogia.

Primeiro, em relação à negociação da identidade profissional (NIP) docente, diferentes aspectos dela consistem no elemento mais fortemente correlacionado com a APEP ao longo dos anos de formação de professores. Observou-se que, no início de sua formação, a NIP dos estudantes está fortemente correlacionada a aspectos de modelagem, enfatizando a relevância do *ethos* dos professores educadores, como observado por Cruz (2017). Mais tarde, a negociação da identidade docente pelos estudantes torna-se mais interligada com aspectos de competência e construção de ambientes colaborativos e práticas transformadoras. Isso está em linha com a afirmação de Nóvoa (2017) de que um professor deve estar pronto para agir em um cenário de incertezas e imprevisibilidade — o que reforça a necessidade de os futuros professores construir sua identidade agêntica. Nóvoa também argumenta que os futuros professores precisam começar seu trabalho de autoconhecimento e construção de identidade como professores desde o primeiro dia de formação, porque esse processo também ajudará os futuros professores a permanecer na carreira docente, apesar de seu baixo status social e desafios estruturais no Brasil.

Além disso, independentemente do contexto (Brasil ou Finlândia), a NIP é o fator mais fortemente correlacionado à APEP. Quando os estudantes estão no início e no meio de sua educação, a APEP é amplamente regulada pelo quanto eles acreditam que sua identidade profissional se alinhará com suas futuras condições e práticas de trabalho. Mais especificamente, a negociação de identidade estava intimamente conectada às reflexões dos estudantes, que podem ser interpretadas como os estudantes construindo sua imagem do que está em jogo para se tornar um professor, quais valores isso implica e quais caminhos de carreira eles podem construir. Essas correlações continuam até o final do Curso de formação de professores, quando preocupações práticas sobre avançar na carreira e focar em seus interesses tornam-se mais centrais do que aspectos valorativos de sua identidade profissional.

Segundo, em relação à coerência curricular (CC), os altos níveis de reflexão da APEP sugerem que os estudantes brasileiros consideram que o currículo proporcionou amplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico, em linha com a descrição do Curso de formação de professores (UFC, 2013). Essa faceta da APEP é importante para fortalecer a prontidão dos estudantes de Pedagogia para suas futuras carreiras de ensino. Este resultado também reafirma um ciclo virtuoso em que a promoção da APEP serve como um fator

contribuinte para que os futuros professores construam uma identidade profissional autônoma e criativa (Melo *et al.*, 2022).

Por outro lado, a baixa percepção de conexão de práticas de ensino com as disciplinas do Curso confirma o que Cruz (2017) encontrou em sua pesquisa sobre o ensino pedagógico-didático em Cursos de formação de professores no Brasil. Este padrão destaca uma dissociação curricular entre conteúdo (teoria pedagógica) e métodos (modos didáticos de ensino e design instrucional), resultando em uma falta de preparação prática e sinergia entre disciplinas escolares específicas e formação didático-pedagógica. De acordo com Cruz (2017, p. 1184):

Parece que o ato pedagógico, e não apenas a teorização e reflexão que são construídas em torno dele, necessita de mais consideração nas aulas didáticas [como nas aulas didático-pedagógicas], sob o risco de uma ênfase política, essencial na formação de professores, mas sem a consideração necessária da dimensão metodológica.

Esse resultado está alinhado com a investigação de Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) sobre a formação de professores na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sua pesquisa destaca uma ênfase desproporcional em desenvolver habilidades de pesquisa voltadas a uma carreira acadêmica entre os futuros professores. Infelizmente, esse foco parece ocorrer em detrimento do desenvolvimento de fortes competências didático-pedagógicas, tanto entre os estudantes como entre os professores educadores. A pesquisa destaca uma prevalência predominante de conhecimento conceitual e de conteúdo, ofuscando desproporcionalmente o cultivo do conhecimento pedagógico essencial — uma tendência identificada em estudos relacionados, como Melo *et al.* (2022) apontaram.

O que adiciona uma camada de intriga aos nossos achados é a persistência de uma baixa percepção de vínculo entre teoria e prática nas disciplinas do Curso, como indicado anteriormente. Notavelmente, apesar disso, os resultados confirmaram nossa hipótese inicial, sugerindo que as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre a coerência curricular — mesmo que relativamente baixas! — entre os componentes do programa e a alinhamento das disciplinas teóricas com as experiências práticas no campo, especialmente nas práticas de ensino em espaços educativos, emergem como fatores cruciais na regulação da APEP.

Este resultado destaca a relevância de os Cursos de formação de professores proporcionarem um conjunto variado de atividades e ambientes que favoreçam o processo de aprendizagem na prática. Proporcionar amplas oportunidades de observação escolar e experiências práticas, nas quais os estudantes encontrem estratégias de ensino que possam utilizar em suas futuras carreiras (Korthagen, 2010), adequadamente apoiados por mentores no campo, são facetas cruciais de um Curso coerente de formação docente. Os achados estão

alinhados com as recomendações de Zeichner *et al.* (2015) e Nóvoa (2017), que defenderam que os Cursos de formação de professores construam “espaços híbridos” entre universidades e ambientes educacionais formais e não formais. Isso implica em envolver educadores comunitários e cultivar conhecimentos horizontais em diferentes contextos que ajudem os futuros professores a praticar a construção de relacionamentos com os alunos e a implantar diferentes estratégias de ensino. Porém, essa mentoria também necessita de qualificação e aperfeiçoamento. Fosse (2024) indicou que o feedback dado pelos educadores mentores nos espaços escolares onde os estudantes estavam desenvolvendo sua prática de estágio priorizou as exigências práticas da escola, especialmente relacionadas ao planejamento das aulas. Em outras palavras, os mentores tendiam a focar no desempenho em sala de aula, deixando de lado discussões mais profundas sobre a APEP e reflexões sobre a autonomia profissional dos futuros professores, o que pode gerar conflitos entre suas intenções formativas e as exigências institucionais.

Nesse sentido, iniciativas colaborativas entre os Cursos de formação docente do Brasil e da Finlândia poderiam ajudar a melhorar essas questões na mentoria, por meio de intercâmbios (inclusive virtuais) que promovam o contato entre professores em formação, mentores escolares e professores educadores dos dois países. Os Cursos finlandeses, reconhecidos por seus sistemas de mentoria bem estruturados (Niemi, 2015; Tirri, 2014), poderiam apoiar os Cursos brasileiros na articulação entre teoria e prática, além de ampliar as oportunidades de modelagem profissional. Por outro lado, os Cursos finlandeses também poderiam se beneficiar da experiência dos educadores e mentores brasileiros na promoção da adaptabilidade em contextos educacionais desafiadores (Silva; Mølstad, 2020), fortalecendo a aprendizagem baseada na prática e enfrentando a menor autoconfiança dos estudantes finlandeses em relação à sua competência docente. Projetos de colaboração educacional oriundos dessas instituições poderiam adotar mecanismos estratégicos de estudo, planejamento e implementação de práticas institucionais que envolvam os principais atores, como professores educadores, mentores escolares e responsáveis pelo desenho dos programas, e que possam ser adaptados a diferentes contextos educacionais, respeitando suas especificidades locais (Cheikh, 2015; Chung, 2019). Em especial, quando a agência profissional dos professores em formação está integrada às práticas supervisionadas de ensino (Fosse, 2024), ela pode promover um desenvolvimento profissional crítico, contínuo e sensível ao contexto (Edwards, 2005; Heikonen *et al.*, 2020; Marcondes *et al.*, 2017).

Terceiro, em relação ao ambiente de aprendizagem (AA), as percepções dos estudantes sobre um clima positivo com seus colegas e o reconhecimento de seus professores educadores e mentores exercem o maior impacto no desenvolvimento da APEP dentre os fatores do ambiente de aprendizagem. Este resultado ecoa o que foi encontrado no estudo piloto realizado no Brasil, reforçando a relevância de fomentar um ambiente de aprendizagem positivo no Curso de formação de professores. Este ambiente deve não só promover a aprendizagem e colaboração entre pares, mas também destacar o forte papel dos professores educadores na formação da confiança dos estudantes e da atitude em relação à profissão docente e sua vontade de se envolver no desenvolvimento profissional. Isso não é surpresa, pois Cruz (2017) relatou que não é o conteúdo do ensino (ou seja, o que está sendo ensinado conceitualmente) que mais influencia as futuras práticas de ensino dos futuros professores. Em vez disso, é o estilo pedagógico dos professores educadores/mentores e a forma como eles apoiam a aprendizagem dos estudantes — por exemplo, favorecendo a aprendizagem entre pares, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem centrada no aluno — que estabelece a base para as futuras abordagens de ensino dos professores em formação (*Ibid.*).

Esse resultado também corrobora as descobertas da pesquisa de Fosse (2024), que identificou os mentores dos estágios supervisionados como os principais mediadores na formação da imagem de um profissional modelo para os professores em formação. De maneira mais específica, Fosse (2024) evidenciou que, por um lado, os mentores de estágio priorizavam o apoio à aprendizagem profissional dos estagiários, focando no desempenho prático em sala de aula de acordo com as demandas cotidianas da escola. Por outro lado, os estudantes estagiários buscavam discutir sua prática docente à luz de seus próprios compromissos e valores pessoais com a profissão. Como consequência, a agência profissional dos estagiários não era abordada de forma central no feedback oferecido pelos mentores, o que limitava as oportunidades de reflexão crítica sobre o desenvolvimento de sua própria agência profissional. As tensões entre os compromissos pessoais dos estagiários e as exigências práticas da rotina escolar refletem a dupla posição que ocupam — como professores e estudantes — e deveriam ser vistas como um potencial ponto de discussão nas mentorias da formação docente.

5.3 Principais conclusões dos estudos de caso: respondendo aos objetivos específicos da pesquisa

As descobertas complementares dos procedimentos de triangulação analítica foram importantes, pois ofereceram uma compreensão holística de como a negociação da identidade profissional, a coerência do currículo da formação de professores e o ambiente de aprendizagem são fatores cruciais que influenciam o desempenho profissional dos alunos professores numa perspectiva contextualizada.

O desenvolvimento da identidade profissional na formação de professores é uma viagem pessoal e relacional, moldada por experiências transformadoras que ocorrem através de interações com colegas, educadores de professores, mentores escolares e alunos (Beauchamp; Thomas, 2009). Vähäsantanen *et al.* (2019) defendem que a identidade profissional e a agência estão profundamente interligadas numa relação recíproca: a agência é expressa através de ações e decisões intencionais que refletem a identidade de alguém, enquanto a própria identidade é continuamente moldada através do envolvimento agêntico com novas experiências.

Neste contexto, a estrutura e a coerência dos currículos de formação de professores desempenham um papel fundamental no apoio ou no impedimento do desenvolvimento da agência profissional para a aprendizagem ao longo da vida, resultando, em última análise, na confiança dos futuros professores nas suas capacidades de ensino para lidar com os desafios da sala de aula (Goh; Canrinus, 2019).

Além disso, foi possível obter uma visão mais detalhada sobre a forma como as dimensões do ambiente de aprendizagem se correlacionam com a APEP, revelando que as percepções dos estudantes finlandeses sobre o clima entre pares e a igualdade se correlacionaram mais com as suas percepções de APEP, enquanto que para os estudantes brasileiros o reconhecimento dos formadores de professores foi a dimensão mais relevante da forma como percebem o seu ambiente de aprendizagem. Em ambos os contextos, o reconhecimento dos formadores de professores aproximou-se das dimensões da APEP no final dos Cursos de formação. Por fim, os formadores de professores desempenham um papel central no desenvolvimento da autonomia profissional dos alunos no final da formação de professores, independentemente das particularidades contextuais. A sua experiência pedagógica é vital para fornecer modelos, facilitar a colaboração entre pares e promover o diálogo reflexivo (Cruz, 2017; Toom *et al.*, 2017). Isso não é surpreendente, pois Cruz (2017) já relatou que é o estilo pedagógico dos mentores e a forma como eles apoiam a aprendizagem dos estudantes que

estabelece a base para as futuras abordagens de ensino dos alunos. Essas habilidades devem beneficiar suas futuras funções como educadores, influenciando positivamente suas interações com os alunos. Essa abordagem pedagógica estratégica resgata a afirmação de Freire (1996) de que “não há ensino sem aprendizagem”.

Os estudantes finlandeses, ao final do Curso, apresentaram a sua base de agência profissional voltada à aprendizagem profissional mais sólida na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e de práticas de ensino com os seus alunos, enquanto os estudantes brasileiros têm o seu foco de aprendizagem profissional mais forte na construção de uma compreensão holística do seu Curso de formação de professores, visando a desenvolver uma visão coerente de ensino e aprendizagem antes de fazer a transição para as suas carreiras profissionais. Estas diferenças indicam que, ao final da formação, os estudantes de cada contexto priorizam diferentes aspectos do seu desenvolvimento profissional contínuo.

Respondendo aos respectivos objetivos específicos da **QP1: Como as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem influenciam a APEP na ULF e na UFC:**

- A negociação da identidade profissional (NIP) é um fator de influência fundamental para a APEP: na Finlândia e no Brasil, o NIP regula fortemente a APEP durante a formação de professores, confirmando um ciclo virtuoso em que uma identidade de professor agente promove o engajamento dos futuros professores no desenvolvimento profissional contínuo;
- Integração da teoria educativa na prática de ensino através do currículo: em ambos os Cursos e em todas as etapas, a coerência percebida das diferentes dimensões do currículo correlacionou-se significativamente com o senso da APEP. Especialmente, ter oportunidades de integrar e aplicar teorias educacionais ao ensino — tanto em disciplinas no campus universitário como na prática de campo — regula a APEP;
- Um impacto diferenciado no ambiente de aprendizagem sobre a APEP entre os Cursos: na Finlândia, o ambiente de aprendizagem desempenha um papel significativo na regulamentação da APEP a partir do meio do Curso, quando os colegas de estudo são essenciais. Na fase avançada do Curso, o reconhecimento e o apoio dos formadores de professores tiveram a correlação mais significativa com a APEP. Em contraste, no Brasil, a APEP está correlacionada com o reconhecimento dos professores educadores ao longo de todo o Curso, salientando o seu papel enquanto modelos de prática docente. Na fase final da formação de professores, um clima positivo com os colegas nutre ainda mais a APEP.

6 ANÁLISE COMPARATIVA INTERNACIONAL ENTRE A ULF E A UFC²⁰

Este capítulo está dedicado a responder à QP2: Quais são as diferenças e semelhanças nas percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e negociação da identidade profissional docente na ULF e na UFC?; e à QP3: Como a APEP e a negociação da identidade profissional dos estudantes emergem nos currículos da ULF e da UFC? Para tanto, ele irá apresentar e discutir os resultados mais significativos da análise comparativa internacional dos estudos de caso da ULF (Finlândia) e da UFC (Brasil), abordados com uma metodologia mista.

Primeiramente, apresentei e discuti os resultados sobre como a APEP e a negociação da identidade do professor (NIP) são percebidas por estudantes de Pedagogia na ULF e na UFC. Estes resultados são aprofundados ao se discutir essas percepções ao longo do Curso de formação de cada universidade, seguida por uma discussão comparativa das percepções dos estudantes entre cada universidade a fim de se responder à QP2. Depois, apresento os resultados da análise do currículo formal de cada Curso de formação de professores, deixando cada currículo “falar por si”. Nesta seção, primeiro discuto a composição dos currículos programáticos a partir das ementas das disciplinas de cada Curso, seguida por uma apresentação da distribuição de frequência dos códigos e temas analisados. A análise de conteúdo permitiu uma série de considerações e teorizações sobre o *design* curricular dos Cursos a partir dos conceitos da APEP e da NIP.²¹

6.1 Percepções dos estudantes finlandeses e brasileiros sobre sua agência profissional e negociação de identidade de professor

Início esta seção retomando a segunda hipótese de pesquisa (QP2), segundo a qual as percepções dos estudantes finlandeses sobre sua APEP e negociação da identidade profissional (NIP) seriam mais elevadas comparadas com os estudantes brasileiros, pois a literatura internacional demonstrou que estudantes de Pedagogia finlandeses desfrutam de um sistema de formação inicial docente que provê maior apoio pedagógico e estrutural (Niemi, 2015; Sahlberg, 2021; Sointu *et al.*, 2021).

²⁰ A pesquisa comparativa desenvolvida entre o Brasil e a Finlândia foi publicada em artigo na revista *Journal of Curriculum Studies* em 2025 e pode ser acessada através do link: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2536272>.

²¹ Caso o leitor deseje ir diretamente às principais conclusões da análise comparativa, recomenda-se a leitura das análises combinadas na seção 6.3 (pág. 150).

Como discutido no capítulo anterior e rerepresentado na Tabela 7 a seguir, os estudantes de todos os anos de ambos os Cursos de formação de professores têm um **forte senso de agência profissional**.

Tabela 7 – Médias, desvios-padrão e ranqueamento das variáveis médias obtidas nas universidades brasileiras (N = 283) e finlandesas (N = 360)

	UFC (N=283)			ULF (N= 360)		
	<i>M</i>	DP	Rank Médio	Rank Médio	<i>M</i>	DP
1. COL	5.57	.92	387,71*	268,60*	5.00	.81
2. REF	6.41	.70	345,97*	302,21*	6.35	.55
3. COM	5.81	1.02	419,00*	244,64*	4.83	.82
4. MOD	5.56	1.31	325,82	318,09	5.64	.94
9. NIP	5.97	.95	369,30*	284,82*	5.62	.84

* indica quais ranqueamentos são significativamente diferentes entre os países.

Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa.

A disposição para refletir na sala de aula (REF) apresentou os resultados mais altos tanto para os estudantes da ULF (Finlândia) quanto para os da UFC (Brasil). Desta forma, os professores em formação concordaram fortemente com afirmações como “Gostaria de entender melhor as formas de pensar e agir dos alunos” e “Posso aprender com meus fracassos”. Isso não é surpreendente, uma vez que ambos os Cursos de formação de professores (Universidade Federal do Ceará [UFC], 2013; UEF, 2023-2024) visam oferecer condições para que os futuros professores aprendam a ser bons observadores das situações de seus alunos e usem essas informações para planejar atividades em sala de aula e o desenvolvimento educacional geral, fomentando uma prática investigativa e reflexiva para atender a diversas necessidades educacionais (Zeichner, 2010). No Brasil, particularmente, esse resultado dialoga com o artigo de Marcondes *et al.* (2017), no qual os autores discutem a articulação entre teoria e prática por meio da pesquisa como prática reflexiva embasada em experiências reais de ensino através do PIBID.

No entanto, a literatura aponta que ainda há espaço para melhorias. É importante, por exemplo, integrar a voz dos alunos (aqui, alunos dos estudantes de Pedagogia quando em estágio) na formação de professores. Oliver e Oesterreich (2013) relataram que envolver os

futuros professores nesse processo envolve questionar as perspectivas de seus alunos sobre o que aumenta seus interesses e motivação para aprender. Essa abordagem de ensino centrada no aluno quebra com as normas de ensino tradicionais e redefine a dinâmica entre alunos e professores. Ensinar aos futuros professores a incorporação do ensino centrado na voz dos alunos requer uma mudança teórica no currículo que também valorize a APEP, visando a um impacto mais amplo e sustentável na formação de professores. O ensino centrado no aluno como currículo de formação de professores requer o envolvimento com as realidades vividas pelos alunos por meio da pesquisa e reflexão, negociando suas vozes com as diretrizes do currículo e construindo socialmente o conteúdo juntos. Essa abordagem desafia a natureza estática do currículo tradicional (de formação de professores e escolar) ao enfatizar a importância do diálogo contínuo e da compreensão contextual.

Essa discussão se torna ainda mais premente ao se considerar que os professores em início de carreira que cogitam abandonar a profissão são frequentemente aqueles que enfrentam dificuldades nas interações com seus alunos, o que compromete seu senso de agência em sala de aula (Heikonen *et al.*, 2017). Esses profissionais relatam que vivências desafiadoras e difíceis com seus alunos os levam a uma sensação de inadequação, a uma frustração constante, sentimentos de decepção e preocupação, que corroem a confiança dos professores e comprometem sua capacidade de desenvolver expertise profissional (Lustosa, 2009). Esses fatores desencadeiam um ciclo prejudicial, no qual os desafios nas interações professor-aluno enfraquecem a agência profissional, aumentando a probabilidade de abandono da carreira docente, a qual chega a taxas exorbitantes de 10-20% na Finlândia (Heikonen *et al.*, 2017) e de cerca de 30% no Brasil (Frantz; Alves, 2021).

Os formadores de professores e mentores escolares devem, então, assumir a responsabilidade de facilitar experiências transformadoras nos estágios supervisionados, promovendo molduras curriculares e pedagógicas que capacitem os futuros professores para a tomada de decisões curriculares centradas no aluno, nutrindo sua APEP. Ao centrar a voz dos alunos no desenvolvimento curricular, os professores educadores podem promover uma compreensão mais profunda da dinâmica do ensino e da aprendizagem aos estudantes de Pedagogia, desafiando modelos curriculares compostos apenas por competências globais e descontextualizadas (Oliver; Oesterreich, 2013).

Alinhadas à consideração anterior e explorando como a APEP pode ser nutrida por meio da formação de professores, Bonnet e Glazier (2023) discutiram o papel da incerteza na educação, identificando quatro tipos de incertezas (disciplinar, curricular, pedagógica e

contextual) que influenciam as ações dos professores. Elas enfatizaram como a incerteza é inerente à educação e como muitas vezes é negligenciada ou negada dentro dos sistemas escolares e dos Cursos de formação de professores em diferentes culturas. Especificamente, as autoras destacaram como os estudos pedagógicos muitas vezes são desprovidos de sua incerteza quando traduzidos para os currículos de formação de professores, removendo as oportunidades para os futuros professores compreenderem a natureza caótica e incerta dos processos de ensino e aprendizagem. Elas, então, recomendam que os Cursos de formação de professores adotem uma abordagem humanística que veja a educação como uma jornada envolvendo respostas agentivas contextualizadas aos desafios escolares, colocando a incerteza em primeiro plano.

Quanto aos resultados mais baixos da APEP na UFC, a *modelagem de professores experientes*, refletida em afirmações como “Aprendo métodos de ensino funcionais observando o ensino de professores experientes”, foi a percepção mais baixa entre os estudantes brasileiros. Isso confirma a literatura anterior sobre os Cursos de formação de professores brasileiros, segundo a qual os estudantes de Pedagogia carecem de oportunidades adequadas para aprender práticas de ensino com seus mentores no estágio supervisionado devido a um sistema fragmentado de formação de professores (Cruz, 2017; Gatti, 2010; Leite *et al.*, 2024; Saviani, 2009).

Complementarmente, isso se torna ainda mais problemático, levando em consideração os resultados de Fosse (2024, p. 897) em suas análises qualitativas sobre como a APEP se desenvolve ao longo das experiências de estágio de professores noruegueses em formação. A autora destacou “como as sessões de mentoria funcionaram como um espaço para discutir o desempenho dos professores estagiários à luz dos planos de aula e do feedback dos mentores”. Portanto, neste estudo, o mentor das experiências de estágio apareceu como a referência e modelo mais importante em relação ao que os professores em formação consideravam ser um professor profissional (*Ibid.*). Dado este resultado, o fato de os estudantes da UFC pontuarem baixo na dimensão de Modelagem (MOD) é algo preocupante e que necessita de intervenção curricular, sistêmica e pedagógica.

Isso contrasta com o senso de competência de ensino como o elemento mais baixo da APEP encontrado na ULF, refletido em afirmações como “Sou capaz de utilizar diferentes métodos de ensino de acordo com vários conteúdos de ensino”. Esse resultado é surpreendente, considerando a extensa literatura sobre a alta qualidade da formação de professores na Finlândia (Niemi, 2015; Niemi *et al.*, 2016; Sahlberg, 2021; Sointu *et al.*, 2021). No entanto, esse resultado possivelmente reflete o destaque para a pesquisa na formação de professores

finlandesa nas últimas décadas, o qual pode ter reduzido o foco no trabalho de campo e nas habilidades práticas, já que Sääntti *et al.* (2014, 2018) observaram uma queda na prática supervisionada nas últimas décadas, juntamente a um aumento nos estudos autogeridos e exames baseados em teoria. Essa mudança é preocupante, especialmente diante da retórica internacional hegemônica sobre a educação docente na Finlândia, que valoriza a coerência entre teoria e prática, representada pelo modelo do “professor como pesquisador”. No entanto, esse discurso frequentemente ignora as críticas de professores em exercício, que questionam a utilidade da teoria para compreender o comportamento dos alunos e demonstram baixa motivação para a pesquisa (Sääntti *et al.*, 2014, 2023). Segundo Sääntti *et al.* (2023), isso resultou em uma descontextualização dos Cursos de formação docente finlandeses — um aspecto negligenciado no debate internacional —, nos quais os estudos teóricos não oferecem ferramentas práticas suficientes para que professores iniciantes enfrentem os desafios reais da sala de aula.

Quanto à negociação da identidade profissional (NIP), os estudantes de Pedagogia tanto do Brasil quanto da Finlândia foram, em geral, capazes de sincronizar seus estudos com seus valores, interesses e objetivos de carreira no ensino, o que representa uma **negociação positiva da identidade profissional**, refletida em afirmações como “Serei capaz de agir de acordo com meus próprios valores no meu trabalho de ensino”. Esse resultado atesta as considerações de Edwards (2017) e Fosse (2024) sobre como desenvolver a APEP implica em negociar significados entre intenções pessoais, compromissos profissionais e demandas contextuais, dinâmica que auxilia os estudantes de Pedagogia a reconhecer as diretrizes profissionais da carreira docente, aprimorar e transformar sua própria agência e até promover mudanças nas escolas quando necessário. Porém, isso não ocorre sem desafios e dificuldades, principalmente quando estudantes experienciam práticas de ensino em situações de estágio. De acordo com Eteläpelto *et al.* (2015), estudantes estagiários têm mais dificuldades em lidar com a gestão social da sala de aula. Ao ingressarem no ambiente escolar real, percebiam a necessidade de repensar sua identidade profissional, incluindo seus valores e ideais, frente à falta de preparo para apoiar o bem-estar emocional dos seus alunos. Mesmo diante de desafios, a capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas revela a importância de ambientes formativos que favoreçam a reflexão e a negociação identitária ao longo do percurso educacional. Varis *et al.* (2023), seguindo os estudos sobre a noção de agência-identitária conforme discutida por Ruohotie-Lyhty e Moate (2016), permite compreender como os estudantes articulam significados pessoais com os contextos educacionais externos, construindo

seus papéis profissionais. Esse processo pode se manifestar de forma aditiva, quando há consonância entre expectativas e experiências; transformadora, diante de conflitos que exigem reconfigurações identitárias; ou defensiva, quando há resistência à mudança.

Salonen e Havu-Nuutinen (2022) relataram recentemente que a motivação de estudantes finlandeses para seguir uma carreira docente geralmente deriva de experiências anteriores com crianças e de um desejo intrínseco de ensinar. No entanto, sua motivação é menos influenciada por um desejo de fazer transformações sociais, refletindo uma perspectiva mais individualista. Em contraste, no Brasil, os estudantes de Pedagogia são motivados não apenas por uma paixão pelo ensino e um senso de chamado vocacional, mas também pelo papel social do ensino e pelo desejo de estabilidade no emprego, frequentemente vendo o ensino como um meio de escapar do desemprego e garantir uma carreira estável (Daboín; Ribeiro, 2019; Gatti; Nunes, 2009).

Programas internacionais e de intercâmbio de formação de professores podem aproveitar os *insights* sobre as motivações e o desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes de diferentes países, projetando um currículo que atenda às necessidades individuais e contextuais. Isso pode ser alcançado integrando explicitamente valores pessoais e objetivos profissionais, abordando diferenças motivacionais e incluindo práticas reflexivas, como contação da própria história e trajetória de vida (Korthagen, 2004). Ferramentas como autoavaliação, mentoria e fóruns de discussão podem ajudar os estudantes a explorar e articular seus valores pessoais de ensino. Com esse processo de autoconhecimento, os professores em formação podem fazer escolhas mais conscientes, alinhadas ao seu desenvolvimento profissional contínuo (*Ibid.*). Os professores brasileiros em formação se beneficiariam, por exemplo, do envolvimento comunitário e das oportunidades de desenvolvimento de carreira, enquanto os professores finlandeses em formação poderiam se concentrar em inovações que se alinhem com seus estilos pessoais de ensino. A incorporação desses elementos pode criar um currículo robusto e adaptável que prepare os futuros professores para atender às diversas necessidades educacionais, enquanto permanece relevante e atrativa para seus objetivos pessoais e profissionais.

6.1.1 Análise dentro de cada universidade: poucas diferenças entre os estudantes em fases distintas na formação de professores no mesmo país

Quanto às percepções dos estudantes de Pedagogia ao longo do Curso de formação docente na ULF (Finlândia), o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis não encontrou

diferenças significativas entre os estudantes que frequentam diferentes anos do Curso de formação de professores, nem para a negociação da identidade profissional (NIP), nem para nenhuma das subescalas da APEP.

Na UFC (Brasil), a única diferença significativa encontrada foi para a dimensão construção de ambiente colaborativo e práticas transformadoras (COL, $H = 12,741$, $p < 0,026$), na qual os estudantes do primeiro ano apresentaram um ranqueamento médio de 144,22, seguida por uma diminuição do ranque dos estudantes do segundo ano para 122,10, sucedida por um aumento constante e linear do ranqueamento médio dos estudantes do terceiro ano para 135,03 até os estudantes do sexto ano, com ranqueamento médio de 184,88. De forma sucinta, foi constatada uma diminuição nas autopercepções da dimensão “Construção de ambiente colaborativo e práticas transformadoras” (COL) no segundo ano, seguida por um aumento nas percepções dos estudantes que frequentam os anos seguintes.

Este resultado foi surpreendente, pois esperava-se que os estudantes em diferentes momentos da formação docente relatassem níveis crescentes significativos de APEP e NIP. A única diferença significativa nas pontuações foi relatada pelos estudantes que frequentavam o segundo ano do Curso de formação de professores no Brasil, como apontado no parágrafo anterior. Essa variação reflete a natureza dinâmica do desenvolvimento da APEP e pode indicar um viés cognitivo conhecido como efeito Dunning-Kruger (Doğan *et al.*, 2023; Ehrlinger *et al.*, 2008), segundo o qual pessoas com conhecimento ou competência limitados em um domínio — neste caso, estudantes do primeiro ano de formação de professores — superestimam sua própria habilidade, enquanto aqueles com maior conhecimento — ou seja, alunos de anos mais avançados em sua formação — estão mais cientes de suas limitações e, portanto, podem subestimar suas autopercepções de competência.

Esse padrão de desenvolvimento da APEP também está alinhado com as pesquisas longitudinais desenvolvidas por Heikonen *et al.* (2020) na Finlândia. Ele indica que o segundo ano da formação docente pode ser um momento estratégico para aprofundar discussões sobre agência profissional, especialmente após vivências práticas que estimulem a autorreflexão. Lustosa (2009) ressalta que o acompanhamento durante o estágio, no qual professores em formação, mentores e formadores universitários analisam em conjunto situações reais de sala de aula, tem um impacto significativo. Essa reflexão compartilhada promove o crescimento tanto individual quanto coletivo, contribuindo para um desenvolvimento pedagógico e conceitual mais sólido (Korthagen, 2017; Tang *et al.*, 2012).

Seguindo com o relato dos resultados desta pesquisa, o fato de que os estudantes que frequentam fases distintas da formação docente não apresentaram diferenças significativas em suas percepções de APEP e NIP (com exceção da subescala COL para os estudantes brasileiros) permitiu comparações entre todas as amostras dos estudantes das duas universidades.

6.1.2 Análise entre as universidades: diferenças significativas entre os estudantes que frequentam Cursos de formação de professores em países distintos

Quanto às percepções dos estudantes de Pedagogia entre os dois Cursos de formação docente na ULF e na UFC, o teste não paramétrico de Mann-Whitney encontrou diferenças significativas entre os estudantes, especificamente em algumas das subescalas, conforme apresentado na Tabela 7: Construção de ambiente colaborativo e práticas transformadoras (COL, $U = 31.80$, $p < 0.001$), Reflexão na sala de aula (REF, $U = 43.87$, $p < 0.001$), Competência de ensino (COM, $U = 23.20$, $p < 0.001$) e Negociação de identidade profissional (NIP, $U = 37.55$, $p < 0.001$).

Primeiramente, em relação à APEP, os estudantes brasileiros tiveram autopercepções significativamente mais altas para as dimensões COL, REF e COM do que os estudantes finlandeses, enquanto nenhuma diferença significativa foi encontrada entre os estudantes brasileiros e finlandeses para a subescala MOD. Em segundo lugar, os estudantes brasileiros também reportaram autopercepções significativamente mais altas para NIP do que os estudantes finlandeses.

Fica claro, portanto, que este resultado contesta a segunda hipótese de pesquisa (QP2), segundo a qual as percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e NIP seriam mais elevadas na ULF (Finlândia) do que na UFC (Brasil). Por um lado, este resultado contesta a literatura internacional, de acordo com a qual “os professores finlandeses trabalham em contextos que proporcionam alta autonomia e agência profissional em seu trabalho. A formação de professores em serviço os prepara para esse papel responsável” (Niemi, 2015, p. 279, tradução nossa). Como ilustração disso, Salonen-Hakomäki e Soini (2023) relataram que a última Reforma Curricular Central Finlandesa em 2014, vista em todo o mundo como um processo nacional participativo e bem-sucedido, contou, em seu grupo gestor, com professores como agentes centrais nesse processo. Esse estudo demonstrou como ter a participação efetiva

de professores, junto a outros *stakeholders* da escola, garantiu uma mudança sistêmica coerente e duradoura da reforma curricular finlandesa.

No Brasil, no entanto, onde o ensino tem sido enquadrado como uma profissão tecnicista e mecanizada de acordo com as mais recentes reformas curriculares alinhadas à BNCC (Melo *et al.*, 2023), as oportunidades de autonomia contextualizada e interativa são minadas, limitando a capacidade dos professores de redefinir sua ação profissional (Biesta; Tedder, 2006; Gonçalves *et al.*, 2020; Mesquita *et al.*, 2024). Esta tendência em direção a abordagens de ensino técnico e previsível negligencia a multiplicidade de contextos de ensino e limita o potencial dos futuros professores para aprendizado significativo e respostas criativas a diversos desafios educacionais. Essa estratégia política neoliberal tem o potencial de enfraquecer a capacidade dos professores de questionar a proliferação de mecanismos supervisórios e controladores, diminuindo a autonomia sobre sua profissão (Nóvoa, 2017).

Por outro lado, esse achado reitera a literatura brasileira referente aos investimentos pessoais que os estudantes de Pedagogia fazem ao escolher a carreira de professor (Daboín; Ribeiro, 2019). Ele reflete o constante engajamento e negociações no processo de estudo e ensino que professores em formação precisam fazer entre as disciplinas teóricas e as experiências de estágio para superar a fragmentação pedagógico-didática estrutural encontrada nos Cursos de formação brasileiros (Gatti, 2010; Melo *et al.*, 2022; Nunes, 2008; Saviani, 2009).

Portanto, enquanto esses resultados parecem contradizer o que se esperaria encontrar com base na literatura internacional, o fato de que os estudantes brasileiros esperam enfrentar mais desafios e restrições como tomadores de decisão curricular e profissionais autônomos pode ser um fator subjacente para eles terem autopercepções mais elevadas de APEP e NIP em comparação com estudantes finlandeses. Brandão e Pardo (2016) destacam que, para reverter esse cenário, é essencial investir não apenas na qualidade da formação docente, mas também na valorização social e na melhoria das condições de trabalho, de modo a incentivar a entrada e a permanência na carreira docente.

A relevância deste achado para programas internacionais de formação de professores e treinamento de intercâmbio não pode ser subestimada. Os professores em formação que vêm de sistemas educacionais desafiadores devem ter uma necessidade de componentes curriculares estruturados que os preparem para lidar efetivamente com as complexidades dos ambientes educacionais, primeiro tornando explícitas suas visões e teorias pessoais sobre o ensino e que tipo de professor desejam se tornar, ou seja, que enderecem sua

construção e negociação de identidade profissional docente. Em segundo lugar, capacitando-os com habilidades para negociar as demandas, disputas e políticas da escola, comunidades e políticas nacionais inerentes ao campo da educação, ou seja, endereçando sua agência profissional (Fairbanks *et al.*, 2010).

Além disso, Larsen (2010) levanta preocupações sobre a estreita identidade de professor sendo perpetuada por essas tendências curriculares neoliberais, destacando uma postura anti-intelectual e anti-crítica mais ampla nos Cursos de formação de professores. Reconhecendo que o exercício da agência dos professores depende não apenas de esforços individuais, mas também de recursos infraestruturais de suporte e fatores contextuais (Bransão; Pardo, 2016), é evidente que as restrições externas dificultam o desenvolvimento profissional focado na tomada de decisões curriculares (Melo *et al.*, 2022).

É importante notar que este achado abre uma série de considerações sobre a quantificação da APEP e NIP em estudos comparativos que exigem observações críticas. Primeiro, é importante considerar as limitações de estudos baseados apenas em autoavaliações. Por exemplo, Lustosa (2009) encontrou, em um estudo anterior com professores do Ceará, uma diferença significativa entre as autoavaliações dos participantes e as avaliações baseadas em observações de pesquisadores. Portanto, é possível que os estudantes brasileiros estejam se autoavaliando melhor do que os finlandeses, enquanto observadores externos difeririam nesse resultado. Segundo, este resultado não significa que os professores finlandeses não pontuaram “suficientemente” bem em sua APEP ou NIP, ou que os estudantes brasileiros tenham melhor APEP e NIP do que seus colegas finlandeses. Esse resultado oferece apenas uma perspectiva relativa entre as autoavaliações dos grupos de estudantes, evidenciando diferenças na forma como as noções de agência e identidade são percebidas e incorporadas em diferentes contextos. Por isso, é necessário analisá-lo de maneira crítica e contextualizada. Por exemplo, os futuros professores na Finlândia estão inseridos em um dos sistemas educacionais mais prestigiados do mundo, onde a autonomia profissional, a formação docente e as altas expectativas sociais são pilares fundamentais da prática docente (Niemi, 2015). Nesse cenário de alto desempenho, é comum que os estudantes desenvolvam padrões elevados, até idealizados, sobre o que significa agir com autonomia e construir sua identidade profissional. Isso pode resultar em autoavaliações mais modestas porque os critérios que utilizam para se julgar são moldados por uma cultura educacional que valoriza a autorreflexão crítica e a busca constante por aprimoramento (Sahlberg, 2021; Chung, 2019).

A seguir, as análises comparativas entre os currículos formais de cada Curso são apresentadas, destacando os achados mais significativos.

6.2 Deixando os currículos falarem por si: como elementos da agência profissional e negociação de identidade emergiram nos currículos da ULF e da UFC

Esta seção parte da hipótese de pesquisa (QP3) de que elementos da APEP e da negociação da identidade profissional (NIP) podem ser identificados nos currículos da ULF e da UFC de maneiras específicas a cada contexto de formação docente. Ao comparar esses Cursos de formação de professores, buscou-se identificar elementos comuns e distintos que possam informar o *design* de programas de intercâmbio de formação de professores para melhor nutrir a APEP de forma contextualizada aos locais em que os professores em formação irão ensinar no futuro, considerando o contexto educacional internacional cada vez mais globalizado.

6.2.1 Análise comparativa da composição dos Cursos

Em geral, a composição dos Cursos, incluindo o equilíbrio entre disciplinas fundamentais, métodos didáticos e cobertura temática, apresenta algumas semelhanças nos Cursos de formação de professores finlandês e brasileiro. Por exemplo, ambos os Cursos geralmente começam com disciplinas sobre desenvolvimento e psicologia educacional, teorias cognitivas da aprendizagem e aspectos científicos da pesquisa educacional. Em seguida, os Cursos começam a incorporar teorias pedagógicas concretas e práticas didáticas no ensino de disciplinas, juntamente de conceitos integrativos de tornar-se um professor profissional em direção ao término do Curso.

No entanto, ao olhar para a Tabela 3, na página 91, pode-se perceber facilmente a carga dupla de estudos pedagógicos e trabalho prático de ensino (com o número correspondente de horas) no Curso finlandês em comparação com o brasileiro. Em termos de disciplinas dedicadas ao estágio prático, o Curso finlandês tem cerca de 600 horas, enquanto o brasileiro tem 320 horas. Por exemplo: segundo as descrições das disciplinas, os estudantes finlandeses têm oportunidades dedicadas ao treinamento prático em ambientes educacionais desde o primeiro ano de seu Curso (por exemplo, “Prática de Orientação”, com cerca de 80 horas), enquanto os estudantes brasileiros têm sua primeira disciplina dedicada ao treinamento prático

em ambientes educacionais apenas no segundo ano (por exemplo, disciplina de “Didática”, com cerca de 128 horas).

Além disso, enquanto o Curso finlandês começa a abordar o ensino específico por disciplinas desde o primeiro ano (por exemplo, “Educação Literária e Dramática”), o Curso brasileiro introduz tais disciplinas apenas a partir do terceiro ano (por exemplo, “Ensino de Língua Portuguesa”). Outra diferença entre os Cursos é que o finlandês oferece mais disciplinas com uma referência explícita ao ensino como uma profissão multidisciplinar e transversal (por exemplo, “Interação em contextos educacionais”, “Ensino Integrativo” e “Ensino como profissão transversal”), enquanto o Curso brasileiro oferece mais disciplinas sobre o sistema educacional do país e como realizar o trabalho de gestão educacional (por exemplo, “Organização social do trabalho escolar”).

Em relação à apresentação das ementas, a maioria das disciplinas da universidade brasileira consiste exclusivamente em uma lista de tópicos delineando o conteúdo da disciplina e os materiais de aprendizagem — ou seja, a bibliografia da disciplina. Em contraste, o Curso finlandês apresenta, além do conteúdo das disciplinas, os objetivos da aprendizagem, métodos de ensino e modos de estudo, bibliografia da disciplina, pré-requisitos, escalas de notas, idiomas, nível de aprofundamento e informações adicionais. Em ambos os Cursos, porém, os conceitos-chave que delineiam o conteúdo das disciplinas em ambas as universidades, que compuseram o *corpus* de texto analisado para esta pesquisa, são apresentados de forma concisa. Por outro lado, o conceito de escola como uma instituição social e educacional é frequentemente mencionado no conteúdo das ementas brasileiras, o que não é observado tanto no Curso finlandês. Isso sugere, a nível de investigação curricular, que as discussões das disciplinas brasileiras podem ser mais conectadas aos contextos escolares onde os futuros professores trabalharão – resultado que contradiz estudos anteriores (Magalhães Júnior; Cavaignac, 2019; Gatti; Nunes, 2009).

Como as ementas servem como guias que fornecem aos estudantes e outras partes interessadas uma visão clara das intenções de um Curso, ambas as universidades, especialmente a instituição brasileira, poderiam se beneficiar de textos de ementas de disciplinas mais cuidadosamente elaborados. Garantir que os Cursos apresentem o conteúdo principal alinhado com os objetivos de aprendizagem da instrução em sala de aula é essencial por vários motivos, de acordo com Gatti e Nunes (2009):

1. Demonstra que os professores educadores têm uma compreensão clara e concisa dos temas essenciais para a formação de futuros educadores;

2. Comunica os compromissos da disciplina aos estudantes, auxiliando-os a navegar pelo currículo. Quando os estudantes têm acesso a ementas disciplinares bem definidas, eles podem se envolver mais criticamente com o currículo e as abordagens de ensino dos instrutores, o que potencialmente promove o desenvolvimento de sua agência profissional;

3. Embora menos diretamente vinculadas à prática em sala de aula, ementas bem escritas auxiliam pesquisadores a analisar as abordagens pedagógicas incorporadas a diferentes programas educacionais, como é o caso desta pesquisa.

6.2.2 Resultados da análise de conteúdo de cada currículo

Como indicado na metodologia desta tese, a análise de conteúdo alcançou 20 códigos organizados em oito temas (ver Tabela 4, página 90), que representam elementos profissionais da carreira docente fundamentais, considerados cruciais para os futuros professores adquirirem durante sua formação, tanto na UFC quanto na ULF. No entanto, cada tema tem uma relevância e peso diferentes no currículo de cada formação de professores.

Conforme demonstrado na Tabela 4, o Curso de formação docente na UFC apresenta a menor frequência de temas em “Tecnologias educacionais” (4%) e “Pesquisa educacional” (5%), enquanto as maiores frequências estão em “Práticas pedagógicas” (46%) e “Professor profissional: construção de identidade” (15%), seguido de “Aspectos biopsicossociais da educação” (9%). Na ULF, os temas com menores frequências são “Sistema educacional básico” (1%) e “Aspectos biopsicossociais da educação” (3%), enquanto as maiores frequências estão em “Práticas pedagógicas” (48%) e “Professor profissional: construção de identidade” (16%), seguido de “Educação inclusiva” (13%). Adicionalmente, os temas “Educação inclusiva” (BR: 8%, FI: 13%) e “Perspectivas críticas sobre educação e ensino” (BR: 7%, FI: 10%) foram os outros dois temas em que ambos os Cursos apresentaram altas frequências.

Esses temas refletem as prioridades do corpo docente de cada Curso, indicando o que eles consideram essencial para o aprendizado profissional dos professores em formação. Os programas brasileiros e finlandeses dão grande ênfase à “Didática”, particularmente ao conhecimento de conteúdo (por exemplo, matemática, língua materna, ciências naturais) e às principais práticas pedagógicas para ensiná-los, como planejamento de aulas, implementação, avaliação e gestão de sala de aula. Por exemplo, o Curso da UFC “Metodologias para o ensino de matemática” foca em aspectos de ensino relacionados à disciplina: “Engenharia didática e

resolução de problemas. Mediação no ensino de matemática: a sequência de Fedathi. A concepção de números em matemática e segundo Piaget” (UFC, 2013). Da mesma forma, o Curso da ULF “Fundamentos pedagógicos da matemática” enfatiza os aspectos de ensino relacionados à didática: “A construção do conhecimento conceitual e procedimental e sua conexão com o planejamento e a implementação do ensino no ensino fundamental. Os princípios da avaliação” (ULFb, n.d.). Usando esta unidade analítica como ilustração, observou-se que o currículo finlandês enquadra o ensino de disciplinas mais explicitamente como um processo dinâmico intimamente ligado aos ciclos de ensino. Acredita-se que esta abordagem promove a APEP de forma mais eficaz ao enfatizar o engajamento contínuo dos estudantes de Pedagogia com a jornada de aprendizagem dos seus alunos (em práticas de ensino).

Além disso, ambos os Cursos enfatizam fortemente o tema “Professor profissional: construção de identidade”. Enquanto o Curso brasileiro coloca maior atenção formal às futuras condições de trabalho e aos desafios escolares, conforme ilustrado nesta citação: “Conhecimento da realidade educacional do sistema de educação pública.” (UFC, 2013), o currículo finlandês aborda explicitamente mais a importância do desenvolvimento de competências transversais, como segue: “Futuras habilidades para a vida profissional e competências transversais; ensino integrativo; cooperação com as partes interessadas” (UEF, 2023-2024, tradução nossa). Ambas as abordagens se alinham com as sugestões da literatura de antecipar as complexidades do ambiente de trabalho escolar e facilitar a NIP contínua para promover a adaptabilidade agêntica (Beauchamp; Thomas, 2009; Ruohotie-Lyhty; Moate, 2016; Stascxak; Santana, 2019). Salonen e Havu-Nuutinen (2023) vão ainda mais além e recomendam que estudantes de licenciatura se beneficiariam de um aconselhamento profissional sobre questões práticas relativas ao mercado de trabalho, salário, progressão na carreira e condições de emprego, o que poderia melhor preparar os futuros professores para desafios relativos ao desenvolvimento profissional de forma a reduzir possíveis desistências e escassez de professores.

Em suas declarações textuais, esses programas de formação de professores indicam, em maior ou menor grau, condições que contribuem para que os futuros professores aprendam a mobilizar a APEP e a negociar suas identidades profissionais com mais controle. Embora essa situação seja menos evidente nas disciplinas de ensino da matemática e outras disciplinas relacionadas a conteúdos específicos de ensino; em disciplinas focadas em práticas pedagógicas, contextos educacionais e aspectos sociais do ensino em estágios supervisionados,

a ênfase na relação dialógica entre os espaços formativos e profissionais fornece aos futuros professores experiências de protagonismo da prática curricular. Nessas disciplinas, o currículo da formação docente é percebido como um local de integração (Melo *et al.*, 2022; Zeichner *et al.*, 2015), considerando a vida cotidiana das escolas e tudo o que ocorre nelas como elementos formativos. Complementarmente, os achados deste estudo dialogam fortemente com o modelo de Processo Adaptado Multidimensional (*Multidimensional Adapted Process – MAP*), proposto por Metsäpelto *et al.* (2022), que conceitua os “domínios de competência considerados essenciais para a profissão docente” (p. 143). Dentre esses domínios, o modelo destaca as práticas de ensino voltadas à qualidade da sala de aula (Hamre *et al.* 2013) e a base de conhecimentos docentes, conforme o referencial de Shulman (1986), os quais se sobrepõem ao tema das Práticas Pedagógicas (Didática) identificado nos currículos analisados. Além disso, ambos os currículos também enfatizam a identidade profissional como uma orientação pessoal central no exercício da docência (Metsäpelto *et al.*, 2022).

É importante destacar que desenhar curricularmente uma formação docente comprometida com a agência profissional exige mais do que preparar futuros professores para executar planos de aula ou transmitir conteúdos. Trata-se de formar educadores capazes de agir com intencionalidade pedagógica e responsabilidade em contextos escolares cada vez mais complexos e interdependentes (Brunnetti; Marston, 2018). Portanto, a construção dessa agência não ocorre de forma espontânea. Ela demanda um percurso formativo em que os próprios professores educadores compreendam profundamente os processos de como se tornar um professor com uma identidade agêntica (Fairbanks *et al.*, 2010), comprometida com a autonomia intelectual, o engajamento crítico com um desenvolvimento profissional continuado, o fortalecimento da agência dos próprios alunos e a capacidade de colaborar com diferentes atores dentro e fora da escola (Lipponen; Kumpulainen, 2011).

Outros dois temas que foram observados como relevantes nos currículos formais dos dois Cursos foram “Educação inclusiva” e “Perspectivas críticas sobre educação”, os quais são particularmente cruciais para promover a APEP e a NIP, pois focam em como os estudantes estagiários trabalham com as necessidades individuais de seus alunos (Heikonen *et al.*, 2020) enquanto abordam restrições sociais mais amplas e desafios contextuais (Höl, 2024). Esses temas ocorreram com alta frequência em ambos os currículos, mas abordados de forma diferente.

Em relação à “Educação Inclusiva”, a UFC oferece disciplinas dedicadas a pessoas com deficiência, enquanto a ULF a integrou como um tema transversal em várias disciplinas.

Por exemplo, o Curso da ULF “Ensino Integrativo” enfatizou que “os fundamentos da educação inclusiva devem ser vistos como o pano de fundo para o ensino e o desenvolvimento profissional” (UEF, 2023-2024, tradução nossa), alinhando-se mais de perto com as sugestões de acadêmicos sobre como abordar este tópico educacional (Rowan *et al.*, 2021). Larsen (2010) destaca a importância de incorporar fundamentos sociais críticos na educação inclusiva para melhor equipar os educadores para o ensino de populações marginalizadas, um tópico particularmente relevante para os estudantes brasileiros.

Rowan *et al.* (2021) enfatizaram a importância de abordar a diversidade do alunado nos Cursos de formação de professores, especialmente na Finlândia, onde a força de trabalho docente, predominantemente homogênea, de classe média, branca e da cultura dominante finlandesa, contrasta com alunos imigrantes. Os mesmos autores também destacaram a necessidade de equipar futuros professores com habilidades voltadas ao engajamento familiar, pesquisa participativa e confiança para ensinar efetivamente alunos de diferentes origens sociais, econômicas, raciais etc., sublinhando a importância de abordar tópicos referentes à comunicação com pais e familiares e apoio ao ensino em casa, com uma forte abordagem da educação inclusiva, nos Cursos de formação de professores.

Quanto a estudos feitos no Brasil, Santana (2022) relatou, em sua pesquisa de campo com professores do Ensino Fundamental, que há uma desconexão entre os saberes docentes e as práticas de alfabetização e letramento, especialmente no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem. O estudo demonstrou que a mediação pedagógica oferecida pelos professores foi observada como insuficiente e esporádica, o que comprometia o desenvolvimento desses alunos. Essa lacuna é agravada por tensões entre o currículo oficial e os conteúdos considerados “viáveis” pelos professores, além de pressões externas, como avaliações padronizadas. Muitos docentes acreditavam que não possuíam os saberes ou recursos necessários para incluir esses alunos, o que levava à simplificação das atividades e ao empobrecimento curricular para eles. Para promover práticas inclusivas, Santana (2022) recomendou investimento na formação docente, flexibilização curricular e mediações pedagógicas contínuas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade dos modos de aprender. Essas recomendações se alinham fortemente com o suporte ao desenvolvimento da APEP, de modo que os futuros professores adotem uma postura de “decisores curriculares” (Melo *et al.*, 2022) considerando os recursos e as limitações contextuais.

Quanto ao tema “Perspectivas críticas sobre educação”, o Curso de Pedagogia no Brasil o abordou focando principalmente no potencial de transformação social do ensino, ou

seja, como os professores devem ser agentes de mudança em suas comunidades escolares e como a educação pode promover transformação social. Por exemplo: na disciplina “Organização e Gestão de Espaços Educativos Não Escolares”, seu conteúdo principal menciona “o papel do educador no contexto dos processos socioeducativos e a prática educativa dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil” (UFC, 2013). Na Finlândia, por outro lado, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável ganha destaque e é enfatizada em diferentes disciplinas para promover formas responsáveis e sustentáveis de viver na sociedade contemporânea, conforme destacado na disciplina “Educação para o Futuro Sustentável: Examinando os fundamentos da educação para a sustentabilidade e as áreas de mudança necessária. Ação participativa e educação ecossocial” (UEF, 2023-2024, tradução nossa).

Nesse sentido, ambos os Cursos de formação de professores abordam a educação de professores como um meio de reposicionar a identidade dos futuros professores como agentes de mudança (Andrews *et al.*, 2016) e mobilizar sua agência para se tornarem colaboradores ativos do conhecimento (Ouverney-King; Souza, 2020), mas de maneiras diferentes e contextualizadas.

Esses resultados sugerem que investigar as particularidades dos Cursos de formação de professores é um passo fundamental antes de iniciar programas de intercâmbio entre instituições que estão internacionalizando suas formações de professores para prepará-los para contextos multiculturais, equilibrando demandas locais e globais. Como apontado na introdução, estudiosos (Stein, 2017; Zeichner *et al.*, 2015) endossam a internacionalização da formação de professores que abordam o papel da educação nas injustiças globais e promovem pedagogias transformadoras (Freire, 1996; Hooks, 1994). A reflexão crítica dos professores sobre raça e cultura pode promover práticas de ensino culturalmente responsivas, contribuindo para pedagogias humanizadoras e democráticas (Chung, 2017; Zeichner *et al.*, 2015). Melo *et al.* (2022) também sugerem que entender quanta autonomia os professores em formação terão como tomadores de decisões curriculares na sala de aula é crucial ao desenhar Cursos de formação docente para melhor apoiar seu engajamento com o desenvolvimento profissional e as necessidades dos alunos.

Enquanto ambos os Cursos de formação no Brasil e na Finlândia abordam a (in)justiça social em seus currículos formais de maneiras particulares, é importante identificar quais seriam os objetivos de programas de intercâmbio em termos de competências profissionais e interculturais a serem desenvolvidas nos estudantes que participariam desses programas, de modo que a experiência de intercâmbio dos professores em formação se

aproveite ao máximo dos pontos fortes do Curso de formação da instituição anfitriã para contrabalançar as fraquezas dos Cursos de formação de onde os estudantes de intercâmbio provêm. Para isso, Andrews *et al.* (2016) recomendam a inclusão explícita e formal em currículos de formação docente da aplicação de conversas dialógicas que promovam o pensamento reflexivo e reconheçam a complexidade do ensino. Esse enfoque curricular capacita os professores em formação e promove sua autonomia e agência profissional.

Além disso, é crucial reconhecer que a eficiência das experiências de intercâmbio e a subsequente prática de ensino dos estudantes participantes não é resultado apenas do referencial bibliográfico dos componentes curriculares, ou das experiências com apresentações em eventos acadêmicos, ou das práticas de ensino por meio de estágios, mas sim de uma adaptação dos conhecimentos adquiridos e sua subsequente aplicação ao ambiente local de ensino (Korthagen, 2017; Ouverney-King; Souza, 2020).

Portanto, é crucial que os educadores de professores e formuladores de currículos vão além do discurso centrado no professor e apoiem ainda mais o desenvolvimento profissional, as reformas políticas e as condições de trabalho que aprimorem, em um nível sistêmico e estrutural, a profissionalização do ensino e promovam conceitos positivos entre os professores (Andrews *et al.*, 2016). Como exemplo disso, a Comissão Europeia advoga pelo desenvolvimento de programas coesos em todo o sistema de formação docente por meio de um modelo de três fases para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores: formação inicial de professores, a indução (para novos professores, entre 3-5 anos após a graduação) e formação continuada de professores, visando a facilitar o crescimento ao longo da carreira (Niemi, 2015).

Dito isso, e tomando os dois principais arcabouços teóricos desta análise comparativa como referência, a APEP e a NIP, os temas podem ser ainda mais combinados em três categorias principais, como detalhado a seguir e apresentado na Figura 14 na página seguinte.

Os dois temas — “Profissionalização docente: construção de identidade” e “Perspectivas sócio-críticas sobre educação e ensino” — foram categorizados como “Estudantes de Pedagogia como profissionais críticos”, enfatizando a profissionalização do trabalho docente, a complexidade dos contextos educacionais e a necessidade de negociações identitárias contínuas.

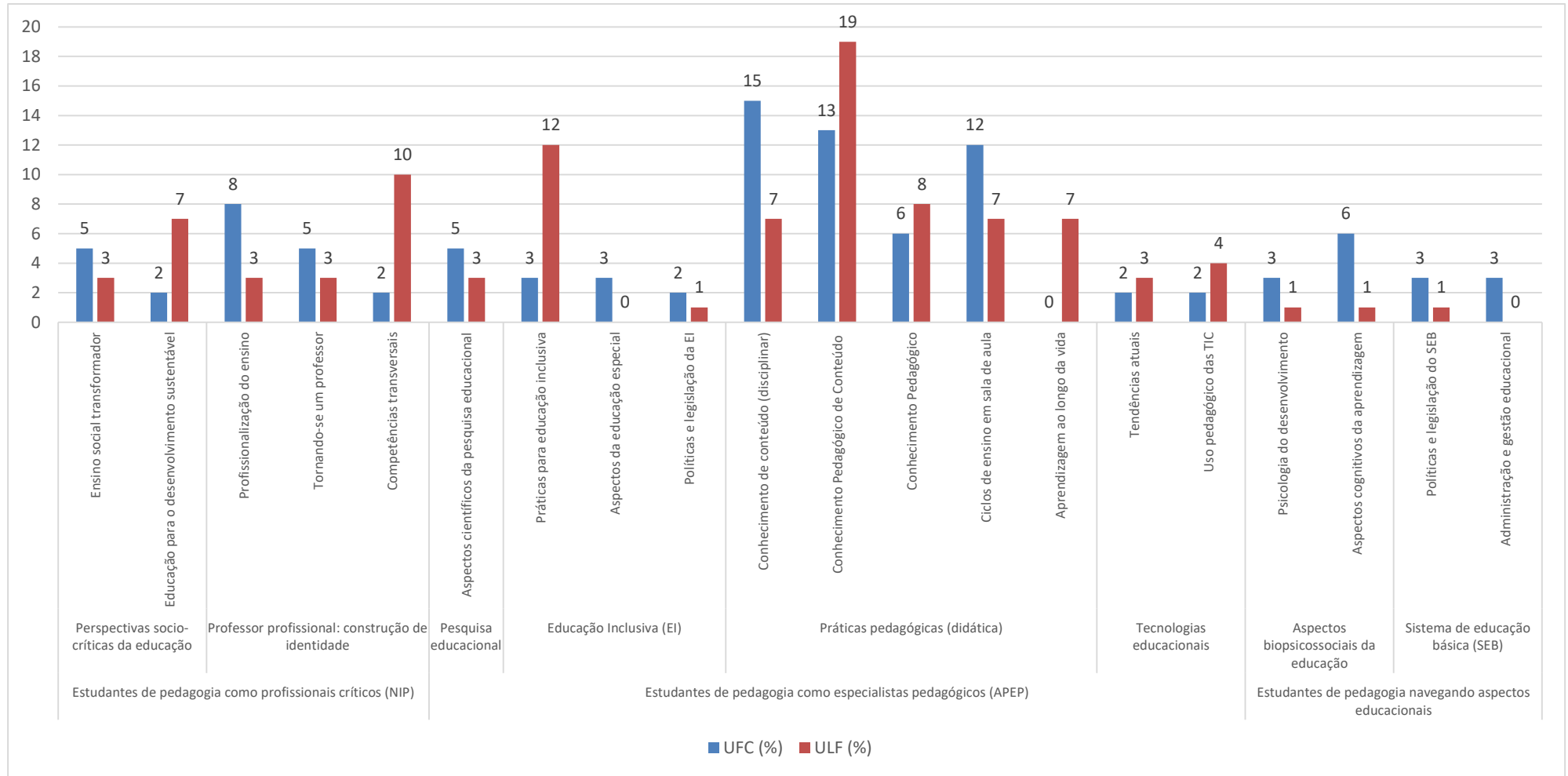
Os quatro temas — “Pesquisa educacional”, “Educação inclusiva”, “Práticas pedagógicas (Didática)” e “Tecnologias educacionais” — foram categorizados em “Estudantes

de Pedagogia como especialistas pedagógicos”, em que a expertise dos professores como educadores sensíveis às particularidades dos alunos e com agência profissional é essencial em um contexto mais amplo de um mundo em rápida mudança.

E os dois temas restantes — “Aspectos biopsicossociais da educação” e “Sistema de educação básica” — relacionaram-se a aspectos gerais dos professores trabalhando em rotinas de sala de aula em sistemas de educação específicos, compondo a categoria “Estudantes de Pedagogia navegando aspectos educacionais”.

A primeira categoria compreendeu cerca de 22% e 26% dos Cursos de formação docente no Brasil (UFC) e na Finlândia (ULF), respectivamente. A segunda categoria abarcou cerca de 63% e 71%. A terceira categoria compreendeu cerca de 15% e 3%, respectivamente. Portanto, é possível reconhecer que ambos os Cursos enfatizam fortemente elementos de ensino profissional relacionados ao papel dos professores como especialistas pedagógicos adaptativos. No entanto, o Curso brasileiro enfatiza mais as operações rotineiras e diretrizes profissionais de nível sistêmico, enquanto o Curso finlandês enfatiza mais os professores em formação construindo uma identidade profissional como aprendizes autônomos. Percebe-se, portanto, que o Curso brasileiro enfatiza como os professores em formação precisarão se orientar por diretrizes profissionais da carreira docente que reflitam os valores e objetivos presentes no contexto cultural e político da escola em que atuam. Já o Curso finlandês enfatiza uma orientação que reflete a própria adesão e compromisso pessoal dos estudantes de Pedagogia com a docência como núcleo de sua identidade profissional.

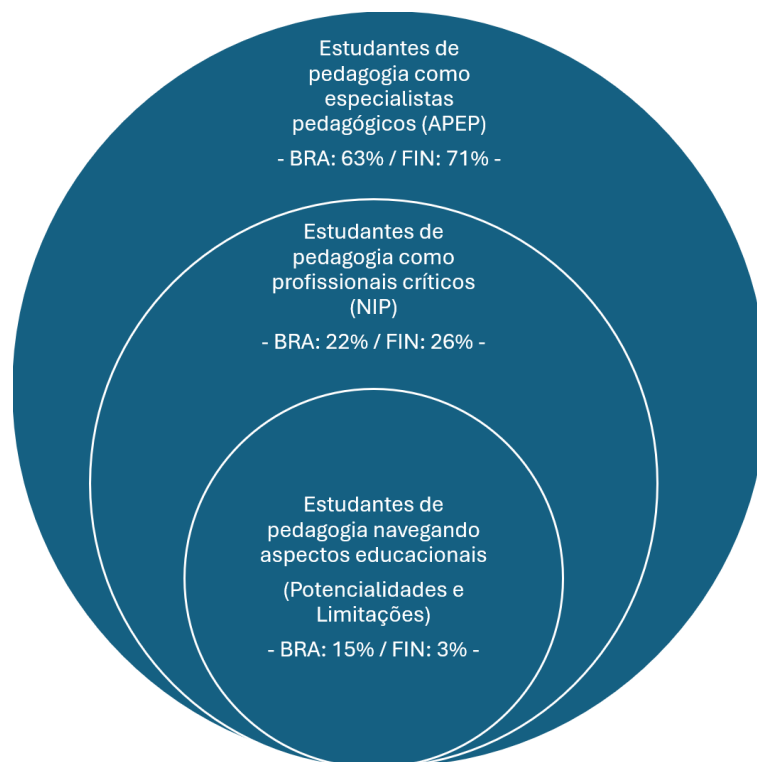
Figura 14 – Frequências de categorias, temas e códigos (%) nos currículos de formação de professores da UFC (Brasil) e da ULF (Finlândia)



Fonte: elaborada pela autora com os dados da pesquisa de doutorado.

A Figura 15 sintetiza os achados da análise qualitativa, em que as categorias curriculares se justapõem de acordo com suas frequências de ocorrência:

Figura 15 – Justaposição das categorias curriculares na UFC (Brasil) e na ULF (Finlândia)



Fonte: elaborada pela autora

Curiosamente, a análise do currículo revela uma possível discrepância entre o foco curricular e a forma como os próprios estudantes percebem sua agência profissional e construção de identidade docente, discutidos na seção anterior. Com base na apresentação dos planos de ensino, na profundidade das descrições das ementas das disciplinas e na distribuição das categorias teóricas utilizadas nesta dissertação — estudantes de pedagogia como especialistas pedagógicos (Brasil: 63%, Finlândia: 71%), profissionais críticos (Brasil: 22%, Finlândia: 26%) e navegadores dos sistemas educacionais (Brasil: 15%, Finlândia: 3%) —, seria razoável esperar que os estudantes finlandeses percebessem níveis mais altos de agência profissional e negociação de identidade docente em comparação com os brasileiros. Em outras palavras, considerando o apoio curricular mais explícito no Curso de formação docente da Finlândia, seria esperado que os estudantes finlandeses se percebessem como mais agênticos profissionalmente. Desta forma, esta pesquisa destaca a importância de analisar as percepções dos estudantes em relação às intenções curriculares, já que essas percepções podem divergir do

que os educadores e elaboradores de currículo preveem — um ponto também enfatizado por Canrinus *et al.* (2017).

Em suma, os currículos de ambas as universidades parecem focar em aspectos relevantes da agência do professor e da negociação de identidade profissional para a futura profissão dos professores, considerando seus respectivos sistemas educacionais. A compreensão de quanta autonomia os professores terão como decisores curriculares também é crucial ao projetar programas de formação docente e experiências de intercâmbio.

O desenvolvimento da APEP, promovido por uma estrutura curricular coerente, pode ser compreendido de forma complementar à luz do modelo de Processo Adaptado Multidimensional (MAP) proposto por Metsäpelto *et al.* (2022). Esse modelo descreve, entre outras competências individuais, os chamados “padrões gerais de adaptação”, que envolvem a capacidade do professor de ajustar-se a diferentes contextos profissionais por meio do fortalecimento da autoeficácia, das crenças profissionais, dos valores, da ética e das motivações pessoais. Tais dimensões estão intimamente relacionadas à agência profissional docente (Soini *et al.*, 2015). Uma formação docente coerente oferece um ambiente estruturado que favorece o desenvolvimento e a integração dessas competências adaptativas (Jenset *et al.*, 2018). Nesse contexto, a autoeficácia pode ser fortalecida por meio de experiências de domínio vivenciadas em estágios e disciplinas; os valores profissionais e o raciocínio ético podem ser aprimorados por meio de estratégias de aprendizagem que articulam teoria e prática; e a motivação tende a crescer à medida que os estudantes reconhecem o significado pessoal e social da docência (Darling-Hammond; Bransford, 2005; Metsäpelto *et al.*, 2022; Soini *et al.*, 2015). Embora o modelo MAP implique a noção de agência, especialmente ao tratar da identidade profissional e do desenvolvimento docente como um processo contínuo, ele não a aborda de forma explícita. Isso evidencia a importância de tornar a APEP um foco deliberado no planejamento curricular.

Esses achados, assim, confirmam a terceira hipótese de pesquisa (QP3), de acordo com a qual cada currículo formal de formação docente abordaria a construção da APEP e da NIP de maneiras diferentes, alinhadas com a realidade do trabalho docente de cada país e as condições estruturais dos Cursos de formação de professores em cada região. Além disso, enquanto o currículo formal finlandês menciona mais explicitamente o conceito de identidade de professor, referindo-se a competências multidisciplinares e à aprendizagem ao longo da vida, o currículo brasileiro menciona mais aspectos relacionados às realidades e desafios do trabalho docente que os estudantes enfrentarão ao entrar na profissão. Finalmente, é importante destacar que a perspectiva da educação inclusiva como tema transversal ao longo dos anos acadêmicos

em diferentes disciplinas pedagógico-didáticas no currículo finlandês está mais alinhada com as sugestões de pesquisadores sobre como abordar esse tão relevante tópico na educação (Rowan *et al.*, 2021).

Conclui-se esta seção enfatizando a necessidade de professores, pesquisadores e formuladores de currículos de formação inicial de professores em ter uma visão compartilhada e coerente dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de poderem elaborar oportunidades de ensino aos estudantes de Pedagogia para que eles possam desenvolver suas competências para uma constante formação continuada ao longo de suas carreiras profissionais de docência. Abordar explicitamente a APEP e a NIP nos currículos de formação inicial de professores oferece oportunidades para que os estudantes de Pedagogia participem da tomada de decisões curriculares e negociem sua identidade, a fim de exercer adequadamente sua agência profissional de acordo com seus recursos e restrições contextuais.

6.3 Principais conclusões da investigação comparativa dos estudos de caso: respondendo aos objetivos específicos da pesquisa

De forma geral, estudantes de todos os anos, tanto nos Cursos brasileiros quanto finlandeses de formação inicial de professores, relataram altos níveis de APEP, com destaque para a disposição reflexiva em sala de aula, aspecto coerente com os objetivos curriculares que valorizam a observação dos alunos e a prática docente investigativa (UFC, 2013; UEF, 2023-2024). No entanto, os dados revelam desafios distintos: no Brasil, a menor pontuação foi na modelagem por professores experientes, refletindo a fragmentação do sistema de estágios (Cruz, 2017; Gatti, 2010; Saviani, 2009), enquanto na Finlândia, o menor índice foi na percepção de competência, possivelmente associada à redução de experiências práticas ao longo do Curso a favor da pesquisa e modalidade de estudos individualizados (Sahlberg, 2021; Sääntti *et al.*, 2014, 2018). Apesar dessas diferenças, ambos os grupos demonstraram forte alinhamento entre valores pessoais e objetivos profissionais, indicando uma negociação sólida da identidade docente (NIP). Complementarmente, os currículos de ambas as universidades focam em aspectos da agência profissional e negociação de identidade relevantes para a futura profissão dos estudantes de Pedagogia, considerando seus respectivos sistemas educacionais.

Respondendo aos respectivos objetivos específicos da **QP2: Quais são as diferenças e semelhanças nas percepções dos estudantes de Pedagogia sobre sua APEP e negociação da identidade profissional na ULF e na UFC:**

- Os estudantes de cada Curso que frequentam fases distintas da formação docente não apresentaram diferenças significativas em suas percepções de APEP e NIP (com exceção da subescala COL para os estudantes brasileiros);
- A análise comparativa revelou que os estudantes brasileiros consistentemente pontuaram mais alto nas dimensões APEP e NPI em comparação aos estudantes finlandeses (embora nenhuma diferença tenha sido encontrada na subescala Modelagem de professores experientes).

Quanto aos objetivos específicos da **QP3: Como a APEP e a negociação da identidade profissional dos estudantes emergem nos currículos da ULF e da UFC:**

- Ambos os Cursos dão ênfase à “Didática”, com conteúdos de disciplinas e práticas pedagógicas essenciais, contribuindo com discussões sobre as dimensões da APEP, como observações reflexivas em sala de aula. No entanto, o Curso finlandês dá maior destaque à aprendizagem ao longo da vida e às competências transversais, enquanto o brasileiro foca mais no conhecimento de conteúdo e na profissionalização do ensino, incluindo os desafios das condições de trabalho escolar;
- Os dois Cursos também enfatizam o tema “Professor profissional: construção da identidade”, abordando aspectos de identidade profissional e o papel dos professores de forma diferenciada;
- Complementarmente, “Educação Inclusiva” e “Perspectivas Críticas sobre Educação” foram temas que tocaram elementos da APEP e NPI em ambos os currículos, mas foram abordados de forma diferente. O Brasil destaca os professores como agentes de mudança social em seu currículo, enquanto a Finlândia enfatiza a importância dos professores na conscientização sobre o desenvolvimento sustentável.

7 O MODELO DE TRIANGULAÇÃO DE ANÁLISE QUANTITATIVA DE DADOS: LIMITES E POTENCIALIDADES ²²

Esta pesquisa, do ponto de vista da investigação metodológica, teve o objetivo de apresentar o modelo de triangulação de análise quantitativa de dados, discutindo as vantagens e os limites de cada análise quantitativa e como elas se complementam. Tal objetivo foi guiado pela QP4: Como a triangulação quantitativo-analítica entre dois modelos psicométricos, o modelo reflexivo e o modelo formativo, amplia as discussões sobre como a APEP se desenvolve durante a formação inicial de professores? Para responder a esta questão, este capítulo primeiro apresenta os modelos reflexivo e formativo de análises psicométricas, seguido por uma discussão de como eles se complementam a partir da triangulação analítica, considerando as limitações e os potenciais de cada modelo analítico.

7.1 Os modelos de análise psicométrica

A mensuração de construtos psicológicos tem sido objeto de debates recorrentes na psicometria, envolvendo desde argumentos que defendem a concepção de atributos psicológicos como estruturas causais latentes responsáveis pelas variações nos resultados de testes, até críticas à necessidade de formular “variáveis latentes não observáveis” (Schmittmann *et al.*, 2013, p. 2) para explicar fenômenos psicológicos e comportamentos humanos, considerada problemática (*Ibid.*). Esse debate se estrutura na tensão entre modelos reflexivos — que concebem os construtos como entidades abstratas — e modelos formativos, que os vinculam exclusivamente à realidade observável (Epskamp *et al.*, 2012).

7.1.1 O modelo reflexivo da psicometria

A tradição reflexiva, frequentemente associada aos chamados modelos de medição na teoria de testes moderna, parte do pressuposto de que os indicadores observáveis, como pontuações em itens de um teste, resultam da influência de uma variável latente comum combinada a erros específicos de cada item (Epskamp *et al.*, 2012; Schmittmann *et al.*, 2013). Esse princípio fundamenta diversos tipos de modelagem, entre eles os modelos de fator comum

²² Essa discussão metodológica foi publicada em artigo na revista *Educação e Pesquisa* e pode ser acessada através do link: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450275634>.

e de classes latentes empregados na Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Nessas abordagens, a variável latente atua como causa subjacente não observável que explica as intercorrelações entre os indicadores empíricos (Raykov; Marcoulides, 2006).

Ao transpor essa perspectiva para o campo das pesquisas educacionais, muitos estudos atuais têm utilizado os modelos reflexivos típicos da psicologia para examinar construtos teóricos como a APEP. Sob esse enfoque, a APEP é compreendida como um traço latente de natureza psicológica, comparável a atributos como personalidade ou inteligência, que se manifesta por meio de comportamentos observáveis. Os indicadores empregados para mensurar esses comportamentos são, portanto, expressões empíricas das consequências desse traço subjacente, sendo considerados independentes entre si, mas ainda assim relacionados a um fator latente explicativo – neste caso, a APEP.

Uma contribuição metodológica central da MEE reside na possibilidade de incorporar variáveis latentes na análise estatística, o que permite controlar diretamente o erro de medição (Raykov; Marcoulides, 2006). Essa estrutura possibilita estimar com maior precisão as associações entre variáveis observáveis e construtos teóricos, superando limitações de métodos mais simples, como correlações bivariadas ou regressões múltiplas. As relações entre variáveis são expressas por meio das cargas fatoriais e coeficientes de regressão, assegurando a validade e confiabilidade dos resultados por meio de indicadores de ajuste do modelo (*Ibid.*).

Em suma, a análise de caminho latente da MEE foi escolhida por sua capacidade de modelar estruturas latentes, considerar erros de medição e fornecer estimativas imparciais de relações fatoriais. No entanto, as interações dinâmicas entre todos os itens não são totalmente representadas. Em outras palavras, como os itens individuais das dimensões são modelados em variáveis agregadas e construtos latentes, as correlações e interações específicas entre os itens originais não são capturadas, limitando a compreensão das relações dinâmicas do sistema. Considerando essas limitações da MEE, optou-se por se utilizar também uma forma de análise que explorasse as interdependências entre todos os itens individuais e suas dimensões (subescalas), conceituando essas inter-relações como sistemas dinâmicos e procedurais (Schmittmann *et al.*, 2013), como discutido a seguir.

7.1.2 O modelo formativo da psicometria

O modelo formativo distingue-se substancialmente do modelo reflexivo, sobretudo na maneira como interpreta o papel das variáveis observáveis na explicação dos fenômenos

estudados. Em vez de tratar tais variáveis como simples efeitos de um construto latente, esse modelo as considera elementos que possuem influência causal direta dentro de um sistema interconectado. Como argumentam Schmittmann *et al.* (2013, p. 5, tradução nossa), no modelo formativo “as variáveis que normalmente são consideradas indicadores de construtos latentes devem ser vistas como entidades causais autônomas inseridas em uma rede de sistemas dinâmicos”.

Do ponto de vista metodológico, essa abordagem é operacionalizada por meio da construção de redes, nas quais todas as variáveis observáveis obtidas em instrumentos de coleta de dados, como questionários, são correlacionadas simultaneamente (*Ibid.*). A análise, portanto, desloca o foco das relações causa-efeito baseadas em fatores não observáveis para um exame direto das interações entre as próprias variáveis. O objetivo é identificar como cada variável contribui para a estrutura da rede, analisando quais elementos assumem uma função central ou exercem maior influência sobre o conjunto das demais. A teoria dos sistemas dinâmicos oferece o suporte teórico para compreender essas interações, propondo diretrizes para examinar como as redes se formam e evoluem (*Ibid.*). Dentro desse referencial, busca-se reconhecer os chamados “estados atratores” —configurações relativamente estáveis que emergem de padrões repetitivos e tendem a se manter quando um fenômeno ou comportamento humano atinge equilíbrio. Tais estados, representados pelas configurações estabilizadas das redes, refletem o ajuste constante que os indivíduos realizam ao interagir e adaptar-se ao contexto e às condições ambientais que os rodeiam.

É importante salientar que essa pressuposição teórica do modelo formativo se alinha conceitualmente com a perspectiva ecológica de agência (Biesta *et al.*, 2015) adotada neste estudo, em que os sujeitos estão em relação transacional com o ambiente a fim de engajar agenticamente em seu meio. Há dois autores fundamentais que atestam esta visão. Primeiro, Edwards (2017, p. 272, tradução nossa) argumenta colocando o conceito de agência no centro da questão:

O argumento contra a agência como variável [...] é que ela simplesmente funcionaria como causa ou efeito, perdendo a dialética da pessoa e da prática. Similarmente, descrever a agência como uma capacidade corre o risco de ser interpretada somente como um atributo dentro da pessoa, novamente ignorando a natureza dialética de seu desdobramento.

Já Epskamp *et al.* (2012, p. 416, tradução nossa) foca seu argumento nas vantagens que a metodologia da análise de redes pode trazer para analisar comportamentos a partir da interação pessoa e contexto:

Assim, os ciclos de feedback organismo-ambiente são fontes importantes de estabilidade porque podem servir para sustentar padrões comportamentais. [...] no entanto, outros estados comportamentais também podem se tornar mais difíceis de acessar. Isso porque eles exigiriam diferentes tipos de ambientes.

A identificação dos chamados estados atratores, assim como a análise das alterações que ocorrem na rede em virtude de experiências marcantes vividas pelos participantes, são fundamentais para elucidar de que modo os diferentes elementos de uma rede se relacionam e influenciam uns aos outros, ampliando a compreensão sobre comportamentos sob uma ótica sistêmica e dinâmica. O estudo de Schmittmann *et al.* (2013) sugere que futuras pesquisas em análise de redes ampliem o foco para investigar tantos dados que acompanham indivíduos ao longo do tempo (séries temporais) quanto dados coletados em um único momento (seção transversal, como feita nesta tese), com o objetivo de entender como as estruturas dessas redes se desenvolvem nos diferentes contextos de coleta.

Contudo, a literatura recente tem questionado a robustez e capacidade de reprodução dos achados provenientes das análises de rede dentro das ciências psicológicas (Bringmann *et al.*, 2019; Forbes *et al.*, 2019, 2021). Para lidar com essas limitações e garantir maior confiabilidade aos resultados, recomenda-se a realização de validação cruzada, ou triangulação metodológica, entre distintas abordagens analíticas quantitativas, o que foi feito neste trabalho.

7.2 Como os modelos se complementam a partir da triangulação analítica

Nesta pesquisa, a análise dos dados foi conduzida por duas abordagens distintas e complementares. A primeira delas, a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), alinhou-se ao modelo psicométrico reflexivo, no qual os construtos latentes são formulados como fatores responsáveis por explicar as correlações e covariações observadas nos dados. Em contrapartida, a segunda abordagem de análise, a Análise de Redes, adotou o modelo formativo, que entende as variáveis observáveis como entidades autônomas que estabelecem relações causais e dinâmicas entre si. Em ambas as análises, a pesquisa adotou a perspectiva ecológica sobre o conceito de agência, considerando que a agência do sujeito não é uma capacidade intrínseca isolada, mas sim o engajamento do sujeito resultado das interações transacionais entre o indivíduo e seu ambiente ao longo do tempo.

A análise e discussão desenvolvidas ao longo dos estudos de caso (ULF, Finlândia e UFC, Brasil) permitiram responder à **QP4: Como a triangulação quantitativo-analítica**

entre dois modelos psicométricos, o modelo reflexivo e o modelo formativo, amplia as discussões sobre como a APEP se desenvolve durante a formação inicial de professores?

ao concluir que o modelo de triangulação de análise de dados ampliou a compreensão sobre como a APEP é influenciada por três fatores durante a formação inicial de professores da seguinte forma:

- O modelo reflexivo, amplamente adotado na literatura por meio de MEE, proporcionou medidas consistentes de validação e confiabilidade para os resultados e estruturas analíticas construídas nesta pesquisa;
- O modelo formativo, associado às técnicas da análise de redes, revelou a complexidade das inter-relações entre as dimensões da APEP e os fatores individuais e ambientais correlacionados a ela.

Dessa forma, enquanto o modelo reflexivo apoiou os aspectos psicométricos tradicionais, o modelo formativo contribuiu para uma compreensão mais sistêmica e dinâmica das interações que caracterizam a APEP. Essa complementação de métodos analíticos pode ser uma ferramenta interessante para planejadores de currículo de formação de professores, porque acomoda, tanto teoricamente quanto metodologicamente, discussões necessárias ao investigar a APEP ao longo do tempo em Cursos de formação (Heikonen *et al.*, 2020). Schmittmann *et al.* (2013) também destacaram o potencial das análises de redes ao considerar variáveis observáveis, representando tanto construtos psicológicos quanto fatores ambientais como elementos causais autônomos. Essa mudança de perspectiva motiva a investigação desses elementos a partir da configuração e do papel/posição que cada variável (ou agrupamento de variáveis) tem na rede.

Por exemplo, os itens que representavam a coerência entre disciplinas e partes do programa foram posicionados no centro de todas as redes obtidas nos estudos de caso. Isso pode ser considerado uma evidência de que os estudantes percebem o Curso de formação de professores de forma correlacionada a muitos outros fatores investigados. Ao aplicar a análise de redes a resultados como este, os desenvolvedores de currículo devem ponderar se alterar essa percepção seria desejável, considerando que isso pode afetar muitos outros itens ao redor da rede.

Complementarmente, os desenvolvedores de currículo podem debater como “mover” itens da APEP que estejam marginalizados para o centro da rede, começando pelos

itens mais próximos do centro em cada fase do Curso de formação de professores. Por exemplo, promover atividades que explicitamente ajudem os estudantes a fazer conexões entre teoria educacional e ensino em sala de aula (como descrito no item CPP5) e permitir que experimentem as teorias, estratégias e técnicas aprendidas em seu Curso de formação de professores (como descrito no item CDE2) foram itens fortemente ligados ao *cluster* APEP/NIP nas redes dos estudantes avançados na Finlândia. Esses itens mostram diretamente que tipos de atividades podem nutrir elementos da APEP e “puxá-los” para o centro das redes, no caso da ULF.

Portanto, concluímos esta seção enfatizando os benefícios que a triangulação quantitativa-analítica trouxe ao ampliar as discussões sobre o tema e aumentar a confiabilidade e robustez dos resultados, os quais seguiram padrões semelhantes em contextos de formação de professores bastante diferentes, quais sejam, o Brasil e a Finlândia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de doutorado investigou como a APEP se desenvolve durante a formação de professores em duas universidades (ULF, Finlândia e UFC, Brasil), influenciada pelos seguintes fatores: i) a negociação da identidade profissional docente; ii) a coerência curricular; e iii) o ambiente de aprendizagem da formação de professores. As constatações complementares obtidas pela triangulação analítica revelaram resultados que se endereçaram às questões de pesquisa. Observou-se que os estudantes de Pedagogia negociam continuamente sua identidade profissional, percebem a relevância de diferentes aspectos do ambiente social de aprendizagem em diferentes momentos e se concentram em vários aspectos do currículo. Complementarmente, esta pesquisa contribuiu para ampliar o delineamento metodológico usado em estudos sobre a APEP, assim como expandir as discussões feitas acerca do tema no Sul Global, satisfazendo algumas demandas identificadas nas revisões sistematizadas da literatura (Cong-Lem, 2021; Deschênes; Parent, 2022).

Esta pesquisa buscou oferecer *insights* estratégicos para a elaboração de programas de intercâmbio de formação de professores que nutram efetivamente a APEP de forma contextualizada às necessidades locais de sistemas educacionais em um cenário cada vez mais globalizado. Esses *insights* podem ajudar educadores a desenvolver Cursos de formação inicial docente que preparem futuros professores para um crescimento profissional contínuo dentro de seus contextos educacionais particulares.

Para ilustrar como este estudo pode contribuir para reflexões críticas para programas de intercâmbio mais amplos, considere a Finlândia, conhecida por seu sucesso no PISA e Cursos exemplares de formação de professores (Sahlberg, 2021). Infelizmente, o sucesso educacional da Finlândia tem sido usado para apoiar um discurso de centralidade do professor, enfatizando o papel dos professores e Cursos de formação de professores. Isso levou muitos países do Sul Global a adotar “políticas de professores” inspiradas no caso finlandês, visando profissionalizar a profissão, mas sem estudar adequadamente as necessidades locais dos professores, contextos políticos e socioeconômicos e as necessidades dos alunos (Chung, 2017). Às vezes, esses esforços foram (e continuam sendo) feitos com ajuda financeira fornecida pela própria Finlândia, a qual financiou projetos de desenvolvimento educacional para muitos países africanos (OCDE, 2023).

É lamentável, porém, que o modelo finlandês tenha gerado uma transferência acrítica de formação de professores e reformas políticas padronizadas em alguns países do Sul


Global, enquanto o próprio sistema finlandês evita avaliações nacionais de professores e testes padronizados — e professores, educadores e pesquisadores finlandeses da área criticam essa prática (Chung, 2017; Niemi, 2015; Sahlberg, 2021). Em um contexto tão complexo, visamos continuar o trabalho realizado por estudiosos anteriores (Bamberger; Yemini, 2022; Boeije, 2002; Cowen, 2023; Cowen; Kim, 2023; Larsen, 2010; Monkman, 2022; Takayama *et al.*, 2017) e defender pesquisadores móveis e a comunidade acadêmica diaspórica para reposicionar os (futuros) professores não apenas como alvos de políticas governamentais, mas como importantes atores sociais no diálogo global. Para isso, os currículos dos programas locais e internacionais de formação docente se tornam uma nova arena de disputas políticas, pedagógicas e científicas, visando promover diferentes visões para o ensino e a aprendizagem.

Para evitar que tais problemas se repitam, apresento, na página a seguir, um breve quadro ilustrativo (Figura 16) com perguntas orientadoras que podem auxiliar planejadores de projetos internacionais. Estas perguntas estão organizadas em como a formação docente poderia garantir agência curricular aos estudantes de pedagogia, suporte para negociações da identidade profissional docente alinhadas à APEP, coerência curricular e um ambiente de aprendizagem promotores da APEP. Elas podem servir como uma ferramenta metodológica e mediacional, de guia para que colaborações entre instituições formadoras de professores desenvolvam uma formação docente sensível ao contexto de cada sistema educativo de onde os estudantes provêm, assim como ciente das potencialidades de se trabalhar a agência profissional dos estudantes de Pedagogia ao longo de sua formação inicial.

O uso de uma **ferramenta metodológica** para identificar e analisar manifestações dessa agência profissional dos estudantes nos cursos de formação permite que instituições compreendam onde o currículo cria oportunidades reais de participação e tomada de decisão — e onde essas possibilidades ainda são limitadas. Além disso, tratar o conceito de agência como uma **ferramenta mediacional** favorece diálogos profissionais mais qualificados entre formadores, estudantes e gestores, fortalecendo processos deliberativos e evitando a adoção acrítica de modelos internacionais padronizados.

Por fim, ao mapear os diferentes *stakeholders* envolvidos em cada fase da formação por meio do quadro proposto, torna-se possível construir políticas que valorizem a diversidade de contextos escolares locais e promovam a corresponsabilidade sem recorrer a mecanismos de controle externos típicos de reformas neoliberais. Assim, as evidências desta tese oferecem caminhos concretos para políticas que ampliem a agência dos estudantes.

Figura 16 – Quadro de perguntas orientadoras para o planejamento curricular de projetos internacionais que desenvolvam a APEP

	<p>Garantindo agência profissional aos estudantes de Pedagogia durante a formação docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como os estudantes de pedagogia terão oportunidades para exercer sua agência das seguintes formas: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre como seus métodos de ensino impactam seus alunos • Identificar necessidades escolares e poder tomar iniciativas, propondo soluções colaborativas com pares e orientadores • Construir relações com famílias, compreendendo suas necessidades e trabalhando em parceria com elas • Atuar em defesa da profissão, propondo melhorias na escola e na comunidade escolar, assim como mobilizando recursos disponíveis. • Como os estudantes de pedagogia serão preparados para as incertezas disciplinares, curriculares, pedagógicas e contextuais (Bonnet & Glazier, 2023) típicas do sistema de ensino de onde eles provêm?
	<p>Garantindo suporte para negociações da identidade profissional docente alinhadas à APEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como os interesses pessoais, objetivos profissionais e ambições de carreira dos estudantes de pedagogia serão integrados no currículo? <ul style="list-style-type: none"> • Mencione exemplos de mecanismos pedagógicos, ou seja, que fazem parte do sílabus e modo de ensino-aprendizagem das disciplinas. • Mencione exemplos de estratégias curriculares, ou seja, atividades compulsórias ou facultativas fora das disciplinas.
	<p>Garantindo uma coerência curricular promotora da APEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como os estudantes de pedagogia serão posicionados como protagonistas e co-construtores curriculares, garantindo um alinhamento entre: <ul style="list-style-type: none"> • currículo de formação docente & metodologias adotadas por professores educadores • currículo escolar & necessidades dos alunos (da experiência de estágio) • Quando e como a coerência curricular da formação docente foi avaliada? Quais medidas foram e ainda devem ser tomadas para melhorar problemas identificados? • Que canais de comunicação com pares, mentores e/ou coordenadores pedagógicos os estudantes terão disponíveis para relatar incoerências curriculares em suas experiências práticas de ensino? <ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, observação de práticas de ensino ineficientes ou ultrapassadas utilizadas por professores da escola em que os estudantes estão estagiando. • Que medidas concretas poderão ser tomadas, envolvendo professores, mentores e a administração escolar, caso incoerências curriculares sejam identificadas pelos estudantes?
	<p>Garantindo um ambiente de aprendizagem promotor da APEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais mecanismos pedagógicos (dentro das disciplinas) e estratégias curriculares (fora das disciplinas) garantirão que os estudantes <ul style="list-style-type: none"> • se sintam acolhidos e reconhecidos por seus professores das disciplinas e mentores das experiências de campo? • se sintam seguros para compartilhar com seus pares (cotegeas de programa) dúvidas teórico-conceituais, inseguranças sobre a carreira docente e experiências difíceis com situações de ensino e aprendizagem?

Fonte: elaborada pela autora

Estudar a agência de futuros docentes é particularmente importante para o Brasil devido aos desafios que vão além da aplicação de currículos nas escolas e em sala de aula. Eles também desempenham uma função vital na proteção de crianças em situação de vulnerabilidade e na prevenção da exclusão social (Edwards, 2017). Seguindo a diretriz de intersetorialidade do Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, a escola é amplamente vista como um ambiente intersetorial adequado para intervenções precoces, com perspectivas interdisciplinares e por meio de equipes multiprofissionais, que possam prevenir a intensificação de problemas educacionais (Brasil, 2024). Nesse cenário, é essencial que os futuros professores sejam capazes de identificar os primeiros sinais de sofrimento dos alunos e atuar de forma colaborativa com famílias e serviços comunitários.

Contudo, investigar a APEP envolve reconhecer que os professores em formação, embora sejam os principais decisores do currículo no ambiente de sala de aula, ainda trabalham dentro de muitas escolas que operam de maneira isolada, com conexões restritas a outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos, o que limita a efetividade do suporte integrado. Portanto, mesmo quando o professor tem boas competências, crenças sólidas e um propósito claro, fatores externos, como o ambiente escolar, podem limitar bastante sua capacidade de ensinar de forma eficaz. Para além disso, as escolas ainda estão inseridas em uma estrutura influenciada por políticas globais, nacionais e locais, bem como pelas condições organizacionais e estruturais das escolas. Neste contexto, a introdução de conceitos como “expertise relacional” e “agência relacional” (Edwards, 2007; 2017), os quais não foram utilizados neste trabalho e são apontados como limitações da presente investigação, é essencial para formar professores capazes de trabalhar interprofissionalmente, expandindo interpretações de problemas complexos e promovendo soluções colaborativas. No caso brasileiro, onde as desigualdades sociais são profundas, essa abordagem é fundamental para criar redes de apoio consistentes para alunos vulneráveis e suas famílias, contribuindo para um sistema educacional mais inclusivo e eficaz. Essa situação precarizada é ainda mais intensificada por reformas educacionais externas que carecem de uma filosofia educacional clara. Como resultado, muitos docentes enfrentam dificuldades para conectar sua prática a propósitos educacionais mais amplos, focando em metas impostas de curto prazo (Biesta *et al.*, 2015).

Assim, a construção da APEP deve ser incorporada aos Cursos de formação de professores, proporcionando contato com uma diversidade de discursos educacionais que fortaleçam a agência e o desenvolvimento profissional dos professores, com abordagens críticas sobre o que pertence ao papel dos professores e o que está além do escopo de suas

responsabilidades profissionais e cai nas responsabilidades das agências governamentais locais, regionais, nacionais e internacionais e da sociedade civil (*Ibid.*). O domínio dos sistemas neoliberais de formação padronizada e voltada a competências globais (descontextualizadas), por outro lado, restringe ainda mais as oportunidades de exame crítico dos contextos socioeconômicos e políticos da educação dentro da formação de professores.

A formação de professores deve, então, oferecer oportunidades para que os estudantes de Pedagogia aprendam, por meio de experiências adequadas de tomada de decisões curriculares e pensamento crítico, sobre esses aspectos de atuação da agência profissional dentro dos recursos e restrições contextuais. A incorporação de princípios como a investigação centrada no estudante (*student-centered inquiry*) (Oliver; Oesterreich, 2013) e a construção participativa do currículo (*participatory curriculum making*) (Priestley *et al.*, 2022) nos Cursos de formação docente pode favorecer o desenvolvimento da agência profissional de futuros professores. Ao serem envolvidos ativamente como participantes iniciantes na interpretação e co-construção do currículo junto aos formadores, os estudantes de Pedagogia têm a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, adaptá-las e aprimorá-las. Esse envolvimento colaborativo representa um passo fundamental na consolidação de sua autonomia profissional. Isso está bem alinhado com o reconhecimento de que a agência não é inerente a um indivíduo, mas exercida por meio do engajamento individual com os recursos contextuais, enfatizando a necessidade de a formação de professores fornecer atividades que possibilitem a produção da agência docente e seu papel como tomadores de decisões curriculares.

Embora esta pesquisa tenha oferecido contribuições significativas para o campo de estudos sobre a APEP, alguns aspectos ainda demandam investigação adicional, e novas questões podem orientar estudos futuros. Pesquisas futuras com métodos mistos poderiam aprofundar a análise de experiências de aprendizagem específicas em cada etapa da formação docente que contribuam para o fortalecimento da agência profissional. Isso é particularmente relevante no segundo ano da formação, fase em que tanto este estudo quanto a pesquisa de Heikonen *et al.* (2020) identificaram uma redução na percepção de agência por parte dos estudantes, em ambos os contextos analisados.

Além disso, investigações futuras poderiam explorar como as experiências vivenciadas ao final da formação, especialmente durante os estágios supervisionados, impactam o fortalecimento da agência profissional e o comprometimento de longo prazo com a docência. Estudos sugerem que professores iniciantes se beneficiam de vivências práticas que lhes permitem alinhar suas práticas pedagógicas com suas crenças e visões educacionais,

favorecendo a consolidação da identidade profissional e facilitando a transição para o exercício da profissão (Heikonen *et al.*, 2020). No entanto, pesquisas também apontam que a tutoria durante a formação docente tende a priorizar o desempenho imediato em sala de aula, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a agência profissional, como discutido por Fosse (2024) e Edwards (2017). Segundo esses autores, os estagiários, que ocupam simultaneamente os papéis de aprendizes e docentes em formação, frequentemente buscam discussões mais profundas sobre sua identidade e agência profissional em desenvolvimento — aspecto que, muitas vezes, é negligenciado no feedback oferecido pelos mentores escolares. Enfrentar essas tensões no âmbito da tutoria, com foco no papel dos formadores, pode contribuir para um apoio mais efetivo ao desenvolvimento da agência profissional nesse momento crítico de transição para a carreira. Complementarmente, investigar como a autorreflexão crítica dos professores em formação sobre sua agência e identidade pode contribuir para reformas nos currículos da formação inicial e da educação básica representa uma linha promissora para pesquisas futuras.

Como discutido acima, as escolas estão inseridas em estruturas sociais e econômicas influenciadas por políticas globais, nacionais e locais, bem como pelas condições organizacionais e estruturais das próprias instituições escolares. Nesse cenário, considerar os fatores locais e os contextos sociais e ambientais mais amplos que moldam o trabalho docente — especialmente diante das políticas neoliberais globais e da transferência acrítica de políticas educacionais entre países — pode oferecer compreensões mais profundas sobre os desafios enfrentados pelos professores. Alinhado a este raciocínio, compreender as dinâmicas curriculares da formação de professores de forma abrangente exige atenção às relações interdependentes e fluidas entre os diferentes níveis de atividade curricular, conectando as diretrizes políticas gerais às práticas pedagógicas cotidianas, promovendo colaboração, aprendizagem e agência docente (inclusive de estudantes de Pedagogia) em diversos contextos. Esses processos são construídos por meio da atuação de diferentes atores e instituições que mediam a relação entre política e prática. Dessa forma, o desenvolvimento curricular eficaz depende da participação ativa de professores (em formação e em exercício) e de especialistas locais na formulação de políticas e na construção de estruturas intermediárias que sustentem a implementação coerente do currículo. Investigar como essas influências interagem com a agência profissional docente, integrando campos como a sociologia e a filosofia da educação, pode contribuir para identificar caminhos críticos de apoio social e organizacional aos educadores, favorecendo sua atuação intencional e adaptativa em sala de aula.

Finalmente, eu decidi por terminar esta tese me posicionando como pessoa e pesquisadora após esta jornada. Como imigrante brasileira residindo na Finlândia e pesquisando sobre a formação de professores em colaboração com educadores finlandeses e brasileiros, desenvolver este doutorado me ajudou a refletir sobre minha própria identidade profissional, como uma acadêmica móvel que contribui para o complexo processo de fuga de cérebros, mas que se coloca em autorreflexão sobre suas próprias responsabilidades dentro de um contexto globalizado. Ao longo do doutorado, percebi como certas escolhas metodológicas poderiam reforçar desigualdades epistêmicas, e busquei reorientar minha pesquisa para uma abordagem mais inclusiva, adotando uma análise qualitativa aberta dos currículos, em consonância com propostas mais críticas e plurais no campo da educação comparada.

Este estudo também visou a contrariar minimamente as pesquisas predominantes e relatórios internacionais focados no discurso da centralidade do professor (Larsen, 2010) e apoiar futuros professores, educadores de professores e designers curriculares a se engajar criticamente com sua profissão, mesmo que contra a pressão de se conformar a padrões neoliberais predeterminados. Os próprios professores em formação devem se engajar em reflexão crítica para entender o impacto desse discurso em sua prática e reivindicar agência na formulação de políticas educacionais. No cenário em evolução do neoliberalismo e da ênfase na eficiência, torna-se imperativo que os professores em formação defendam a democracia, a equidade e a educação inclusiva, não apenas para seus futuros alunos, mas também para seu próprio bem-estar.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, M. **Understanding educational statistics using microsoft excel® and SPSS** (1st ed.). Wiley. 2011.
- ACAR, A. Syllabus Design in the Action-oriented Curriculum. **Educational Policy Analysis and Strategic Research**, v. 17, n. 1, p. 28–39, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.2>. Acesso em: 28 out. 2025.
- ADONIOU, M. Don't let me forget the teacher I wanted to become. **Teacher Development**, v. 20, n. 3, p. 348–363, 31 mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149510>. Acesso em: 28 out. 2025.
- ANTIKAINEN, A. (Ed.). **Transforming a learning society: The case of Finland**. Peter Lang, 2007.
- ARPACI, D.; BARDAKÇI, M. An Investigation on the Relationship between Prospective Teachers' Early Teacher Identity and Their Need for Cognition. **Journal of Education and Training Studies**, v. 4, n. 3, 2 dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1176>. Acesso em: 12 maio 2025.
- AZORÍN, C. Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? **Journal of Professional Capital and Community**, v. 5, n. 3/4, p. 381–390, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BAMBERGER, A.; YEMINI, M. Internationalisation, teacher education and institutional identities: a comparative analysis. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 31, n. 4, p. 550–568, 14 abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062711>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, 1977. Basic Education Act 28.8.1998/628. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding Teacher Identity: an Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175–189, 27 maio 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BENEVIDES, P. S. Neoliberalismo, avaliação externa e a invenção do TDAH: uma análise foucaultiana. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, p. 1–23, 17 set. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23345>. Acesso em: 27 out. 2025.
- BEST, M. *et al.* **The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries. Final report**. London: Institute of Education, University of London, 2013.

- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 21, n. 6, p. 624–640, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. **Journal of Curriculum Studies**, v. 49, n. 1, p. 38–54, 2 jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BIESTA, G.; TEDDER, M. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. **Learning Lives Research Project**, p. 1-41, 2006.
- BLÖMEKE, S. *et al.* Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. **Learning and Instruction**, v. 79, p. 101600, jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BLÖMEKE, S.; PAINE, L. Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 8, p. 2027–2037, nov. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.006>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BOEIJE, H. A purposeful approach to the constant comparative method. **Quality & Quantity**, v. 36, p. 391–409, 2002.
- BONNET, A.; GLAZIER, J. The conflicted role of uncertainty in teaching and teacher education. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 31, n. 2, p. 201–217, 26 out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2272650>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BOURDIEU, P. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Taylor & Francis Group, 1986.
- BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. **Paideia**, v. 23, n. 55, p. 235–242, maio 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-43272355201311>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 313–329, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606142126>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 (EMI 40 MEC MF MPO), 2024.

BRINGMANN, L.; ELMER, T.; EPSKAMP, S.; KRAUSE, R. What do centrality measures measure in psychological networks? **Journal of Abnormal Psychology**, Boston, v. 128, n. 8, p. 892-903, 2019.

BRONKHORST, L. H. *et al.* Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 7, p. 1120–1130, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.008>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRONKHORST, L. H. *et al.* Deliberate practice in teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, p. 18–34, 20 set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.825242>. Acesso em: 12 maio 2025.

BROWN, A. L.; LEE, J.; COLLINS, D. Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. **Teaching Education**, v. 26, n. 1, p. 77–93, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRUNETTI, G. J.; MARSTON, S. H. A trajectory of teacher development in early and mid-career. **Teachers and Teaching**, v. 24, n. 8, p. 874–892, 9 jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260>. Acesso em: 12 maio 2025.

CANRINUS, E. T. *et al.* Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 49, n. 3, p. 313–333, 27 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>. Acesso em: 12 maio 2025.

CARTER ANDREWS, D. J.; BARTELL, T.; RICHMOND, G. Teaching in Dehumanizing Times: The Professionalization Imperative. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 3, p. 170–172, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487116640480>. Acesso em: 12 maio 2025.

CASTRO FILHO, J. A.; FREIRE, R. S.; MAIA, D. L. Formação docente na era da cibercultura. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 16, p. 1-21, set. 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art9-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-na-era-da-Cibercultura-.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

CHENG, M. M. H.; TANG, S. Y. F.; CHENG, A. Y. N. Differences in pedagogical understanding among student–teachers in a four-year initial teacher education programme. **Teachers and Teaching**, v. 20, n. 2, p. 152–169, 18 out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848566>, Acesso em: 12 maio 2025.

CHUNG, J. Exporting Finnish teacher education: Transnational pressures on national models. **Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)**, v. 1, n. 1, 6 jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7577/njcie.2129>. Acesso em: 12 maio 2025.

CHUNG, J. PISA and Global Education Policy. Understanding Finland's Success and Influence. **Brill**, 2019. v. 48.

COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Science**, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

CONG-LEM, N. Teacher agency: A systematic review of international literature. **Issues in Educational Research**, v. 31, n. 3, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/330>. Acesso em: 12 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 12 maio 2025.

COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A.; OUVENEY-KING, J. R.; SOUZA, K. A. F. D. de. Repensando o currículo para o Ensino Médio Integrado: aproximações com a experiência finlandesa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. esp1, p. 534–539, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11449>. Acesso em: 12 maio 2025.

COWEN, R. Comparative education: and now? **Comparative Education**, v. 59, n. 3, p. 326–340, 3 jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2240207>. Acesso em: 12 maio 2025.

COWEN, R.; KIM, T. Comparative education and intercultural education: relations and revisions. **Comparative Education**, v. 59, n. 3, p. 379–397, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2234690>. Acesso em: 12 maio 2025.

CRESWELL, J; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. Los Angeles, California: Sage, 2018.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166–1195, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144323>. Acesso em: 12 maio 2025.

CRUZ, L.; LOUREIRO, A. **Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/143291593675433703/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

DABOÍN, M. M. G.; RIBEIRO, M. L. O Perfil dos Estudantes Ingressantes no Curso de Pedagogia. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 30, n. 1, p. 312–326, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v30i1.6765>. Acesso em: 12 maio 2025.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. 2nd. ed. [s.l.] Jossey-Bass, 2005. Decree on Qualification Requirements for Teaching Staff 986/1998. Disponível em: <https://finlex.fi/en/legislation/1998/986>. Acesso em: 12 maio 2025.

FINLÂNDIA (1998). **Lei da Educação Básica (628/1998)**. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FINLÂNDIA (1998). **Decreto sobre os Requisitos de Qualificação para o Corpo Docente (986/1998, §1a)**. Disponível em: <https://finlex.fi/en/legislation/1998/986>. Acesso em: 8 nov. 2025.

DE SOUSA *et al.* “Avaliação acima de tudo”: avaliações externas e o poder de agir de professores. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 39, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.15.2024.e024016>. Acesso em: 8 nov. 2025.

DESCHÊNES, M.; PARENT, S. Methodology to Study Teacher Agency: A Systematic Review of the Literature. **European Journal of Educational Research**, Eurasian Society of Educational Research, 1 out. 2022.

DOĞAN, E. *et al.* An Investigation of the Dunning-Kruger Effect in First-Year College Students during Distance Education. **The journal of educators online**, v. 20, n. 4, 2023.

EBERSÖHN, L.; LOOTS, T. Teacher agency in challenging contexts as a consequence of social support and resource management. **International Journal of Educational Development**, v. 53, p. 80–91, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.005> Acesso em: 12 maio 2025

EDWARDS, A. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 3, p. 168–182, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010> Acesso em: 12 maio 2025.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, v. 1, p. 1–17, jan. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/241599214> Acesso em: 12 maio 2025.

EDWARDS, A. The dialectic of person and practice: How cultural-historical accounts of agency can inform teacher education. **The SAGE handbook of research on teacher education**, v. 1, p. 269-285, 2017.

EDWARDS, E.; BURNS, A. Language Teacher–Researcher Identity Negotiation: An Ecological Perspective. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 735–745, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543231194725> Acesso em: 12 fev. 2024.

EDWARDS, D. B. JR. *et al.* World Bank influence on policy formation in education: a systematic review of the literature. **Review of Educational Research**, v. 94, n. 4, p. 584-622, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/241599214> Acesso em: 12 maio 2025

EHRLINGER, J. *et al.* Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 105, n. 1, p. 98–121, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.05.002>. Acesso em: 12 maio 2025.

EL CHEIKH, W. **Productising Finnish education for export: The barriers and enablers of internationalisation. A multiple case study: Fifteen members of future learning Finland.** Helsinki: Aalto University, 2015. Disponível em: <https://aaltodoc.aalto.fi/items/d0c12b0f-bf9b-4e55-a94c-6fe045a8229b>. Acesso em: 12 maio 2025.

EPSKAMP, S. *et al.* Qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 4, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i04>. Acesso em: 12 maio 2025.

ETELÄPELTO, A.; VÄHÄSANTANEN, K.; HÖKKÄ, P. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 21, n. 6, p. 660–680, 15 jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>. Acesso em: 12 maio 2025.

FAIRBANKS, C. M. *et al.* Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 161–171, 7 out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>. Acesso em: 12 maio 2025.

FONTANIVE, N. *et al.* O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 110, p. 6–34, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001> Acesso em: 12 maio 2025.

FORBES, M. K.; WRIGHT, A. G. C.; MARKON, K. E.; KRUEGER, R. F. Quantifying the Reliability and Replicability of Psychopathology Network Characteristics. **Multivariate Behavioral Research**, Abingdon, v. 56, n. 2, p. 224-242, 2021.

FORBES, M. K.; WRIGHT, A. G. C.; MARKON, K. E.; KRUEGER, R. F. The network approach to psychopathology: promise versus reality. **World Psychiatry**, Abingdon, v. 18, n. 3 p. 272-273, 2019.

FOSSE, B. O. Revealing student teachers' sense of professional agency in their teaching practice. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 68, n. 5, p. 890-903, 5 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196533>. Acesso em: 12 maio 2025.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07211, p. 1-24, 2021.

FREEBODY, P. R. **Qualitative research in education: Interaction and practice**. SAGE Publications, Limited, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogy of autonomy**. Necessary knowledge to educational practice. Paz e Terra, 1996.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189–199, 1 ago.

2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Acesso em: 12 maio 2025.

GATTI, B. A. Teacher's Education in Brazil: Characteristics and Problems. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (2009). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, v. 29. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GEISER, C. **Data analysis with Mplus** (English ed.). Guilford, 2013.

GO, W.; LEITE, L. O.; HAVU-NUUTINEN, S. Finnish Primary School Teachers' Emotional Coping in Student-related Stressful Situations. **International Journal of Educational Psychology**, v. 10, n. 2, p. 89-115, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.5137>. Acesso em: 12 maio 2025.

GOH, P. S. C.; CANRINUS, E. T. Preservice teachers' perception of program coherence and its relationship to their teaching efficacy. **Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities**, v. 27, n. T2, p. 27–45, 2019.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360–379, 1 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181x.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: 12 maio 2025.

GRANGEAT, M.; GRAY, P. Factors influencing teachers' professional competence development. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 59, n. 4, p. 485–501, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13636820701650943>. Acesso em: 12 maio 2025.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Multivariate Data Analysis – Pearson New International Edition**. Harlow: Pearson Education, 2014.

HALAI A.; DURRANI, N. Teachers as agents of peace? Exploring teacher agency in social cohesion in Pakistan. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 48, n. 4, p. 535-552, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1322491>. Acesso em: 12 fev. 2025.

HALL, C.; SCHULZ, R. Tensions in Teaching and Teacher Education: Professionalism and Professionalisation in England and Canada. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 33, n. 3, p. 369–383, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057920302588>. Acesso em: 12 maio 2025.

HAMMERNESS, K.; KLETTE, K. Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. **International Perspectives on Education and Society**, v. 27, n. 2, p. 239–277, 26 out. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>. Acesso em: 12 maio 2025.

HAMRE, B. K. et al. Teaching through Interactions. **The Elementary School Journal**, v. 113, n. 4, p. 461–487, jun. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1086/669616>. Acesso em: 12 maio 2025.

HEIKKILÄ, M.; IISKALA, T.; MIKKILÄ-ERDMANN, M. Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 25, p. 100405, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100405>. Acesso em: 12 maio 2025.

HEIKONEN, L. *et al.* Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 45, n. 3, p. 250–266, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>. Acesso em: 12 maio 2025.

HEIKONEN, L. *et al.* The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. **Learning: Research and Practice**, v. 6, n. 2, p. 114–136, 23 fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>. Acesso em: 12 maio 2025.

HOEKSTRA, A. *et al.* Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. **Teachers and Teaching**, v. 13, n. 2, p. 191–208, 22 mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540600601152546>. Acesso em: 12 maio 2025.

HOOKS, B. **Teaching to transgress**. Routledge, 1994.

HÖL, Ş. Teacher Agency of Novice Teachers: A Scoping Review. **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, v. 12, n. 1, p. 190–218, 24 jun. 2024.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.online/houaission/apps/www2/v8-0/html/index.php>. Acesso em: 22 maio 2025.

IFRJ. **Experiência na Finlândia**. 2017. Disponível em: <https://ifrj.edu.br/experiencia-finlandia>. Acesso em: 28 out. 2025.

IMANTS, J.; VAN DER WAL, M. M. A model of teacher agency in professional development and school reform. **Journal of Curriculum Studies**, v. 52, n. 1, p. 1–14, 2 maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>. Acesso em: 12 maio 2025.

JENSET, I. S.; HAMMERNESS, K.; KLETTE, K. Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 63, n. 4, p. 632–650, 25 jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>. Acesso em: 12 maio 2025.

JENSET, I. S.; KLETTE, K.; HAMMERNESS, K. Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. **Journal of Teacher Education**, v. 69, n. 2, p. 184–197, 14 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>. Acesso em: 12 maio 2025.

JORNAL CIDADES. **Professores vão à Finlândia para intercâmbio**. 2020. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/jornal_cidades/2020/01/720999-professores-va-a-finlandia-para-intercambio.html. Acesso em: 28 out. 2025.

KAGAN, D. M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129–169, 1992.

KAYI-AYDAR, H. Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 45, p. 94–103, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009> Acesso em: 12 maio 2025.

KING, B. M.; NEWMANN, F. M. Will Teacher Learning Advance School Goals? **Phi Delta Kappan**, v. 81, n. 8, p. p.576-80, 2000.

KLETTE; HAMMERNESS, K. Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. **Acta Didactica Norge**, v. 10, n. 2, p. 26-52, 2016.

KLETTE, K.; HAMMERNESS, K.; JENSET, I. S. Established and evolving ways of linking to practice in teacher education: Findings from an international study of the enactment of practice in teacher education. **Acta Didactica Norge**, v. 11, n. 3, p. 9, 3 out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5617/adno.4730>. Acesso em: 12 maio 2025.

KNOBLAUCH, D.; WOOLFOLK HOY, A. “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 166–179, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>. Acesso em: 12 maio 2025.

KOHONEN *et al.* (Eds.). Guidelines for ethical review in human sciences. **Finnish National Board on Research Integrity**, TENK. 2019.

KÖNIG, J. *et al.* Teacher education effectiveness as an emerging research paradigm: a synthesis of reviews of empirical studies published over three decades (1993–2023). **Journal of Curriculum Studies**, v. 56, n. 4, p. 371–391, 5 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2268702>. Acesso em: 12 maio 2025.

KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 77–97, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>. Acesso em: 12 maio 2025.

KORTHAGEN, F. A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 1, p. 98–106, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>. Acesso em: 12 maio 2025.

KORTHAGEN, F. A. J. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 23, n. 4, p. 387–405, 19 maio 2017.

KOZUBOVSKA, I.; POPOVYCH, I. Training Of Teacher-Researcher As Prior Consideration Of Professional Training Of Pedagogues In Great Britain Abstract. **Comparative Professional Pedagogy**, v. 5, n. 2, p. 47–51, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/rpp-2015-0039>. Acesso em: 12 maio 2025.

KWAKMAN, K. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. 2, p. 149–170, fev. 2003. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4). Acesso em: 12 maio 2025.

KYNDT, E. *et al.* Teachers' Everyday Professional Development. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 1111–1150, 10 jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>. Acesso em: 12 maio 2025.

LARSEN, M. A. Troubling the discourse of teacher centrality: A comparative perspective. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 2, p. 207–231, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930903428622>. Acesso em: 12 maio 2025.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899–916, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>. Acesso em: 12 maio 2025.

LE CORNU, R. Building resilience in pre-service teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 717–723, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>. Acesso em: 12 maio 2025.

LEITE, L. O. (Re)thinking the disciplinary relationship between researcher and object of study in educational practices in Brazilian context. 2019. In: Heikkinen, A., Pätäri, J & Molzberger, G. (eds.) *Disciplinary Struggles in Education*, p. 117-133. Tampere University Press, 2019. Disponível em: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/115765>. Acesso em: 12 maio 2025.

LEITE, L. O. *et al.* Consolidating Research on Student Teacher Professional Agency: A Quantitative Study with an Ecological Approach in the Global South. **Journal of Teacher Education and Educators**, v. 13, n. 2, p. 145–164, 2024.

LEITE, L. O.; GO, W.; HAVU-NUUTINEN, S. Exploring the Learning Process of Experienced Teachers Focused on Building Positive Interactions with Pupils. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 66, n. 1, p. 28–42, 21 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833237>. Acesso em: 12 maio 2025.

LEITE, L. O.; HAVU-NUUTINEN, S.; SOINTU, E. How environmental and individual factors dynamically influence student teacher professional agency during teacher education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 68, n. 2, p. 273–288, 29 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127879>. Acesso em: 12 maio 2025.

LEITE, L. O.; LUSTOSA, F. G. Modelo de triangulação quantitativo-analítica para estudar a agência profissional do estudante de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 1–20, 2024.

LEITE, L. O.; LUSTOSA, F. G.; SANTANA, J. S. Pilot study on the student teacher professional agency in Brazil: a quantitative approach. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 18, n. 37, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21740/17041>. Acesso em 12 maio 2025.

LEUDYSVANIA, M. *et al.* Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/52085>. Acesso em: 12 maio 2025.

LIVINGSTON, K.; SHIACH, L. A new model of teacher education. In: Campbell, A. and Groundwater-Smith, S. (Eds.). **Connecting Inquiry and Professional Learning**. Routledge: London, 2010.

LIPPONEN, L.; KUMPULAINEN, K. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 5, p. 812–819, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOHMAN, M. C. Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. **Journal of Workplace Learning**, v. 18, n. 3, p. 141–156, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/13665620610654577>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOUREIRO, A. *et al.* **The State of Ceará in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty**. [s.l.: s.n.], jun. 2020 Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/281071593675958517/pdf/The-State-of-Ceara-in-Brazil-is-a-Role-Model-for-Reducing-Learning-Poverty.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAGNAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902–920, 1 jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145405>. Acesso em: 12 maio 2025.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educ. Form. Tecnol.**, p. 47-61, 2012.

MARCONDES, M. I.; FINHOLDT ANGELO LEITE, V.; KARL RAMOS, R. Theory, practice and research in initial teacher education in Brazil: challenges and alternatives. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 326–341, 9 maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320389>. Acesso em: 12 maio 2025.

MAZAWI, A. E.; STACK, M. (Eds.) **Course Syllabi in Faculties of Education: Bodies of Knowledge and Their Discontents, International and Comparative Perspectives**. London: Bloomsbury Academic, 29 jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5040/9781350094277>. Acesso em: 12 maio 2025.

MELO, M. J. C. de; ALMEIDA, L. A. A. de; LEITE, C. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, v. 48, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248247432por>. Acesso em: 12 maio 2025.

MELO, M. J. C. de; ALMEIDA, L. A. A. de; LEITE, C. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, v. 39, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87031>. Acesso em: 12 maio 2025.

MESQUITA, A. L.; FORTUNATO, I.; NETO, A. S. (De)Formação de Professores e a BNC-Formação: Uma Análise de Teses e Dissertações Sobre as Diretrizes Curriculares Para Formação Docente. **Vivências**, v. 20, n. 40, p. 23–38, 1 jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1264>. Acesso em: 12 maio 2025.

METSÄPELTO, R. *et al.* A multidimensional adapted process model of teaching. **Educ Asse Eval Acc** v. 34, p. 143–172, 22 out. 2021. Disponível em: <https://doi-org.ezproxy.uef.fi:2443/10.1007/s11092-021-09373-9>. Acesso em: 12 maio 2025.

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 589–613, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>. Acesso em: 12 maio 2025.

MONKMAN, K. Recognizing Complexity in Our Changing Contexts: Centering What Matters in Comparative and International Education. **Comparative Education Review**, v. 66, n. 4, p. 573–598, 4 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/721848>. Acesso em: 12 maio 2025.

MULLER, J. Forms of knowledge and curriculum coherence. **Journal of Education and Work**, v. 22, p. 205–226, 2009.

MUTHÉN, L.; MUTHÉN, B. O. **Mplus users guide** (6th ed.). Muthén & Muthén, 1998-2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Experiência educacional do Ceará inspira países da África, 2023**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/04/1812242>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NEEGANAGWEDGIN, E.; OPINI, B. Instructional design and pedagogy: reconceptualizing practices. In: MAZAWI, A. E.; STACK, M. (eds.). **Course syllabi in faculties of education: bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives**. London: Bloomsbury Academic, 2020. p. 245-257. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5040/9781350094277.0023>. Acesso em: 12 maio 2025.

NEUENDORF, K. A. **The content analysis guidebook**. Sage. 2016.

NGUYEN, H. T. M.; BUI, T. Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. **Current Issues in Language Planning**, v. 17, n. 1, p. 88–105, 2 jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1125664>. Acesso em: 12 maio 2025.

NIEMI, H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. **Psychology, Society and Education**, v. 7, n. 3, p. 279–294, abr. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10138/233012>. Acesso em: 12 maio 2025.

NIEMI, H.; NEVGI, A.; AKSIT, F. Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. **European Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 4, p. 471–490, 7 ago. 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 12 maio 2025.

NUNNALLY, B. H.; BERNSTEIN, J. C. **Psychometric theory**. McGraw-Hill, 1994.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n.1, p. 97-107, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>. Acesso em: 12 maio 2025.

O'CATHAIN, A. Assessing the quality of mixed methods research: toward a comprehensive framework. In: TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. (eds.). **SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010. p. 531-555.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 12 maio 2025.

OLIVER, K. L.; OESTERREICH, H. A. Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 3, p. 394–417, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550>. Acesso em: 12 maio 2025.

OLNEY, A. M. *et al.* (EDS.). 25th International Conference on Artificial Intelligence in Education. Lecture Notes in Computer Science. **Anais...** Recife: Springer, 2024.

OREALC/UNESCO. **Background and Criteria for Teachers' Policies Development in Latin America and the Caribbean**, Santiago: OREALC/UNESCO, 2014. Disponível em http://www.unesco.org/new/en/santiago/resources/single-publication/news/antecedentes_y_criterios_para_elaboracion_de_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe/#.VJrZXP_C3A . Acesso em: 5 jan. 2024.

OUPERNEY-KING, J. R.; SOUZA, J. L. A. de M. e. Mapeando o Programa Gira Mundo: novas práticas pedagógicas, posturas organizacionais e políticas educacionais. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 5, n. 10, p. 73–88, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/grgcp2.v5i10.2527>. Acesso em: 12 maio 2025.

PARANÁ. **Com cursos na Finlândia e Canadá, Governo lança Ganhando o Mundo para professores**. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-cursos-na-Finlandia-e-Canada-Governo-lanca-Ganhando-o-Mundo-para-professores>. Acesso em: 28 out. 2025.

PELTOMAA, I. M. *et al.* Integrative teaching and learning: reflections of a complex world in the curricula of primary teacher education programs. **Journal of Curriculum Studies**, p. 1-21, 22 set. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2560844>. Acesso em: 12 maio 2025.

PRIESTLEY, M.; ALVUNGER, D.; PHILIPPOU, S.; SOINI, T. Curriculum making and teacher agency. In: TIERNEY, R.; RIZVI, F.; ERCIKAN, K.; SMITH, G. (eds.). **Elsevier international encyclopaedia of education**. 4th v. Amsterdam: Elsevier, 2022.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015.

PREFEITURA DE SOBRAL. **Estudantes de Sobral têm desempenho no PISA superior à média de países desenvolvidos**. [n.d.]. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/estudantes-de-sobral-tem-desempenho-no-pisa-superior-a-media-de-paises-desenvolvidos>. Acesso em jan. 2024.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. (eds.). **Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187–206. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5040/9781472553195.ch-010>. Acesso em: 22 maio 2025.

PYHÄLTÖ, K.; PIETARINEN, J.; SOINI, T. Teachers professional agency and learning-from adaption to active modification in the teacher community. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 21, n. 7, p. 811–830, 18 mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>. Acesso em: 12 maio 2025.

RAYKOV, T.; MARCOULIDES, G. A. **A first course in structural equation modelling**. Routledge, 2006.

RICHTER, D. *et al.* Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 116–126, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>. Acesso em: 12 maio 2025.

ROBERTSON, S. L. Placing Teachers in Global Governance Agendas. **Comparative Education Review**, v. 56, n. 4, p. 584–607, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/667414>. Acesso em: 12 maio 2025.

ROSTAMI, F.; YOUSEFI, M. H. Iranian novice English teachers' agency construction: the complexity dynamic/system perspective. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, v. 5, n. 1, 3 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00082-2>. Acesso em: 12 maio 2025.

ROWAN, L. *et al.* How Does Initial Teacher Education Research Frame the Challenge of Preparing Future Teachers for Student Diversity in Schools? A Systematic Review of Literature. **Review of Educational Research**, v. 91, n. 1, p. 112–158, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>. Acesso em: 12 maio 2025.

RUOHOTIE-LYHTY, M.; MOATE, J. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 318–327, 1 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>. Acesso em: 12 maio 2025.

RYYMIN, E.; D'ANDREA, A. F. **Pedagogical goals and practical implementations within the Finnish-Brazilian Gira Mundo Finlândia pilot programme**. Hämeenlinna: HAMK Unlimited, 2018. Disponível em: <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/gira-mundo-finlandia-pilot-programme/>. Acesso em: 12 maio 2025.

SAHLBERG, P. Lessons from Finland. **American educator**, v. 35, n. 2, p. 34–38, 2011.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** 3. ed. [s.l.] Teachers College Press, 2021.

SALONEN, N.; HAVU-NUUTINEN, S. Emerging professional identities: motivations for choosing early education as a minor subject in Finland. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, v. 44, n. 4, p. 684–702, 19 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2136551>. Acesso em: 12 maio 2025.

SALONEN-HAKOMÄKI, S. M.; SOINI, T. Participation in national curriculum reform - coherence from complexity. **Journal of Curriculum Studies**, v. 55, n. 5, p. 527–544, 13 set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2256388>. Acesso em: 12 maio 2025.

SALOVITA, T. Outcomes of teacher education in Finland: subject teachers compared with primary teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 45, n. 3, p. 322–334, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504>. Acesso em: 12 maio 2025.

SANTANA, J. S. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza**, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69872/3/2022_tese_jssantana.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

SARAIVA, A. M.; STARLING, C.; OLIVEIRA, J. P. de. Pesquisa e formação docente no contexto do mestrado profissional em educação (Research and teacher training in the context of the professional master in education). **Devir Educação**, v. 2, n. 4, p. 126–148, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHMITTMANN, V. D. *et al.* Deconstructing the construct: A network perspective on psychological phenomena. **New Ideas in Psychology**, v. 31, n. 1, p. 43–53, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.02.007>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, A. L. L. da; MØLSTAD, C. E. Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. **The Curriculum Journal**, v. 31, n. 1, p. 115–131, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/curj.3>. Acesso em: 12 maio 2025.

SILVA, M. A. da; ALMEIDA, L. A. A de.; MARINHO, P. Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1–18, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.782>. Acesso em: 12 maio 2025.

SIPILÄ, J. **Finland, a land of solutions. Strategic Programme of Prime Minister Juha Sipilä's Government. Government Publications**, 29 maio 2015. Disponível em: https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_EN_YHDISTETTY_netti.pdf/8d2e1a66-e24a-4073-8303-ee3127fbfcac. Acesso em: 29 abr. 2024.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOINI, T. *et al.* What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 21, n. 6, p. 641–659, 2 jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>. Acesso em: 12 maio 2025.

SOINI, T.; PIETARINEN, J.; PYHÄLTÖ, K. What if teachers learn in the classroom? **Teacher Development**, v. 20, n. 3, p. 380–397, 8 abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>. Acesso em: 12 maio 2025.

SOINI, T.; PYHÄLTÖ, K.; PIETARINEN, J. Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 16, n. 6, p. 735–751, 2010.

SOINTU, E. *et al.* International Perspectives - Behaviour Management in Finland. Em: CLARKE, E. (Ed.). **Contemporary Approaches to Behaviour and Mental Health in the Classroom. Weaving Together Theory, Practice, Policy and Educational Discourse**. [s.l.: s.n.]. p. 176–201, Routledge, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003035527>. Acesso em: 12 maio 2025.

STASCXAK, F. M.; SANTANA, J. S. Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-13, 1 maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3512>. Acesso em: 12 maio 2025.

SÄNTTI, J.; PUUSTINEN, M.; HANSEN, P. Unmentioned challenges of Finnish teacher education: decontextualisation, scientification and the rhetoric of the research-based agenda. In: **Finland's famous education system: unvarnished insights into Finnish schooling**. Singapore: Springer Nature Singapore, 2023, p. 105-119.

SÄNTTI, J.; PUUSTINEN, M.; SALMINEN, J. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. **Teachers and Teaching**, v. 24, n. 1, p. 5-21, 2018.

SÄNTTI, J.; RANTALA, J.; SALMINEN, J.; HANSEN, P. Bowing to science: Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. **Educational Practice and Theory**, v. 36, n. 1, p. 21-41, 2014.

SØREIDE, G. E. Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 12, n. 5, p. 527–547, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>. Acesso em: 12 maio 2025.

STEIN, S. The Persistent Challenges of Addressing Epistemic Dominance in Higher Education: Considering the Case of Curriculum Internationalization. **Comparative Education Review**, v. 61, n. S1, p. S25–S50, 2017.

TAKAYAMA, K.; SRIPRAKASH, A.; CONNELL, R. Toward a Postcolonial Comparative and International Education. **Comparative Education Review**, v. 61, n. S1, p. 15–34, 2017.

TANG, S. Y. F.; WONG, A. K. Y.; CHENG, M. M. H. Professional learning in initial teacher education: Vision in the constructivist conception of teaching and learning. **Journal of Education for Teaching**, v. 38, n. 4, p. 435–451, 30 maio 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688549>. Acesso em: 12 maio 2025.

TAO, J.; GAO, X. Teacher agency and identity commitment in curricular reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 63, p. 346–355, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>. Acesso em: 12 maio 2025.

TAYLOR, L. A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 16–25, 1 jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>. Acesso em: 12 maio 2025.

TIRRI, K. The last 40 years in Finnish teacher education. **Journal of Education for Teaching**, v. 40, n. 5, p. 600–609, 10 set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>. Acesso em: 12 maio 2025.

TOOM, A. *et al.* How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? **Teaching and Teacher Education**, v. 63, p. 126–136, 1 abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>. Acesso em: 12 maio 2025.

TRENT, J. “Four years on, I’m ready to teach”: Teacher education and the construction of teacher identities. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 17, n. 5, p. 529–543, 28 jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602207>. Acesso em: 12 maio 2025.

TURNBULL, M. Student teacher professional agency in the practicum. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 33, n. 2, p. 195–208, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13598660500122116>. Acesso em: 12 maio 2025.

UEFa. **Global education**. [n.d.]. Disponível em: <https://www.uef.fi/en/global-education>. Acesso em: maio 2024.

UEFb. **Study Guide 2023-2024**. [n.d.]. Disponível em: <<https://opas.peppi.uef.fi/en/degree-studies-in-finnish/29203-school-of-applied-educational-science-and-teacher-education/24284/13925?period=2023-2024>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UFC. **Curso de Graduação em Pedagogia: Projeto Pedagógico**. 2013. Disponível em: <https://faced.ufc.br/wpcontent/uploads/2018/09/versao-final-de-31-jan-2014-ppc-Pedagogia-jan2014-1.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

UNESCO. **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations, 2021.

UNIÃO EUROPEIA (UE). **Regulamento 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016**. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VÄHÄSANTANEN, K. **Vocational teachers' professional agency in the stream of change**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013. In: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 460. Disponível em: <http://helka.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?BBID=2462245>. Acesso em: 12 maio 2025.

VÄHÄSANTANEN, K. *et al.* A Novel Instrument to Measure the Multidimensional Structure of Professional Agency. **Vocations and Learning**, v. 12, n. 2, p. 267–295, 25 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9210-6>. Acesso em: 12 maio 2025.

VÄISÄNEN, S. *et al.* Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 3, p. 301–317, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>. Acesso em: 12 maio 2025.

VALTONEN, T. *et al.* Insights into Finnish first-year pre-service teachers' twenty-first century skills. **Education and Information Technologies**, v. 22, n. 5, p. 2055–2069, 24 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9529-2>. Acesso em: 12 maio 2025.

VANDENBOSCH. Postagem sobre “The Regional Teachers Initiative for Africa (RTIA)”, **LinkedIn**. Disponível em: https://www.linkedin.com/posts/tvandenbosch_teach2empower-belgian-presidencys-commitment-activity-7195808608394080258-D0f8/. Acesso em: 12 maio 2024.

VARIS, S. *et al.* Finnish pre-service teachers' identity development after a year of initial teacher education: Adding, transforming, and defending. **Teaching and Teacher Education**, v. 135, p. 104354–104354, 1 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104354>. Acesso em: 12 maio 2025.

WESTBURY, I. *et al.* Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 49, n. 5, p. 475–485, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>. Acesso em: 12 maio 2025.

YANGIN EKŞİ, G. *et al.* Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: cases from Turkey, Portugal and Poland. **Teachers and Teaching: Theory and**

Practice, v. 25, n. 3, p. 279–300, 8 mar. 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>. Acesso em: 12 maio 2025.

ZEICHNER, K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89–99, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>. Acesso em: 12 maio 2025.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122–135, 16 dez. 2014. Disponível em:
<https://doi.org/10.1177/0022487114560908>. Acesso em: 12 maio 2025.

APÊNDICE A - QUESTÕES DE PESQUISA E ARTIGOS PUBLICADOS

Os artigos publicados (ou em processo de publicação) com base nesta pesquisa de doutorado abordaram as cinco questões de pesquisa da seguinte forma:

Tipo de investigação	Questão de Pesquisa (QP)	Artigo	Status
Investigação teórica	QP 1, Estudo de caso (Finlândia, ULF)	LEITE, Laís Oliveira; HAVU-NUUTINEN, Sari; SOINTU, Erkko. How environmental and individual factors dynamically influence student teacher professional agency during teacher education, Scandinavian Journal of Educational Research , 68(2), pp. 273–288, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127879	Publicado
	QP 1, Estudo de caso (Brasil, UFC).	LEITE, Laís Oliveira; LUSTOSA, Francisca Geny; HAVU-NUUTINEN, Sari; SOINTU, Erkko. Consolidating Research on Student Teacher Professional Agency: A Quantitative Study with an Ecological Approach in the Global South, Journal of Teacher Education and Educators , 13(2), 145-164, 2024. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3856985	Publicado
	QP2-3, Análise comparativa internacional (Finlândia/ULF e Brasil/UFC).	LEITE, L. O.; OUVENEY, J. R.; LUSTOSA, F. G.; SOINTU, E.; HAVU-NUUTINEN, S. Exploring student teacher professional agency across two universities in Brazil and Finland. Journal of Curriculum Studies , p. 1–26, 2025. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2536272 .	Publicado
Investigação metodológica	QP4 (Investigação metodológica).	LEITE, Laís Oliveira; LUSTOSA, Francisca Geny. Modelo de triangulação quantitativo-analítica para estudar a agência profissional do estudante de Pedagogia. Educação e Pesquisa , v.50, n.,p.?-?, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450275634	Publicado

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).



Inquérito sobre a Formação Inicial de Professor e o senso de Agência Profissional do Estudante de Pedagogia



1. Instruções para os respondentes

Esta pesquisa está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem continuada de estudantes de pedagogia durante a formação de professores. O estudo centra-se em estudantes de pedagogia da Finlândia e do Brasil. O objetivo do estudo é descobrir como a capacidade de aprendizagem continuada se desenvolve durante a formação de professores, levando em conta as personalidades dos alunos e sua formação educacional. O material de pesquisa será utilizado na tese de doutorado de Laís Oliveira Leite e em outras pesquisas relacionadas ao projeto. **Sua resposta será tratada confidencialmente. Suas informações pessoais não serão reveladas a qualquer momento quando os resultados forem relatados.**

Este questionário demora cerca de **10 minutos** para ser respondido.

Para mais informações sobre esta pesquisa e o processamento de dados pessoais, leia a "[Participant Information Sheet](#)". Você também pode entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento.

Esta pesquisa faz parte do projeto de doutorado de Laís Oliveira Leite, orientada pelos professores Sari Havu-Nuutinen, Erko Sointu e Geny Lustosa.

Atenciosamente,

Laís Oliveira Leite, laisoli(at)uef.fi, tel. +358 50 463 3442

** Um vale de 50,00 reais será sorteado entre os respondentes para compras na loja Américas. Se você gostaria de participar de um sorteio do vale-presente, preencha suas informações de contato no final da pesquisa.*

Processamento de dados pessoais: consentimento livre e esclarecido.

Eu entendi a pesquisa e tive acesso ao tratamento de dados pessoais através do documento ([Participant Information Sheet](#)). Eu recebi explicação suficiente para participar do estudo, bem como o seu processo de coleta de dados, processamento e divulgação de informações. Eu tive oportunidade de fazer perguntas conforme necessário, por exemplo, por e-mail ou telefone. Eu sei que tenho o direito de verificar as informações e o direito de me corrigir. Eu sei que minhas informações serão tratadas confidencialmente e não serão divulgadas a terceiros. Eu entendo que minha participação no questionário é voluntária.

Marque, se você quer participar da pesquisa e concorda que suas respostas sejam usadas na pesquisa e no relato dos resultados sem que sua identidade seja revelada. Se você não quiser participar da pesquisa, feche o navegador.

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

2. Informação pessoal

Por favor, preencha seus dados:

Gênero: Homem Mulher Prefiro não responder

Sua idade é:

Seu semestre da graduação é:

Você já tem diploma em outra profissão? Sim Não

Ser professor(a) foi sua primeira escolha profissional? Sim Não

Abaixo marque sua preferência de onde você quer ensinar:

- Ensino Infantil
- Ensino Fundamental (primeiros anos, professor polivalente)
- Professor de Disciplina
- Educação especial
- Outro, qual? _____

Por favor, marque as opções e complete as lacunas, caso elas se apliquem a você (*pode marcar mais de uma opção*):

- Eu sou estudante
- Eu trabalho _____ horas/semana aproximadamente
- Eu faço trabalhos domésticos em casa _____ horas/semana aproximadamente
- Eu faço trabalhos voluntários _____ horas/semana aproximadamente
- Eu me dedico aos meus hobbies _____ horas/semana aproximadamente

Por favor, vire a página e responda às perguntas.

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

Sobre sua Graduação em Pedagogia

Responda às perguntas honestamente de acordo com as legendas.

1. Em seus cursos da graduação em pedagogia até o momento, quanta oportunidade você teve para fazer o seguinte? *(por favor, marque uma resposta para cada linha)*

	Nenhuma oportunidade	Brevemente	Com alguma profundidade	Extensamente
a. Planejar para ensinar (desenvolver planos de unidades, ou planos de aula, desenvolver materiais de ensino)	1	2	3	4
b. Praticar ou ensaiar algo que você planejou fazer em sua classe (ex: dramatização ou praticar uma introdução de uma aula que você planejou ensinar no seu estágio)	1	2	3	4
c. Praticar dar feedback para um aluno	1	2	3	4
d. Praticar a elicitac�o do pensamento dos alunos durante uma aula interativa.	1	2	3	4
e. Examinar amostras de trabalho de alunos para verificar, por exemplo, o que eles aprenderam e se corresponde ao que foi planejado pela(o) professor(a)	1	2	3	4
f. Examinar amostras de trabalho dos seus próprios alunos	1	2	3	4
g. Examinar materiais de ensino reais (partes de currículos, unidades ou aulas de professores experientes)	1	2	3	4
h. Examinar currículos, manuais, guias, leis a nível nacional, estadual e local	1	2	3	4
i. Examinar transcri�es reais de conversas em sala de aula ou discussões de alunos do ensino básico/K-12	1	2	3	4
j. Observar ou analisar videos de ensino em sala de aula	1	2	3	4
k. Discutir suas próprias experiências de ensino (ex: professor estagiário) nos seus cursos da gradua�o	1	2	3	4
l. Experimentar seus professores de pedagogia modelando/demonstrando práticas de ensino efetivas	1	2	3	4
m. Ler, analisar e discutir teorias educacionais "gerais" (teorias fundacionais sobre ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, ex: Vygotsky, Piaget, Bruner)	1	2	3	4
n. Ler, analisar e discutir teorias educacionais específicas � sua disciplina de ensino (ex: pesquisas sobre o ensino específico de matemática, ou de literatura, de história, artes, ciências sociais etc.)	1	2	3	4
o. Ler, analisar e discutir teorias da sua disciplina de ensino (ex: ideias matemáticas, teorias literárias, análises históricas de eventos, teorias das ciências naturais etc.)	1	2	3	4
p. Usar teorias que você está lendo nos cursos da gradua�o para analisar ou examinar suas próprias experiências de ensino como professor estagiário	1	2	3	4

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

q. Resolver problemas, ler textos, ou fazer trabalhos que os seus próprios alunos irão fazer	1	2	3	4
r. Ler, analisar e discutir teorias educacionais por uma perspectiva inclusiva sobre alunos com deficiências.	1	2	3	4
s. Ler, analisar e discutir teorias educacionais por uma perspectiva inclusiva sobre alunos com dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4
t. Ler, analisar e discutir métodos gerais de pesquisa (como conduzir uma pesquisa educacional, métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, survey ou estudos de caso etc.)	1	2	3	4
u. Ler, analisar e discutir métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem de alunos ou outras questões que surjam em sua sala de aula (como fazer "pesquisa ação" ou "inquérito" em sua sala de aula)	1	2	3	4
v. Aprender sobre métodos gerais de pesquisa (como conduzir uma pesquisa educacional, métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, survey ou estudos de caso etc.)	1	2	3	4
x. Aprender sobre métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem de alunos ou outras questões que surjam em sua sala de aula (como fazer "pesquisa ação", ou "inquérito" em sua sala de aula)	1	2	3	4

2. Durante todo o seu programa de graduação em pedagogia até o momento, quanta oportunidade você teve para fazer o seguinte? *(por favor, marque uma resposta para cada linha)*

	Nenhuma	Brevemente	Com alguma profundidade	Extensamente
a. Aprender sobre a visão do que é ensinar bem que o seu programa de graduação em pedagogia promove	1	2	3	4
b. Conectar ideias de uma aula para outra no mesmo curso	1	2	3	4
c. Conectar ideias de um curso com aquelas de outros cursos	1	2	3	4
d. Traçar sua própria trajetória de aprendizagem – refletir sobre as formas como seu entendimento de ensino e aprendizagem foi se desenvolvendo	1	2	3	4
e. Fazer conexões entre teorias educacionais e suas próprias experiências de ensino em sala de aula em que você se engajou	1	2	3	4

3. Pensando em todo o seu programa de graduação em pedagogia até o momento, quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações? *(por favor, marque uma resposta para cada linha)*

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
a. Apesar de diferentes visões sobre ensino e aprendizagem co-existirem, o programa de graduação articulou uma compreensão compartilhada do que é ensinar efetivamente para diversos estudantes	1	2	3	4
b. As visões e concepções de ensino e aprendizagem apresentadas nos diversos cursos são compatíveis ou consistentes	1	2	3	4
c. O corpo docente sabia o que estava acontecendo em meus outros cursos da graduação (ex: atividades, leituras, ideias-chaves)	1	2	3	4
d. Meus cursos da graduação em pedagogia pareciam ter a intenção de construir uma compreensão ao longo da formação	1	2	3	4
e. Quando ideias e leituras se repetiam nos meus cursos da graduação, eles eram elaborados / tratados de forma mais aprofundada	1	2	3	4
f. Eu vi conexões entre ideias e conceitos ao longo dos cursos da graduação	1	2	3	4
g. O que eu aprendi em meus trabalhos de campo (ex: estágio) conflitou com o que eu aprendi em meus trabalhos de cursos	1	2	3	4
h. Minhas experiências de ensino (ex: professor estagiário) me permitiram testar teorias, estratégias e técnicas que eu estava aprendendo nos cursos da graduação	1	2	3	4
i. O que eu aprendi nos meus cursos da graduação reflete o que observei em trabalhos de campo	1	2	3	4
j. O corpo docente estava bem informado sobre o programa de graduação como um todo	1	2	3	4
k. No meu trabalho de campo, eu observei professores usando as mesmas teorias, estratégias e técnicas que eu estava aprendendo em meus cursos da graduação	1	2	3	4
l. O corpo docente fazia referências explícitas a outros cursos da graduação	1	2	3	4
m. O corpo docente estava bem informado sobre o que era requerido para eu fazer em meu trabalho de campo como professor estagiário	1	2	3	4
n. O corpo docente estava bem informado sobre a qualidade e a natureza do meu trabalho de campo como professor estagiário	1	2	3	4

4. Pensando no ambiente de aprendizagem da sua graduação em pedagogia até o momento, quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações? (por favor, marque uma resposta para cada linha)

	Discordo completamente						Concordo completamente
1. Eu recebo encorajamento e suporte dos professores educadores	1	2	3	4	5	6	7
2. No programa de graduação, os problemas são tratados construtivamente	1	2	3	4	5	6	7

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

3. Eu posso discutir abertamente sobre problemas relativos a estudos com os professores educadores	1	2	3	4	5	6	7
4. Eu sou tratada(o) respeitosamente	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu sou tratada(o) igualmente	1	2	3	4	5	6	7
6. Existe uma boa atmosfera para estudar no programa de graduação em pedagogia	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu posso falar abertamente sobre meus fracassos com os meus colegas da graduação	1	2	3	4	5	6	7
8. Os professores educadores estão interessados nas minhas opiniões	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que os professores educadores apreciam meus esforços em estudar	1	2	3	4	5	6	7
10. O programa de graduação oferece um ambiente seguro para aprender e cometer erros	1	2	3	4	5	6	7
11. Minhas contribuições para discussões e tomada de decisões são consideradas tanto quanto as de outros professores-alunos colegas	1	2	3	4	5	6	7
12. Os professores educadores reconhecem minhas ideias e abrem possibilidades para sua implementação prática	1	2	3	4	5	6	7

Sobre sua Percepção de Agência Profissional do Estudante de Pedagogia

Por favor, leia cada afirmação cuidadosamente e indique até que ponto elas se aplicam a você de acordo com as legendas.

	Discordo fortemente						Concordo fortemente
1. Eu sou capaz de apoiar a construção do entendimento dos meus alunos em meu ensino (ex: como professor estagiário)	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu sou capaz de usar diferentes métodos de ensino de acordo com os vários conteúdos de ensino	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de avaliar a adequação de diferentes métodos de ensino para diferentes conteúdos de disciplinas	1	2	3	4	5	6	7
4. Eu posso desenvolver novas práticas pedagógicas em meu ensino	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso analisar minha prática profissional como um todo	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sou capaz de criar uma boa atmosfera junto com meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu sou capaz de encontrar métodos de ensino para engajar até os grupos de alunos mais desafiadores	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou capaz de encontrar formas de apoiar o processo de aprendizagem de todos os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu estou satisfeito(a) com as minhas atuais práticas pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu tenho sido capaz de construir relações interpessoais funcionais com os meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu posso modificar meu ensino para adaptá-lo ao diferentes grupos de alunos	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu me sinto mais e mais sucedido(a) no meu ensino	1	2	3	4	5	6	7

Este questionário foi traduzido, adaptado e aplicado durante o projeto de doutorado feito em co-tutela entre a School of Applied Educational Sciences and Teacher Education (UEF) e o PPGE/FACED (UFC).

Pesquisadora principal (doutoranda): Laís Oliveira Leite (UFC/UEF).

Pesquisadora colaboradora: Prof. Dr. Juliana Santana (UECE).

Orientadora: Prof. Dr. Geny Lustosa (UFC).

13. Eu sou capaz de usar o feedback dos meus alunos quando estou planejando o meu ensino	1	2	3	4	5	6	7
14. No meu trabalho, é importante me desenvolver como facilitador(a) do crescimento geral dos meus alunos	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu gostaria de entender melhor os modos de pensar e agir dos jovens	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu acho que todos podemos aprender algo em uma situação de ensino	1	2	3	4	5	6	7
17. Eu posso aprender com meus fracassos	1	2	3	4	5	6	7
18. Eu regularmente me esforço para estimar o meu sucesso em situações de ensino	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu aprendo métodos de ensino inovadores, observando-os em diferentes situações de ensino	1	2	3	4	5	6	7
20. Eu aprendo métodos de ensino funcionais, observando professores experientes ensinando	1	2	3	4	5	6	7
21. Eu posso usar ideias de outros colegas da graduação para o meu ensino	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu estou disposta(o) a compartilhar minhas inspirações com meus colegas da graduação	1	2	3	4	5	6	7
23. Desenvolver meu próprio ensino irá beneficiar outros estudantes de pedagogia	1	2	3	4	5	6	7

Este questionário é o resultado da tradução e adaptação das escalas originais obtidas nos seguintes estudos:

CANRINUS, E. T. et al. Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. **Journal of Curriculum Studies**, Reino Unido, v. 49, n. 3, p. 313–333, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2015.1124145>>. Acesso em: 17 fev. 2019

SOINI, T. et al. What contributes to first-year student teachers sense of professional agency in the classroom?. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Reino Unido, v. 21, n. 6, p. 641–659, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044326>>. Acesso em: 17 fev. 2019

VÄHÄSANTANEN, K. et al. A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency. **Vocations and Learning**, Holanda, v. 12, n. 2, p. 267–295, jul. 2019. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-018-9210-6>>. Acesso em: 23 março 2019

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA: ESCALAS, DIMENSÕES (SUBESCALAS), ITENS E ALFA DE CRONBACH (FINLÂNDIA)

Informação das escalas	Dimensões, número de itens e alfa de Cronbach	Itens que alcançaram os valores de Média e Desvio Padrão mais baixos e mais altos
<p>Agência Profissional do Estudante de Pedagogia (APEP)</p> <p>Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente)</p> <p>Soini, Pietarinen e Pyhältö (2015)</p>	<p>Construção de ambiente de aprendizagem colaborativa (COL), oito itens, $\alpha = .87$</p>	<p>COL1: “Eu sou capaz de criar uma boa atmosfera junto dos meus alunos”</p> <p>COL2: “Sou capaz de encontrar métodos de ensino para envolver até mesmo os grupos de alunos mais desafiadores”</p> <p>COL3: “Eu sou capaz de encontrar métodos de ensino para engajar até os grupos de alunos mais desafiadores”</p> <p>COL4: “Eu estou satisfeito(a) com as minhas atuais práticas pedagógicas”</p> <p>COL5: “Eu tenho sido capaz de construir relações interpessoais funcionais com os meus alunos”</p> <p>COL6: “Eu posso modificar meu ensino para adaptá-lo aos diferentes grupos de alunos”</p> <p>COL7: “Sinto-me cada vez mais bem-sucedido no meu ensino”</p>
	<p>Reflexão em sala de aula (REF), cinco itens, $\alpha = .73$</p>	<p>REF1: “No meu trabalho, é importante me desenvolver como facilitador(a) do crescimento geral dos meus alunos”</p> <p>REF2: “Gostaria de compreender melhor as formas de pensar e agir dos alunos”</p> <p>REF3: “Acho que todos podemos aprender alguma coisa numa situação de ensino”</p> <p>REF4: “Eu posso aprender com meus fracassos”</p> <p>REF5: “Eu regularmente me esforço para estimar o meu sucesso em situações de ensino”</p>
	<p>Senso de competência (COM), cinco itens, $\alpha = .84$</p>	<p>COM1: “Eu sou capaz de apoiar a construção do entendimento dos meus alunos (como professor(a)estagiário(a)) em meu ensino”</p> <p>COM2: “Eu sou capaz de usar diferentes métodos de ensino de acordo com os vários conteúdos de ensino”</p>

		<p>COM3: “Eu sou capaz de avaliar a adequação de diferentes métodos de ensino para diferentes conteúdos de disciplinas”</p> <p>COM4: “Eu posso desenvolver novas práticas pedagógicas em meu ensino”</p> <p>COM5: “Eu posso analisar a minha prática profissional como um todo”</p>
	<p>Modelagem (MOD), dois itens, $\alpha = .70$</p>	<p>MOD1: “Eu aprendo métodos de ensino inovadores observando-os em diferentes situações de ensino”</p> <p>MOD2: “Eu aprendo métodos de ensino funcionais observando o ensino de professores experientes”</p>
<p>Coerência Curricular (CC)</p> <p>Escala Likert de 4 pontos, variando de 1 (nenhuma oportunidade) até 4 (oportunidades extensivas) e 1 (discordo fortemente) até 4 (concordo fortemente).</p> <p>Canrinus <i>et al.</i> (2017) e Klette; Hammerness (2016)</p>	<p>Ligação com a prática (LP), doze itens, $\alpha = .88$</p>	<p>LP1: “Planejar para ensinar (desenvolver planos de unidades, ou planos de aula, desenvolver materiais de ensino)”</p> <p>LP21: “Praticar ou ensaiar algo que você planejou fazer em sua classe (ex: dramatização ou praticar uma introdução de uma aula que você planejou ensinar)”</p> <p>LP22: “Praticar dar feedback para um aluno”</p> <p>LP23: “Praticar a elicitación do pensamento dos alunos durante uma aula interativa.</p> <p>LP3: “Examinar amostras de trabalho de alunos para verificar, por exemplo, o que eles aprenderam e se corresponde ao que foi planejado pelo(a) professor(a)”</p> <p>LP4: “Examinar amostras de trabalho dos seus próprios alunos”</p> <p>LP5: “Examinar materiais de ensino reais (partes de currículos, unidades ou aulas de professores experientes)”</p> <p>LP6: “Oportunidade de examinar o currículo/normas/diretrizes nacionais/estaduais/profissionais”</p> <p>LP7: “Examinar transcrições reais de conversas em sala de aula ou discussões de alunos”</p> <p>LP8: “Observar ou analisar vídeos de ensino em sala de aula”</p> <p>LP9: “Discutir suas próprias experiências de ensino (ex: professor estagiário) nos seus Cursos de graduação”</p>

LP10: “Experimentar o seu professor educador modelando/demonstrando práticas de ensino eficazes”	
<p>Uso da teoria (UT), sete itens, $\alpha = .77$</p>	<p>UT1: “Oportunidade de ler, analisar ou discutir teoria educacional ‘ampla’ (teoria fundamental sobre ensino e aprendizagem, desenvolvimento do adolescente, por exemplo, Vygotsky e Piaget)”</p> <p>UT2: “Ler, analisar e discutir teorias educacionais específicas à sua disciplina de ensino (ex: pesquisas sobre o ensino específico de matemática, ou de literatura, história, artes, ciências sociais etc.)”</p> <p>UT3: “Ler, analisar e discutir teorias da sua disciplina de ensino (ex: ideias matemáticas, teorias literárias, análises históricas de eventos, teorias das ciências naturais etc.)”</p> <p>UT4: “Oportunidade de usar a teoria que você está lendo em sala de aula, para analisar ou examinar suas próprias experiências como aluno-professor em sala de aula”</p> <p>UT5: “Resolver problemas, ler textos ou fazer trabalhos que os seus próprios alunos irão fazer”</p> <p>UT6: “Ler, analisar e discutir teorias educacionais por uma perspectiva inclusiva sobre alunos com deficiências”</p> <p>UT7: “Ler, analisar e discutir teorias educacionais por uma perspectiva inclusiva sobre alunos com dificuldades de aprendizagem”</p>
<p>Métodos de Pesquisa (MP), quatro itens, $\alpha = .85$</p>	<p>MP1: “Ler, analisar e discutir métodos gerais de pesquisa (como conduzir uma pesquisa educacional, métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, <i>survey</i> ou estudos de caso etc.)”</p> <p>MP2: “Ler, analisar e discutir métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem dos alunos ou outras questões em sua própria sala de aula (como fazer ‘pesquisa-ação’ ou ‘investigação’ em sua sala de aula)”</p> <p>MP3: “Aprender sobre métodos gerais de pesquisa (como conduzir uma pesquisa educacional, métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, <i>survey</i> ou estudos de caso etc.)”</p>

	MP4: “Aprender sobre métodos de pesquisa que você pode usar para investigar a aprendizagem dos alunos ou outras questões em sua própria sala de aula (como fazer ‘pesquisa-ação’ ou ‘investigação’ em sua sala de aula)”
Coerência entre as partes do programa (CPP), cinco itens, $\alpha = .77$	<p>CPP1: “Aprender sobre a visão do que é ensinar bem que o seu programa de graduação em Pedagogia promove”</p> <p>CPP2: “Oportunidade de conectar ideias de uma aula a outra no mesmo Curso”</p> <p>CPP3: “Conectar ideias de um Curso com aquelas de outros Cursos”</p> <p>CPP4: “Traçar sua própria trajetória de aprendizagem – refletir sobre as formas como seu entendimento de ensino e aprendizagem foi se desenvolvendo”</p> <p>CPP5: “Oportunidade de fazer conexões entre a teoria educacional e o ensino real na sala de aula em que você estava envolvido”</p>
Coerência entre as disciplinas do Curso (CDC), dez itens, $\alpha = .66$	<p>CDC1: “Apesar de diferentes visões sobre ensino e aprendizagem coexistirem, o programa de graduação articulou uma compreensão compartilhada do que é ensinar efetivamente para diversos estudantes”</p> <p>CDC2: “As visões e concepções de ensino e aprendizagem apresentadas nos diversos Cursos são compatíveis ou consistentes”</p> <p>CDC3: “O corpo docente sabia o que estava acontecendo em meus outros Cursos da graduação (ex: atividades, leituras, ideias-chave)”</p> <p>CDC4: “Meus Cursos da graduação em Pedagogia pareciam ter a intenção de construir uma compreensão ao longo da formação”</p> <p>CDC5: “Quando ideias e leituras se repetiam nos meus Cursos da graduação, eles eram elaborados/tratados de forma mais aprofundada”</p> <p>CDC6: “Eu vi conexões entre ideias e conceitos ao longo dos Cursos da graduação”</p> <p>CDC7: “O corpo docente estava bem informado sobre o programa de graduação como um todo”</p> <p>CDC8: “O corpo docente fez referências explícitas a outros Cursos”</p> <p>CDC9: “O corpo docente sabia o que eu deveria fazer em minha experiência de ensino de campo”</p>

		CDC10: “O corpo docente estava bem informado sobre o que era requerido para eu fazer em meu trabalho de campo como professor(a) estagiário(a)”
	Coerência entre as disciplinas teóricas e experiências de campo (CDE), quatro itens, $\alpha = .59$	CDE1: “O que eu aprendi em meus trabalhos de campo (ex: estágio) conflitou com o que eu aprendi em meus trabalhos de Cursos” CDE2: “Minha experiência de ensino (ex: como estudante estagiário(a)) me permitiu experimentar as teorias, estratégias e técnicas que estava aprendendo em minhas aulas no programa de formação de professores” CDE3: “O que eu aprendi nos meus Cursos da graduação reflete o que observei em trabalhos de campo” CDE4: “No meu trabalho de campo, observei professores usando as mesmas teorias, estratégias e técnicas que aprendi em minhas disciplinas no programa de formação de professores”
Ambiente de Aprendizagem (AA)	Suporte (AAS), três itens, $\alpha = .78$	AAS1: “Eu recebo encorajamento e suporte dos professores educadores” AAS2: “Na formação de professores, os problemas são tratados de forma construtiva” AAS3: “Posso discutir abertamente sobre os problemas relativos ao estudo com os formadores de professores”
Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente) Soini, Pietarinen e Pyhältö (2015)	Igualdade (AAI), três itens, $\alpha = .87$	AAI1: “Eu recebo encorajamento e apoio dos professores educadores” AAI2: “Eu sou tratado(a) com igualdade” AAI3: “Minhas contribuições para discussões e tomada de decisões são consideradas tanto quanto as de outros colegas”
	Clima (AAC), três itens, $\alpha = .77$	AAC1: “Existe um bom ambiente para estudar na formação de professores” AAC2: “Posso contar abertamente sobre minhas falhas para outros alunos colegas professores” AAC3: “O programa de graduação oferece um ambiente seguro para aprender e cometer erros”
	Reconhecimento (AAR), três itens, $\alpha = .85$	AAR1: “Os formadores de professores se interessam por minhas opiniões” AAR2: “Sinto que os formadores de professores apreciam meus esforços em estudar”

AAR3: “Os professores educadores reconhecem minhas ideias e abrem possibilidades para sua implementação prática”	
Negociando a Identidade Profissional (NIP) Escala Likert de 7 pontos, variando de 1 (discordo completamente) até 7 (concordo completamente), $\alpha = .81$ Vähäsantanen <i>et al.</i> (2019).	NIP1: “Eu serei capaz de agir de acordo com meus próprios valores no meu trabalho de ensino”
	NIP2: “Eu serei capaz de realizar meus objetivos profissionais no meu trabalho de ensino”
	NIP3: “No meu trabalho de ensino, eu serei capaz de focar em coisas que me interessam”
	NIP4: “Eu serei capaz de avançar minha carreira no meu trabalho de ensino”

Fonte: feita pela estudante de doutorado em 2024 com os dados da pesquisa.