



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiane Almeida Diorio

CRENÇAS DE LICENCIANDOS SOBRE O ‘ALUNO IDEAL’

Rio de Janeiro

Maio de 2025

Tatiane Almeida Diorio

CRENÇAS DE LICENCIANDOS SOBRE O ‘ALUNO IDEAL’

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Muanis

Rio de Janeiro

Maio de 2025



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos Vinte e nove (29) dias do mês de maio de 2025, às 19h, com base na Resolução CEPG nº128/2022, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **"Crenças de licenciandos sobre o 'aluno ideal'"**, de autoria do/a doutoranda/o Tatiane Almeida Diorio, turma 2021 candidato/a ao título de **Doutor/a em Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo/a, Prof/a Dr/a, Ana Pires do Prado, orientador/a, pela Prof/a. Dr/a. Maria Muanis, co-orientador/a, pela Prof/a. Dr/a. Rodrigo Rosistolato, (UFRJ - participação por videoconferência), pelo Prof. Dr./a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência), pelo Prof. Dr./a Hustana Vargas (UFF - participação por videoconferência) e pelo Prof. Dr./a Carolina Zuccarelli (UFF - participação por videoconferência) considerou a tese:

(X) Aprovado
() Reprovado

() Aprovado com recomendações de reformulação

A banca ressaltou o formato da tese em artigos e o rigor teórico metodológico do trabalho. Indicou a importância da publicação do material em revista da área.

Eu, Ana Pires do Prado, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora e o/a candidato/a.

Documento assinado digitalmente

gov.br

ANA PIRES DO PRADO

Data: 04/06/2025 10:24:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Tatiane Almeida Diorio

Graduou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, especializou-se em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora de Ciências da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e da rede municipal de Petrópolis, e tutora à distância do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no âmbito do Consórcio CEDERJ.

CIP - Catalogação na Publicação

A593c Almeida Diorio, Tatiane
Crenças de licenciandos sobre o 'aluno ideal' /
Tatiane Almeida Diorio. -- Rio de Janeiro, 2025.
155 f.

Orientadora: Ana Pires do Prado.
Coorientadora: Maria Muanis.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2025.

1. Crenças docentes. 2. Aluno ideal. 3. Educação
básica. 4. Direito à educação. 5. Formação docente
inicial. I. Pires do Prado, Ana, orient. II.
Muanis, Maria, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Aos meus ideais de superação,
honestidade, e humildade:
meus queridos avós
Liandro Almeida (*in memoriam*) e
Natalina Maria da Conceição Almeida (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, Liandro e Natalina, e à minha mãe, irmã, sobrinhos, e esposo, por contribuírem, cada um ao seu modo, na construção do caminho pelo qual eu venho percorrendo.

Às minhas amigas Ana Carolina, Carla, Fernanda, Flaviana, Karine, Severina, e Suellen, pelo suporte incondicional.

À minha psicóloga, Joyce, por me auxiliar nos momentos mais difíceis, me encorajando a reconhecer meu potencial, a superar meus medos, e a confiar nas minhas decisões.

Às minhas orientadoras Ana Prado e Maria Muanis, pela parceria, afeto, e sugestões valiosas. Elas demonstraram que, na vida acadêmica, há espaço para acolher as fragilidades humanas.

À equipe do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Escolares – LaPOpE, pelo apoio e solidariedade. Agradeço especialmente à Beatriz Gouvêa, Bruna Monsanto, Fabiano Cabral, Juliane Lopes, Tais Lopes e Thays Lieutaud por doarem seu precioso tempo para a aplicação e digitalização dos meus instrumentos de pesquisa, além da cooperação na tabulação dos dados.

Às monitoras da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação, Juliane Lopes de Oliveira, Maria Isabel Filaretti, e Rebeka do Carmo Mota, pela divertida companhia durante meu estágio de docência.

Às professoras e professores da UFRJ que colaboraram para a pesquisa, respondendo aos meus e-mails e cedendo seu tempo de aula para a aplicação dos questionários.

Aos participantes da pesquisa, sem os quais não haveria tese alguma, que voluntariamente se dispuseram a ouvir a apresentação do meu trabalho e a preencher o questionário impresso. Agradeço especialmente àqueles que, na segunda fase da pesquisa inicial – antes do redesenho metodológico da investigação, colaboraram mais uma vez, respondendo ao questionário *online*.

Às professoras e professores que compuseram a banca de defesa do projeto de pesquisa, de qualificação e de defesa da tese, Carolina Zucarelli, Giseli Cruz, Hustana Vargas, Maria das Graças, e Rodrigo Rosistolato, pelas suas preciosas contribuições.

À coordenação do PPGE-UFRJ (2021-2023), Rodrigo Rosistolato e José Claudio Sooma Silva.

Aos docentes e colegas de turma do PPGE-UFRJ, com quem eu tive o prazer e a honra de estar em companhia, durante a presença nas disciplinas acadêmicas do doutorado – particularmente aos colegas doutorandos, a quem eu sempre recorria, no grupo de *Whatsapp*, quando surgia alguma dúvida em relação aos procedimentos acadêmicos.

Aos pesquisadores e autores dos trabalhos com os quais eu dialoguei no decorrer no desenvolvimento da tese, por contribuírem, junto comigo, com a construção e ampliação do conhecimento científico no âmbito educacional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo por meio do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

DIORIO, Tatiane Almeida. **Crenças de licenciandos sobre o ‘aluno ideal’**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado. Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Muanis. 2025. 155 pp. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Esta tese articula o debate sobre crenças docentes, ‘aluno ideal’, e formação docente inicial, na/pela perspectiva da sociologia da educação e, particularmente, do campo das desigualdades de oportunidades educacionais. Tem como objetivo principal investigar as crenças de licenciandos calouros e veteranos, de licenciaturas distintas, sobre o ‘aluno ideal’ da educação básica. A pesquisa parte do pressuposto de que a caracterização do ‘aluno ideal’ é parte do sistema de crenças docentes, o qual tende a influenciar a prática pedagógica do professor, podendo comprometer o direito à educação dos estudantes não reconhecidos como ideais. A investigação foi realizada com 147 professores em formação, matriculados nos cursos noturnos presenciais de licenciatura em Ciências Biológicas, em Matemática, em Letras – modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa e, em Pedagogia, oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em dois *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro. Elaboramos a hipótese de que o contexto de formação particular a cada licenciatura conduz os futuros docentes a acreditarem em diferentes perfis de ‘aluno ideal’. Os participantes responderam a um questionário impresso com 39 questões, distribuídas em seis blocos temáticos, entre os semestres de 2022.2 e 2023.1. A análise dos dados foi realizada em uma abordagem quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. A pesquisa construiu categorias e subcategorias de análise das características do ‘aluno ideal’ declaradas por calouros e veteranos, as quais destacam perspectivas acerca dos objetivos da educação formal que nos é familiar – aquisição de conhecimento escolar ou científico, respeito às normas, e socialização. Os resultados mostram relativa indiferenciação entre os perfis desejáveis de licenciandos iniciantes e daqueles na segunda metade do curso e, ainda, entre as quatro licenciaturas.

ABSTRACT

DIORIO, Tatiane Almeida. Preservice teachers' beliefs about the 'ideal student'. Advisor: Ana Pires do Prado. Co-advisor: Maria Muanis. 2025. 155 pp. Thesis – Doctorate in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

This thesis articulates the debate on teachers' beliefs, the 'ideal student', and initial teacher education, from the perspective of the sociology of education and, particularly, from the field of inequalities in educational opportunities. Its main objective is to investigate the beliefs of beginning and veteran preservice teachers, from different undergraduate programs, about the 'ideal student' in school. The research is based on the assumption that the characterisation of the 'ideal student' is part of the teachers' belief system, which tends to influence the teacher's pedagogical practice, and may compromise the right to education of students who are not recognised as ideal. The research was conducted with 147 preservice teachers, enrolled in night on-site classes of the courses in Biological Sciences, in Mathematics, in Languages – Portuguese-Literature of the Portuguese Language, and in Pedagogy, offered by the Federal University of Rio de Janeiro, on two campuses located in the city of Rio de Janeiro. We hypothesised that the specific education context for each degree program leads future teachers to believe in different profiles of the 'ideal student'. Participants answered a printed survey with 39 questions, distributed in six thematic blocks, between the semesters of 2022.2 and 2023.1. Data analysis was carried out from a quantitative and qualitative approach, with a descriptive-interpretative nature. The research constructed categories and subcategories for analysing the characteristics of the 'ideal student' declared by beginning and veterans preservice teachers, which highlight perspectives on the objectives of formal education that are familiar to us – acquisition of school or scientific knowledge, respect to standards, and socialisation. The results show relative lack of differentiation between the desirable profiles of beginning undergraduates and those in the second half of the course, and also among the four undergraduate programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perspectivas distintas e opostas das crenças no 'aluno ideal'.....	37
Figura 2. Processo de definição do recorte de pesquisa.....	49
Figura 3. Organização do questionário em blocos temáticos.....	52
Figura 4. Categorias de características sobre o 'aluno ideal'.....	88
Figura 5. Nuvem de palavras de características do 'aluno ideal' referentes às relações interpessoais	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária declarada pelos participantes calouros e veteranos.....	67
Gráfico 2. Identidade de gênero declarada pelos participantes calouros e veteranos.....	68
Gráfico 3. Cor/raça declarada pelos participantes calouros e veteranos.....	69
Gráfico 4. Afiliação religiosa declarada pelos participantes calouros e veteranos.....	71
Gráfico 5. Tipo de escola onde cursaram o Ensino Médio.....	72
Gráfico 6. Se exercem alguma atividade remunerada.....	74
Gráfico 7. Tipo de atividade remunerada declarada pelos participantes calouros e veteranos.....	75
Gráfico 8. Nível de escolaridade da mãe e do pai.....	76
Gráfico 9. Ocupação da mãe.....	78
Gráfico 10. Ocupação do pai.....	80
Gráfico 11. Representatividade do ‘aluno ideal’ em sala de aula.....	87
Gráfico 12. Participação em experiências formativas oferecidas pela universidade.....	109
Gráfico 13. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Ciências Biológicas.....	117
Gráfico 14. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Matemática.....	117
Gráfico 15. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Letras (Port.-Lit.).....	117
Gráfico 16. Ano de ingresso na licenciatura de participantes veteranos.....	118
Gráfico 17. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Pedagogia.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos específicos da pesquisa, questões que os originaram, e artigo onde estão apresentados.....	19
Quadro 2. Principais referências teóricas e suas contribuições sobre crenças docentes.....	26
Quadro 3. Significados de ‘ideal’ em dicionários online de língua portuguesa.....	30
Quadro 4. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ relacionadas ao conhecimento.....	90
Quadro 5. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ relacionadas às normas, condutas e atividades escolares.....	93
Quadro 6. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ referentes às relações interpessoais.....	96
Quadro 7. Descrição e frequência das subcategorias relacionadas às características individuais do ‘aluno ideal’.....	99
Quadro 8. Descrição e frequência das subcategorias relacionadas às características familiares e de saúde do ‘aluno ideal’.....	102
Quadro 9. Comparação da estrutura curricular entre as licenciaturas.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultado do contato com os professores formadores e da abordagem aos licenciandos. .60	
Tabela 2. Resultado da abordagem aos licenciandos na segunda fase da pesquisa.....64	
Tabela 3. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Ciências Biológicas.....115	
Tabela 4. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Matemática.....115	
Tabela 5. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Letras (Port.-Lit.).....116	
Tabela 6. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Pedagogia.....119	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO DA TESE.....	17
ARTIGO I CRENÇAS DOCENTES, DIREITO À EDUCAÇÃO, E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	23
RESUMO.....	23
INTRODUÇÃO.....	23
CRENÇAS DOCENTES E A IDEALIZAÇÃO DO ESTUDANTE.....	25
A CRENÇA NO ‘ALUNO IDEAL’ COMPROMETE O DIREITO À EDUCAÇÃO?.....	35
PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
ARTIGO II METODOLOGIA DE PESQUISA: DILEMAS, IMPREVISIBILIDADES E A CRIAÇÃO DE NOVOS PERCURSOS NO FAZER CIÊNCIA SOBRE CRENÇAS DOCENTES.....	46
RESUMO.....	46
INTRODUÇÃO.....	46
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	48
O questionário como instrumento para analisar crenças docentes e formação inicial de professores.....	50
Reflexões sobre o questionário: equívocos de uma jovem pesquisadora.....	55
O TRABALHO DE CAMPO ANTES E DURANTE A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	57
REDESENHANDO A PESQUISA INICIAL.....	62
ANÁLISE COMPARADA DAS VARIÁVEIS DE PERFIL SOCIOECONÔMICO ENTRE O GRUPO DE CALOUROS E DE VETERANOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
ARTIGO III CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ‘ALUNO IDEAL’: A BUSCA PELO CONHECIMENTO COMO CARACTERÍSTICA CENTRAL DO OFÍCIO DE ESTUDANTE.....	84
RESUMO.....	84
INTRODUÇÃO.....	84
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	86
CARACTERÍSTICAS INDISPENSÁVEIS A UM ‘ALUNO IDEAL’ SEGUNDO OS LICENCIANDOS.....	87
Relações com o conhecimento.....	91
Relações com normas, condutas e atividades escolares.....	94
Relações interpessoais.....	97
Características individuais.....	101
Características familiares e de saúde.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
ARTIGO IV A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA UFRJ: POR QUE FORMAR DIFERENTE SE VAI TRABALHAR JUNTO?.....	107
RESUMO.....	107
INTRODUÇÃO.....	107
CURRÍCULO DOS CURSOS.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
APÊNDICE A – Questionário impresso aos alunos.....	144
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
APÊNDICE C – E-mail aos professores formadores.....	156

A certeza é o caminho mais curto para a ignorância.

(Antônio Nóvoa)

INTRODUÇÃO DA TESE

*O que mata um jardim não é o abandono.
O que mata um jardim é esse olhar de quem
por ele passa indiferente.*

(Mario Quintana)

Esta tese tem como objetivo geral investigar crenças de licenciandos calouros e veteranos sobre o ‘aluno ideal’ da educação básica. Entre os anos de 2015 e 2019 eu atuei como professora de Ciências na rede pública de ensino do município de Petrópolis, lecionando para turmas dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade regular e também em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu morava na cidade do Rio de Janeiro, onde também lecionava na rede pública estadual, e precisava me deslocar longas horas, com baldeações entre um transporte e outro, até chegar à escola. Subia a serra de manhã para conduzir aulas à tarde, e pernoitava em Petrópolis para conseguir estar em sala às sete horas do dia seguinte – rotina que se estendia até o entardecer, quando eu finalmente retornava à minha casa. Foram três anos de intenso trabalho – dois deles concomitantes com a realização do meu mestrado –, imerso em uma logística exaustiva com troca de escolas em um mesmo dia, turmas imensas, poucos recursos e toda uma cesta de dificuldades (baixo salário, sobrecarga e jornada de trabalho extensa, tempo insuficiente de planejamento, não cumprimento do plano de carreira) que os profissionais de educação e pesquisadores educacionais já estão cansados de saber.

Ao final daquele período eu apresentava sinais de esgotamento físico e mental. Ao mesmo tempo, sentia falta do ambiente acadêmico – suas leituras provocativas, debates calorosos, os diálogos reflexivos com colegas e professores. Quando eu comuniquei ao diretor de uma das escolas onde trabalhava sobre a decisão de me afastar temporariamente da docência para ingressar no doutorado, ele prontamente ‘adivinhou’ minhas razões. Eu não precisei dizer mais nada, porque o diretor acreditava que “entendia perfeitamente”. “Os alunos eram mesmo difíceis de lidar”. Eu concordei com a afirmação, mas expus brevemente, sem dar muitos detalhes, que meus motivos eram outros.

Por muitas vezes, no cotidiano da escola, eu enxergava um abismo entre a minha forma de ver a docência, o espaço escolar, os alunos, e aquela manifestada pelos meus companheiros de trabalho. As conversas informais na sala de professores e as reuniões de conselho de classe geralmente representavam momentos dolorosos e me causavam indignação, quando se tornavam explícitos o

enaltecimento de certos alunos e suas qualidades, em contraste com o deboche e o descaso com aqueles que expressavam características opostas.

Nunca me passou pela cabeça que deixar a escola para fazer pesquisa fosse uma tentativa de fugir dos estudantes. Do meu ponto de vista, não eram eles o meu ‘problema’. Pelo contrário, minha intenção, desde o início, foi de usufruir dos recursos da investigação científica para subsidiar um mergulho mais profundo no magistério e, particularmente, na relação aluno-professor. Em outras palavras, a pesquisa que conduzi em parceria com as professoras Ana Pires do Prado e Maria Muanis exprime o interesse de responder às minhas dúvidas e inquietações pessoais e profissionais, motivadas pelo inconformismo, no intuito de compreender melhor quem somos nós, professores, o que queremos, pensamos, acreditamos, e como isto afeta aqueles que representam o objetivo e fim maior da educação básica, e sem os quais, nosso trabalho não existiria.

Esta tese se propõe a identificar/denunciar um problema, o qual pode ser expresso na questão norteadora do nosso trabalho: qual a influência da formação docente inicial na maneira como licenciandos de diferentes cursos concebem o ‘aluno ideal’ da educação básica? Elaboramos a hipótese de que o contexto de formação particular a cada licenciatura poderia levar os futuros docentes a acreditarem em diferentes perfis de ‘aluno ideal’, divergindo especialmente entre o curso de Pedagogia e as licenciaturas de disciplinas específicas. Para esta hipótese, levamos em consideração as distinções relativas à carga horária total e distribuição das matérias obrigatórias de conhecimento pedagógico na estrutura curricular dos programas de formação.

Do refinamento deste problema emergiu o objetivo central da pesquisa: investigar as crenças a respeito do ‘aluno ideal’ da educação básica, de calouros e veteranos matriculados nos cursos noturnos presenciais das licenciaturas em Ciências Biológicas (BIO), em Matemática (MAT), em Letras – modalidade Português – Literatura de Língua Portuguesa (LET), e em Pedagogia (PED), oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em dois *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro. A partir desta definição e da revisão de literatura, surgiram as questões que deram origem aos nossos objetivos específicos, os quais nos conduziram a um processo investigativo decomposto em quatro etapas, cada uma delas apresentadas em formato de artigo, como indicamos no quadro abaixo.

Quadro 1. Objetivos específicos da pesquisa, questões que os originaram, e artigo onde estão apresentados

Questões	Objetivos específicos	Artigo
O que já sabemos sobre crenças docentes e sobre a crença no ‘aluno ideal’? A crença no ‘aluno ideal’ pode comprometer o direito à educação escolar e o acesso igualitário ao conhecimento curricular? Se afirmativo, qual o papel da formação inicial nesse aspecto?	Mapear, na literatura científica nacional e internacional, estudos sobre crenças docentes e sobre crenças a respeito do “aluno ideal”. Analisar teoricamente a relação entre crenças docentes, formação inicial de professores e direito à educação.	1
Quem são os participantes calouros e veteranos desse estudo? Quais semelhanças e diferenças existem em relação ao seu perfil socioeconômico?	Caracterizar os licenciandos quanto ao seu perfil socioeconômico. Enunciar as aproximações e distanciamentos entre o perfil socioeconômico de calouros e veteranos.	2
Quais as crenças dos participantes a respeito do ‘aluno ideal’? Calouros e veteranos apresentam diferentes crenças? Existe um tipo específico de crença para cada licenciatura?	Descrever o que licenciandos calouros e veteranos definem como características indispensáveis ao ‘aluno ideal’, construindo categorias de análise. Enunciar aproximações e distanciamentos entre as crenças de calouros e veteranos, e entre os cursos de ingresso.	3
Qual o contexto de formação dos licenciandos em relação à organização curricular e experiências formativas? Em que medida este contexto influencia a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’?	Caracterizar o contexto acadêmico ao qual os licenciandos estão inseridos, no que diz respeito à organização curricular dos cursos de formação e experiências acadêmicas formativas oferecidas pela universidade.	4

Fonte: Elaboração própria

No artigo I, apresentamos os principais pressupostos que fundamentam e justificam a pesquisa em questão, tecendo um fio que começa com a definição e caracterização do constructo ‘crença docente’, passando pela relação entre idealização do estudante e direito à educação, e concluindo com reflexões sobre o papel da formação inicial na problematização deste assunto. Nosso argumento central é que a caracterização do ‘aluno ideal’ é parte do sistema de crenças docentes, o qual tende a influenciar a prática pedagógica do professor, podendo comprometer o direito à educação dos estudantes não reconhecidos como ideais – problematização que deve ser conduzida pelos programas de formação para o magistério, promovendo a ressignificação de

crenças de licenciandos.

As discussões levantadas nesse artigo tornam claras as razões pelas quais a tese está inserida na linha de pesquisa *Políticas e Instituições Educacionais* e, também, no projeto de pesquisa e extensão *Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional*, sendo desenvolvida junto ao Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais – LaPOpE.

A linha *Políticas e Instituições Educacionais* se propõe a compreender como as diferenças sociais são traduzidas em desigualdade educacional, levando em consideração a maneira como as políticas em Educação são formuladas e implementadas. No contexto da presente tese, nossa análise permite supor que as expectativas docentes por um certo perfil de estudante possivelmente orientam ações que podem comprometer a igualdade de oportunidades escolares. Mostramos o quanto os cursos de licenciatura ainda precisam percorrer um caminho no sentido de diminuir o hiato entre a produção acadêmica e as políticas de formação docente inicial, em relação à relevância de criar e conduzir experiências formativas que fomentem, intencionalmente, a problematização, pelos futuros professores, de suas próprias crenças sobre os diversos aspectos da docência.

O escopo de projeto de pesquisa e extensão *Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional*, coordenado pela professora Ana Pires do Prado, abrange a avaliação da implementação e das ações do Complexo de Formação de Professores (CFP), bem como a análise das instâncias e atuações dos sujeitos envolvidos na formação docente inicial e continuada. O CFP, consolidado na estrutura da UFRJ em 2018, é uma política intra e interinstitucional de formação profissional para o magistério, com o intuito de articular a universidade, as redes de ensino parceiras, os licenciandos, os professores da Educação Básica e os professores formadores. O diálogo entre a tese e o respectivo projeto reside, em primeiro lugar, na preocupação com a qualidade da formação docente, particularmente daquela desenvolvida pela UFRJ. Segundo, nos pressupostos da articulação indissociável entre teoria e prática na trajetória formativa dos profissionais de educação. Além disso, à medida que problematizamos a influência dos cursos de licenciatura, desta instituição, na caracterização do ‘aluno ideal’, ampliamos o escopo de compreensão das políticas de formação docente da UFRJ e de seus atores, no sentido de acrescentar novos olhares e discussões ao Complexo de Formação de Professores.

No artigo II, descrevemos todo o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento de um estudo empírico, de natureza qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, no qual combinamos procedimentos quantitativos e qualitativos. Além disso, demonstramos a sequência de eventos de tomada de decisão que nos levou a redesenhar a pesquisa inicial, passando de uma investigação de

mudança de crenças de licenciandos calouros e veteranos para uma pesquisa que passa a analisar as crenças destes dois grupos, comparando-as. Tal caminho nos levou a perceber que estas crenças são mais semelhantes do que distintas. Ainda nesse artigo, respondemos às nossas questões sobre o perfil socioeconômico dos participantes, o qual está articulado com a elaboração final do nosso percurso metodológico e a construção das categorias analíticas sobre as crenças em um ‘aluno ideal’. Temos como principal argumento que a similaridade entre o perfil socioeconômico de calouros e veteranos, acessado por meio do questionário aplicado, possibilitou a análise comparada da relação entre crenças docentes e formação docente inicial.

No artigo III, examinamos as crenças dos participantes calouros e veteranos, de quatro cursos de licenciatura, a respeito do ‘aluno ideal’ do ensino fundamental, apresentando as categorias e subcategorias que emergiram desta análise. Nossa hipótese inicial é de que encontraríamos diferenças significativas entre as características do ‘aluno ideal’ do grupo de licenciandos iniciantes e do grupo com maior maturidade acadêmica, e entre os quatro cursos de licenciaturas. Temos como argumento que as expectativas por um tipo desejável de estudante dos professores em formação investigados representam, ao mesmo tempo, ideias semelhantes sobre os objetivos da escolarização, mas também uma teia complexa de significações.

No artigo IV, apresentamos o contexto acadêmico ao qual os licenciandos estão inseridos, no que diz respeito à organização curricular dos cursos de formação e experiências acadêmicas formativas oferecidas pela universidade. Temos como hipótese que as especificidades de cada programa de licenciatura e a trajetória acadêmica particular dos participantes podem influenciar de maneira distinta a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Trazemos como argumento principal a ideia de que os cursos de formação investigados priorizam os conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, mantendo uma estrutura semelhante ao antigo modelo de formação 3+1, ou seja, um curso de aproximadamente três anos de duração, com ênfase no conteúdo da área disciplinar, com uma formação pedagógica com duração aproximada de um ano.

A pesquisa apresentada justifica-se por diferentes dimensões do contexto educacional brasileiro. Primeiro, pela importância de compreendermos as crenças que professores em formação possuem sobre os diversos aspectos da docência na educação básica, já que estas influenciam maneiras de pensar e de agir na prática pedagógica, podendo comprometer o direito à educação dos estudantes. Segundo, pela relevância da formação docente inicial, considerando seu papel de promover experiências acadêmicas que proporcionem aos licenciandos a visibilidade e problematização de suas crenças relativas ao ensino. Terceiro, pela urgência de questionarmos modelos idealizados de alunos entre os licenciandos, tendo em conta os princípios da formação de profissionais para o magistério da educação básica sobre o reconhecimento e valorização da

diversidade humana, e repúdio a toda forma de discriminação. A esta justificativa podemos acrescentar a necessidade de aprofundarmos o conhecimento científico sobre exclusão e desigualdades educacionais, pelo viés da crença no ‘aluno ideal’, no sentido de ampliarmos o leque de possibilidades para a prevenção e redução da “cultura da repetência”, da evasão, e do fracasso escolar – desafios que persistem no cenário educacional nacional há várias décadas (Sá Earp, 2021; Sá Earp; Prado, 2016; Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Considerando os objetivos e as justificativas da pesquisa, a tese contribui, principalmente, para dar maior visibilidade e legitimidade ao estudo das crenças docentes e, particularmente, das crenças em um ‘aluno ideal’ como categoria analítica, ampliando o conhecimento científico acadêmico nestes assuntos. Além disso, coopera, respectivamente, no fortalecimento e inserção desta discussão na formação docente inicial, consolidando ou reconfigurando as teorias formuladas, e preenchendo algumas lacunas em relação ao objeto investigado. Acrescentamos, ainda, a contribuição por chamar a atenção para as relações entre crenças docentes e direito à educação escolar, especialmente no que diz respeito ao nosso compromisso, enquanto nação, tal como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, Lei 9394/1996)

Não menos importante, a pesquisa de que se trata essa tese favorece reflexões acerca das práticas formativas dentro dos cursos de licenciatura – especificadamente aquelas desenvolvidas pela UFRJ, uma das maiores universidades públicas do Brasil –, mobilizando novos saberes profissionais, e estimulando a construção de novos sentidos para a formação e trabalho docentes, de modo a beneficiar a experiência escolar do alunado. Por último, os resultados da tese enrijecem as discussões teóricas do campo da diversidade, inclusão, igualdade e diferença, voltadas para a formação de professores, às quais se conectam com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, Resolução CNE/CP 1/2012). Desse modo, colabora com dados empíricos para futuras pesquisas nesta grande área, abrindo espaço para investigações que observem o processo de construção das crenças docentes desde a licenciatura até a inserção profissional dos futuros professores. Esse acompanhamento é fundamental para aumentar o alcance da compreensão deste fenômeno no decurso da trajetória profissional docente.

ARTIGO I

CRENÇAS DOCENTES, DIREITO À EDUCAÇÃO, E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma análise teórica da relação entre crenças docentes, formação inicial de professores e direito à educação, como parte de um estudo empírico que investigou como licenciandos descrevem seu perfil ideal de estudante. Compreendemos o conceito de crenças docentes segundo as publicações de Pajares (1992), Kagan (1992) e Crahay *et al.* (2016). Para dissertar sobre características do ‘aluno ideal’ e direito à educação, consideramos os critérios de acesso, de disponibilidade/tratamento, e de conhecimentos, assinalados por Monteiro (2003) e Sampaio e Oliveira (2015). Acrescentamos ao debate o trabalho de Gatti *et al.* (2019) sobre o papel da formação docente inicial no entendimento das crenças de futuros professores e desenvolvimento de metodologias formativas alternativas. Argumentamos que as crenças docentes podem orientar modos de pensar e agir na sala de aula e, no caso das crenças em um ‘aluno ideal’, podem comprometer o direito à educação básica de estudantes que não são reconhecidos como tal. Entretanto, há limites na literatura acadêmica brasileira e internacional no que diz respeito às percepções dos estudantes de licenciaturas sobre o ‘aluno ideal’. Em paralelo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, Resolução CNE/CP nº 4/2024), devido a seu caráter orientador mais abrangente, valorizam a justiça social, igualdade e diversidade escolar, mas sem indicar a problematização com a idealização do estudante.

Palavras-chave: Crenças Docentes. Aluno Ideal. Educação básica. Direito à educação. Formação Docente Inicial.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar uma análise teórica da relação entre crenças docentes, formação inicial de professores e direito à educação, como parte de um estudo empírico que investigou crenças de licenciandos a respeito de um perfil ideal de estudante. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, trazemos argumentos para afirmar que a expectativa por um aluno idealizado, parte do sistema de crenças do indivíduo, pode violar o direito à educação. Nessa linha, a formação inicial de professores constitui-se um espaço de grande relevância para o aprofundamento dessas questões, contribuindo para o desenvolvimento de experiências formativas capazes de provocar

reflexões e de construir novos sentidos para o trabalho docente.

Para a revisão bibliográfica foram utilizadas as bases de dados Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos pelos descritores a seguir, considerando seus respectivos termos em inglês e em espanhol: (i) licenciatura / *initial teacher education* / *formación inicial docente*; (ii) crenças docentes / *teacher beliefs* / *creencias sobre la enseñanza*; (iii) evolução¹ / *evolution* / *evolución*; (iv) modificação / *change* / *cambio*; (v) aluno ideal / *ideal student* / *estudiante ideal*. Estes descritores foram intercruzados aos pares com o operador booleano AND, utilizando aspas nas palavras compostas (ex. “*initial teacher education*”; “crenças docentes”), no sentido de restringir os resultados, mantendo a busca dentro dos objetivos da pesquisa. Os trabalhos encontrados foram então incluídos a partir da leitura do título e do resumo. Foram excluídas pesquisas repetidas e com arquivo completo indisponível.

As crenças relativas ao ensino-aprendizagem e à docência de uma forma geral, construídas e partilhadas por licenciandos e professores, são chamadas de crenças docentes. Essas são definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações provenientes das experiências do dia a dia e das interações sociais, o qual orienta ideias e ações, conscientemente ou não, dando sentido à realidade social e às práticas docentes. Existem vários tipos de crenças docentes, entre elas, a crença em um modelo de ‘aluno ideal’ na educação básica, o qual compreende um perfil desejável pelo professor/a em exercício ou em formação, determinado como referencial, padrão a ser seguido pelos demais estudantes, e que combina modos de ser e agir na escola.

Crenças de professores em um ‘aluno ideal’ podem comprometer o direito à educação básica de estudantes que não são reconhecidos como tal, à medida que estes podem experimentar situações de discriminação em relação à sua maneira particular de ser, de pensar, de conviver, e de agir na escola. Estes pressupostos nos levam às seguintes reflexões: será que estudantes fora do perfil idealizado têm direito à aprendizagem garantido? Têm direito ao conhecimento escolar da mesma forma que os demais? Será que estão vivenciando aceitação social plena na escola?

Como mostraremos mais adiante, são diversos os autores de pesquisas educacionais que defendem a importância de se compreender e desmistificar as crenças que os licenciandos possuem sobre a docência e o processo de ensino-aprendizagem. Na literatura acadêmica, sugere-se que a formação inicial para o magistério deve estimular nos licenciandos o questionamento, reconhecimento e modificação de suas crenças e atitudes, em geral, a partir de experiências formativas que promovam a reflexão sobre seus próprios pensamentos e ações. Entretanto, as

¹ Apesar de não concordarmos com o uso do termo evolução nesse contexto, mantivemos essa palavra-chave no levantamento bibliográfico por considerar seu uso por outros autores, como por exemplo, Crahay *et. al* (2016).

políticas públicas de formação inicial de professores não refletem as preocupações de pesquisadores em Educação sobre a influência das crenças nas práticas docentes. Quando nos referimos às crenças de futuros professores sobre o ‘aluno ideal’, observamos uma lacuna significativa de publicações científicas com este foco. Devido a seu caráter orientador mais abrangente, documentos norteadores da formação docente inicial valorizam a justiça social, igualdade e diversidade escolar, mas sem indicar a problematização com a idealização do estudante.

Nas seções seguintes, construímos um diálogo com diversos autores que se debruçam sobre o estudo das crenças docentes, do direito à educação e da formação inicial de professores. Iniciamos com uma síntese das principais ideias que fundamentam aquilo que entendemos por crenças docentes, integrando dados da literatura científica nacional e internacional sobre a expectativa por um perfil desejável de estudante. Prosseguimos com os debates atuais acerca do direito à educação e como estes se conectam com as crenças docentes e com os modelos idealizados de aluno que extraímos da revisão bibliográfica. Depois, apresentamos as concepções que partilhamos sobre formação inicial de professores e sobre o papel das políticas públicas educacionais e das instituições de ensino superior (IES) no desafio de reconhecer que as crenças docentes a respeito do ‘aluno ideal’ ainda não é um tema superado. Encerramos o artigo com nossas considerações finais.

CRENÇAS DOCENTES E A IDEALIZAÇÃO DO ESTUDANTE

*[...] a escola sempre teve dificuldade
em lidar com a pluralidade e a diferença.
Tende a silenciá-las e neutralizá-las.
Sente-se mais confortável
com a homogeneização e a padronização.*

Moreira e Candau (2003, p. 161)

Neste artigo, compreendemos por crença docente um conjunto de conceitos, proposições e explicações, relativas ao ensino, provenientes das experiências do dia a dia e das interações sociais, o qual orienta as ideias e ações de professores em formação e em exercício, conscientemente ou não, dando sentido à sua realidade social. Esta definição está fundamentada principalmente no trabalho de M. Frank Pajares (1992), que mesmo após 30 anos de sua publicação, ainda tem sido reconhecido por diversos autores pelo seu esclarecimento conceitual acerca do tema (Crahay *et al.*, 2016; Gatti *et al.*, 2019; Iaochite, 2014; Neto, 2017).

Pajares (1992) somado a Kagan (1992) e Crahay *et al.* (2016) formam o conjunto de referências que mais contribuíram para dar sustentação teórica ao nosso entendimento sobre as

crenças de professores. Suas principais contribuições para este campo estão resumidas no quadro abaixo, no qual também expomos os artigos subsequentes que, da mesma forma, bebem destas fontes para construir o conceito em questão.

Quadro 2. Principais referências teóricas e suas contribuições sobre crenças docentes

Publicação	Principais contribuições sobre crenças docentes	Citado por
Pajares (1992)	São transmitidas culturalmente, desde o nascimento do indivíduo; Formam um sistema hierárquico, conectando crenças de vários tipos; Têm função interpretativa e adaptativa, orientando maneiras de pensar e agir; Quanto mais cedo são incorporadas, mais resistentes à mudança se tornam; Encontram-se solidamente estabelecidas quando futuros professores ingressam na licenciatura.	Arruda (2008); Barcelos (2007); Bejarano e Carvalho (2003); Chaves (2016); Crahay <i>et al.</i> , (2016); Gatti <i>et al.</i> (2019); Iaochite (2014); Neto (2017); Neto <i>et al.</i> (2019); Perine (2012); Santos e Monteiro (2021); Simões (2011)
Kagan (1992)	Possui natureza tácita; Não varia de acordo com o contexto escolar; Fornece ao professor um senso de confiança e certeza em meio aos desafios da profissão; Licenciandos ingressam e concluem sua formação com as mesmas crenças.	Bejarano e Carvalho (2003); Crahay <i>et al.</i> (2016); Gatti <i>et al.</i> (2019); Santos e Monteiro (2021); Simões (2011)
Crahay <i>et al.</i> (2016)	Possui natureza cognitivo-individual e social; Variam com o contexto escolar; Sua ressignificação depende do uso de mecanismos adequados para este fim.	Gatti <i>et al.</i> (2019); Ribeiro <i>et al.</i> (2018)

Fonte: Elaboração própria

A relevância do estudo de Pajares (1992), *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*², está apoiada em seu extenso e aprofundado levantamento bibliográfico, no qual o autor propõe examinar o que pesquisadores entendem por crenças, sugerindo uma definição para o construto. Ao final do artigo, Pajares apresenta sua síntese sobre o tema em forma de 16 inferências, as quais guiaram várias pesquisas posteriores (como mostra o quadro 2), especialmente trazendo para a superfície a importância da formação docente inicial no

2 Crenças docentes e pesquisa educacional: organizando um construto confuso. Tradução nossa.

encaminhamento dessas questões. Em linhas gerais, estas inferências descrevem pressupostos fundamentais das crenças docentes, sugerindo a forma como são construídas e estruturadas dentro de um sistema, como se comportam ao longo do tempo e, ainda, sua importância para o indivíduo.

Segundo Pajares, as crenças são adquiridas por meio da transmissão cultural. Conforme são construídas, as crenças são incorporadas em uma estrutura cognitiva/afetiva maior, estabelecendo conexões com outras. Dentro deste ‘sistema de crenças’ – o qual é particular de cada indivíduo – pode haver uma hierarquia, em que algumas predominam sobre as demais, dependendo da rede que formam. Nesse sentido, existem crenças centrais e subestruturais. Para dar conta de toda essa complexidade, as crenças educacionais ou docentes, as quais pertencem à última categoria, precisam ser entendidas levando em consideração suas relações com outras do mesmo grupo e também com aquelas mais centrais.

Outras inferências descrevem a natureza interpretativa e o papel adaptativo do sistema de crenças que, funcionando como um filtro por onde novos acontecimentos e pensamentos atravessam e são ‘lidos’, oferece aos indivíduos subsídios para entender a si próprio e o mundo ao seu redor. Conforme Pajares (1992, p. 325, tradução nossa), “os processos de pensamento podem muito bem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito de filtragem das estruturas de crenças, em última análise, filtra, redefine, distorce ou remodela o pensamento subsequente e o processamento de informações”³. Uma vez que as crenças são instrumentos para definir e tomar decisões sobre o que precisa ser feito e como se deve agir, pode-se dizer que as crenças dos indivíduos influenciam significativamente seu comportamento e percepção (não necessariamente confiável) sobre a realidade. A partir deste raciocínio, entende-se que, ao interpretar determinada crença, é preciso realizar uma triangulação entre crença declarada, predisposição para o comportamento, e a ação propriamente dita. Em outras palavras, direcionar nosso olhar a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem.

Por último, reunimos as inferências de Pajares sobre a relação das crenças com o tempo e com a maturidade do indivíduo. De acordo com o autor, as crenças são formadas desde o início da vida do indivíduo, e sua resistência à mudança é diretamente proporcional a sua longevidade. Ou seja, quanto mais cedo elas são incorporadas ao sistema de crenças, mais fortes se tornam e mais difíceis de serem alteradas. Isto explica outros dois pressupostos do autor. O primeiro é de que a ressignificação de crenças em pessoas adultas é algo pouco provável de acontecer, mesmo que sejam confrontadas com evidências científicas. O segundo é de que, ao chegarem no ensino superior, indivíduos possuem suas crenças docentes profundamente enraizadas.

3 Texto original: “Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing”.

Lançado no mesmo ano da clássica publicação de Pajares, outro trabalho acerca das crenças docentes tem sido mencionado, nesta última década, como importante referência no assunto. Em *Implication of research on teacher belief*⁴, Dora M. Kagan (1992) adiciona à definição das crenças docentes a sua natureza tácita e, geralmente, inconsciente, alertando não ser apropriado indagarmos participantes diretamente sobre o assunto, no caso de desejarmos estudá-las. É pertinente destacarmos outras duas contribuições da autora. A primeira associa as crenças docentes com o estilo de ensino do professor, o qual pode ser percebido independentemente da classe e ano escolar. A outra diz respeito ao papel destas crenças de oferecer meios para o professor lidar com os desafios inerentes a qualquer sala de aula – a imprevisibilidade, o isolamento, e a necessidade de se manter o controle da classe – com algum senso de confiança e certeza. Kagan termina seu artigo com uma declaração que coloca as crenças docentes em um lugar de grande relevância no campo educacional: “Quanto mais lemos estudos sobre as crenças dos professores, mais fortemente suspeitamos que essa forma malhada de conhecimento pessoal está no cerne do ensino”⁵ (Kagan, 1992, p. 85, tradução nossa).

Mais recentemente, um amplo levantamento bibliográfico realizado por Crahay *et al.* (2016) retoma os estudos de Pajares (1992) e Kagan (1992), acrescentando novas – e, por vezes, contrastantes – perspectivas sobre o tema em questão. Com base nos últimos autores, Marcel Crahay e colaboradores compreendem que as crenças docentes possuem uma natureza dupla, indissociavelmente ‘cognitivo-individual e social’. A primeira é composta por elementos de adesão pessoais, enquanto a outra é constituída de elementos compartilhados pelo conjunto da comunidade docente e enraizados no substrato cultural – os quais são sustentados mais pelo fato de serem difundidos e não contestados do que pela existência de uma argumentação rigorosa.

Quanto às divergências, destacamos duas delas. Diferente do referido trabalho de Dora Kagan, a publicação de Crahay com outros autores sugere que as expressões das crenças docentes na prática pedagógica estão condicionadas ao tipo de situação e de aluno, o que explica a ideia de que professores portadores de um determinado conjunto de crenças não necessariamente agem de forma idêntica. Mais adiante, veremos que os estudos de Grecu, Hascher, e Hadjar (2019) e Simoni (2023), sobre o ‘aluno ideal’, corroboram esta ideia, sugerindo que as crenças podem estar relacionadas ao nível de escolaridade, modalidade escolar, e origem social dos estudantes. Similarmente, Telling (2020, p. 939, tradução nossa), ao examinar crenças sobre o ‘aluno ideal’ de professores de universidades inglesas, assinala que estas representações são “específicas ao

4 Implicações da pesquisa em crença docente. Tradução nossa.

5 Texto original: “The more one reads studies of teacher belief, the more strongly one suspects that this piebald form of personal knowledge lies at the very heart of teaching”.

contexto e mutáveis”⁶. Sobre a segunda divergência, enquanto Crahay *et al.* (2016) sinalizam de modo otimista a possibilidade de que as crenças podem ser ressignificadas – desde que usados os dispositivos apropriados –, o artigo de Pajares (1992) sugere fortemente uma direção oposta.

Uma vez compreendido o conceito de crenças docentes, nos dedicamos a examinar os significados da crença sobre o ‘aluno ideal’, no contexto da educação básica. Este tema vem sendo explorado internacionalmente por pesquisadores de diversas nacionalidades, tanto na perspectiva de professores em exercício, como de professores em formação (Bradbury, 2013; Grecu, Hascher, e Hadjar, 2019; Harkness *et al.*, 2007; Maslovaty, 2002; Maslovaty, Cohen, e Furman, 2008; Simoni, 2023). No Brasil, as investigações, embora incipientes, têm se concentrado em outros aspectos, sem aprofundar a discussão sobre o conceito em questão e limitando-se a investigação de docentes em exercício apenas (Martins e Chacon, 2016; L. Santos, 2020; M. F. S. Santos, Cruz, e Belém, 2014). Essa lacuna é significativa, considerando a importância de tal objeto para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao cenário educacional brasileiro. É pertinente assinalar que a relevância e a originalidade de nossa pesquisa residem na expansão do conhecimento nessa área, e no oferecimento de subsídios teóricos e empíricos para futuras pesquisas.

Cabe mencionarmos que, inicialmente, nossas buscas por pesquisas acerca do assunto nos direcionaram principalmente a artigos que se referem ao ‘aluno ideal’ da educação superior (Brown, 1960; Chiu, Wong, e Charalambou, 2021; Telling, 2020; Wong e Chiu, 2020; Wong e Chiu, 2021; Wong, Dewitt, e Chiu, 2021). E foi por meio deles que chegamos às três primeiras referências (Bradbury 2013; Harkness *et al.* 2007; Maslovaty, Cohen, and Furman 2008) que nos introduziram de fato aos aspectos já abordados sobre nosso objeto de investigação – o ‘aluno ideal’ da educação básica. Os referidos estudos contribuíram também na produção de dados complementares para o entendimento do construto que propomos analisar.

Em linhas gerais, a literatura científica educacional concebe como ‘aluno ideal’ um perfil desejável pelo professor/a em exercício ou em formação, determinado como referencial, padrão a ser seguido pelos demais estudantes, e que combina modos de ser e agir em um espaço formal de educação – seja este uma escola ou uma IES. Nesta definição é possível identificar significados do que entendemos por ‘ideal’, de acordo com diferentes dicionários *online* de língua portuguesa⁷, como mostramos no quadro abaixo.

6 Texto original: “[...] context-specific and mutable”.

7 Dicionário Aulete – disponível em: <https://www.aulete.com.br/>; Dicionário Dicio – disponível em: <https://www.dicio.com.br/>; Dicionário Michaelis – disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>; Dicionário Priberam da Língua Portuguesa – disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ideal>. Acesso em: 17 jun. 2022. Dicionário Sinônimos – disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/ideal/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Quadro 3. Significados de ‘ideal’ em dicionários online de língua portuguesa

Dicionário(s)	Significado(s)	Sinônimos	Exemplo(s)
Aulete; Dicio; Priberam; Michaelis Sinônimos	Aquilo que só existe na ideia ou na imaginação.	Fantasia; fictício; imaginário	“Ela vive correndo atrás de uma vida ideal, que nunca existirá fora da sua imaginação”.
Aulete; Dicio; Michaelis Sinônimos	Que se toma como padrão; modelo [perfeito] que se determina como referencial.	Modelo; padrão; referência	“Cada geração tem seu ideal de beleza”; “O homem inventou a justiça como ideal”.
Dicio; Michaelis; Sinônimos	Dotado de perfeição.	Perfeito; exemplar	“Foi a solução ideal para os nossos problemas!”
Aulete; Dicio; Priberam	Aquilo que reúne toda a perfeição imaginável, mas que não se pode alcançar completamente.	Perfeito; sublime	“O ideal era que todos os nossos alunos tivessem sucesso”; “O ideal da ética”.
Aulete; Dicio; Priberam	Aquilo a que se aspira; aquilo que satisfaz na totalidade a mais querida das aspirações; nossa mais elevada aspiração; muito desejado; objeto de desejo intenso.	Aspiração; desejo; vontade	“Perseguir um ideal”; “A paz é o nosso ideal”; “Ideal de felicidade”.
Aulete; Michaelis	Aquilo que reúne todas as perfeições concebíveis e independente da realidade; Perfeição abstrata de que se faz ideia, mas que não existe na realidade.	Perfeito, fantástico, quimérico, imaginário, fictício, utópico; idílico.	“Solução ideal”; “parceiro ideal”.
Michaelis Sinônimos	Dotado das melhores qualidades.	Melhor; mais adequado; mais correto	“O ideal seria você assumir logo toda a responsabilidade desta situação”.
Sinônimos	(No plural) Conjunto de ideias	Ideologia; princípios	“Aconteça o que acontecer, mantenha-se fiel aos seus ideais”.

Fonte: Elaboração própria

Um aspecto que logo nos chama a atenção no Quadro 3 é de que a definição de ‘ideal’ como algo imaginário, que não existe na realidade, é unânime entre todos os dicionários consultados, mas está ausente na concepção de ‘aluno ideal’ compartilhada entre os pesquisadores do tema, sugerindo que, na perspectiva dos docentes, este indivíduo idealizado deixou de ser visto como uma ‘fantasia’

e se materializou na sala de aula. Observamos também que o verbete ‘ideal’ reúne várias outras significações dentro das comunidades de língua portuguesa. Três destas definições referem-se a um objeto perfeito, isto é, que não possui ‘defeitos’ – o que remete novamente a uma entidade fictícia. Os demais sentidos – que se toma como padrão, aquilo a que se aspira, e dotado das melhores qualidades – são os que mais se aproximam do conceito de ‘aluno ideal’, em termos de categoria analítica. Esse exercício de examinar os significados em dicionários é importante à medida que estes representam a cultura de uma determinada comunidade linguística. E conforme apontamos anteriormente, as crenças que construímos ao longo da vida estão intimamente relacionadas às nossas experiências culturais.

Noções de ‘ideal’ também fazem parte do escopo teórico de outros campos de conhecimento como a Sociologia (o ‘tipo ideal’ de Max Weber), a Filosofia (por exemplo, aquilo que a razão pura requer, mas que não aparece no campo empírico, segundo o *kantismo*) e a Psicologia. O último abriga um conceito denominado ‘idealização’ que, em uma linguagem mais simplificada, significa a supervalorização e engrandecimento de um objeto e de suas qualidades, de modo a levá-los à perfeição (Santana e Neto, 2004). Reconhecemos, portanto, que os conceitos de ‘ideal’ ou que provem/circundam esta ideia constituem objeto de análise não apenas do campo da Educação, sendo apropriado deixarmos claro de que, em nosso trabalho, utilizamos as lentes interpretativas deste campo unicamente. Dito de outra forma, quando usamos os termos ‘aluno ideal’, ‘estudante idealizado’ ou ‘idealização do estudante’, nos referimos aos construtos compartilhados tão somente pela pesquisa educacional.

Prosseguindo com nossa revisão de literatura sobre ‘aluno ideal’, é pertinente destacar que a associação entre este conceito e o de crença docente não é clara para a maioria dos pesquisadores, tanto no que diz respeito ao contexto da escolarização básica, quanto ao contexto do ensino superior. Os estudos de Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) e Maslovaty (2002) foram os únicos, dentre todos que consultamos sobre o assunto, que explicitamente concebem a relação entre os dois construtos. Os quatro autores compartilham o argumento de que a caracterização do ‘aluno ideal’ por professores e licenciandos constitui parte de seu sistema de crenças. Os demais artigos se referem às declarações de professores sobre o ‘aluno ideal’ como percepções/*perceptions* (Brown, 1960), representações sociais (Santos, Cruz, e Belém, 2014), concepções/*conceptions* (Bradbury, 2013; Grecu, Hascher, e Hadjar, 2019; Simoni, 2023), ou etnoteoria/*ethnotherapy* (Harkness *et al.*, 2007). Em algumas destas publicações, o termo ‘crença’ aparece no texto, mas sem qualquer exame crítico ou mesmo uma definição do referido conceito, servindo como sinônimo do principal construto utilizado – por vezes presente no título do trabalho. Com exceção das representações sociais, todos os outros termos mencionados careciam de conceitualização teórica pelos

pesquisadores. Deste modo, reconhecer, dentro da perspectiva brasileira, que crenças e idealização do estudante estão interligados constitui outro aspecto inédito de nosso trabalho. Ao adotarmos esta conceitualização, em vez de nos limitarmos a uma descrição e análise isolada do fenômeno, podemos dialogar com as teorizações existentes no sentido de ampliar o conhecimento sobre o assunto, inclusive como uma possibilidade de pensar o construto para além da teoria das representações sociais.

Embora não apresentem correspondência teórica, de um modo geral, as pesquisas consultadas descrevem resultados que sugerem, em primeiro lugar, que imagens idealizadas de estudantes não são um fenômeno superado, como talvez tenha se pensado, à medida que passamos a olhar para a interculturalidade no espaço escolar. Nóvoa (2004, p. 3) descreve este cenário, declarando que, ao longo do século XX, a ação pedagógica estava baseada “numa espécie de modelo ideal de aluno – o tal aluno médio, que nunca existiu, mas que uma relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar”. O autor acrescenta, no momento em que se situa o seu trabalho, que este “ideal-tipo”⁸ de aluno “desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade ‘explosiva’, constituída por alunos de todas as origens” (Nóvoa, 2004, p. 3).

Segundo, que há evidências consistentes sobre a existência de um certo perfil desejável de estudante, o qual é largamente compartilhado, não apenas por professores em formação ou em exercício, como também por formuladores de políticas públicas, tanto dentro quanto fora do Brasil. O perfil do qual nos referimos representa modos padronizados de ser, de pensar, de conviver, e de agir na escola. Em outras palavras, qualidades como feliz, motivado, disciplinado, respeitoso, obediente, confiante, responsável e pontual, utilizadas para descrever o ‘aluno ideal’, atravessam praticamente todas as publicações que consultamos sobre o tema.

Além dos atributos idealizados, outros aspectos do ‘aluno ideal’ são observados. No cenário brasileiro, Ferreira (2018) e Sanzovo (2018) identificam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a presença de um discurso que sugere a intenção de alcançar um ideal de estudante, o qual é competente, habilidoso, cortês, e capaz de aprender todas as competências gerais e habilidades específicas de cada componente/área curricular. Rondini, Martins e Incau (2020) inferem que a escola pode associar determinado modelo de aluno a um padrão de normalidade, vendo aqueles que não se encaixam como portadores de alguma patologia. Santos, Cruz e Belém (2014) concluem que concepções sobre o ‘aluno ideal’ entre docentes de escolas públicas e privadas de Recife são similares, as quais enfatizam o comportamento social do aluno como o marcador de sua condição de estudante, independentemente do rendimento escolar. Ao investigar o ideal da excelência escolar,

8 Mantivemos aqui o termo utilizado por Nóvoa (2004). Entretanto, no presente estudo não faremos uso dessa expressão para que não seja confundido com o tipo ideal definido por Weber.

Santos (2020, p. 230) assinala que o termo ‘ideal’ pode se referir a uma exigência de perfeição, e que “os ideais têm um fundamento padronizador, ao servirem de regras para a ação e o juízo, guiando e encaminhando a razão”.

No contexto internacional, Harkness *et al.* (2007) observaram que professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de cinco países ocidentais (Itália, Holanda, Polônia, Espanha e EUA) expressam ideias e práticas culturais particulares sobre ensino. Mas, ao mesmo tempo, compartilham descrições de ‘aluno ideal’ que valorizam as relações interpessoais e habilidades emocionais e de autorregulação, atribuindo pouca atenção para qualidades cognitivas (ex. inteligência, boas notas). Bradbury (2013), ao analisar o conteúdo de um teste padronizado para crianças de cinco anos de idade na Inglaterra e seus efeitos em sala de aula, argumenta sobre um ‘modelo ideal’ de aprendiz, centrado em responsabilidade individual, escolha racional, flexibilidade, autorregulação e autoconfiança, o qual é dominado por discursos neoliberais.

Ainda na perspectiva internacional, dois trabalhos demonstram que as características desejáveis em um estudante estão associadas ao ambiente social predominante na escola onde docentes lecionam. Grecu, Hascher, e Hadjar (2019) sinalizam que, em um sistema educacional altamente estratificado como o de Luxemburgo, a maneira como os professores definem o ‘estudante ideal’ varia de acordo com a cultura escolar. Enquanto nas escolas de anos iniciais e de ensino secundário de alto rendimento espera-se que os alunos sejam autônomos, autoconfiantes e levem a sério o estudo, nas escolas de ensino secundário de modalidade vocacional prioriza-se a aquisição de habilidades básicas, tais como assiduidade e atenção na aula. Em pesquisa conduzida com professores de escolas públicas de ensino fundamental, nos Estados Unidos, Simoni (2023) chegou a conclusões semelhantes. Em geral, enquanto espera-se que estudantes de escolas localizadas em bairros de classe baixa sejam respeitosos e permaneçam quietos, prestando atenção nas instruções, professores de escolas em bairros de classe média concebem como ideais os alunos bem-sucedidos em diversas experiências acadêmicas (esportes, artes, etc) e que possuem bom relacionamento com seus pares. Em contraste, professores de escolas em bairro de classe alta valorizam estudantes independentes, inovadores e criativos, que tem pensamento crítico e sabem solucionar problemas.

Entre as pesquisas conduzidas fora do território nacional há, ainda, aquelas que investigam o ‘aluno ideal’ de professores em formação. Maslovaty (2002) e Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) propõem que as percepções de professores/licenciandos sobre os objetivos educacionais são equivalentes às suas crenças sobre as características do ‘aluno ideal’. Em outras palavras, a expectativa de professores/licenciandos por estudantes sociáveis, disciplinados, entre outros atributos, significa dizer que estes acreditam que o objetivo da educação é formar tal perfil de aluno.

Os dois estudos investigam crenças de licenciandos israelitas – em estágio supervisionado e aqueles no último ano de graduação – sobre o ‘aluno ideal’ do ensino médio, utilizando teorizações do campo da educação e da psicologia, com emprego de análises multidimensionais (SSA – Análise de Estruturas de Similaridade⁹) para verificar a estrutura do construto e validar seu argumento. Maslovaty (2002) examina a importância que os licenciandos atribuem a características do ‘aluno ideal’ classificadas em cinco categorias de objetivos educacionais, enquanto Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) usam como referência 11 objetivos formulados pela divisão curricular do Ministério da Educação em Israel, em parceria com Benjamin Bloom e colaboradores – os mesmos criadores da “Taxonomia de Bloom”, que categoriza os objetivos educacionais em diferentes dimensões e níveis.

Ao final do exame da bibliografia sobre ‘aluno ideal’, nos chamou a atenção um aspecto divergente entre as pesquisas que investigam o aluno da educação básica e aquelas com foco no aluno do ensino superior. Há dentre aquelas um alerta sobre a possibilidade de exclusão de estudantes que não se encaixam dentro do perfil desejável, reconhecendo na construção de crenças em ideais como algo potencialmente prejudicial a um certo conjunto de alunos. Contrapondo esta ideia, publicações conduzidas com professores do ensino superior (Brown, 1960; Chiu, Wong, e Charalambou, 2021; Wong e Chiu, 2020; Wong e Chiu, 2021; Wong, Dewitt, e Chiu, 2021) defendem a importância da transparência dos ideais na educação superior, para que os estudantes universitários possam saber o que precisam alcançar. Explorar esta diferença de perspectivas sobre a categoria analítica em questão está além do escopo deste artigo, todavia, ressaltamos a relevância de aprofundarmos este assunto, à medida que estas concepções em professores formadores podem fortalecer a idealização de um perfil de estudante nos futuros docentes da educação básica.

A partir de todos os dados apresentados até aqui, podemos inferir, primeiramente, que as crenças sobre o ‘aluno ideal’ atravessam toda a educação básica, sendo observadas em professores da educação infantil até o ensino médio, e indo além, com reflexos inclusive na educação superior. Além disso, quando associadas à estratificação social¹⁰, estas crenças tornam visíveis suposições dos professores a respeito das capacidades de seus aprendizes e suas ‘limitações’. Finalmente, para aprofundar nossa discussão sobre crenças docentes e idealização do estudante acrescentamos o seguinte questionamento: o que acontece quando alunos não possuem as características desejáveis

9 Texto original: Similarity Structure Analysis.

10 Ainda que nenhum trabalho que trate diretamente das crenças docentes ou da idealização dos estudantes tenha contemplado perspectivas de gênero e de raça/cor, é possível inferir, a partir do que o campo da sociologia da educação vem demonstrando nos últimos anos (Carvalho, 2011, 2012), que também as relações étnicas, assim como as configurações de masculinidade e de feminilidades presentes na estrutura social, podem estar correlacionadas com as qualidades esperadas por professores em relação a certos grupos de estudantes. Pensar as crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’ a partir de uma perspectiva ampla da interseccionalidade, como enfatizada por Carvalho (2020), pode ser uma alternativa viável para abarcar a complexidade dessas interações escolares.

pelo professor? Com esta pergunta, conectamos o nosso objeto de pesquisa ao campo do direito à educação, cujos debates serão apresentados na próxima seção.

A CRENÇA NO ‘ALUNO IDEAL’ COMPROMETE O DIREITO À EDUCAÇÃO?

Nesta seção, iniciamos com a exposição do que concebemos como direito à educação. Em seguida, explicamos as razões pelas quais este direito pode ser comprometido quando modelos idealizados de aluno integram o sistema de crenças de professores.

Em primeiro lugar, precisamos definir o que estamos chamando de educação. Para os objetivos deste estudo, nos limitamos a discursar sobre o direito à educação básica – nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), mas entendendo que o direito à educação é abrangente e complexo, podendo ser analisado sob outras perspectivas. Segundo, é preciso responder o que significa este direito. Para tanto, tomamos emprestado a interpretação de Monteiro (2003), o qual define três medidas pelas quais o respeito ao direito à educação deve ser avaliado. São elas: disponibilidade, acessibilidade¹¹ e qualidade. Trazendo para o nosso contexto de educação básica, ter o direito à educação garantido compreende, em primeira instância, estar em uma escola que disponha de apropriada infraestrutura física, tecnológica e humana. O critério de ‘acessibilidade’ confere igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, desprezando qualquer forma de discriminação, enquanto ‘qualidade’ pressupõe formação profissional e, nas palavras do autor, “aceitabilidade ética, cultural e individual” (p. 767). Traduzindo o último termo, chegamos ao entendimento de que o direito à educação passa pela oferta de uma experiência escolar que promova valores como a justiça social, que considere a diversidade cultural trazida pelos alunos, bem como suas necessidades individuais de aprendizagem.

Similarmente, Sampaio e Oliveira (2015) classificam e analisam a desigualdade educacional em três dimensões: de acesso, de tratamento, e de conhecimentos. A primeira categoria se refere à garantia de matrícula e de frequência escolar. Enquanto aquela tem sido proporcionada pela expansão da oferta educacional na idade obrigatória, não se pode dizer o mesmo do prosseguimento nos estudos. A igualdade de tratamento prevê que as condições pelas quais a escolarização é ofertada devem ser iguais para todos os alunos, por exemplo, pela padronização do sistema de ensino – mesmos recursos e infraestrutura para todas as escolas, currículos comuns, salário e qualificação docente equivalente. Conforme apontam as autoras, o Brasil ainda está longe de alcançar a equidade entre as escolas, e os alunos mais pobres são os mais prejudicados, pois estudam nas escolas com pior infraestrutura. A última dimensão está relacionada com a diferença de

¹¹ A acessibilidade de que trata o autor não está associada exclusivamente ao atendimento das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

resultados escolares entre alunos que não pertencem às mesmas classes sociais. Nesse sentido, o estudo de Crahay e Baye (2013), baseado no Pisa 2009, reafirma o aspecto universal da forte influência que a origem social dos alunos possui sobre seu sucesso escolar, entretanto, constata que alguns países como Finlândia, Coreia, e Canadá conseguem diminuir o determinismo social no acesso ao conhecimento.

Cada um desses elementos que constituem o direito à educação básica merece atenção, podendo nos direcionar a inúmeros debates. Neste trabalho, nosso foco está nas dimensões relativas à igualdade de oportunidades e de conhecimentos (Monteiro, 2003; Sampaio e Oliveira, 2015), as quais podem ser comprometidas por práticas pedagógicas orientadas pela crença em um ‘aluno ideal’. Mas antes de abordarmos os aspectos potencialmente prejudiciais desta crença, é importante considerarmos que os professores não devem ser colocados na posição de carrascos. Do ponto de vista do docente, a crença em questão os auxilia a lidar com a solidão, a improvisação, as urgências e incertezas de sua profissão, como já apontou Kagan (1992). Estes e outros desafios inerentes à docência também são reconhecidos pelo trabalho de Perrenoud (2001). Portanto, para entender a complexidade da crença no ‘aluno ideal’, é importante reconhecer que há pelos menos duas visões distintas e opostas sobre o problema, uma representando aspectos desta crença que são favoráveis ao professor, e outra que aponta para aspectos desfavoráveis aos alunos – ambas envoltas pelas adversidades enfrentadas pelo educador em seu cotidiano de sala de aula, como mostramos no diagrama abaixo. Refletir sobre estas visões não tem nenhum caráter de julgamento de trabalho ou postura docente; relaciona-se mais às problematizações possíveis acerca da formação deste profissional, seja ela inicial ou continuada.

Figura 1. Perspectivas distintas e opostas das crenças no 'aluno ideal'



Fonte: Elaboração própria

O lado esquerdo da Figura 1 representa aspectos da crença no 'aluno ideal' favoráveis à atuação do professor, pois conferem algum senso de confiança e certeza em suas ações, além de dar sentido à sua prática pedagógica. O primeiro deles, 'necessidade de objetivos', se refere ao papel desta crença de oferecer aos docentes um propósito de ensino, e de construir seu projeto/filosofia pessoal sobre o que é educação, como Maslovaty (2002) e Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) já sinalizaram. 'Referencial para avaliação' diz respeito aos resultados de Harkness *et al.* (2007) e Santos, Cruz e Belém (2014) sobre a relevância que professores têm atribuído às características que beneficiam as relações interpessoais na sala de aula, mostrando menor importância ao rendimento escolar. Um terceiro aspecto, 'incentivo à melhoria', significa que é plausível dizer que professores geralmente são bem-intencionados ao conceberem e esperarem que sua classe se comporte como 'alunos ideais' (Perrenoud, 1995). Por último, a expectativa por uma classe de perfil 'homogêneo' – obediente, respeitoso, motivado, entre outras qualidades – é a saída encontrada pelos docentes para manter o 'controle da classe', especialmente em escolas com poucos recursos e turmas numerosas, como sugere Simoni (2023).

Observando agora o lado direito da figura acima, temos acesso a questões sobre a crença em ‘alunos ideais’ que podem comprometer o direito à educação básica. O primeiro ponto que destacamos é a ‘padronização e exclusão’. Valorizar certas características do estudante como um modelo a ser seguido por todos de uma classe pressupõe definir critérios de avaliação baseados em um modo particular de ser, de pensar, de conviver, e de agir na escola. Em outras palavras, alunos cujas qualidades atendem a este perfil tendem a ser promovidos, enquanto os demais tendem a experimentar uma trajetória de exclusão e fracasso. Bradbury (2013, p. 1, tradução nossa) é enfática ao dizer que “[...] essa noção restritiva do que é um ‘bom aprendiz’ pode funcionar para excluir sistematicamente algumas crianças de posições de sucesso”¹², já nos primeiros anos de escola.

A relação entre “alienação escolar” e ‘aluno ideal’, trazida por Grecu, Hascher, e Hadjar (2019), complementa o raciocínio do parágrafo anterior. Segundo estes autores, quando o “habitus”¹³ de um estudante não corresponde às exigências e valores de uma determinada cultura escolar, o aluno experimenta sentimentos de falta de pertencimento e de propósito em relação à escola. Isto pode afetar sua participação em sala de aula, provocar comportamentos disruptivos e, em último grau, levá-lo a evasão e repetência.

Prosseguindo com os aspectos da crença em ‘alunos ideais’ que podem comprometer o direito à educação básica – especialmente sua dimensão de igualdade de conhecimentos, assinalamos o que chamamos de ‘flexibilização curricular’. Como mencionamos, estas crenças são traduzidas nos objetivos educacionais dos professores que, por sua vez, determinam seu como, o que, porquê, e para que ensinar. Trazemos, mais uma vez, o estudo de Simoni (2023), o qual constata que a filosofia de ensino dos professores, bem como suas práticas pedagógicas (de condução da turma, disciplinares e de ensino) são expressões do que eles esperam dos estudantes, variando conforme o contexto social onde a escola está localizada. Em outras palavras, ao esperar ‘menos’ de alunos de condição socioeconômica desfavorecida, professores oferecem a estes um currículo mais fraco, enquanto alunos de condição socioeconômica superior, de quem os professores esperam melhores resultados, recebem um currículo que lhes dão acesso ao que Young (2016) chama de “conhecimento poderoso”. Similarmente, Grecu, Hascher, e Hadjar (2019) constatam que, professores de escolas de ensino secundário de alto rendimento têm expectativas mais elevadas sobre seus estudantes do que aqueles que lecionam em escolas de modalidade vocacional. Da mesma forma, Young (2016) critica as reformas educacionais no Reino Unido, as quais empobreceram currículos voltados para alunos com frágil aproveitamento e motivação, na

12 Texto original: “[...] this restrictive notion of what a ‘good learner’ looks like can work to systematically exclude some children from positions of success”.

13 Embora não mencionado pelos autores do artigo, reconhecemos que se trata do conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu.

esperança de que se relacionassem com seus interesses e favorecessem o sucesso escolar desses estudantes.

Baseando-se nos três estudos apresentados no parágrafo anterior, nos perguntamos se é possível que estudantes não reconhecidos como ideais recebam um currículo adaptado à sua realidade (sempre mais fraco, menor, empobrecido), enquanto ‘alunos ideais’ têm acesso a um ‘currículo completo’ (mais complexo, robusto, extenso). Se considerarmos esse cenário, ou seja, de que os critérios de conhecimento possam ser flexíveis, a escola estaria negando a uma parcela de seus alunos o direito de acessar um tipo de currículo que os permita ir além de suas experiências cotidianas (Young, 2016).

Por último, reunindo os dados apresentados até então, inferimos que a crença em um perfil idealizado de aluno pode levar a resultados reais de desempenho escolar. Se esta crença nada mais é do que uma expectativa desejável de um conjunto de características discentes, a partir do momento que professores reconhecem estes atributos em certos pupilos, passariam a mover ações que favoreceriam seu sucesso escolar. A associação diretamente proporcional entre resultados escolares e expectativas de professores sobre os alunos passou a ser conhecida principalmente pelo trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968), denominando-a ‘efeito pigmaleão’.

Em suma, crenças de professores em um ‘aluno ideal’ podem comprometer o direito à educação básica de estudantes que não são reconhecidos como tal, à medida que experimentam situações de discriminação em relação à sua maneira particular de ser, de pensar, de conviver, e de agir na escola. Estes pressupostos nos levam às seguintes reflexões: será que estudantes fora do perfil idealizado têm direito à aprendizagem garantido? Têm direito ao conhecimento escolar da mesma forma que os demais? Será que estão vivenciando aceitação social plena na escola? Entretanto, o sistema de crenças docentes atua como um ‘aliado’, ajudando o profissional a lidar com os desafios do cotidiano de sala de aula, podendo dificultar, em certa medida, o autoquestionamento destas proposições e das práticas resultantes delas. Uma vez identificados esses obstáculos à garantia do direito à educação, resta-nos perguntar como a formação docente inicial pode contribuir para o aprofundamento desse debate, a partir do desenvolvimento de experiências formativas que proporcionem aos futuros professores a problematização e ressignificação de suas crenças sobre o ensino. Trataremos deste assunto na seção seguinte.

PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nos parágrafos subsequentes, começamos explorando as principais ideias já estabelecidas na

literatura acadêmica sobre a relação entre crenças docentes e formação docente inicial. Depois, apresentamos as lacunas existentes neste campo quando nos referimos às crenças sobre o ‘aluno ideal’. Por último, analisaremos o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, Resolução CNE/CP nº 4/2024) têm a contribuir nesta discussão, especialmente sob a perspectiva do desenvolvimento de experiências formativas que proporcionem aos futuros professores a problematização e ressignificação de crenças que idealizam o estudante, comprometendo o direito à educação daqueles que não são reconhecidos como ideais.

Segundo Gatti *et al.* (2019) existem “consensos discursivos” na literatura acadêmica que mostram um novo papel e prática de professores e seus formadores, influenciando programas de formação inicial e de formação continuada para a construção de metodologias alternativas. Nessa reconfiguração da função docente e de seu trabalho, o professor é reconhecido como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, o que ocorre em interação com seu espaço profissional. Além disso, esses estudos partem do princípio da aprendizagem da docência em contextos de prática. Situa-se entre esses consensos a valorização (1) da reflexão na articulação teoria e prática (considerando os diferentes níveis e processos do que entendemos por reflexão), (2) da postura investigativa, (3) da aproximação entre as instituições de formação docente e as escolas de educação básica, (4) da construção de comunidades de aprendizagem, (5) do ensino como profissão, sustentada por sólido repertório de conhecimentos, (6) de formar professores para a justiça social, (7) da compreensão das crenças e conhecimentos que os professores e licenciandos possuem sobre o ensino e a aprendizagem. Os “consensos discursivos” listados por Gatti e outras autoras são apropriações daqueles mencionados por Antonio Nóvoa (2007), acrescentados de outros identificados por elas nas publicações científicas educacionais. Nóvoa usa o termo para se referir a equivalência de conceitos, formas de falar e de pensar os problemas da profissão docente, a qual tem aparecido com frequência recorrente em documentos oficiais, livros, pesquisas, e trabalhos acadêmicos.

Para os propósitos dessa pesquisa, nos interessa dissertar sobre o último desses consensos. Como já mostramos nas seções anteriores, o argumento que Gatti *et al.* (2019) e vários outros autores nos trazem é de que as crenças de professores em exercício e em formação podem influenciar o trabalho docente de modo a comprometer a experiência escolar de seus estudantes – e também seu direito à educação. Crahay e colaboradores (2016, p. 356) afirmam que quando se ignora o peso das concepções iniciais de professores e futuros docentes, “o formador corre o risco de ver perpetuarem-se concepções e práticas de ensino obsoletas e ineficazes”. Similarmente, Schweikart (2009, p. 69) argumenta que se a universidade permitir que os futuros professores concluam a licenciatura sem reconhecer suas próprias crenças e atos, sem serem analíticos e

reflexivos quanto a sua postura, “estaremos permitindo que este ‘novo’ professor apenas reproduza suas experiências vividas como aprendiz”.

Com base nesses pressupostos, pesquisadores defendem não apenas que professores precisam ser capazes de reconhecer suas crenças, como também que estas devem ser modificadas. Acrescentamos, portanto, aos consensos apontados por Gatti *et al.* (2019), que cabe à formação docente inicial compreender como as crenças funcionam, contribuindo para o desenvolvimento de experiências formativas capazes de provocar reflexões e de construir novos sentidos para o trabalho docente. Estudos apontados por Kagan (1992) já previam, na década de 1980, o questionamento e a modificação das crenças docentes como um dos objetivos da formação inicial.

Em síntese, estudos empíricos sobre mudança de crenças de licenciandos têm demonstrado o quanto a experiência de escolarização dos futuros professores está presente nas suas concepções de ensino e de docência e, quando não ressignificadas, impedem a construção dos conhecimentos provenientes das ciências da educação, abordados ao longo da formação inicial. Para citar um exemplo, Ciríaco e Pirola (2018) estudaram o caso de estudantes de Pedagogia, cujas experiências escolares negativas em relação à aprendizagem de Matemática resultaram em bloqueios para aprender e ensinar conteúdos desta área de conhecimento. Similarmente, Neto (2017, p. 92), que observou licenciandos de Física participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por dois anos, constatou que a experiência escolar prévia como alunos da educação básica “foi um fator bastante determinante (e, no caso, limitador)” em suas práticas docentes desenvolvidas no programa. Segundo este autor, os licenciandos não conseguiram conceber aulas diferentes daquelas com as quais já estavam acostumados – tradicionais, expositivas, centradas no professor –, embora fossem orientados, nas reuniões do PIBID, por uma perspectiva pedagógica construtivista.

Ainda sobre a literatura científica com foco na modificação de crenças de professores em formação, pesquisas nacionais e internacionais indicam que, embora existam experiências formativas consideradas bem-sucedidas neste aspecto, os resultados são variáveis, com a mudança de crenças ocorrendo em diferentes graus e não sendo universal entre os participantes. No contexto brasileiro, destacam-se as investigações sobre o ensino e aprendizagem de uma disciplina específica (Física, Inglês ou Matemática) a partir de atividades reais de ensino, tais como o estágio supervisionado e o PIBID. Os principais temas de pesquisa são autoeficácia docente, motivação do aluno, uso de tecnologia em sala de aula, o estágio, a formação inicial e o papel do professor.

Na perspectiva internacional, há maior interesse em verificar se a abordagem metodológica de certa disciplina acadêmica é capaz de promover alterações ‘positivas’ nas crenças dos participantes. Diferente das investigações no Brasil, a maioria das crenças pesquisadas não está associada ao

ensino de uma área de conhecimento curricular específica, mas a aspectos mais gerais da docência, por exemplo: diversidade na sala de aula, educação inclusiva, ensino centrado no estudante (*student-oriented teaching*), aprendizagem baseada no interesse (*interest-based learning*), alfabetização crítica, e uso de ferramentas digitais.

Os resultados dessas pesquisas sugerem que as estratégias formativas capazes de promover a ressignificação de crenças de licenciandos são diversas e, em geral, têm em comum o emprego de experiências que orientam o futuro professor a refletir sobre si mesmo, sobre suas concepções de ensino e de docência e, ainda sobre sua prática em sala de aula – daqui vem a importância das experiências reais de ensino. Dentre os recursos e técnicas educacionais utilizados nestas experiências, destacam-se as reuniões para reflexão sobre experiências de prática (Neto, Lima; Struchiner, 2019), a leitura de “textos persuasivos” (Dignath; Fink; Kunter, 2022), a instrução baseada em informação (*information-based instruction*) com experiências de campo (Hassanein; Alshaboul; Ibrahim, 2022); vídeos de lições e de conversas com especialistas (Egloff; Souvignier, 2020), leitura e discussão de textos em grupo, redação de blog e autobiografia, participação em *workshop*, entre outras atividades com professores da educação básica (Struck; Yoon, 2019).

Além dos recursos metodológicos empregados, a literatura em questão evidencia relevantes aspectos associados à efetividade do processo de mudança de crenças. As pesquisas estrangeiras relatam, por exemplo, a influência das emoções dos licenciandos (Egloff; Souvignier, 2020), do grau de coerência entre conhecimento acadêmico e crenças prévias (Dignath; Fink; Kunter, 2022), e do sucesso na reprodução das práticas pedagógicas de professores supervisores (*cooperating teachers*) das instituições de educação básica (Wilson e Rozelli, 2012). No Brasil, pesquisadores observaram variáveis como a autonomia e a liberdade de escolha e de expressão dos licenciandos (Simões, 2011), a postura investigativa e a autoeficácia docente durante produção do trabalho de conclusão de curso (Ciríaco; Pirola, 2018), o nível de desafio oferecido pelo contexto de desenvolvimento da prática docente, o papel dos professores supervisores da educação básica e as disciplinas acadêmicas cursadas pelos estudantes (Neto, 2017).

No que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, a crença no ‘aluno ideal’, encontramos apenas três publicações que abordam o tema na formação inicial. Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) e Maslovaty (2002), os quais já foram apresentados, representam o contexto internacional. No Brasil, o estudo de Souza e Ferreira (2019) traz contribuições importantes, embora tenha como foco o potencial da produção de autobiografias por bolsistas do PIBID. No debate levantado pelos licenciandos sobre a dualidade “professor educador” e “professor tradicional”, o docente formador argumenta que o real problema não é escolher um tipo de ensino, mas acreditar que existe um ‘aluno ideal’. A partir destas observações, os pesquisadores sinalizam que “o significado de

insistirmos em falsear como norma a homogeneidade (que fundamenta a prova comum, o método comum, entre outros) quando as salas de aula reforçam a todo momento as diferenças existentes” é uma discussão importante, e deve ser inserida na formação de professores (Souza e Ferreira, 2019, p. 109).

Tendo em mente as considerações acima, é correto dizer que já existem evidências na literatura acadêmica sobre tentativas bem-sucedidas de provocar nos licenciandos o reconhecimento e o questionamento de suas crenças relacionadas ao ensino. Entretanto, há um significativo vazio quando o assunto é a crença em ‘alunos ideais’. Como vimos, as publicações existentes se limitam a investigar o problema na perspectiva de docentes em exercício, ignorando ou sendo incapazes de perceber a necessidade – e urgência – desta discussão no campo da formação docente inicial. Diante deste cenário, é possível inferir que, em geral, futuros professores concluem a licenciatura com suas crenças sobre um modelo idealizado de estudante intactas, chegando às salas de aulas sem um repertório de conhecimentos capaz de problematizá-las.

A constatação da referida lacuna na pesquisa educacional direcionou nosso olhar para as políticas públicas de formação inicial de professores, particularmente, a versão mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, Resolução CNE/CP nº 4/2024). Analisamos, primeiramente, se o documento reflete a preocupação pela compreensão das crenças docentes, tal como é listado nos consensos discursivos sobre a aprendizagem da docência, apresentados no início desta seção. Em um segundo momento, procuramos pela promoção do direito à educação via problematização da idealização do estudante.

Não encontramos na Resolução CNE/CP nº 4/2024 qualquer referência direta às crenças docentes ou a termos homólogos (por exemplo, percepções, concepções/teorias pessoais ou, ainda, representações sociais). Da mesma forma, a categoria ‘aluno ideal’ não é mencionada explicitamente, entretanto, entendemos que está representada quando o texto se manifesta sobre a compreensão da desigualdade de oportunidades escolares, a valorização da diversidade humana, o repúdio e superação de todas as formas de discriminação e exclusão. É possível dizer que a resolução pode favorecer a problematização dos ideais à medida que espera dos egressos de licenciaturas o conhecimento das características dos estudantes e de aspectos do seu desenvolvimento. E considerando os dados da literatura acadêmica sobre mudanças de crenças e a relevância das experiências reais de ensino na formação docente inicial, as diretrizes em questão podem ampliar as oportunidades de ressignificação de crenças de futuros professores à medida que determina: (1) realização do estágio supervisionado desde o primeiro semestre da licenciatura (Art. 13, § 5º, inciso I); (2) desenvolvimento de atividades de extensão nas instituições de educação básica (Art. 14, § 1º, inciso IV).

Para concluirmos essa seção, é plausível afirmar que o estudo das crenças de licenciandos representam um campo promissor dentro das pesquisas educacionais, considerando o reconhecimento da literatura acadêmica pela importância de uma compreensão aprofundada sobre o assunto. Por outro lado, a crença no ‘aluno ideal’ está timidamente retratada nas publicações científicas sobre formação inicial de professores, as quais têm mostrado o interesse pela investigação de outros tipos de crenças. Em matéria de política pública de formação para o magistério da educação básica, constatamos que as novas diretrizes nacionais não acompanham a tendência de problematização a respeito do que futuros professores acreditam em relação à escola, ao processo ensino-aprendizagem, aos alunos, e outros aspectos da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica conduzida ao longo deste artigo nos permite dizer que todo indivíduo possui uma rede de crenças tão complexa quanto sua própria rede neuronal. No momento em que ingressam em curso de formação para o magistério e ao longo de toda sua carreira docente, professores em formação e em exercício mobilizam um sistema particular de crenças, o qual é retroalimentado principalmente pelas experiências de escolarização, de formação profissional e de ensino.

Há um vasto número de pesquisas, especialmente no cenário internacional, que têm se preocupado em investigar os efeitos das crenças docentes nas práticas pedagógicas. Do nosso ponto de vista, o volume de publicações pode ser ainda maior se considerarmos estudos que utilizam categorias homólogas como ‘concepções’, ‘percepções’, ‘visões’, ‘expectativas’, e ‘representações’ de professores e licenciandos. Contrastando com este cenário, a categoria de análise ‘aluno ideal’ ainda é pouco explorada na literatura acadêmica, o que não significa afirmar que o assunto tem sido negligenciado por pesquisadores educacionais. É possível inferir que, na verdade, este construto está diluído nas mais diversas investigações que abordam processos de exclusão, estigmatização e rotulação de estudantes. Supomos ainda que as características do ‘aluno ideal’ estão apresentadas tacitamente nos conceitos de ‘bom aluno’ e, em alguma medida, na descrição em oposição ao ‘aluno-problema’ e ‘mau aluno’.

Para examinar de que forma as crenças no ‘aluno ideal’ podem comprometer o direito à educação básica, priorizamos os aspectos associados diretamente à prática do professor em sala de aula, visto a delimitação dos objetivos deste artigo. Todavia, é plausível pensar que estas crenças não são exclusivas ao exercício da docência, podendo influenciar, do mesmo modo, as tomadas de decisão de outros profissionais da educação, por exemplo, aqueles que atuam na gestão escolar –

diretores, supervisores, coordenadores, e secretários escolares.

Dados os apontamentos sobre a relação entre crenças docentes e direito à educação, e o reconhecimento, em meio acadêmico, da necessidade de se incorporar estratégias de ressignificação de crenças na formação inicial de professores, nos preocupa a ausência desta discussão na política pública nacional de formação para o magistério. Como nossa análise sugere, mesmo que as diretrizes curriculares nacionais neste campo reafirmem a diversidade e inclusão no espaço escolar, a apresentação destes princípios e valores por si só pode não ser suficiente para que futuros professores os integrem em suas práticas pedagógicas e problematizem suas expectativas por um perfil ideal de estudante.

Em outras palavras, a política pública de formação de professores poderia fomentar, nos programas de licenciatura, a inserção em seus projetos pedagógicos de curso (PPC) de propósitos dedicados a compreender e ressignificar o que professores em formação pensam a respeito dos diversos aspectos da docência. Dentre estes, o que significa ser aluno da educação básica. É preciso considerar que o futuro professor não é uma ‘folha em branco’ quando ingressa na licenciatura, pelo contrário, ele carrega consigo uma extensa bagagem de experiências e significações. Isto significa que a trajetória de formação profissional para o magistério deve ser concebida como um processo permeado pela desconstrução e reconstrução de significados, e não pela simples apreensão de conhecimentos novos.

Por fim, deixamos algumas reflexões a respeito de futuras contribuições para o campo de pesquisa em crenças docentes. É possível pensarmos em uma reestruturação deste construto, reunindo o rico material disperso em categorias equivalentes, contribuindo para a construção de uma teoria mais robusta sobre o assunto? Por quais razões a literatura acadêmica nacional não reconhece a expectativa de professores por um perfil idealizado de estudante como parte do sistema de crenças docentes? Este reconhecimento resultaria em maior espaço para investigações sobre crenças no 'aluno ideal', particularmente de licenciandos? Por que a atenção voltada para esta discussão está aquém daquela que tem sido oferecida a outros tipos de crenças? Como podemos fomentar que experiências acadêmicas para compreensão e ressignificação de crenças de licenciandos, antes isoladas, possam ser incorporadas ao currículo dos cursos de formação inicial?

ARTIGO II

METODOLOGIA DE PESQUISA: DILEMAS, IMPREVISIBILIDADES E A CRIAÇÃO DE NOVOS PERCURSOS NO FAZER CIÊNCIA SOBRE CRENÇAS DOCENTES

RESUMO

Neste artigo descrevemos o caminho metodológico desenvolvido para um estudo empírico, de natureza qualitativa, das crenças de professores em formação sobre o ‘aluno ideal’, sublinhando seus dilemas e imprevisibilidades. Demonstraremos a sequência de eventos de tomada de decisão que nos levou a redesenhar a pesquisa inicial, passando de uma investigação de mudança de crenças de licenciandos calouros e veteranos para uma pesquisa que passa a analisar as crenças destes dois grupos. Participam do estudo 147 estudantes de cursos noturnos presenciais de licenciatura em Pedagogia, em Ciências Biológicas, em Matemática e em Letras – modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa, oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em dois campi localizados na cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos por meio de um questionário aplicado entre os semestres de 2022.2 e 2023.1. Entre as observações resultantes do processo investigativo está a similaridade entre o perfil socioeconômico de calouros e veteranos, a qual possibilitou a análise da relação entre crenças docentes e formação docente inicial.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa. Crenças Docentes. Aluno Ideal. Licenciatura. Questionário.

INTRODUÇÃO

[...] a ciência não é fruto de um roteiro de criação totalmente previsível.

(Silva & Menezes, 2005, p. 28)

Este artigo pretende descrever o caminho metodológico desenvolvido para um estudo empírico sobre crenças de licenciandos acerca de um perfil ideal de estudante. Nosso objetivo principal é sublinhar os dilemas e imprevisibilidades inerentes ao processo científico – e como lidamos com eles –, inscrevendo o questionário como alternativa viável para produção dos dados, análise da formação docente inicial, e construção de categorias analíticas.

Nosso ponto de partida situa-se no primeiro semestre do curso de doutorado, quando foi delineado o objetivo geral da pesquisa: investigar a influência das experiências acadêmicas, ao

longo da formação inicial, na construção/mudança de crenças de licenciandos sobre o ‘aluno ideal’. Neste momento, abriu-se para nós dois universos completamente novos dentro de nossas experiências de pesquisa no campo educacional. O primeiro corresponde às crenças docentes em si – particularmente, as crenças de professores em formação – e, o segundo, às mudanças/modificações destas crenças.

O estudo de mudanças de crenças de licenciandos pressupõe o acompanhamento dos participantes ao longo da formação. Nas condições de um doutoramento, um estudo longitudinal que acompanhe os estudantes desde o ingresso no curso até a conclusão do estágio obrigatório é inviável. No contexto em que se insere nosso trabalho, o prazo para a defesa da tese é inferior à duração média das licenciaturas, e os estágios obrigatórios estão organizados nos semestres finais da grade curricular dos programas de formação. Ainda assim, seguimos firmes na ideia de uma investigação que incluísse as crenças de licenciandos nos momentos iniciais e finais da graduação e que, ao mesmo tempo, analisasse se haveria mudança de crenças durante a trajetória formativa. Tal persistência nos levou a decidir pelo acompanhamento de dois grupos de licenciandos – um formado por calouros e outro por veteranos, que correspondem, respectivamente, a licenciandos cursando o primeiro semestre da graduação, e aqueles iniciando o estágio supervisionado obrigatório. Chamaremos o primeiro de grupo A e, o segundo, de grupo B.

Ao longo do percurso investigativo, fomos surpreendidas por uma realidade que nos obrigou a tomar decisões que mudariam o desenho metodológico inicial da pesquisa. Desta forma, nosso estudo tomou um rumo diferente: de uma investigação de mudanças de crenças de licenciandos calouros e veteranos para uma pesquisa que passa a analisar as crenças destes dois grupos e compará-las. Esta alteração foi possível a partir do cotejo das variáveis de perfil socioeconômico dos participantes que, por sua vez, nos levou a constatação de uma consistente correspondência entre elas. A possibilidade de comparação entre o conjunto de calouros e o de veteranos foi fundamental para a construção das categorias analíticas sobre as características do ‘aluno ideal’, as quais serão apresentadas no próximo artigo.

Nas seções seguintes, descrevemos as etapas percorridas durante o processo de investigação, com suas regularidades e desvios, os quais culminaram em um trabalho criativo e inédito no campo de estudos sobre crenças docentes. Iniciamos com o delineamento do recorte da pesquisa, passando pela elaboração do questionário e, depois, pelo trabalho de campo antes e durante a aplicação deste instrumento. Prosseguimos com o relato dos eventos que nos levaram a redesenhar a pesquisa inicial e, por fim, apresentamos a análise comparada das variáveis de perfil socioeconômico entre o grupo de calouros e de veteranos. Ao término do artigo, deixamos nossas últimas considerações para a pesquisa sobre crença e formação docente.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*[...] conhece bem aquilo que fazes, a tua ciência, o teu campo académico,
as regras, as metodologias, as normas da “arteciência” da educação.
Conhece-as, mas cumpre-as q.b., “quanto baste”.
A investigação ou é criação ou não é nada.*

(Nóvoa, 2015, p. 14)

Definidos o tema, objeto e objetivos da pesquisa, começamos a pensar no recorte da população que desejamos investigar, ou seja, os licenciandos. Foi preciso, em primeiro lugar, decidir sobre a instituição de origem destes estudantes. Decidimos pela UFRJ por três razões: é a instituição em que o doutorado acontece, é reconhecida como a maior universidade federal do país (considerando seu corpo social), e também pela contribuição com o projeto de pesquisa e extensão *Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional*.

Inicialmente, cogitamos incluir em nosso recorte todos os cursos de licenciatura oferecidos pela UFRJ, entretanto, consideramos que não seria possível analisar todo este material dentro do tempo exigido para a conclusão da tese. Conforme edital de acesso aos cursos de graduação 2025 (1º e 2º semestres), a UFRJ possui 35 cursos presenciais de formação para o magistério¹⁴, distribuídos em cinco *campi* – quatro deles no município do Rio de Janeiro (Ilha do Fundão/Cidade Universitária, Escola de Música – Centro, Largo de São Francisco – Centro, e Praia Vermelha) e um no município de Macaé. Há também a oferta de três licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, e Química) na modalidade à distância, por meio de um consórcio com o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), cuja seleção ocorre em edital específico. Juntas, as duas modalidades (presencial e EAD) somam mais de 3000 vagas anuais¹⁵. Segundo dados do Censo do Ensino Superior 2020, os cursos presenciais possuem mais de 6000 alunos. Se incluirmos a EAD, totalizamos mais de 9000 estudantes.

Dentre a totalidade de cursos oferecidos pela UFRJ, decidimos investigar quatro deles: a licenciatura em Pedagogia (PED) e as licenciaturas em Ciências Biológicas (BIO), em Matemática (MAT) e em Letras – modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa (LET). Para este

14 Artes visuais; Ciências Biológicas/Fundão (N, I); Ciências Biológicas/Macaé; Ciências Sociais; Dança; Educação Física; Expressão gráfica; Filosofia; Física; História (N, I); Geografia; Letras - Português e Alemão; Letras - Português e Espanhol; Letras - Português e Francês; Letras - Português e Grego; Letras - Português e Inglês; Letras - Português e Italiano; Letras - Português e Latim; Letras - Português e Árabe; Letras - Português e Hebraico; Letras - Português e Japonês; Letras - Português e Russo; Letras - Libras; Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (N, I); Matemática (N, I); Pedagogia (N, V, M); Química/Fundão; Química/Macaé; Música. Legenda: N - noturno; I - integral; V - vespertino; M - matutino.

15 Dados provenientes dos editais de seleção para os cursos de graduação EAD 2025-1 e 2025-2 do consórcio Cederj, e edital de seleção para os cursos de graduação presenciais 2025 (1º e 2º semestres).

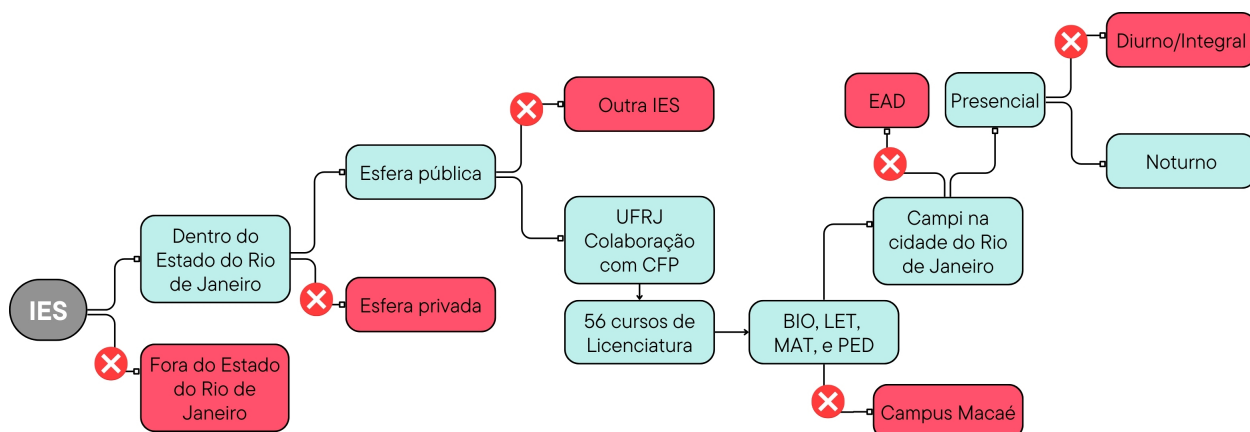
recorte, observamos os cursos que têm a maior carga horária no currículo da educação básica, bem como a presença de tais campos de conhecimento em exames padronizados nacionais e internacionais como o PISA, a prova Brasil e o SAEB¹⁶. Consideramos também os altos índices de reprovação daquelas disciplinas escolares no ensino fundamental – anos finais – e no ensino médio, quando comparadas às demais disciplinas da grade curricular (Alves; Dantas; Dantas, 2017). Por último, mas não menos significativo, a inclusão de licenciandos de BIO é atravessada pela minha experiência como professora de Ciências e de Biologia, e egressa tanto do curso quanto da instituição investigada.

Ainda tínhamos pela frente outras decisões a serem tomadas: trabalhar com cursos presenciais ou EAD – Educação à distância, e de quais campi. Optamos pelos cursos presenciais e pelos campi localizados na cidade do Rio de Janeiro, em vista dessa modalidade e local reunirem as quatro graduações referidas acima. Chegamos então ao quarto e último dilema desta etapa da pesquisa – o turno de ingresso. Todas as quatro licenciaturas são oferecidas no turno diurno/integral e noturno¹⁷. Para decidir pelo período noturno, levamos em consideração a oportunidade de alcançar um número mais significativo de participantes. Enquanto a oferta de vagas em LET e em PED não varia de acordo com o turno, os cursos de BIO e de MAT, no período noturno, oferecem o dobro do número de vagas. O diagrama abaixo (Figura 2) sintetiza o percurso que percorremos até a definição do recorte de pesquisa, destacando os vários impasses que permeiam as primeiras etapas de uma investigação científica.

16 O *Programme for International Student Assessment* (PISA) pertence a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), e tem como objetivo mensurar as habilidades e conhecimentos em leitura, matemática e ciências, de jovens de 15 anos de idade, para solucionar problemas da vida real. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações cuja finalidade é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, por meio de aplicação de testes padronizados e questionários socioeconômicos em larga escala. São desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Informações obtidas nos portais eletrônicos oficiais de cada programa: PISA (<https://www.oecd.org/pisa/>) e MEC (<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>).

17 Além dos turnos diurno e noturno, o curso de Pedagogia é também oferecido no turno vespertino.

Figura 2. Processo de definição do recorte de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Na próxima seção, descrevemos como chegamos na ideia de aplicar um questionário para analisar crenças docentes, divergindo da maioria das pesquisas que investigam o tema. Ainda neste tópico, relatamos o processo de elaboração do instrumento, apontando o que consideramos interessante e válido e também o que constatamos, após a aplicação, como questionamentos que poderiam trazer dúvidas na análise ou enviesar respostas.

O questionário como instrumento para analisar crenças docentes e formação inicial de professores

É consensual aos manuais de metodologia científica que a escolha do instrumento de produção dos dados está diretamente vinculada aos propósitos da pesquisa e ao seu *corpus* analítico. Desde o desenho inicial, estava muito claro que nos interessava realizar um estudo de natureza qualitativa. Nossa preocupação nunca foi alcançar a generalização dos resultados, “mas a caracterização, compreensão e interpretação dos fenômenos observados em um grupo específico” (Moura; Ferreira, 2005, p. 49-50). Ainda assim, não estávamos convencidos pela ideia de trabalhar com um número reduzido de participantes – como é comum às abordagens daquele tipo.

Quando nos debruçamos a mapear, na literatura científica nacional e internacional, trabalhos sobre mudança de crenças docentes com licenciandos, notamos que estudos empíricos encontrados na revisão bibliográfica diferiam entre perspectivas quantitativa e qualitativa de forma bastante nítida. Aqueles que se identificam como pesquisas qualitativas – abordagem predominante no contexto brasileiro – investigam um número de participantes que varia de 4 a 19 professores em formação e utilizam majoritariamente a entrevista e/ou a observação como instrumentos de produção dos dados (Ciríaco; Pirola, 2018; Neto, 2017; Neto; Lima; Struchiner, 2019; Schweikart,

2009; Simões, 2011; Wilson; Rozelli, 2012). Já as pesquisas quantitativas foram realizadas com 42 a 129 licenciandos e todas escolheram aplicar um questionário para obter as informações de interesse (Dignath; Fink; Kunter, 2022; Egloff; Souvignier, 2020; Hassanein; Alshaboul; Ibrahim, 2022).

Estávamos diante de um novo impasse, o qual foi solucionado quando reconhecemos e nos entregamos àquilo que Nóvoa (2015, p. 14) já havia apontado, e que trazemos na epígrafe desta seção: “A investigação ou é criação ou não é nada”. Em vez de escolher um lado ou outro, decidimos por combinar procedimentos quantitativos e qualitativos, compreendendo-os como mutuamente complementares (Brandão, 2008; Cano, 2012; Gorad; Taylor, 2004; Johnson; Onwuegbuzie, 2004; Rosistolato, 2021; Teddlie; Tashdkkori, 2009).

A aplicação de um questionário aos participantes pareceu-nos então a escolha mais apropriada, considerando nossos objetivos, limitações e o interesse em examinar as crenças docentes e a formação inicial de um número razoável de futuros professores. Nossa primeira dúvida depois de decidir por aquele instrumento foi se utilizaríamos um questionário impresso ou digital. Escolhemos ambos. Para a fase inicial da pesquisa, ficamos com a primeira opção por considerarmos que, após cerca de dois anos de isolamento social devido à pandemia de COVID-19, muitas pessoas evitariam maior exposição digital e, portanto, teríamos um baixo retorno se nosso primeiro contato para produção dos dados fosse de forma remota.

Na segunda fase, uma vez estabelecido o contato com os licenciandos, poderíamos utilizar um questionário *online*. Em nossa hipótese, teríamos um maior retorno dos questionários aplicados aos mesmos estudantes 18 meses depois, se este fosse *online*. Inclusive, porque, possivelmente, alguns alunos já teriam concluído seus cursos ou estariam em momentos finais deste.

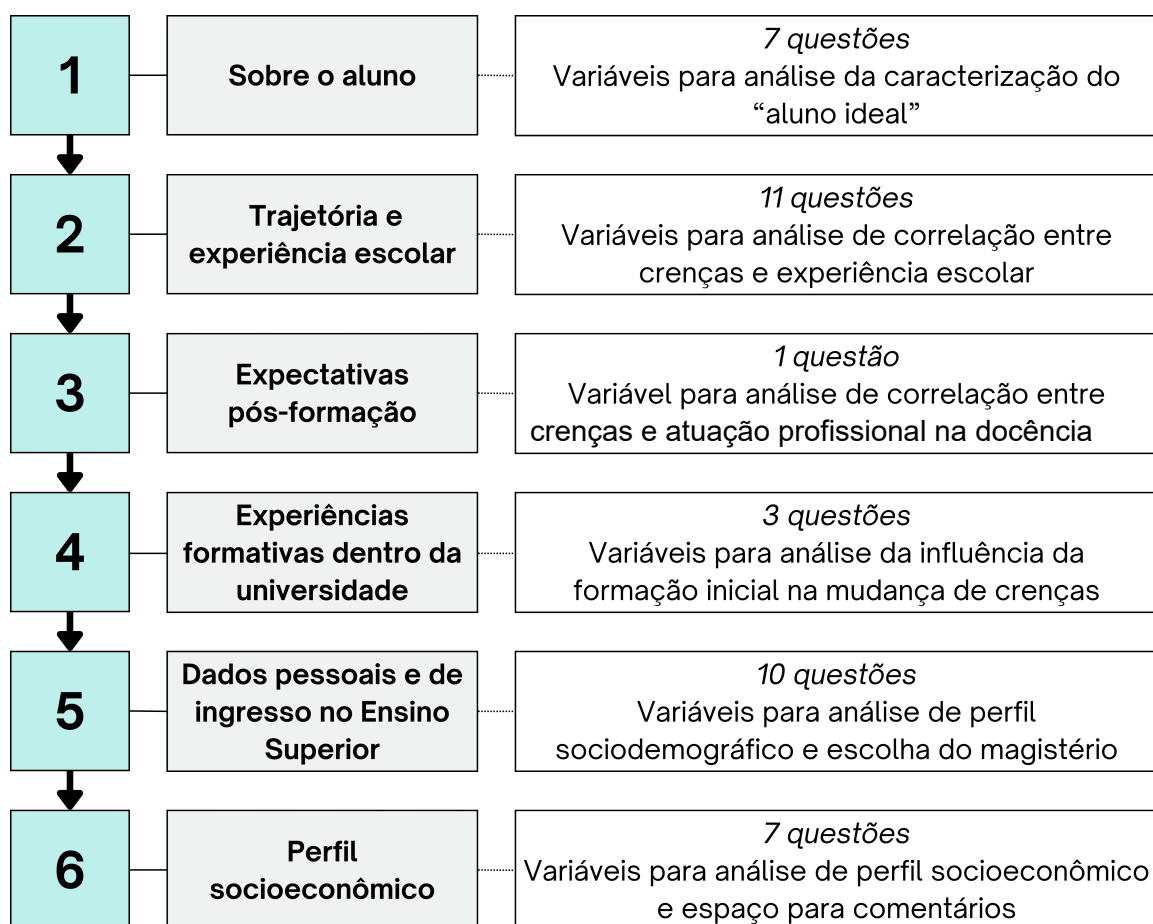
Para compreendermos a divisão da pesquisa em duas etapas, cabe lembrar que estamos nos referindo a uma investigação de mudança de crenças. Portanto, na primeira fase temos acesso às crenças iniciais e, na segunda fase, às crenças após certo período de tempo de formação, o que nos daria informações se houve mudanças de crenças ou não.

Iniciamos o processo de elaboração do questionário impresso retornando à revisão bibliográfica sobre crenças docentes, ‘aluno ideal’ e formação de professores. Em um segundo momento, consultamos a literatura específica sobre esse tipo de instrumento de levantamento de dados (Appolinário, 2006; Gunther, 2003; Malheiros, 2011; Moura; Ferreira, 2005; Nogueira, 2002). Depois, nos voltamos a examinar modelos prontos de questionários, utilizados em pesquisas de grande escala, como aquele do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e o da *Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem* (TALIS), ambos destinados a professores em exercício.

Ao todo, o questionário contém 39 questões, distribuídas em seis blocos temáticos, na seguinte ordem: (1) *sobre o aluno*; (2) *trajetória e experiência escolar*; (3) *expectativas pós-formação*; (4) *experiências formativas dentro da universidade*; (5) *dados pessoais e de ingresso no Ensino Superior*; (6) *perfil socioeconômico*. As variáveis utilizadas foram compiladas da literatura científica sobre o tema, por meio de consulta a artigos científicos, dissertações e teses acadêmicas. Optamos por três diferentes tipos de perguntas: abertas, fechadas e com escala do tipo *Likert*. Há questões fechadas de múltipla e de única escolha. No enunciado e nas alternativas das questões, priorizamos a flexão feminina dos vocábulos, adicionando em seguida o artigo “o” entre parênteses. Escolhemos essa forma linguística por considerarmos o fato de que a docência é uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres (Gatti *et al.*, 2019). Uma cópia do questionário poderá ser encontrada no Apêndice A.

O quadro a seguir apresenta uma síntese da organização do instrumento (Figura 3).

Figura 3. Organização do questionário em blocos temáticos



Fonte: Elaboração própria

Como podemos visualizar na Figura 3, invertemos a ordem proposta por Appolinário (2006),

colocando primeiro as questões relativas ao problema de pesquisa e, por último, as perguntas relacionadas às informações sociodemográficas – conforme fizeram Santos e Monteiro (2021) e de acordo com a recomendação de Moura e Ferreira (2005) e de Carlomagno (2018). Por ser um questionário longo, consideramos mais conveniente apresentar no início as questões que exigem do participante maior atenção e raciocínio. Entendemos que responder a um questionário extenso pode ser exaustivo e desinteressante, portanto, deixamos para o final as questões cujas respostas tendem a ser fáceis, rápidas e automáticas. Cabe destacar que a versão impressa do questionário possui oito páginas, limite recomendado por Nogueira (2002).

Antes de descrever o conteúdo de cada bloco temático, precisamos esclarecer que, ao longo do trabalho, percebemos que não daríamos conta do volume de dados obtido pelo questionário. Antes mesmo da decisão de alterar o objetivo geral da pesquisa, aquela situação nos fez repensar outros de nossos objetivos iniciais – eram 11 no total, um número bastante expressivo conforme já alertado pela banca avaliadora na primeira qualificação do doutoramento. Como resultado, não tivemos tempo hábil para examinar por completo parte das variáveis exploradas pelo instrumento que construímos e aplicamos, entretanto, trabalharemos para que a análise seja retomada e apresentada em futuras publicações.

O primeiro bloco do questionário é constituído de sete questões – quatro fechadas, duas abertas e uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos (1-discordo plenamente; 2-discordo; 3-não concordo nem discordo; 4-concordo; 5-concordo plenamente), mantendo seu modelo original (Júnior; Costa, 2014). As quatro primeiras perguntas pedem ao participante que caracterize um ‘aluno ideal’ do ensino fundamental, declarando a importância dessas características, quem é responsável pela sua construção e qual a frequência do ‘aluno ideal’ descrito em uma sala de aula. No mesmo bloco perguntamos aos participantes sobre a concordância ou discordância em afirmativas que representam (i) crenças docentes sobre aqueles que não possuem o perfil de ‘aluno ideal’ e (ii) crenças sobre o papel da família, da escola e do professor no desempenho dos estudantes, reprovação escolar, influência da motivação e do comportamento na aprendizagem. Em seguida, indagamos quais experiências e conhecimentos adquiridos serviram de base para as respostas das questões anteriores. Sobre as últimas três questões desta seção, nosso propósito inicial era analisar a correlação da crença em um ‘aluno ideal’ com demais crenças docentes, assim como identificar possíveis influências que tenham contribuído para a construção destas ideias.

Quanto a escala *Likert*, os 10 itens que a constituem foram teoricamente deduzidos da literatura científica que versa sobre o assunto. A escolha pelo uso da escala apoia-se na teoria de que as crenças são ideias tácitas, implícitas – ou seja, estão subentendidas mas não são declaradas –, portanto, uma pergunta direta geralmente não é uma forma eficaz de observá-las (Crahay *et al.*,

2016; Gatti *et al.*, 2019; Kagan, 1992).

No segundo bloco, o mais longo do questionário com 11 questões, abordamos o tipo de escola frequentada no ensino médio, fluxo escolar¹⁸, definição da experiência escolar em relação à aprendizagem, desempenho, motivação, comportamento, habilidades sociais e relação com os professores. Também questionamos sobre as ações dos responsáveis dos participantes durante sua escolarização, como o participante se declara como aluno do ensino básico (em relação ao seu desempenho e comportamento) e quais as principais razões para a conclusão da educação básica e ingresso no Ensino Superior. Para mensurar a relação professor-aluno, utilizamos uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos (1-nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-frequentemente; 5-sempre). Entendemos que a experiência escolar de um estudante pode variar de acordo com sua idade e nível de ensino, o que tornaria esse tipo de questão inadequada. Entretanto, nosso propósito é conhecer como o licenciando se declara, ou seja, quais memórias ela/ele possui de sua vivência como aluno da educação básica, e não o que exatamente ocorreu durante este período. Na questão sobre o fluxo escolar, nos preocupamos em informar ao participante o que consideramos por evasão e abandono da escola, a fim de manter no questionário uma linguagem clara e objetiva (Malheiros, 2011). Em geral, este bloco inclui variáveis para análise do perfil socioeconômico, bem como informações que poderiam ser proveitosas para uma análise de correlação entre crenças e experiência escolar. Gostaríamos de testar a hipótese de que o aluno idealizado seria um espelho de como o futuro docente se identifica enquanto estudante da educação básica.

Os blocos três e quatro são mais breves e contêm perguntas sobre o que os licenciandos pretendem fazer logo após a conclusão da licenciatura, assim como se participaram ou não de outras atividades formativas dentro da universidade além das aulas obrigatórias, tais como iniciação científica, monitoria, iniciação à docência e extensão. Questionamos ainda pelo tipo de escola e nível da educação básica onde o futuro professor concluiu o seu estágio supervisionado obrigatório – essa pergunta, embora prevista para ser respondida na aplicação do segundo questionário, foi mantida no instrumento inicial para o caso de algum participante ter realizado o estágio precocemente. As perguntas reunidas aqui serviriam para analisar a influência das experiências formativas oferecidas pela universidade no caso de mudança/estabilidade de crença, considerando nossos objetivos iniciais de pesquisa, bem como análise de correlação entre crença e expectativa de atuação profissional na docência.

Os dois últimos blocos consistem dos dados sociodemográficos (idade, gênero, cor/raça, religião, se é PcD), socioeconômicos (local de moradia, escolaridade e tipo de ocupação dos pais, se

18 Os indicadores de fluxo escolar apontam se, ao longo da trajetória escolar de um indivíduo, há a presença de evasão e/ou de repetência, configurando se a trajetória é regular ou irregular (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

realiza atividade remunerada, carga horária e tipo de atividade) e informações sobre o ingresso no Ensino Superior (período que ingressou, se foi ampla concorrência ou política afirmativa, se a licenciatura foi a primeira opção no SISU, e qual a principal motivação para a escolha do curso). Questionamos também se a/o participante já possui alguma experiência em docência. As categorias de religião e de cor utilizadas têm como base os Censos Demográficos de 2010 e de 2022¹⁹, respectivamente, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para as demais variáveis, seguimos principalmente o modelo do questionário *online* aplicado aos discentes da UFRJ, o qual faz parte da pesquisa *Complexo de Formação de Professores: avaliação e monitoramento da política interinstitucional*. De forma complementar, consultamos os dados do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), apresentados por Honorato; Vieira; Zucarelli (2018).

O processo de criação que acabamos de descrever durou cerca de cinco meses. Foi um trabalho minucioso e complexo, que nos obrigou a ler e reler o instrumento várias vezes. Todo esse cuidado resultou em um questionário que serviu aos novos propósitos da pesquisa, permitindo a construção das categorias analíticas de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Entretanto, nenhum trabalho científico está isento de equívocos. Na seção a seguir, relatamos as inconsistências presentes no questionário, que somente foram encontradas após sua aplicação.

Reflexões sobre o questionário: equívocos de uma jovem pesquisadora

Durante os momentos de aplicação do questionário e do tratamento dos dados, pudemos entender o quão verdadeira é a afirmação de Hill e Hill (2002, p. 83), endossada por Appolinário (2006, p. 136): “É muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário”. Dizemos isso pois, apesar de estudarmos as orientações de diversos autores e realizar um pré-teste, ainda assim, deixamos passar algumas inconsistências – embora reconhecemos que não é possível alcançar um questionário perfeito, principalmente em virtude da dimensão temporal do processo científico. Além do mais, o questionário passou pelas etapas necessárias antes de ser aplicado e foi capaz de fornecer os dados que precisávamos para responder às questões da pesquisa.

Parte dessas falhas coube a nossa limitação em antecipar determinadas situações que, a princípio parecem óbvias, mas que não nos ocorreram na ocasião da construção do instrumento. Por exemplo, na questão nº 9, sobre trajetória escolar, participantes indagaram se a “dependência” em determinadas disciplinas deveria ser considerada como reprovação. Percebemos então que deveríamos ter incluído uma nota do que se entende por reprovação e recuperação, assim como

19 Variável cor está disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Variável religião está disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/tj/panorama>.

fizemos com os termos “abandono da escola” e “evasão da escola”. Similarmente, não previmos nas questões 34 e 35, acerca da escolaridade dos pais, a alternativa “não escolarizado”, até encontrar um questionário no qual a participante deixou a resposta em branco e escreveu o termo “analfabeto” abaixo do enunciado. O mesmo ocorreu nas perguntas seguintes, sobre a ocupação dos pais, quando respondentes escreveram “falecido”, “aposentado” ou “desempregado”, por falta de uma nota informativa para considerar, neste caso, a última ocupação de seus genitores.

Observamos também problemas quanto à clareza dos enunciados e à formatação da pergunta. Na questão nº 7, notamos que a sentença “As respostas anteriores foram baseadas:” induz à dúvida e à ambiguidade das respostas, podendo tanto se referir aos itens 1-10 da pergunta imediatamente anterior àquela ou, ainda, às questões 1 a 6 do questionário. Supomos que o modo como diagramamos as questões 17.1 e 17.2 – sobre ter sido “bom” ou “mau aluno/a” e ter apresentado “bom ou mau comportamento”, respectivamente – foi a razão para alguns participantes “pularem” uma ou outra, considerando que não estava claro que se tratavam de duas perguntas diferentes. O mesmo pode ter ocorrido com a questão nº 22, acerca do estágio obrigatório. Apesar de informarmos, em caixa alta e com fundo destacado de cinza, que era designada “apenas para licenciandos que concluíram o estágio”, encontramos dois participantes que a assinalaram por acidente, e outros que, possivelmente a responderam por engano, pois encontravam-se cursando os primeiros meses de sua respectiva disciplina de prática de ensino.

Outro aspecto a ser pontuado é a falta de atenção na formulação das questões nº 4 e nº 20. Na primeira, pedimos que o respondente assinalasse se aluno ideal é imaginário, maioria na sala de aula, minoria na sala de aula ou uma exceção. Não há, portanto, opção em que o aluno ideal tem a mesma proporção em sala do que os demais alunos. E no item “Atividades de pesquisa” da questão 20, relativa à participação em atividades oferecidas pela UFRJ, como não pedimos para especificar, deixamos de saber se aquelas estão relacionadas ou não com educação/ensino de. Esses dados nos ajudariam a melhor correlacionar as experiências da formação inicial com as crenças sobre o ‘aluno ideal’ declaradas pelos licenciandos. Cabe destacar também que, dentro desta mesma pergunta, poderíamos ter poupado tempo de tabulação informando, a respeito do item “Outras atividades. Especifique”, para desconsiderar as atividades de extensão – as quais estão contempladas na questão seguinte. Muitos participantes o fizeram, sem necessidade.

Algo que também nos passou despercebido foi a ausência de perguntas que confirmassem explicitamente a aderência dos respondentes ao recorte amostral, tais como o curso e o turno de ingresso. Embora tenhamos enfatizado esse critério durante a apresentação da pesquisa, a possibilidade de que alguns participantes não tenham se atentado a esta informação não pode ser descartada. Outro aprimoramento a ser considerado em futuras pesquisas é a inclusão de questões

que poderiam ampliar nosso entendimento sobre o *background* dos licenciandos, por exemplo, a modalidade cursada no ensino médio (se formação geral ou profissional técnica), graduações anteriores (concluídas ou não) e, o turno no qual cursou a maioria das disciplinas – no caso de licenciandos veteranos.

Por último, um descuido que não está relacionado a nenhum prejuízo no levantamento dos dados, mas que pode ter causado uma má impressão da qualidade do instrumento. Na questão 23, sobre o período de ingresso na licenciatura, a última alternativa correspondia ao período 2022.2, já que os questionários foram primeiramente aplicados neste semestre. No ano seguinte, precisamos reaplicar o instrumento e nos esquecemos de adicionar a opção 2023.1 na referida questão. Ao perceberem a lacuna, os participantes foram orientados a incluir eles mesmos essa alternativa em suas respostas.

Com o instrumento de produção dos dados pronto, adentramos a fase subsequente da pesquisa: o trabalho de campo. Começamos com a descrição do pré-teste do questionário e, depois, apresentamos a aplicação propriamente dita.

O TRABALHO DE CAMPO ANTES E DURANTE A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Isso é trabalho de campo: emoção o tempo todo!

(Prof.^a Ana Prado²⁰)

Para avaliarmos a compreensão e tempo de duração da aplicação do questionário impresso aos participantes da pesquisa, realizamos um pré-teste no dia 28 de setembro de 2022, durante a reunião semanal do grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), com 11 participantes – entre graduandos, pós-graduandos e professores universitários. Os respondentes levaram entre 25 a 47 minutos para completar o questionário; a maioria terminou em até 40 minutos. Ao final do preenchimento do questionário, solicitamos aos respondentes que permanecessem na sala para uma discussão em grupo, na intenção de avaliarmos os aspectos negativos e positivos do instrumento.

As principais características revistas foram a clareza dos enunciados, o formato das questões (de fechada para aberta), e o número de itens das escalas *Likert* e de alternativas das questões fechadas. Além disso, reduzimos de 41 para 39 questões e formatamos o *layout* de modo que o questionário não ultrapassasse oito páginas no formato A4. Considerando as lacunas expostas na

20 Trecho de conversa entre a doutoranda e a professora Ana Prado, pelo *WhatsApp*, em 18 de outubro de 2022, a respeito da confirmação para aplicação do questionário na turma de LET (grupo B), após vários e-mails trocados com o professor responsável pela disciplina.

seção anterior, assumimos que deveríamos ter seguido a recomendação de Apolinário (2006, p. 137) sobre fazer “tantos pré-testes quantos forem necessários, para garantir a boa qualidade do instrumento”.

Dando sequência ao trabalho de campo, após a realização do pré-teste, iniciamos a etapa de busca pelos participantes. Considerando a aplicação presencial dos questionários, concordamos em realizar a abordagem dos licenciandos na sala de aula, durante o horário das disciplinas acadêmicas. Esta estratégia foi escolhida por facilitar o contato com um número maior de estudantes simultaneamente, aumentando as chances de adesão à pesquisa. O segundo passo foi definir quais disciplinas se ajustavam aos nossos propósitos. Nos pareceu óbvio que, se queríamos encontrar licenciandos calouros, deveríamos procurá-los durante as aulas de disciplinas previstas para o primeiro período da licenciatura. Do mesmo modo, para termos acesso a licenciandos prestes a iniciar o estágio obrigatório, as disciplinas de prática de ensino seriam a opção mais adequada.

Esta seleção de respondentes para os questionários é classificada como “amostragem de conveniência”, também conhecida como “amostras acidentais”, um tipo de amostra não probabilística. Essa técnica reúne pessoas de fácil acesso e que se dispõem voluntariamente a colaborar no estudo (Moura; Ferreira, 2005). Embora esse tipo de amostragem tenha maior propensão de ser tendenciosa (Fonseca; Martins, 2011), tal procedimento está alinhado à natureza qualitativa do nosso estudo, bem como aos objetivos desenhados para a investigação.

Concordamos que não seria apropriado chegar nas salas de aula sem aviso prévio e sem o consentimento do professor formador, principalmente porque precisaríamos ocupar quase um tempo inteiro de aula. A saída que encontramos foi contatar previamente os docentes, por e-mail, solicitando que nos cedesse aproximadamente 40 minutos do seu tempo de aula para a apresentação da pesquisa e aplicação do questionário aos interessados. Nos casos em que não dispomos do correio eletrônico do docente, a comunicação inicial foi realizada por mensagem via plataforma do currículo Lattes.

Foi necessário organizar uma lista para cada curso (BIO, LET, MAT e PED), contendo o nome e código das disciplinas acadêmicas de interesse, oferecidas em 2022.2, no turno da noite, acompanhados de informações sobre os docentes responsáveis (nome e e-mail), dia da semana, horário e localização da sala de aula. Para a elaboração das listas, consultamos duas fontes de informações: os quadros de horários (QH) disponibilizados pela plataforma SIGA/UFRJ e os quadros de horários disponibilizados nos endereços eletrônicos oficiais dos institutos acadêmicos²¹.

Para encontrar estudantes veteranos das licenciaturas em áreas específicas (BIO, MAT e

21 Institutos de Biologia – IB (www.biologia.ufrj.br), de Letras – IL (www.letras.ufrj.br), de Matemática – IM (www.im.ufrj.br) e a Faculdade de Educação – FE (www.fe.ufrj.br).

LET), recolhemos informações das disciplinas de Didática I. Estas estão automaticamente vinculadas às respectivas disciplinas de *Prática de Ensino*, as quais correspondem ao estágio obrigatório supervisionado.

Em relação ao curso de Pedagogia, o qual possui cinco estágios obrigatórios, consideramos aplicar o primeiro questionário do grupo B no começo do estágio em educação infantil (previsto para o 7º período), e o segundo questionário após a conclusão do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental (previsto para o 8º período). Cada um desses estágios obrigatórios dura cerca de um semestre letivo. Entretanto, reconhecemos que não são todos os licenciandos que realizam os estágios nessa ordem. Escolhemos tais estágios supervisionados por representarem experiências de ensino cujo contexto poderia influenciar de forma mais significativa a construção e/ou mudança das crenças que inicialmente pretendemos investigar.

Concluídas as listas de informações dos cursos, iniciamos os procedimentos de comunicação com os docentes responsáveis pelas disciplinas de primeiro período e de didática/estágio obrigatório supervisionado. Enviamos a eles um texto, por e-mail ou plataforma Lattes, solicitando colaboração para a aplicação do questionário. O conteúdo integral da mensagem pode ser encontrado no Apêndice C. A ideia original era realizar toda a aplicação do questionário – calouros e veteranos das quatro licenciaturas – no segundo semestre de 2022. Entretanto, não contamos com imprevistos e com o fato de que a oferta de algumas disciplinas e cursos varia de acordo com o semestre, o que nos obrigou a estender o levantamento dos dados até o período seguinte, 2023.1 – o que será detalhado mais adiante.

Entre os dias 22 e 23 de setembro de 2022, contatamos 25 docentes, distribuídos em disciplinas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Letras (Port-Lit.), Matemática e Pedagogia. Daquele conjunto, 12 aceitaram cooperar com a pesquisa, dos quais nove foram escolhidos para realizarmos a abordagem aos licenciandos, o que resultou em um total de 193 estudantes convidados a preencher o questionário, 149 respondentes e 147 participantes, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1. Resultado do contato com os professores formadores e da abordagem aos licenciandos

		BIO	LET	MAT	PED	Total
Professores formadores	Docentes contatados	9	9	5	2	25
	<i>Solicitações fora dos critérios</i>	4	1	-	-	5
	<i>Solicitações recusadas</i>	1	-	-	-	1
	<i>Solicitações sem retorno</i>	1	4	1	1	7
	<i>Solicitações aceitas</i>	3	4	4	1	12
	<i>Solicitações aceitas e escolhidas para a abordagem</i>	2	3	3	1	9
Licenciandos	Estudantes inscritos nas disciplinas	71	43*	88	74	276
	<i>Estudantes presentes no momento da abordagem</i>	40	46	64	43	193
	<i>Estudantes fora dos critérios ou que não quiseram participar</i>	3	14	23	5	45
	<i>Estudantes que responderam ao questionário</i>	37	32	41	39**	149
	<i>Estudantes que responderam ao questionário e de acordo com os critérios</i>	37	32	39	39	147

Fonte: Elaboração própria

Nota 1: Sinal convencional utilizado: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

* Número se refere apenas a disciplina de Prática de Ensino. Não obtivemos a informação do número de inscritos na disciplina em que foi realizada a aplicação do questionário aos calouros.

** Uma das participantes, ausente no momento da apresentação da pesquisa, recebeu o questionário por meio de sua colega de classe.

Dos dados que mais se destacam na Tabela 1 está a diferença entre o número de estudantes inscritos nas disciplinas (n=276) e o total de presentes em sala de aula (n=193), no momento da apresentação da pesquisa. Dito de outra forma, cerca de 40% dos licenciandos não assistiam aula naquela ocasião. Apesar de não ser parte do escopo deste trabalho averiguar as razões destas ausências – se eram pontuais ou se consistia de abandono da disciplina/curso –, sinalizamos que o

fenômeno merece atenção em futuras pesquisas.

A aplicação dos questionários aos calouros e veteranos ocorreu entre os semestres de 2022.2 (setembro, outubro, e dezembro) e 2023.1 (abril e maio), durante a noite, no horário das disciplinas acadêmicas nas quais os participantes estavam inscritos. As salas de aula que visitamos estavam distribuídas entre o Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Matemáticas e de Natureza (CCMN), Centro de Tecnologia (CT), e Instituto de Letras – localizados no campus Cidade Universitária (Fundão), e Faculdade de Educação – campus Praia Vermelha. A apresentação da pesquisa às turmas durou cerca de oito minutos. Ao concordarem em participar, os licenciandos assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B, aprovado pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ. Os participantes levaram entre 15 a 40 minutos para responder ao questionário. O trabalho de campo foi realizado, na maior parte, pela doutoranda que, durante a distribuição e recolha dos instrumentos, obteve ajuda de voluntários familiares, uma monitora e de alunos do LaPOpE. Em algumas turmas, os questionários foram aplicados pela professora Ana Prado ou por estudantes do LaPOpE. Eles receberam orientação e um roteiro detalhado com as instruções de como proceder na abordagem aos estudantes, na distribuição e recolha dos questionários e, ainda, como responder a possíveis dúvidas dos participantes. Do total de alunos abordados, alguns não puderam participar da pesquisa, pois cursavam o bacharelado, não estavam no período estipulado pelo recorte, ou pertenciam ao turno diurno. Em geral, todos os licenciandos presentes nas salas de aula aderiram à pesquisa. Tivemos apenas três estudantes que optaram por não participar.

A dinâmica de aplicação dos questionários ocorreu de forma distinta na turma de veteranos de PED, pois na data agendada os participantes teriam apenas 30 minutos para responderem à pesquisa, já que havia um evento importante do curso no mesmo dia da aula. Para contornar essa dificuldade, recolhemos os TCLE assinados no dia da visita e deixamos os questionários com as licenciandas, para que entregassem em aula posterior. Para lembrá-las de levar o instrumento na data marcada, enviamos lembretes por e-mail e whatsapp.

Terminado o trabalho de campo da primeira fase da pesquisa, prosseguimos com a análise preliminar do material. Depois, iniciamos a preparação da fase 2, conforme nosso plano original, em que o mesmo questionário seria reaplicado após dois semestres, desta vez no formato online, de modo a obtermos os dados necessários para alcançar os objetivos até então propostos. A saber: analisar se as crenças sobre o ‘aluno ideal’ se modificam ao longo da graduação e, em caso afirmativo, quais alterações são observadas e, ainda, se existem correlações com as experiências formativas.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso de criação do questionário em formato digital,

aplicação do instrumento e o resultado final desta experiência, o qual nos conduziu a um momento crucial de tomada de decisão.

REDESENHANDO A PESQUISA INICIAL

*[...] o que importa, na ciência,
é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo.
Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo.
Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência.*

(Nóvoa, 2015, p. 15)

Como já mencionado, a segunda fase da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário *online* aos mesmos participantes da fase anterior. Inicialmente, havíamos cogitado reutilizar o instrumento impresso, no entanto, esta estratégia nos pareceu inviável. Primeiro porque seria impossível reencontrar os licenciandos em uma mesma classe, como na ocasião passada, visto a flexibilidade curricular dos cursos e a trajetória única de cada estudante. Segundo, havia uma chance de participantes veteranos terem concluído a graduação.

Elegido o uso do instrumento no formato digital, nosso primeiro passo foi buscar informações sobre as principais plataformas para elaboração de questionários *online*. Optamos pelo *Formulário Google*, uma ferramenta gratuita que, embora tenha recursos limitados, atendeu às necessidades da pesquisa. Como nossa intenção era analisar as crenças sobre o ‘aluno ideal’ e sua correlação com a formação inicial, mantemos no questionário *online* apenas três dos seis blocos temáticos originais – “Sobre o aluno”, “Expectativas pós-formação” e “Experiências formativas dentro da universidade”. Os demais blocos não foram incluídos por constituírem-se de informações que, ou não representam modificações durante o período de investigação, ou suas alterações não seriam de interesse para esta pesquisa. Procuramos manter, quando possível, o mesmo formato e enunciado das perguntas, incluindo alguns recursos visuais para tornar o questionário mais atrativo aos respondentes (Carlomagno, 2018).

Na página eletrônica do questionário, antes do primeiro bloco temático, acrescentamos campos para o respondente escrever o nome completo, confirmar seu curso e turno de ingresso, informar sua situação acadêmica no momento atual (matriculado, concluído, abandonado, ou transferido) e, por último, se estaria disponível para uma entrevista *online*. As três últimas perguntas são exclusivas do questionário digital, dada a importância, em primeiro lugar, de verificar informações dos participantes que correspondem ao recorte da pesquisa. Segundo, de atualizar o contexto formativo no qual os licenciandos estão inseridos. E, terceiro, de possibilitar a

complementação de dados sobre os tópicos respondidos no primeiro e segundo questionários mediante entrevista, em caso de baixo retorno dos participantes e de ausência de outros meios para completar a amostra, como sugere Torini (2016).

Uma vez concluída a elaboração do questionário *online*, solicitamos aos membros do LaPOpE que realizassem um pré-teste do instrumento, no sentido de avaliarmos o tempo médio de duração de seu preenchimento e a acessibilidade em diferentes dispositivos (aparelho celular, *tablet*, *desktop*). Entre os dias 5 e 6 de fevereiro de 2024, sete voluntários – entre graduandos e pós-graduandos – preencheram o respectivo questionário, levando de 8 a 15 minutos para completá-lo. Como não foram encontrados problemas, seguimos com a aplicação do instrumento.

Após dois ou três semestres da aplicação do questionário impresso, nos organizamos para iniciar a 2ª fase da pesquisa. Como já dito, tínhamos o propósito de observar se haveria mudança de crenças em relação àquelas declaradas na primeira fase. No caso dos participantes calouros, as crenças existentes ao ingressarem na licenciatura e após um ano ou um ano e meio de curso. Com os participantes veteranos, intencionamos investigar crenças construídas ao início e conclusão do estágio supervisionado obrigatório.

Realizamos duas tentativas de contato com os licenciandos, uma por e-mail e outra via *Whatsapp*, com intervalo de, pelo menos, uma semana entre elas, seguindo as recomendações de Torini (2016). Segundo o autor, é importante disponibilizar, no convite, o contato da equipe, assim como enviar mensagens personalizadas, em dias úteis e horários convenientes. Torini ainda sugere um limite de três convites enviados, com espaço de alguns dias entre eles, caso o potencial respondente não tenha preenchido o questionário.

Uma síntese do resultado está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Resultado da abordagem aos licenciandos na segunda fase da pesquisa

		BIO	LET	MAT	PED	Total
Calouros	Participantes contatados	16	21	30	30	97
	Questionários preenchidos na abordagem via e-mail	2	4	3	1	10
	Questionários preenchidos na abordagem via <i>Whatsapp</i>	3	2	3	6	14
	Total de questionários preenchidos					24
Veteranos	Participantes contatados	21	11	9	9	50
	Questionários preenchidos na abordagem via e-mail	1	-	-	-	1
	Questionários preenchidos na abordagem via <i>Whatsapp</i>	2	2	-	4	8
	Total de questionários preenchidos					9

Fonte: Elaboração própria

Nota 1: Sinal convencional utilizado: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Em 25 de março de 2024, às 8h do horário de Brasília, enviamos via *e-mail* a todos os licenciandos participantes da primeira fase (Grupos A e B), o convite para o preenchimento do questionário *online*. Utilizamos os endereços eletrônicos informados pelos participantes no Termo de consentimento livre e esclarecido. Os envios foram organizados por licenciatura e grupo, no modo “com cópia oculta” ou *Cco*, a fim de respeitar a privacidade dos destinatários. Nessa primeira abordagem, 12 e-mails retornaram (destinatário não encontrado ou caixa de entrada cheia) e 11 de 147 participantes preencheram o questionário – 10 calouros e apenas um veterano.

Em função do baixo retorno, realizamos uma segunda abordagem via *Whatsapp*, entre os dias 08 e 25 de abril de 2024, no intervalo de 18h30min a 19h30min do horário de Brasília – período supostamente conveniente, considerando que os participantes são graduandos de curso noturno. Optamos por uma mensagem personalizada e mais curta do que aquela enviada por e-mail. As mensagens foram enviadas uma a uma, manualmente, pela conta de *Whatsapp* da doutoranda. Nesta segunda tentativa, oito participantes não puderam ser contatados. Um deles não informou o contato de celular, e o restante não possuía conta ativa no *Whatsapp* com o número informado. Recebemos

o retorno de 22 dos 136 participantes que ainda não haviam respondido ao questionário *online*.

Para compreender as razões de um número tão baixo de questionários respondidos na segunda fase da pesquisa – cerca de 20% do total de convites realizados, recorremos novamente a Torini (2016). Neste trabalho somos informadas de que o percentual de retorno em questionários *online* varia de 10% a 30%, em decorrência de diversos fatores que reduzem a chance do respondente acessar ou completar o instrumento. Entre os principais impedimentos estão: (1) a percepção de SPAM, pelo próprio serviço de correio eletrônico, ou pelo participante, ao receber um link de remetente não desconhecido; (2) impessoalidade; (3) endereços de e-mail incorretos, desatualizados, ou inexistentes/indisponíveis; (4) competência técnica dos respondentes para acessar o link e preencher o questionário; (5) acesso a dispositivos com internet e velocidade de conexão suficiente para a visualização adequada, preenchimento e envio do questionário.

Sabíamos que poderia ser difícil obter uma amostra expressiva de participantes para a segunda fase da investigação, mas resolvemos arriscar, já que seriam dados fundamentais para o exame de mudanças/estabilidades nas crenças dos licenciandos. No entanto, acreditávamos que o número de respondentes poderia ser maior. Paralelamente, tínhamos um vasto material acessado pelo primeiro questionário que ainda necessitava de organização e análise. Diante da realidade que nos encontrávamos, e considerando a proximidade do prazo final de defesa da tese, experimentamos algo que até então nunca havia nos ocorrido – comparar as crenças de calouros e veteranos –, principalmente por se tratarem de populações distintas. A análise preliminar do perfil socioeconômico (PSE) dos dois grupos, separadamente, já havia nos mostrado que calouros e veteranos compartilhavam contextos semelhantes. O que fizemos em seguida foi combinar os dados de algumas das variáveis de PSE em tabelas únicas, com os dois grupos lado a lado. Neste momento, testemunhamos uma consistente correspondência entre aqueles perfis e, dadas as dificuldades já elencadas do campo e a quantidade de material obtido com o 1º questionário, modificamos o plano original da pesquisa e demos início a um novo desenho metodológico que permitiu a construção das categorias analíticas sobre as características do ‘aluno ideal’.

Na seção subsequente, apresentamos a análise comparada das variáveis de perfil socioeconômico entre licenciandos calouros e veteranos. Ao final desta análise, expomos as considerações finais do artigo.

ANÁLISE COMPARADA DAS VARIÁVEIS DE PERFIL SOCIOECONÔMICO ENTRE O GRUPO DE CALOUROS E DE VETERANOS

Inicialmente, chamamos a atenção para o fato de que, das variáveis de perfil analisadas e aqui

representadas, a maioria demonstra consistente correspondência entre calouros e veteranos, o que torna possível a comparação entre as duas populações. Embora alguns indicadores apresentem diferenças significativas entre os grupos de licenciandos investigados – por exemplo, idade, religião, e atividade remunerada –, trata-se de dados esperados e comuns à trajetória acadêmica dos estudantes. Como mencionado no início deste artigo, a possibilidade de comparação entre essas duas populações foi fundamental para a construção das categorias analíticas sobre as características do ‘aluno ideal’, as quais serão apresentadas no próximo artigo.

Assim como as pesquisas em sociologia da educação apontam a importância dos dados do perfil socioeconômico para se compreender trajetórias educacionais (Massi; Muzzeti; Suficier, 2017), entendemos que o cotejamento do PSE para comparação das crenças docentes nos permite validar a relação entre a formação docente e as crenças sobre o ‘aluno ideal’. Em outras palavras, identificar os dois grupos de participantes (calouros e veteranos) como conjuntos comparáveis é importante, pois possibilita que quaisquer diferenças observadas entre eles em relação às crenças declaradas possam ser atribuídas a esta variável, e não a outras características intrínsecas dos grupos. Apesar de encontrarmos apenas uma pesquisa que correlaciona diretamente crenças docentes com perfil socioeconômico (Simoni, 2023), entendemos que seria relevante comparar os grupos de forma que pudéssemos excluir possíveis diferenças de crenças – ainda que não tenham aparecido – a características de perfil socioeconômico.

As discussões levantadas nessa seção incluem, principalmente, dados provenientes do ‘Questionário do Estudante’ do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ano-base 2021 – levantamento mais atual dos concluintes de cursos para o magistério, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tais dados foram acessados por meio dos ‘relatórios de síntese de área’ dos seguintes cursos de formação de professores: Ciências Biológicas, Letras – Português, Matemática, e Pedagogia.

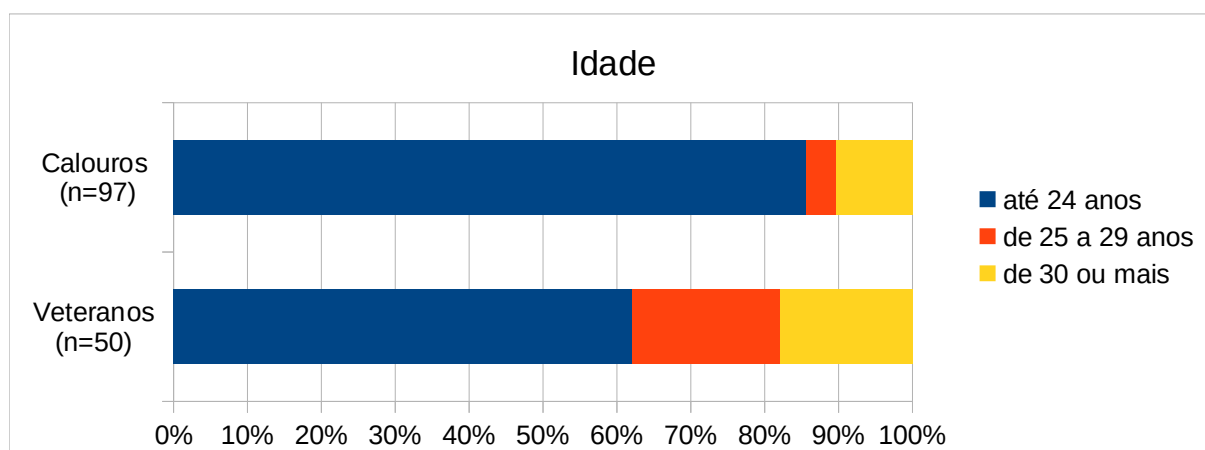
Do mesmo modo, utilizamos informações de versões anteriores do Enade, analisadas por diversos pesquisadores, no sentido de verificar movimentos de mudança e continuidade nas características dos universitários que optam pela docência. Considerando os cursos de licenciatura no Brasil como um todo, Gatti *et al.* (2019) interpretam dados do Enade 2005 e 2014. Já Honorato; Zuccarelli; Vieira (2019) utilizam as séries 1995, 2000, 2005, 2010 e 2015 do Enade para analisar a estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais de ensino, enquanto Carvalhaes e Ribeiro (2019) olham para o mesmo problema em toda a educação superior. Juntos, Locatelli; Diniz-Pereira (2019) e Meneghel; Sousa Filho; Ferraz (2024) fazem um balanço dos resultados do Enade, de 2011 a 2021, dos cursos para o magistério de Pedagogia, Letras, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas, e História. Complementar a todos esses estudos, Costa e Picanço

(2020) nos ajudam a compreender o contexto dos licenciandos da UFRJ, a partir de seu estudo de caso sobre os impactos da raça na evasão e conclusão do ensino superior nesta universidade.

É importante sublinhar que a análise desenvolvida aqui pressupõe a possibilidade de correspondência entre o *corpus* analítico da pesquisa e a população de licenciandos da UFRJ. Por outro lado, temos ciência das limitações inerentes ao tipo de amostra que utilizamos e, portanto, das chances desta apresentar viés, já que não nos baseamos em critérios de aleatoriedade ou de representatividade. Desse modo, as observações conduzidas neste trabalho são um esforço de compreender o grupo investigado e não necessariamente refletem resultados de estudos semelhantes.

O gráfico 1 corresponde à distribuição da faixa etária dos participantes, onde é possível perceber distinções próprias ao perfil de estudantes recém-ingressantes e daqueles cursando a segunda metade da graduação.

Gráfico 1. Faixa etária declarada pelos participantes calouros e veteranos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

O gráfico 1 nos fornece uma visão geral da composição etária dos participantes da pesquisa, indicando um perfil predominantemente jovem. O que nos permite dizer que a maioria dos alunos ingressou na universidade logo após a conclusão do ensino médio. A maior proporção de licenciandos de 25 anos ou mais entre os veteranos é esperada, pois conforme avançam no curso, os estudantes ficam mais velhos. Em 2021, entre os concluintes de licenciaturas presenciais no Brasil, o grupo modal também é constituído pelo segmento mais jovem, “Até 24 anos”, indicando ser um fenômeno de abrangência nacional, e não apenas dos cursos oferecidos pela UFRJ.

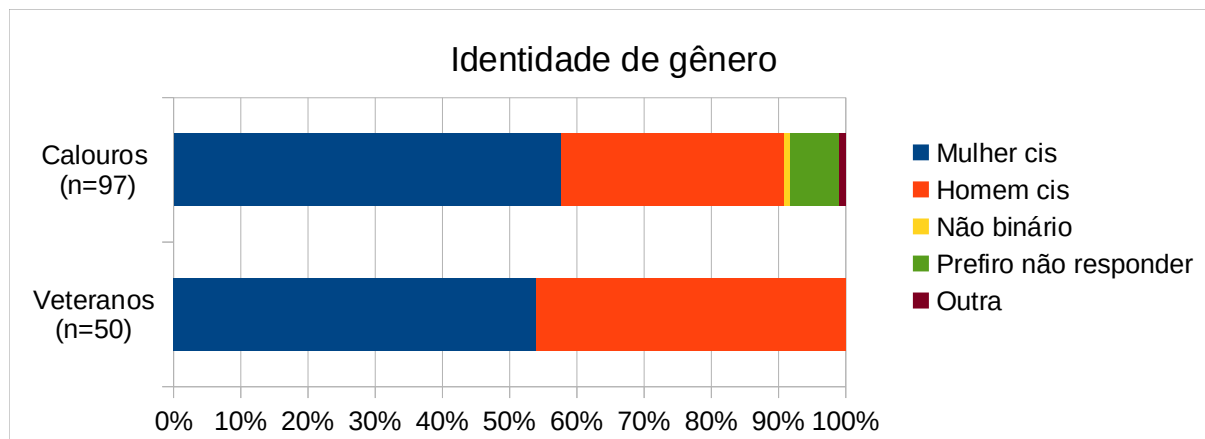
Cabe, do mesmo modo, olharmos para a parcela de estudantes com 25 anos ou mais. Utilizando dados do Enade 2005 e 2014, Gatti *et al.* (2019) constata uma redução significativa de

licenciandos de até 24 anos e um aumento sistemático da idade deles em todas as demais faixas etárias. Para tentar explicar esse fenômeno, as autoras elaboram três hipóteses: crescimento do número de professores em exercício, com certificação de nível médio, que ingressam em cursos de Pedagogia; intensificação de licenciandos cursando uma segunda licenciatura; maior procura pela formação de professores, para fins de progressão de carreira, por outros profissionais com nível médio.

Podemos afirmar que, entre os calouros e veteranos de faixas etárias avançadas, encontramos os três perfis mencionados por Gatti e colaboradoras, mas não apenas. Com base em suas respostas sobre experiências prévias em docência, identificamos, por exemplo, uma professora com formação de nível médio (modalidade normal) no curso de Matemática e uma assistente social cursando Pedagogia. Ambas declararam, como principal motivação para a escolha da licenciatura, o desejo de ser professora. Esses dados revelam uma amplitude de trajetórias profissionais e educacionais dos licenciandos, o que merece atenção, no sentido de questionar as novas perspectivas que essas experiências trazem para a formação de professores, o ensino e a atuação em sala de aula.

Em síntese, os dados sobre a faixa etária dos participantes evidenciam a correspondência entre os dois grupos comparados, já que compartilham a presença majoritária de licenciandos de até 24 anos de idade. A seguir, na representação gráfica da variável identidade de gênero é possível observar a correspondência entre os grupos de calouros e veteranos.

Gráfico 2. Identidade de gênero declarada pelos participantes calouros e veteranos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: Categoria “Outra” inclui a seguinte resposta: “Hetera”.

A distribuição da identidade de gênero entre os licenciandos, como mostra o gráfico 2, evidencia que as identidades cisgênero (mulher cis e homem cis) são as mais frequentes. As

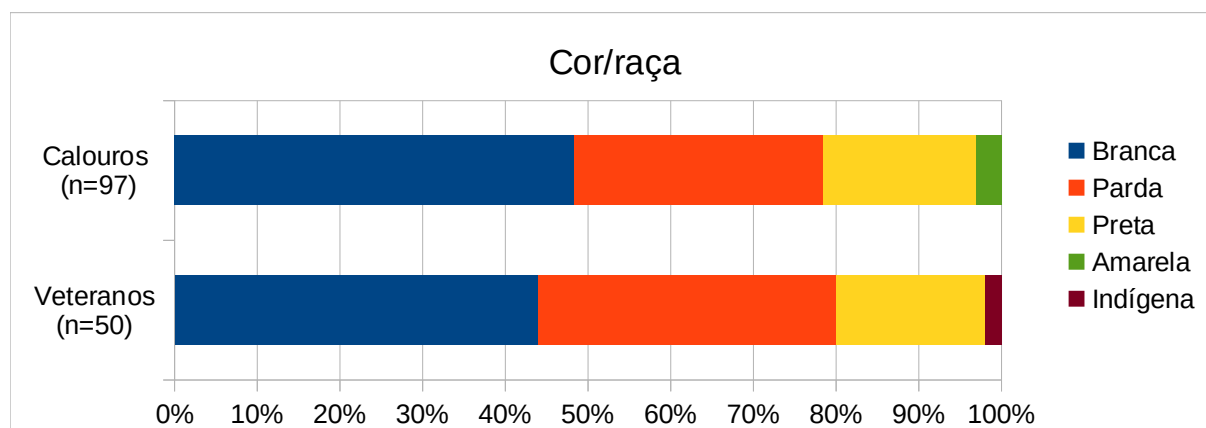
categorias “Não binário” e “Prefiro não responder” indicam a presença de minorias de gênero na população estudada, embora em proporções pequenas. E o fato dessas minorias aparecerem apenas no grupo de calouros pode sugerir uma mudança nas percepções de gênero nas gerações mais jovens.

Cabe destacar que a proporção da identidade de gênero varia significativamente entre as licenciaturas, conforme já indicado por Honorato; Zuccarelli; Vieira (2019). Enquanto BIO e LET mostram um equilíbrio entre homens e mulheres, constatamos a presença majoritária de mulheres cis em PED e de homens cis em MAT, tanto em calouros quanto nos veteranos. Sob um prisma mais amplo das licenciaturas no Brasil, os relatórios de síntese de área do Enade 2021 reafirmam as diferenças de gênero. Não apenas os concluintes dos cursos de Pedagogia são, em sua maior parte, do sexo feminino, mas também aqueles dos cursos de Letras e de Ciências Biológicas, com índices que variam entre 67,0 a 93,1%. Por outro lado, o contraste na licenciatura em Matemática é consideravelmente menor – os estudantes do sexo masculino somam aproximadamente 53%.

A forte presença de homens na área das ciências exatas e de mulheres nas profissões relacionadas ao ensino e aos cuidados têm sido largamente reportada na literatura científica. Em estudo sobre a estratificação horizontal da educação superior no Brasil, Carvalhaes e Ribeiro (2019, p. 201) apontam que esse padrão é explicado, em geral, “pela existência de crenças e valores sobre habilidades e inclinações ‘naturais’ de homens e mulheres, ainda predominantes nas sociedades contemporâneas e que são reproduzidas por pais, professores e colegas de classe”. Segundo os autores, dentre esses estereótipos está a função de maternagem e a “natureza cuidadora” das mulheres, tornando-as especialmente aptas para o desenvolvimento de atividades que exijam o cuidado humano, como aquelas referentes às áreas da saúde e da educação.

O gráfico 3 compara a distribuição racial entre os participantes.

Gráfico 3. Cor/raça declarada pelos participantes calouros e veteranos



Ao analisarmos o gráfico 3, observamos a predominância de licenciandos brancos, seguida de pardos e pretos, diferenciando-se dos dados apresentados pelo Enade 2021, no qual a parcela de pardos é a que domina²². As categorias “Amarela” e “Indígena” apresentam as menores frequências. Em geral, as frequências de cor/raça estão distribuídas de forma similar entre os campos de conhecimento. A única exceção significativa é a licenciatura em Matemática, na qual a proporção de calouros pretos é de apenas 3,3%, contrastando com a média de 25% nas demais áreas. No grupo de veteranos, isso não acontece. Os índices variam entre 11,1% a 27,3%, e os licenciandos de MAT apresentam a segunda maior proporção (22,2%).

Para o entendimento desses dados, importa recordar o contexto de pandemia de COVID-19 vivenciado pelos estudantes calouros nos dois anos anteriores ao seu ingresso na universidade, em 2022. Cabe considerar, portanto, a possibilidade de que a baixa frequência de pretos em MAT tenha influência da significativa queda de desempenho nessa disciplina escolar, durante e após pandemia, principalmente entre os grupos sociais mais vulneráveis, como registrado na literatura (Barbosa; Silva; Gomes, 2023; Tavares; Silva, 2023). Cabe ainda ressaltar que, de uma forma geral, a população em situação de vulnerabilidade foi a mais prejudicada em vários aspectos do contexto escolar, inclusive no que concerne às informações, incentivos e possibilidades de ingresso no ensino superior – particularmente o oferecido por instituições públicas.

Diversos autores demonstram o gradual aumento da diversidade racial no ensino superior na última década, resultado da expansão do sistema e das políticas de inclusão. Comparando dados do Enade ao longo da série 2011-2021, para todo o país, Meneghel, Sousa Filho, e Ferraz (2024) apontam que, na última versão do exame, pela primeira vez, o total de negros (pretos e pardos) passou a ser maior que o de brancos nas quatro licenciaturas por eles investigadas (matemática, educação física, ciências biológicas, letras e pedagogia). Todavia, mantém-se as diferenças entre os cursos, como já mostrado por Honorato, Zuccarelli e Vieira (2019). Em 2021, assim como em 2014, os licenciandos concluintes das áreas de Matemática e de Ciências da Natureza são os mais brancos. Além disso, nos dados do último Enade, Biologia é o único curso, dentre os quatro analisados, que

22 As razões para essa discrepância exigem maior aprofundamento. A título de hipótese, poderíamos pensar em três possíveis explicações: (1) poucos participantes pardos e pretos estavam presentes em sala de aula, na aplicação do questionário, por diferentes motivos (por exemplo, dificuldade de chegar à universidade, extensão do horário de trabalho, compromissos familiares); (2) menor número de licenciandos pardos e pretos em universidades públicas; (3) menor número de licenciandos pardos e pretos na UFRJ. Desde 2013, a UFRJ oferta aproximadamente metade do seu total de vagas na modalidade Ação afirmativa, destinada a candidatos egressos do ensino médio de escolas públicas. Dentro deste programa, é garantida uma porcentagem das vagas a candidatos com deficiência e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. As vagas não preenchidas da modalidade Ação Afirmativa passam a ser ofertadas na modalidade Ampla Concorrência.

o número de brancos supera o de pardos.

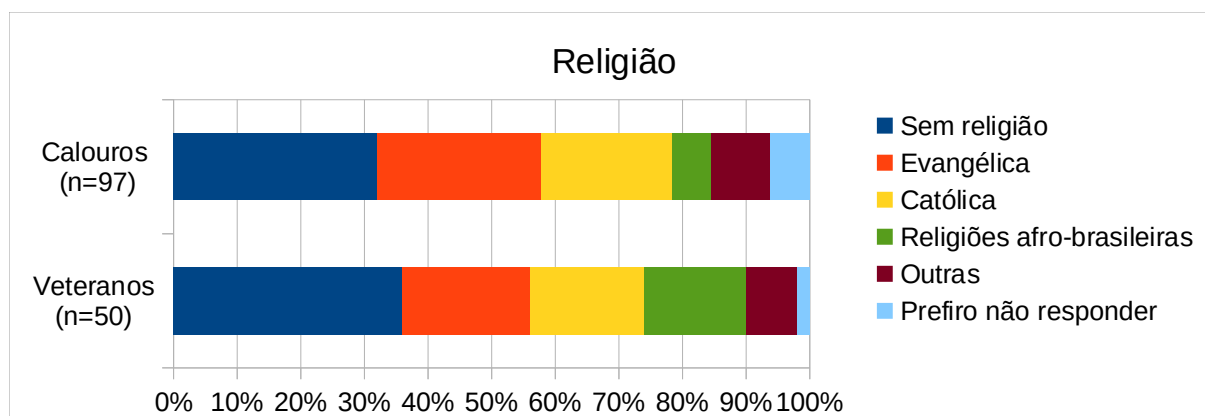
Em estudo de caso sobre os efeitos das desigualdades socioeconômicas nas chances de conclusão e evasão de graduandos negros e brancos da UFRJ, Costa e Picanço (2020) ressaltam a importância da promulgação da Lei de Cotas no ensino federal (Lei 12.711/12) na reconfiguração do perfil dos estudantes. De acordo com as pesquisadoras, em 2012, ano anterior a adoção das cotas pela UFRJ, a maioria dos alunos se autodeclarava branca (62,3%), enquanto a parcela de autodeclarados negros era de 27,7%. Meia década depois, houve uma redução na proporção de estudantes brancos (47,2%) e um aumento na proporção de estudantes negros (44,4%), aproximando os índices dessas duas populações. Mais recentemente, outro estudo de caso, de autoria de Heringer *et al.* (2022), avalia os resultados e desafios futuros das políticas de ação afirmativa na UFRJ. Neste trabalho, as autoras endossam as observações de Costa e Picanço (2020) e sinalizam os embates, dentro da instituição, de grupos a favor e contrários à democratização – após um longo período de silêncio sobre o assunto –, indicando que as conquistas neste campo foram tardias e não ocorreram sem resistência.

Ainda dentro do contexto das políticas afirmativas, é importante assinalar que, no ano seguinte à publicação de Rosana Heringer e outras autoras, entrou em vigor a Lei 14.723/23, que atualiza a Lei de cotas de 2012. Entre as mudanças previstas pela nova legislação estão a redução da renda familiar per capita, na reserva de vagas, de 1,5 salário-mínimo para um salário-mínimo, além da inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas.

Feitas estas observações, destacamos que, para nossa pesquisa, o mais importante a ser considerado é a consistência da semelhança entre os dados de cor/raça de calouros e veteranos. Reforçamos, mais uma vez, que a análise da similaridade entre os grupos investigados foi essencial para criarmos as categorias de crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’.

Dando prosseguimento a análise do perfil socioeconômico dos licenciandos, o gráfico abaixo mostra a distribuição dos vínculos religiosos entre os participantes, evidenciando diferenças entre calouros e veteranos.

Gráfico 4. Afiliação religiosa declarada pelos participantes calouros e veteranos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: A categoria “Outras” inclui as seguintes alternativas assinaladas: “Espírita/ Espiritualista”, “Testemunha de Jeová”, e “Outra”.

O gráfico 4 demonstra uma heterogeneidade de crenças religiosas entre os estudantes, refletindo a diversidade da sociedade em geral. A maior diferença entre os dois grupos está na categoria “Religiões afro-brasileiras”, onde nota-se um número percentual mais alto entre os veteranos. Nas demais categorias, as diferenças entre os grupos são menos acentuadas, sugerindo uma distribuição relativamente similar. O contraste observado pode indicar uma possível mudança nas preferências religiosas ao longo do tempo de permanência na instituição. Um estudo qualitativo realizado por Teixeira (2023), com graduandos de uma instituição federal de ensino superior, aponta para essa possibilidade. A autora relata que a ampliação e diversificação do processo de socialização, proporcionado pela vida universitária, pode levar os jovens estudantes a se afastar da transmissão religiosa exclusivamente familiar, no sentido de buscar uma experiência religiosa mais pessoal e coerente com suas próprias convicções e valores.

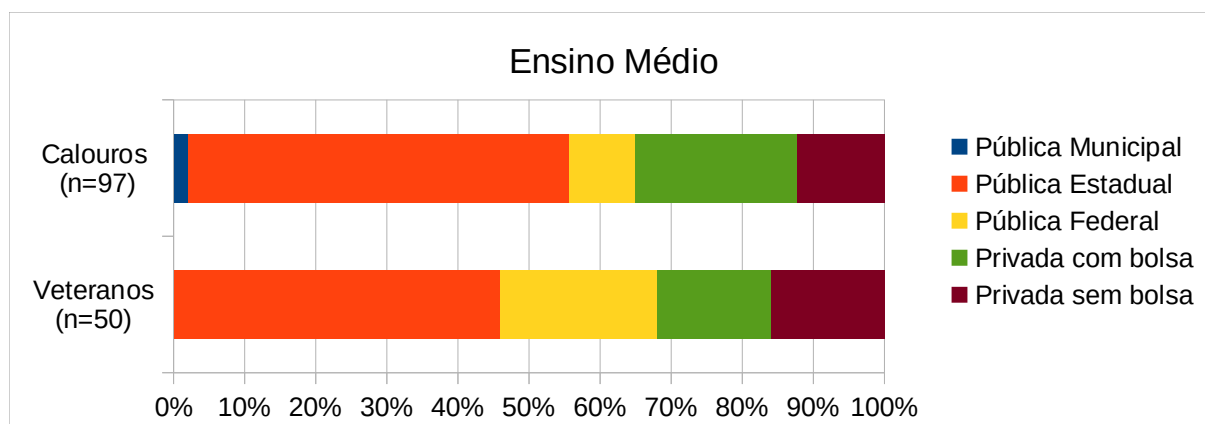
Considerando os efeitos da intolerância religiosa, outra hipótese para uma menor parcela de filiados a religiões de matriz africana no grupo de calouros é a falta de segurança ou vergonha para expressar suas crenças, quando estas são alvo de estigmas e preconceitos. Podemos supor que, conforme avançam na universidade, os estudantes fortalecem seu vínculo religioso em contato com seus pares e com novas realidades sociais, passando a sentir-se mais confiantes em declarar sua religião – o que também explicaria a menor proporção de respostas na categoria “Prefiro não responder”.

Outro dado importante de ser destacado é a configuração das três categorias com maior frequência. Na liderança, os estudantes autodeclarados sem religião (32-36%), seguidos dos evangélicos (20-25.8%) e dos católicos (18-20.6%), com percentual entre calouros e veteranos variando em menos de seis pontos. Em suma, com exceção da categoria “Religiões afro-

brasileiras”, observamos significativa semelhança entre o perfil religioso dos dois grupos de participantes que, junto à similaridade entre as demais variáveis socioeconômicas, legitimam a análise comparativa de crenças entre calouros e veteranos.

O gráfico 5 compara as instituições de ensino onde os participantes concluíram o Ensino Médio.

Gráfico 5. Tipo de escola onde cursaram o Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

O primeiro dado a ser destacado no gráfico 5 é a predominância de estudantes provenientes da rede pública de ensino, com destaque para as escolas estaduais, quando comparadas aos demais tipos de estabelecimentos. Para a compreensão dessa análise, é importante retomar as mudanças de perfil dos estudantes da educação superior em virtude das políticas públicas de expansão do acesso a esse nível. De uma forma geral, o número de egressos do ensino médio público aumentou consideravelmente a partir da adoção da Lei de Cotas (Costa e Picanço, 2020). Nos cursos de licenciatura, essa tendência tem sido relatada por vários pesquisadores (Meneghel; Sousa Filho; Ferraz, 2024; Gatti *et al.*, 2019; Locatelli; Diniz-Pereira, 2019).

Outro aspecto que nos chama atenção é a frequência menor de licenciandos veteranos que concluíram seus estudos em escolas públicas estaduais e em escolas privadas com bolsa, em relação aos calouros. Em paralelo, há uma significativa discrepância na proporção de estudantes provenientes de escolas públicas federais, em que o índice mais alto é observado entre os ingressantes mais antigos. Uma hipótese que nos ocorre é a da diferença no tempo de apropriação das informações sobre a política de cotas entre as escolas públicas estaduais e federais. É possível inferir que, em um primeiro momento, as instituições federais de ensino tenham tomado a frente na divulgação e utilização das ações afirmativas, enquanto a rede estadual fez esse movimento de forma mais lenta. No último caso, há duas hipóteses: (1) a cultura universitária é menos presente

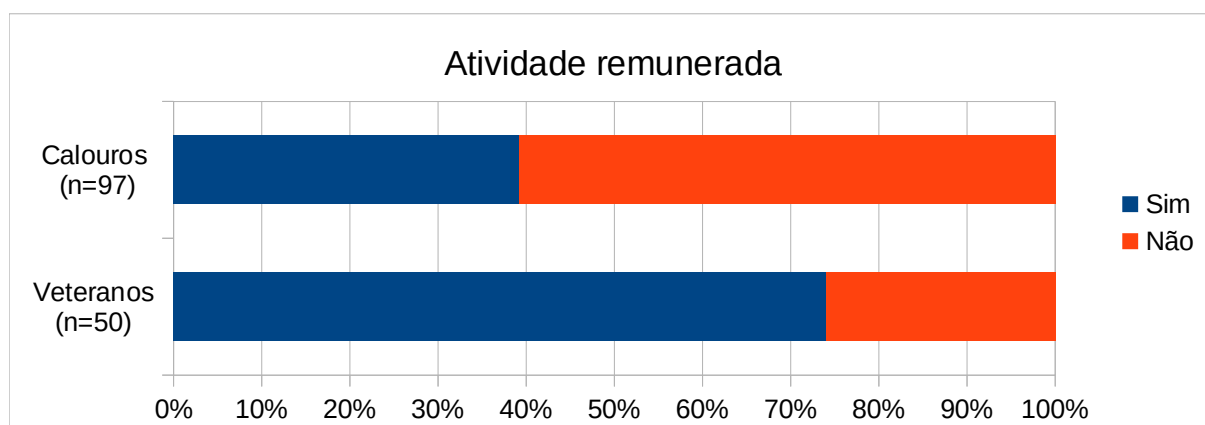
nestas escolas e (2) os casos que poderiam servir de exemplo ou referências para os alunos destas instituições ainda eram escassos, e se ampliam à medida que a lei de cotas passa a ser mais conhecida e usada pelos estudantes destas escolas.

Uma segunda explicação seria considerar uma maior permanência de licenciandos que frequentaram o ensino médio em escolas públicas federais ou em escolas privadas sem bolsa. É sabido que indivíduos oriundos destes dois tipos de estabelecimentos tendem a apresentar vantagens socioeconômicas em relação aos estudantes das demais categorias. Por sua vez, quanto maior o índice socioeconômico, maiores as chances de conclusão do ensino superior (Costa e Picanço, 2020).

Embora os contrastes observados, podemos considerar que, em geral, os dados referentes ao *background* escolar são similares entre calouros e veteranos, pois a diferença entre as categorias não ultrapassa oito pontos percentuais – com exceção daqueles provenientes de escola pública federal. Além disso, tanto no grupo de calouros, quanto de veteranos, destacam-se os licenciandos que concluíram o ensino médio em escolas da rede pública estadual, os quais atingem aproximadamente metade da amostra.

O gráfico 6 representa a frequência de participantes que estavam envolvidos ou não em alguma atividade remunerada no momento de preenchimento do questionário.

Gráfico 6. Se exercem alguma atividade remunerada



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

A partir da leitura do gráfico 6, percebemos que aproximadamente 40% dos calouros realiza alguma atividade remunerada, o que indica que vários estudantes iniciam a vida universitária conciliando os estudos com o trabalho. Como já era previsto, essa parcela de estudantes é consideravelmente maior entre os veteranos – ultrapassando 70% da população deste grupo,

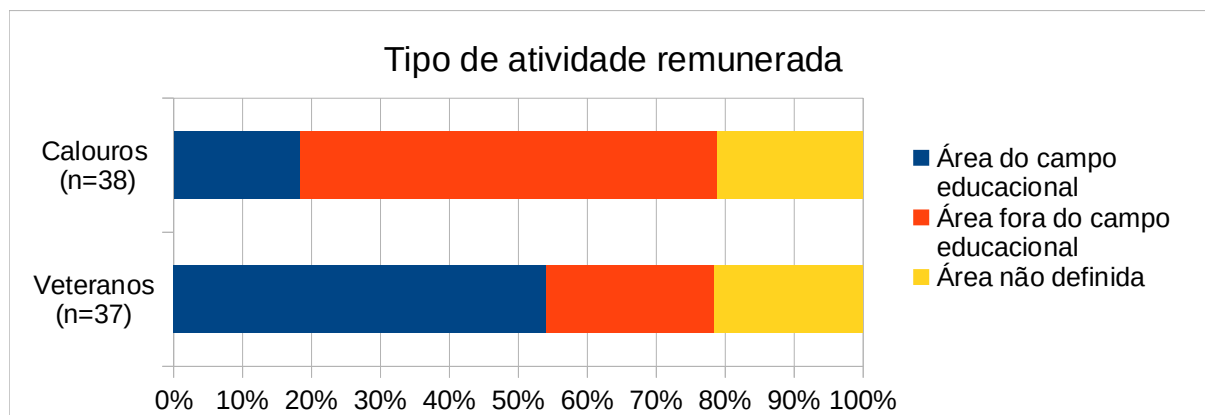
reafirmando a relevância da relação com o trabalho na trajetória acadêmica de licenciandos de cursos noturnos.

A expressiva presença de estudantes trabalhadores nos cursos de licenciatura tem sido reportada na literatura científica. Entretanto, estudos com base em várias séries do Enade têm mostrado que o número de licenciandos engajados em atividades remuneradas vem sofrendo redução desde 2005, embora o índice de concluintes de baixa renda familiar tenha comportamento oposto (Meneghel; Sousa Filho; Ferraz, 2024; Gatti *et al.*, 2019; Locatelli; Diniz-Pereira, 2019). Pesquisadores sugerem que o fenômeno pode ser influência do avanço na abrangência dos movimentos de democratização do ensino superior e de subsídios financeiros aportados às licenciaturas, não descartando a possibilidade de existirem mais estudantes assistidos por programas governamentais, e/ou com dificuldade de encontrar trabalho.

Podemos considerar que entre os licenciandos investigados há um perfil de ‘estudante trabalhador’, ou seja, que precisa conciliar trabalho e estudo. Apesar de não constituírem a maioria do corpo discente noturno – como é esperado de cursos que funcionam neste turno, sua percentagem é significativa. Meneghel; Sousa Filho; Ferraz (2024) consideram ainda a classificação “trabalhadores-estudantes”, cuja principal atividade é o trabalho, com carga horária semanal de 40h ou mais. A partir de todos esses dados, propomos a reflexão de como tal realidade influencia a formação para o magistério, como já apontado por Honorato, Zuccarelli e Vieira (2019). Estamos nos referindo especialmente à disponibilidade para participar de experiências formativas extraclasse oferecidas pela IES (por exemplo, atividades de pesquisa e de iniciação à docência, cursos, eventos acadêmicos científicos, culturais, ou artísticos, monitorias, entre outras),

O gráfico 7 fornece informações complementares sobre a situação de trabalho dos participantes, indicando a permanência de variações entre calouros e veteranos no que diz respeito a essa variável. A análise considera apenas os licenciandos que afirmaram exercer atividade remunerada.

Gráfico 7. Tipo de atividade remunerada declarada pelos participantes calouros e veteranos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: Categoria “Área do campo educacional” corresponde às seguintes atividades declaradas: instrutora de artes; auxiliar de turma; auxiliar administrativo em escola; residência pedagógica; docência/estágio/monitoria em escola; monitor no Instituto de Letras; mediador/apoio em escola; educador ambiental; assistente de ensino e aprendizagem; analista de projetos educacionais; estagiária no Instituto Benjamin Constant.

Nota 2: Categoria “Área fora do campo educacional” corresponde às seguintes atividades declaradas: vendedor(a); atriz; aux. adm.; estagiário em sistema de segurança/em RH/em marketing; costureira; téc. laboratório; garçom; cafeteria; supervisor/operador de loja; atendente; bancário; militar; assistente financeiro; operador de caixa/de telemarketing; comerciante; empresário/microempreendedor; logístico autônomo; fisioterapeuta; téc. Biotecnologia; analista de projetos; gerente de contas.

Nota 3: Categoria “Área não definida” corresponde às atividades declaradas que podem ou não pertencer ao campo educacional: jovem aprendiz; concursado/funcionário público; bolsista (iniciação científica/mestrado/outro).

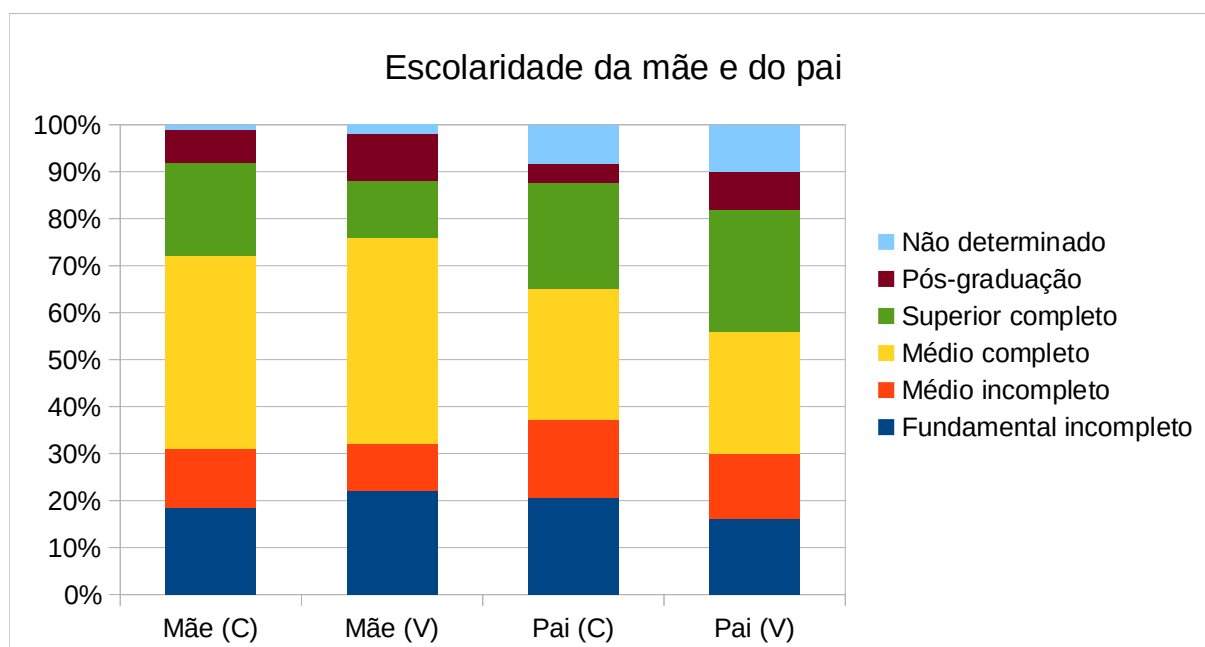
O gráfico 7 demonstra o contraste na proporção de licenciandos calouros e veteranos atuando no campo educacional e em outras áreas. Ao longo da trajetória acadêmica, é esperado que os estudantes passem a exercer atividades relacionadas com a sua graduação, como a monitoria e o estágio remunerado em escolas. Estas atividades – geralmente destinadas a professores em formação – são as mais citadas pelo grupo de veteranos, enquanto entre os calouros destacam-se empregos em outras áreas. Os calouros que atuam na área educacional exercem atividades na educação formal, como a de professor ou de auxiliar (administrativo/turma).

Ao analisar a relação entre o tipo de atividade remunerada e a formação dos licenciandos, constatamos que, entre os calouros, o número de futuros pedagogos atuando na área educacional supera em quatro vezes os demais estudantes, contrastando especialmente com o curso de Biologia, com zero resultado. Estes dados corroboram com o argumento de Gatti *et al.* (2019) sobre a tendência de professores em exercício, com certificação de nível médio, buscarem por cursos de Pedagogia. No grupo de veteranos, o cenário se inverte. Os participantes de BIO (6) e de LET (6) somam um pouco mais da metade dos trabalhadores em Educação. Embora o pequeno e discrepante

número de licenciandos em cada categoria dificulte a comparação – BIO possui 16 declarantes enquanto os demais variam de 6 a 8 –, é possível chamar a atenção para a diversidade de ocupações educacionais para licenciandos das disciplinas específicas em relação aos de Pedagogia. Enquanto estes estão concentrados em atividades de estágio remunerado, de mediação e de docência, aqueles estão dispersos em trabalhos de educação ambiental, monitoria, residência pedagógica, estágio remunerado, docência, mediação, e análise de projetos educacionais.

As duas últimas variáveis de perfil analisadas dizem respeito ao pai e a mãe dos participantes, fornecendo dados relevantes sobre o perfil socioeconômico de origem dos estudantes. No gráfico abaixo estão representadas as categorias de maior nível de escolaridade alcançado pela mãe e pelo pai, separados em calouros (C) e veteranos (V).

Gráfico 8. Nível de escolaridade da mãe e do pai



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: A categoria *Não determinado* inclui as opções “Não sei”, “Prefiro não responder”, e respostas em branco.

O gráfico 8 mostra um panorama bem conhecido nas pesquisas educacionais: cerca de 1/3 dos futuros professores possuem pais que não concluíram a educação básica. Se os microdados do Enade 2014, divulgados por Gatti *et al.* (2019) e por Honorato, Zuccarelli e Vieira (2019), já apontavam esse cenário, é muito provável que, grande parte dos licenciandos hoje continue a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação de nível superior. Todavia, Meneghel; Sousa Filho; Ferraz (2024) registram uma tendência de mudança, que acompanha o que vem ocorrendo na

população brasileira. Os autores afirmam que houve aumento da escolaridade das mães nas licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática, e Ciências Biológicas, entre 2011 e 2021, com queda do percentual nas categorias “sem escolaridade” e com “Ensino Fundamental I”.

A vantagem das mães sobre os pais dos alunos no que diz respeito à escolaridade não é nova, sendo destacada por Gatti e colaboradoras (2009). Em nossa amostra, percebemos a diferença especialmente quando olhamos para o destaque na frequência das mães com ensino médio completo, enquanto no conjunto de pais, as proporções não apresentam grandes variações. De fato, enquanto aquelas apresentam como grupo modal a categoria com ensino médio completo (41-44%), nos pais, a maior proporção está na parcela com até médio incompleto (30-37.1%).

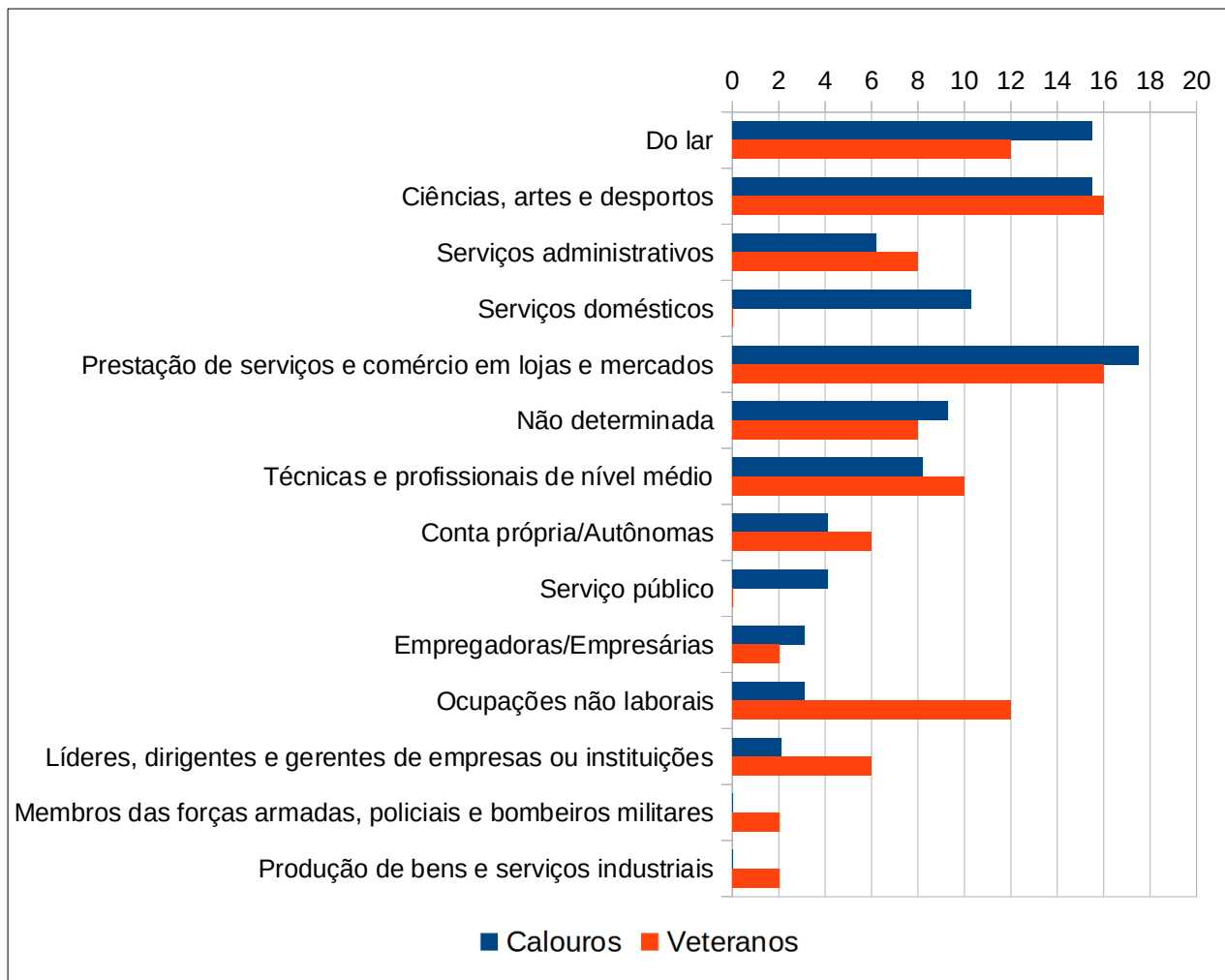
Cabe sublinhar que as observações mencionadas sobre a escolaridade das mães e dos pais dos participantes são válidas para ambos os grupos investigados, demonstrando a semelhança entre o perfil socioeconômico de calouros e veteranos. Similar correspondência é observada também entre os dados de ocupação da mãe e do pai, mostrados a seguir. Como dito no início desta seção, a validação da congruência entre as populações de calouros e veteranos participantes da pesquisa foi essencial para criarmos as categorias de crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’.

Prosseguimos com a última variável analisada: a ocupação da mãe e do pai – cujos dados são provenientes de questão aberta no questionário. As categorias utilizadas foram adaptadas da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO²³, versão 2002, elaborada e atualizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O processo de classificação das ocupações nestas categorias foi realizado conforme conhecimento pessoal e/ou consulta pelo título da ocupação na página eletrônica do Quadro Brasileiro de Qualificações (QBQ). É importante assinalar que, respostas indicando a ocupação de mãe aposentada, desempregada, ou falecida foram classificadas de acordo com a ocupação. Respostas apenas indicando ‘aposentada’ foram classificadas em “Ocupações não laborais”, enquanto aquelas apenas indicando ‘desempregada’ ou ‘falecida’ foram classificadas em “Não determinada”.

Considerando as especificidades de gênero daquela variável, para melhor visualização e análise dos resultados, construímos um gráfico de barras com os dados da ocupação das mães (Gráfico 9) e outro com os dados da ocupação dos pais (Gráfico 10), como será apresentado a seguir.

23 Disponível em: <https://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

Gráfico 9. Ocupação da mãe



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: Categoria “Ciências, artes e desportos” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Administradora; Assistente Social; Auditora; Bióloga; Dentista; Diretora de escola; Economista; Enfermeira; Engenheira; Fisioterapeuta; Professora (de nível superior); Psicóloga; Fonoaudióloga, Anal. tributário.

Nota 2: Categoria “Serviços administrativos” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Aux. Adm.; Aux. Cont. Qual.; Aux. Eventos; Escrevente; Assistente Adm.; Setor adm.; Anal. de crédito; Anal. Financeiro; Secretária; Secretária de consultório.

Nota 3: Categoria “Prestação de serviços e comércio em lojas e mercados” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Venda de passagens aéreas; Vendedora/comerciante; Faxineira; Aux. serv. gerais; Cuidadora de idosos; Manicure; Merendeira; Copeira; Cozinheira; Babá; Cabeleireira; Ascensorista; Atendente em restaurante e estudante de curso de Serviço Social (Estácio); Recepcionista; Atendente de Call center; Operadora de caixa; Atendente em restaurante.

Nota 4: Categoria “Não determinada” corresponde às respostas em branco, “Não sei”, e “Assalariada”, e às respostas “Desempregada” e “Falecida”, quando não indicadas a ocupação.

Nota 5: Categoria “Técnicas e profissionais de nível médio” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Tec. Enfermagem; Técnica de enfermagem/cuidadora de idosos; Téc. anal. Clínicas; Professora [de nível médio]; Massoterapeuta; Terapeuta.

Nota 6: Categoria “Ocupações não laborais” corresponde às respostas “Pensionista” e “Estudante”, e às respostas “Aposentada”, quando não indicadas a ocupação.

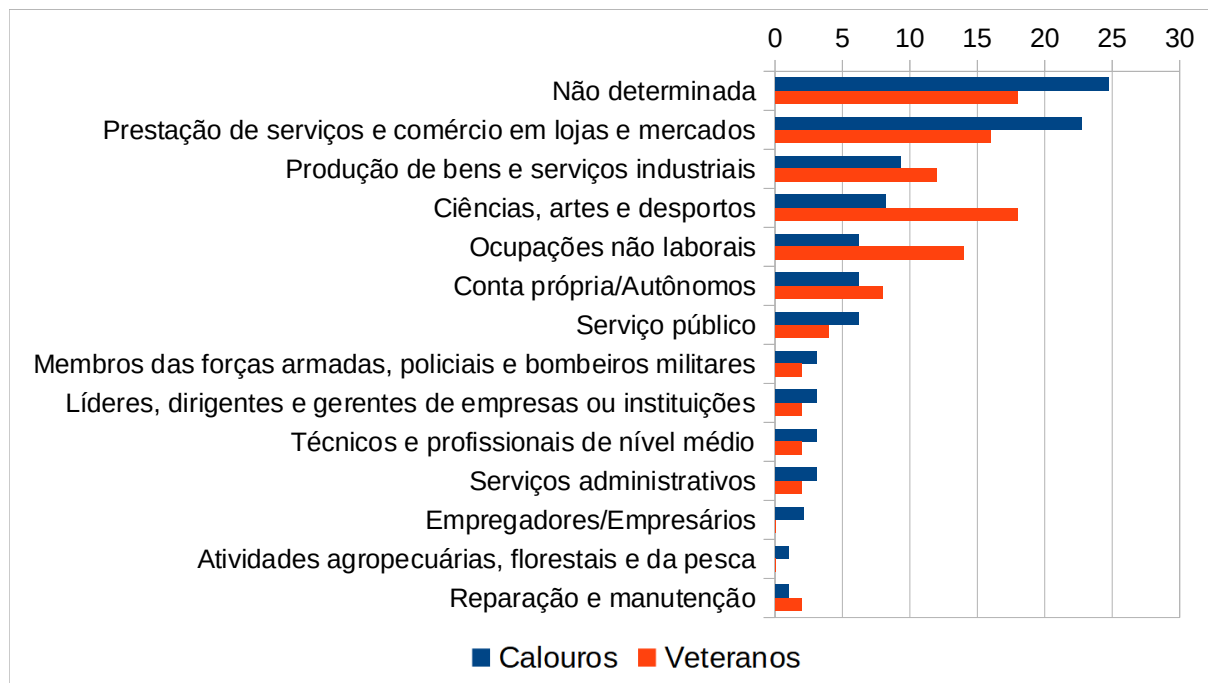
De um modo geral, o gráfico 9 mostra uma grande variedade de ocupações exercidas pelas mães dos participantes, com predominância de certos setores de atividades tanto entre calouros, quanto entre veteranos. Por exemplo: ciências, artes e desportos (15,5-16%), do lar (12-15,5%), serviços administrativos (10-13,4%), prestação de serviços e comércio em lojas e mercados (10,3-14%), e técnicas e profissionais de ensino médio (8,2-10%).

Como podemos observar, a maior parte das frequências entre calouros e veteranos têm comportamento similar, reafirmando a comparabilidade das duas populações. Entretanto, contrariando esta tendência, duas categorias de ocupações demonstram alterações de maior magnitude entre os dois grupos investigados, com diferença de cerca de 10 pontos percentuais. São elas: serviços domésticos (0-10,3%) e ocupações não laborais (3,1-12%). Para a compreensão do último dado, cabe considerar que os participantes veteranos constituem um grupo de maior idade, portanto, é de se esperar uma maior quantidade de mães aposentadas.

Quanto ao resultado da categoria “serviços domésticos”, chegamos a duas possíveis interpretações. A primeira delas, ainda que se corra o risco de uma interpretação exagerada, sugere que a diferença observada possa indicar um processo de ascensão social nas famílias dos licenciandos veteranos, permitindo que suas mães busquem outras oportunidades de trabalho. Esta mobilidade seria possibilitada pelo ingresso no ensino superior à medida que o estudante tem acesso a programas de permanência e assistência estudantil e/ou passa a realizar alguma atividade remunerada como estágios, monitorias, e iniciação à pesquisa – contribuindo para o sustento da família. Outra hipótese pressupõe que as mães dos participantes veteranos sejam mais velhas e, portanto, muitas já se encontram aposentadas – como podemos constatar na frequência da categoria “ocupações não laborais”. É possível que a aposentadoria seja particularmente relevante para as mães que trabalhavam como empregada doméstica, uma vez que as atividades típicas dessa ocupação exigem um grande esforço físico, o que pode limitar a atuação profissional em idades mais avançadas. Todas estas hipóteses exigiriam investigação a fim de serem corroboradas ou não. Adicionalmente, não se pode descartar a hipótese de que o presente resultado decorra de um viés amostral.

Vejamos agora o gráfico referente a ocupação dos pais dos participantes, no qual logo percebemos que, se comparado com o gráfico das mães, algumas categorias de atividades estão ausentes (“do lar” e “serviço doméstico”), enquanto outras são incluídas (“atividades agropecuárias, florestais e da pesca” e “reparação e manutenção”).

Gráfico 10. Ocupação do pai



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: Categoria “Não determinada” corresponde às respostas em branco, “Não sei”, “Não se aplica”, e “Assalariado”, e às respostas “Desempregado” e “Falecido”, quando não indicadas a ocupação.

Nota 2: Categoria “Prestação de serviços e comércio em lojas e mercados” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Jardineiro; Motorista (de ônibus; particular); taxista; motociclista; UBER; motoboy; Porteiro; Aux. serv. gerais; Comerciante/ vendedor; Garçom; Gari; Vigilante/ segurança; Entregador; Executivo comercial; Comerciante autônomo.

Nota 3: Categoria “Produção de bens e serviços industriais” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Bombeiro hidráulico; Carpinteiro; Pedreiro; Pintor; Escultor; Estivador; Trabalho de carteira assinada numa distribuidora automotiva; Aux. frigorífico; Operador; Metalúrgico / Professor SENAI.

Nota 4: Categoria “Ciências, artes e desportos” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Administrador; Advogado; Arquiteto; Contador; Enfermeiro; Engenheiro; Professor [de nível superior]; Analista em T. I.

Nota 5: Categoria “Ocupações não laborais” corresponde à resposta “Aposentado”, quando não indicada a ocupação.

Nota 6: Categoria “Técnicos e profissionais de nível médio” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Téc. de refrigeração; Téc. de telecomunicações; Téc. em Química; Téc. em edificações.

Nota 7: Categoria “Serviços administrativos” corresponde às seguintes ocupações declaradas: Depto. pessoal; Assistente Adm.; Bancário; Aux. contábil.

Nota 8: Categoria “Atividades agropecuárias, florestais e da pesca” corresponde à seguinte ocupação declarada: Lavrador.

Nota 9: Categoria “Reparação e manutenção” corresponde à seguinte ocupação declarada: Mecânico.

Como podemos observar no gráfico 10, as ocupações exercidas pelos pais dos licenciandos estão distribuídas em vários setores de atividades. Inicialmente, o que nos chama a atenção é a

liderança da categoria “não determinada”, na qual a maior parte dos calouros e veteranos declarou não saber a ocupação de seu genitor ou não respondeu à questão. Possivelmente, este resultado está atrelado a uma realidade comum na sociedade brasileira – lares chefiados por mulheres que se responsabilizam inteiramente pelos cuidados e pela vida escolar de seus filhos, em função de abandono ou distanciamento do pai. Também apresentam uma posição de destaque as seguintes categorias: prestação de serviços e comércio em lojas e mercados (16-22,7%), produção de bens e serviços industriais (9,3-12%), e ciências, artes e desportos (8,2-18%).

Similarmente ao encontrado no conjunto de mães, os dados da categoria “ocupações não laborais” (6,2-14%) apresentam contraste entre calouros e veteranos de mais de 5 pontos percentuais, com maior índice no último grupo. Aquela categoria está atrás apenas de “ciências, artes e desportos”, cuja diferença é de 9.8 pontos percentuais, com os veteranos atingindo o valor mais alto. Este resultado é consistente com a vantagem que o grupo possui, diante dos calouros, em relação à porcentagem de genitores homens com ensino superior completo, conforme mostrado no Gráfico 8.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]
*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*
[...]
*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*
[...]

(Cecília Meireles, 1964)

Como mencionado no início do artigo, nossa intenção é destacar os dilemas próprios do fazer ciência e que constituem parte da rotina (quase) diária de um pesquisador. Olhando para os dados que apresentamos até aqui, podemos perceber as diversas situações de tomada de decisão que permearam nosso processo de investigação – por exemplo, a definição do *corpus* analítico, do instrumento de acesso às informações de interesse, as etapas do trabalho de campo, e a reconfiguração dos objetivos originais da pesquisa.

O que gostaríamos de acrescentar neste momento final são algumas reflexões a que chegamos a partir dessa experiência. A primeira delas é de que cada escolha significa uma perda. Como ‘poetizou’ Cecília Meireles, “ou isto ou aquilo”. Ou mantemos o desenho metodológico inicial da pesquisa e

investigamos a mudança de crenças, ou abrimos mão de investigar a mudança de crenças e redefinimos nosso percurso. A dificuldade em decidir entre duas ou mais opções dentro do arcabouço de possibilidades do universo científico reside na angústia de deixar uma ou algumas delas para trás.

Essa compreensão nos levou a uma segunda reflexão: para cada perda existe um ganho. Quando nos permitimos olhar para além da frustração pela quebra do que planejamos inicialmente e experimentar novos caminhos, descobrimos que poderíamos comparar as crenças sobre o “aluno ideal” dos calouros e veteranos que responderam ao questionário, já que, mesmo tratando de populações distintas, ambos os grupos têm perfil semelhante. Dito em outras palavras, de um modo geral, os participantes deste estudo, tanto os recém-ingressos na licenciatura, quanto aqueles na segunda metade do curso, são predominantemente jovens adultos que se identificam como brancos e cisgêneros, sem vínculo religioso, oriundos de escolas públicas estaduais e de famílias com poucos anos de escolarização. Não podemos desconsiderar que é um perfil em formação, no qual observamos o conjunto de pessoas pretas e pardas conquistando cada vez mais espaço na universidade. E como já mencionado, o fato deste perfil não se alterar significativamente entre os dois grupos de licenciandos investigados tornou legítima a análise da relação entre a crença em um ‘aluno ideal’ e a formação docente inicial.

Nossa terceira reflexão diz respeito à rede de apoio formada por professores e estudantes universitários que voluntariamente dedicaram seu tempo a cooperar com a pesquisa, sem ganhar qualquer benefício direto. Uma rede que geralmente está presente nos agradecimentos de relatórios acadêmicos, mas passa invisível nos artigos publicados. Já que queremos trazer os holofotes para a importância das escolhas no fazer ciência, devemos considerar que esse movimento de solidariedade acadêmica tem seus próprios dilemas e que, de certa forma, estão articulados com os processos de tomada de decisão do pesquisador.

Para encerrar esse artigo, se seguirmos o fio que conecta todas as considerações apontadas nos parágrafos anteriores – isto é, o questionário aplicado –, chegaremos à nossa quarta e última reflexão. A predominância de certos instrumentos de produção dos dados em pesquisas de natureza qualitativa não necessariamente significa a exclusão de outros. Demonstramos que o questionário pode ser considerado uma alternativa viável para o exame de crenças docentes e da formação inicial de professores, dentro de uma perspectiva que valoriza a riqueza do material obtido, no lugar de alcançar uma generalização dos resultados. Entretanto, reconhecemos que este instrumento pode não ser suficientemente sensível para observar as diferenças existentes entre as crenças de calouros e veteranos, assim como entre as quatro licenciaturas. Esperamos que as experiências que relatamos aqui acaltem e encorajem pesquisadores nas suas tomadas de decisão, proporcionando a construção de conhecimentos a partir de diferentes olhares e estratégias metodológicas.

ARTIGO III

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ‘ALUNO IDEAL’: A BUSCA PELO CONHECIMENTO COMO CARACTERÍSTICA CENTRAL DO OFÍCIO DE ESTUDANTE

RESUMO

Neste artigo examinamos as crenças de professores em formação a respeito do “aluno ideal” do ensino fundamental. A investigação foi realizada com 147 licenciandos calouros e veteranos, matriculados nos cursos noturnos presenciais de licenciatura em Pedagogia e das licenciaturas em Ciências Biológicas, em Matemática e em Letras – modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa, oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em dois *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro. Os participantes responderam a um questionário impresso com 39 questões, distribuídas em seis blocos temáticos, entre os semestres de 2022.2 e 2023.1. A análise dos dados foi realizada em uma perspectiva quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Serão apresentadas as categorias – e subcategorias – que emergiram a partir da análise, as quais exprimem conceitos, proposições e explicações que constituem crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’. Os resultados obtidos indicam que tanto calouros quanto veteranos, independentemente de sua área de conhecimento, atribuem maior relevância às características do ‘aluno ideal’ relacionadas ao conhecimento, sugerindo a atualidade do papel histórico da escola como um espaço de construção de conhecimento nas concepções de ensino dos licenciandos.

Palavras-chave: Crenças Docentes. Aluno Ideal. Ensino Fundamental. Licenciatura. Formação Docente Inicial.

INTRODUÇÃO

A partir dos pressupostos de que as crenças docentes podem influenciar a prática pedagógica e de que a sala de aula é diversificada culturalmente, a pesquisa em questão investiga as crenças de licenciandos calouros e veteranos a respeito do ‘aluno ideal’ da educação básica. A pesquisa foi realizada com estudantes matriculados nos cursos noturnos presenciais de licenciatura em Pedagogia (PED) e das licenciaturas em Ciências Biológicas (BIO), em Matemática (MAT) e em Letras – modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa (LET), oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em dois *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro. A análise dos dados será realizada em uma perspectiva quantitativa e qualitativa, de caráter

descritivo-interpretativo. As seguintes questões norteiam o trabalho: Como licenciandos calouros e veteranos das licenciaturas em BIO, LET, MAT, e PED descrevem o ‘aluno ideal’? Quais as semelhanças e distanciamentos entre as diferentes percepções tendo em vista o curso e o momento de formação dos licenciandos?

É importante ressaltar que, nesse trabalho, olhamos para a crença de professores em formação sobre a idealização do aluno na/pela perspectiva da sociologia da educação. Este tema, que usualmente alinha-se ao campo da didática, é aqui tratado sob uma ótica que permite perceber as relações entre crenças, desigualdade de oportunidades escolares e formação docente inicial.

Participam do estudo um total de 147 professores em formação, distribuídos em dois grupos: calouros (n=97) e veteranos (n=50), que correspondem, respectivamente, a licenciandos cursando o primeiro semestre da graduação, e aqueles iniciando o estágio supervisionado obrigatório. Os últimos, em sua maioria, cursavam a partir do 5º período ou estavam na segunda metade da graduação. Os participantes responderam ao questionário proposto em sala de aula, na universidade, entre os semestres de 2022.2 e 2023.1, durante o horário de disciplinas nas quais estavam inscritos, conforme contato prévio com os docentes responsáveis. Ao concordarem em participar, assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ²⁴.

Os dados dos participantes foram acessados por meio de um questionário impresso com 39 questões abertas e fechadas (múltipla e única escolha) – incluindo duas escalas do tipo *Likert* – distribuídas em seis blocos temáticos. Os participantes levaram entre 15 a 40 minutos para responder ao questionário. O material obtido a partir desse instrumento seguiu as etapas de seleção, atribuição de ID aos participantes, tabulação no editor de planilha *Microsoft Excel*, categorização e classificação manual das respostas às questões abertas. A classificação manual, sem uso de inteligência artificial – tão em voga hoje –, permite ao pesquisador ter um contato mais prolongado e aprofundado com o material, possibilitando uma reflexão distinta acerca da construção de categorias que foi priorizada neste estudo.

Após análise dos dados, observa-se que a maioria das características indispensáveis ao ‘aluno ideal’, declaradas pelos professores em formação, são semelhantes entre licenciandos calouros e veteranos, inclusive apresentando equivalente proporção de frequência. Percebe-se também que os ‘perfis idealizados’ não apresentam distinções significativas entre os quatro cursos estudados. Argumenta-se, portanto, que a construção das crenças sobre o ‘aluno ideal’ não varia de acordo com a área de conhecimento, sendo possivelmente estabelecida anteriormente à formação docente

24 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ e está registrada na Plataforma Brasil com o número CAAE 46345121.1.0000.5582.85.

profissional. Não descartamos a hipótese de que a similaridade entre as crenças de calouros e veteranos, assim como entre as quatro licenciaturas, tenha sido resultado da forma pela qual os dados foram acessados. Em outras palavras, o uso de pergunta aberta no questionário para a descrição das características do “aluno ideal” pode não ter sido suficientemente sensível para observar as diferenças existentes entre os grupos investigados.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

São diversos os autores que defendem a importância de se compreender (Gatti, Barreto, André, & Almeida, 2019; Nóvoa, 1995) e desmistificar (Ciríaco & Pirola, 2018) as crenças que os licenciandos possuem sobre ensino-aprendizagem. Para certos pesquisadores, um dos objetivos da formação docente inicial deve ser o de estimular nos licenciandos o questionamento, reconhecimento e modificação de suas crenças e atitudes (Kagan, 1992; Schweikart, 2009), no sentido de não permitir a perpetuação de concepções e práticas de ensino “obsoletas e ineficazes” (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2016, p. 356).

As crenças relativas ao ensino, construídas e partilhadas por licenciandos e professores, são chamadas de crenças docentes. Essas são definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações provenientes das experiências do dia a dia e das interações sociais, o qual orienta ideias e ações, conscientemente ou não, dando sentido à realidade social e às práticas docentes (Crahay et al., 2016; Gatti et al., 2019; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Raymond & Santos, 1995). Um aspecto dessas crenças é o fato de que elas podem ser sustentadas por elementos contraditórios aos saberes formais relacionados à docência, resultando em práticas pedagógicas excludentes, baseadas em rotulações, juízos de valor estigmatizadores e opiniões preconceituosas em relação aos discentes.

Existem vários tipos de crenças docentes, entre elas, a crença em um modelo de “aluno ideal” na educação básica, o qual compreende um perfil desejável pelo professor/a em exercício ou em formação, determinado como referencial, padrão a ser seguido pelos demais estudantes, e que combina modos de ser e agir na escola.

Este tema vem sendo explorado internacionalmente por pesquisadores de diversas nacionalidades (Grecu, Hascher, & Hadjar, 2019; Harkness et al., 2007; Maslovaty, Cohen, & Furman, 2008; Simoni, 2023). No Brasil, as investigações, embora incipientes, têm se concentrado em outros aspectos, sem aprofundar a discussão sobre o “aluno ideal” (Martins & Chacon, 2016; L. Santos, 2020; M. F. S. Santos, Cruz, & Belém, 2014). Essa lacuna é significativa, considerando a importância de tal objeto para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Para responder às questões centrais deste estudo, examinamos as respostas dos participantes a

uma das perguntas abertas do questionário, com o seguinte enunciado: *Imagine-se como professor(a) de ENSINO FUNDAMENTAL e descreva 5 (cinco) características indispensáveis em um aluno ideal, na sua opinião. Seja o mais específico possível, usando exemplos, de preferência.* Após a tabulação dos dados, atributos e palavras-chave mencionados foram quantificados e classificados considerando dimensões extra e intra escolares ali representadas. Vale ressaltar que, inicialmente, este procedimento foi realizado separadamente, por curso e por grupo (calouros e veteranos). À medida que notamos a ausência de especificidades significativas entre as licenciaturas, passamos a organizar as informações em dois quadros gerais – um para calouros e outro para veteranos, agrupando as características declaradas pelos participantes das quatro graduações.

Em seguida, foi realizada a qualificação de todos os termos e frases evocados pelos professores em formação, no sentido de construir categorias e subcategorias que exprimissem conceitos, proposições e explicações que constituem as crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’.

Na seção a seguir, estão apresentados os resultados das etapas de quantificação, as categorias e subcategorias de análise que emergiram a partir do exame do material obtido pelo questionário, e de que forma estas classificações são declaradas no discurso dos professores em formação.

CARACTERÍSTICAS INDISPENSÁVEIS A UM ‘ALUNO IDEAL’ SEGUNDO OS LICENCIANDOS

Foram obtidas 481 respostas dos licenciandos calouros (esperado = 485) e 241 dos licenciandos veteranos (esperado = 250) à questão sobre as cinco características indispensáveis em um ‘aluno ideal’ do nível fundamental. Oito participantes não preencheram o total de características solicitadas, somando 13 respostas em branco. As respostas compreendem um somatório de 132 características, declaradas de diferentes maneiras. Em geral, em forma de adjetivos (ex.: “respeitoso”; “responsável”; “curioso”) ou substantivos (ex.: “carisma”; “disciplina”; “dedicação”), acompanhados ou não de exemplos que esclarecessem seu significado. Uma pequena parcela de licenciandos expressou suas crenças por meio de frases, sem usar termos explicitamente qualificativos (ex.: “O aluno ideal precisaria ter uma base anterior à aula”). Nesse caso, as características foram identificadas pela análise de palavras-chaves contidas no texto.

É pertinente ressaltar que as respostas de dois participantes não foram incluídas na categorização devido à incoerência com o solicitado pela questão, ou por terem declarado a inexistência de um ‘aluno ideal’. A respeito da última, nos chamou a atenção o fato de que, de 147 participantes da pesquisa, apenas três mostraram incômodo com o conceito de aluno ideal – todos

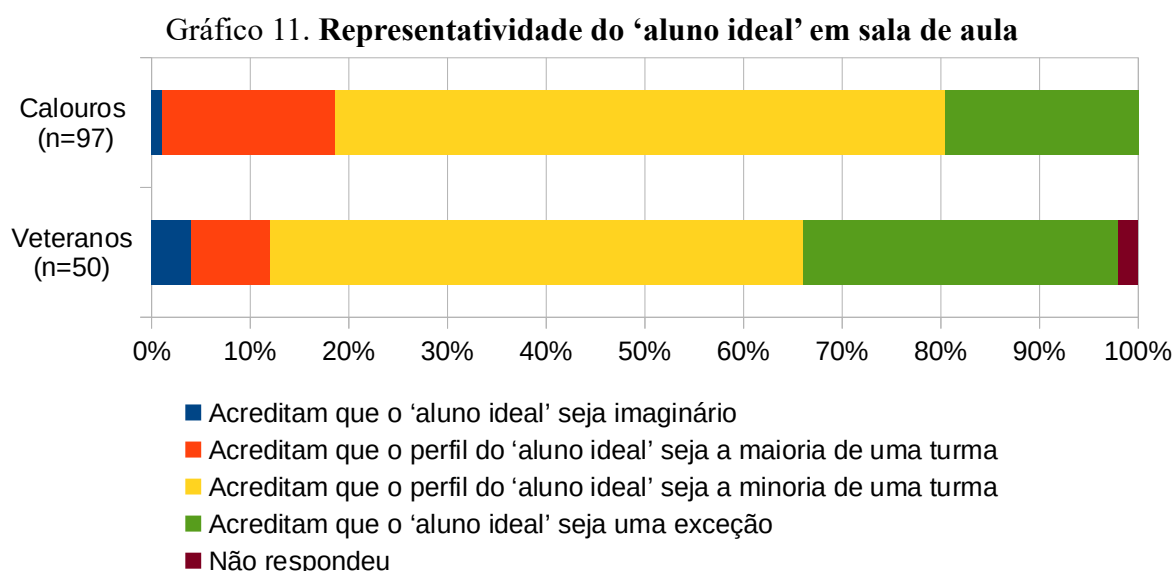
do grupo de veteranos –, como mostram os recortes abaixo. Ainda assim, responderam à proposta realizada.

[1] *Preste atenção* [2] *Não faça bagunça* [3] *Que faça as tarefas* [4] *Responsável* [5] *Porém não existe aluno ideal, cada aluno tem seu perfil.* (MAT8_B1)

O comentário é sobre a pergunta 1 pois não acredito que haja um aluno ideal. A culpa não pode ser atribuída aos alunos. Uma avaliação não pode ser capaz de avaliar trinta pessoas diferentes. (LET10_B1_2023, comentário)

Tive total desconforto em descrever “características do aluno ideal” porque discordo, conceitualmente dessa forma de olhar para alguém na condição de educando ou aprendiz, tanto em relação ao termo “aluno” quanto em relação ao termo “ideal”. (PED7_B1, comentário)

E embora seja ampla a adesão dos participantes à caracterização de um perfil idealizado do estudante, mais de 80% dos licenciandos, sem distinção significativa entre as licenciaturas, ao serem convidados a completar a sentença “O aluno ideal que você descreveu é...”, afirmam que o ‘aluno ideal’ descrito é minoria ou raramente encontrado em sala de aula. Estes últimos dados, igualmente provenientes do questionário aplicado, mostram ainda que veteranos tendem a ser mais pessimistas do que os calouros, como mostra o Gráfico 11. Estas observações nos conduzem a inferência de Pajares (1992) sobre o potencial das crenças de influenciar nossas percepções, podendo nos guiar a uma distorção da realidade.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

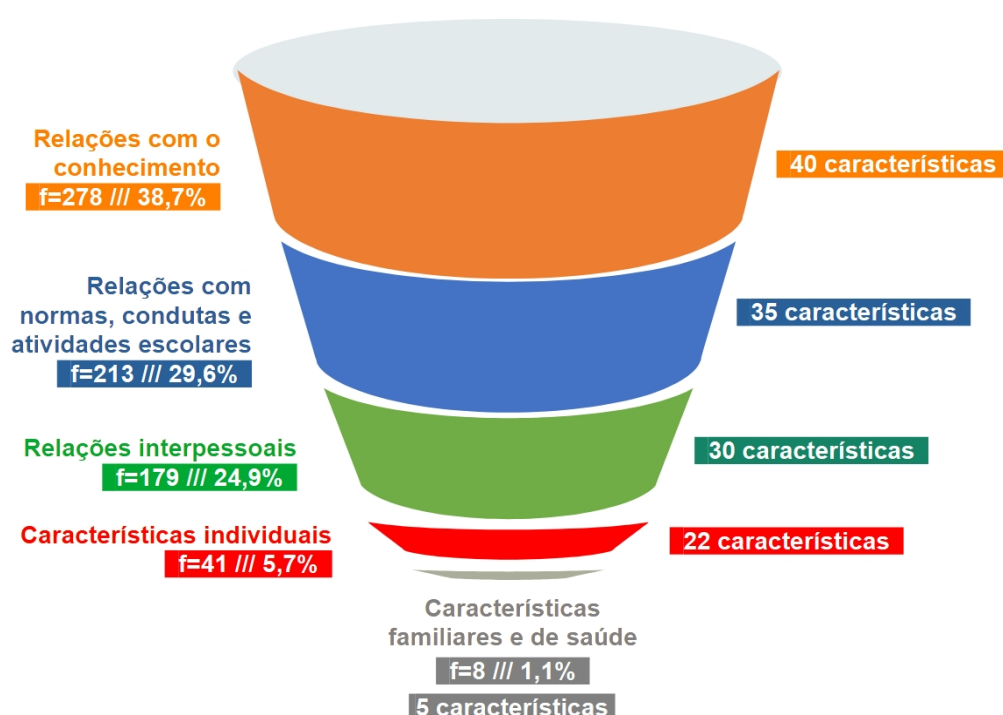
Podemos visualizar no gráfico acima que, enquanto cerca de um quinto dos calouros (17,5%)

acreditam que a maioria dos estudantes em uma sala de aula corresponde às suas expectativas, esse número é menor que 10% nos veteranos. Além disso, o último grupo apresenta maior porcentagem de participantes que assinalaram a alternativa em que o ‘aluno ideal’ descrito é mais uma exceção do que a regra. Um dos futuros professores de matemática deixa um comentário, sugerindo que a prática pedagógica pode interferir nesta variável.

Na resposta 4, acredito que o “aluno ideal” descrito por mim era encontrado com bastante frequência na escola onde eu estudava (escola federal), mas é pouco encontrado na escola onde eu trabalho (escola privada). Acredito que seja consequência do próprio método de ensino das escolas. (MAT6_B1)

As cinco categorias de análise das características indispensáveis ao ‘aluno ideal’ estão apresentadas na Figura 1, por ordem decrescente de frequência (f) – isto é, quantas vezes as características foram mencionadas, considerando calouros e veteranos, acrescentada de sua porcentagem. À direita, informamos o total de características encontradas, o que indica a variedade de qualificações atribuídas aos ‘alunos ideais’ em cada uma das categorias analíticas. São elas: (a) relações com o conhecimento; (b) relações com normas, condutas e atividades escolares; (c) relações interpessoais; (d) características individuais; (e) características familiares e de saúde. Assinalamos que as categorias construídas são uma forma de organizar o material obtido, sem pretensão de esgotar outras possibilidades de classificação.

Figura 4. **Categorias de características sobre o ‘aluno ideal’**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

O primeiro dado que nos chama a atenção na Figura 4 é o fato de que a maior parte das características se concentra nas relações do aluno com o conhecimento (38,7%), com as normas escolares (29,6%) e com a comunidade escolar (24,9%). Se considerarmos o argumento de Maslovaty (2002) e Maslovaty, Cohen, e Furman (2008) de que as crenças sobre o ‘aluno ideal’ de professores/licenciandos representam o que eles acreditam ser os objetivos da escola, poderíamos propor que os participantes da pesquisa esperam formar não apenas alunos academicamente competentes, mas também indivíduos que querem aprender, que respeitam regras e que convivem bem uns com os outros.

Outro aspecto que emerge dessa análise geral é a diversidade de características. Dentro de cada categoria, uma variedade de atributos é mencionada, o que demonstra a complexidade da figura do ‘aluno ideal’. Não há um único perfil ideal, mas sim um conjunto de características desejáveis que representam múltiplas significações do que é escola e o que é ser estudante da educação básica. Além disso, observamos essa pluralidade não apenas no que diz respeito ao número de termos qualificadores citados, mas também nos sentidos atribuídos a eles.

Nas subseções seguintes, mostramos a descrição de cada uma das categorias analíticas, bem como suas subcategorias, ao mesmo tempo que examinamos as significações representadas no

discurso dos licenciandos.

Relações com o conhecimento

A categoria *Relações com o conhecimento* é composta por características que se referem, direta ou indiretamente, a um desejo ou capacidade de aprender, não limitados ao contexto escolar. Tal conjunto de atributos é o que apresenta maior frequência e maior variedade de características, se comparado com os demais. Uma vez inseridas nesta categoria, relemos as respostas dos participantes e identificamos quatro temas recorrentes, formando o que chamamos de subcategorias. Estas estão descritas no Quadro 4, onde também estão quantificadas suas frequências, e reunidas as características extraídas dos questionários.

Quadro 4. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ relacionadas ao conhecimento

Descrição	Características	Frequência
Características que representam um desejo, entusiasmo, ou coragem relativos ao saber/aprender, manifestado na busca pelo conhecimento em geral ou presente nos assuntos e conteúdos das aulas, seja fazendo perguntas, expressando dúvidas, lendo, sendo receptivo a novas ideias, problematizando, ou pesquisando (“curioso” é o termo com maior frequência).	Curioso; Interessado; Tira dúvidas; Quer/gosta de aprender; Questionador; Motivado; Faz perguntas; Engajado; Investigador; Propositivo; Corajoso; Mente aberta; Sinceridade; Leitor; Usa tecnologia	148
Características que sugerem um comprometimento ou disposição com o aprendizado, representado principalmente pela realização dos trabalhos e atividades escolares, dentro ou fora da escola, mesmo diante de dificuldades (a palavra mais utilizada foi “dedicado”).	Dedicado; Esforçado; Estudioso Determinado; Capaz de estudar/aprender mesmo fora do ambiente escolar; Perseverante; Busca orientação; Não desiste; Persistência Resiliente; Procura se aperfeiçoar/melhorar/ se superar	80
Características que remetem a uma capacidade intelectual, crítica e criativa para a elaboração de ideias, compreensão e articulação do conhecimento escolar (“criativo” prevalece entre os demais termos).	Criativo; Pensamento crítico Esperto; Inteligente; Raciocínio lógico-matemático; Talentoso Ter base anterior à aula; Diagnose de neurodivergência; Politicamente engajado; Consistência	43
Características que indicam um sentimento de valorização do conhecimento (não se observou relevância de nenhuma característica).	Consciente da necessidade/importância do saber/estudo; Não menospreza disciplinas	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Com o Quadro 4 é possível observar que as frequências das subcategorias as distanciam consideravelmente umas das outras, revelando que, mesmo dentro das relações com o conhecimento, algumas características sobrepõem outras.

A subcategoria mais citada pelos participantes é a que se refere ao desejo, entusiasmo ou coragem em relação ao saber/aprender, sendo formada por um total de 15 características (Curioso; Interessado; Tira dúvidas; Quer/gosta de aprender; Questionador; Motivado; Faz perguntas; Engajado; Investigador; Propositivo; Corajoso; Mente aberta; Sinceridade; Leitor; Usa tecnologia). Conforme comparamos as respostas dos licenciandos, percebemos que essas qualidades se conectam e se complementam. O interesse pelo conteúdo, por vezes, se confunde com curiosidade que, por sua vez, é traduzida pela postura investigativa e questionadora, como mostrado nestes exemplos: *Interesse: Curiosidade em saber diversos assuntos abordados na educação.* (BIO1_A1); *Curioso. Tenha dúvidas, pesquise, questione, seja interessado.* (LET6_A1).

Dentro desta subcategoria, gostaríamos de sinalizar a característica ‘corajoso’, usada pelos participantes em referência ao medo ou vergonha de tirar dúvidas, de errar, de perguntar, como colocado por MAT4_B1: *Corajoso. Muitas crianças têm medo de perguntar algo ao professor.* De um lado, as menções àquele atributo podem indicar o entendimento, pelos licenciandos, do erro como parte do aprendizado, e da importância da verbalização, a qual é reconhecida como um processo não trivial. Outra perspectiva apontaria para possíveis experiências escolares/acadêmicas dos futuros professores, em que vivenciaram ou testemunharam relações opressoras e intimidadoras, capazes de construir personalidades tímidas/intimidadas (Felix, 2017). Neste caso, cabe deixarmos uma reflexão: será que desejar um aluno ‘corajoso’ pressupõe a naturalização da sala de aula como um ambiente de aprendizagem inseguro? Ou, ainda, será que pressupõe a exigência de mudança de postura por parte do aluno, em vez de oferecê-lo segurança para expressar suas dúvidas ou opiniões na escola?

A subcategoria que destaca o comprometimento com o aprendizado também apresenta uma frequência significativa. Nela estão reunidas 11 características (Dedicado; Esforçado; Estudioso; Determinado; Capaz de estudar/aprender mesmo fora do ambiente escolar; Perseverante; Busca orientação; Não desiste; Persistência; Resiliente; Procura se aperfeiçoar/melhorar/se superar). Em geral, os atributos demonstram a importância de vencer obstáculos para se alcançar algum objetivo, como nos seguintes exemplos: *Esforço - tentar melhorar onde tem mais dificuldade* (LET10_A1); *É de suma importância o educando ser ciente de suas limitações porém trabalhando pelas suas conquistas e vitórias* (PED4_B1). Contrariando a tendência geral, há uma discrepância de mais de 10 pontos percentuais (p.p.), entre o grupo de calouros ($f=61$, 33%) e de veteranos ($f=19$, 20%), na

proporção do número de vezes em que esses atributos foram mencionados. Nas outras subcategorias, a diferença não ultrapassa 8 p.p. A relevância que os licenciandos calouros atribuem a essas qualidades nos leva a indagar se seria um efeito da preparação para o ENEM/vestibular – lembrança mais recente dos participantes como alunos. Por outro lado, a menor frequência das respectivas qualidades pelos participantes veteranos poderia indicar que a formação inicial tenha influenciado na problematização das questões de mérito e responsabilidade individual a respeito do sucesso escolar.

Logo atrás das subcategorias acima citadas está aquela onde agrupamos 11 características que dizem respeito a capacidade intelectual, crítica e criativa do ‘aluno ideal’ (Criativo; Pensamento crítico; Esperto; Inteligente; Raciocínio lógico-matemático; Talentoso; Ter base anterior à aula; Diagnose de neurodivergência; Politicamente engajado; Consistência; Versatilidade). De todas estas características, ser “criativo” foi a qualidade que mais se destacou. Nas respostas, percebemos três diferentes sentidos bem marcados, demonstrando nos participantes uma valorização do brincar como forma de aprendizado, da multiplicidade de ideias ou, ainda, da aprendizagem por meio das abordagens investigativa e de resolução de problemas. Reproduzimos a seguir algumas destas respostas:

Criativo, que transforma brincadeira em aprendizado, por exemplo, brincar de ser professor. (BIO16_A1)

Criativo. Articule os conhecimentos de forma não-usual. Cheio de ideias. (LET6_A1)

Criatividade na resolução de problemas. (BIO6_B1)

Ao mesmo tempo em que esta subcategoria mostra futuros professores atentos a novas práticas pedagógicas e concepções de ensino, nota-se também licenciandos com discursos que contradizem os conhecimentos atuais em Educação. Por exemplo, as características declaradas pelo participante LET15_A1 – *Idade ideal para início do aprendizado, O aluno ideal precisaria ter uma base anterior à aula, e Diagnose de exames neurológicos, sinalizando ou não uma neurodivergência* – indicam uma crença na atribuição de responsabilidade exclusiva ao aluno e patologização da diferença (Rondini; Martins; Incau, 2020).

A quarta e última subcategoria da dimensão que denominamos *Relações com o conhecimento* reúne apenas duas características (Consciente da necessidade/ importância do saber/estudo; Não menospreza disciplinas), mencionadas em quatro respostas. Três delas pertencem a licenciandos de matemática, nas quais a relação com o conhecimento está representada na referência a esta matéria do currículo escolar, aos “estudos”, ou ao conhecimento matemático, como neste exemplo: *Alunos que entendam a importância da matemática para a sociedade* (MAT3_B1).

O destaque que os licenciandos deste estudo atribuem às características relacionadas ao

conhecimento nos leva a propor que o papel da escola como um espaço de construção e socialização de conhecimento está fortemente presente nas concepções de ensino destes futuros professores. Resultado semelhante é encontrado tanto em pesquisas nacionais (M. F. S. Santos, Cruz, & Belém, 2014) quanto em contexto internacional (Grecu, Hascher, & Hadjar, 2019; Harkness *et al.*, 2007). Sinalizamos junto a Mendonça (2011) que, historicamente, coube à escola a função social de transmissão do conhecimento construído pela humanidade. Portanto, é de fato esperado que os tantos anos vividos nos bancos escolares exerçam essa influência sobre os licenciandos, levando-os a reconhecer o “significado social da instituição” (*ibidem*, p. 351).

A seguir, apresentaremos a categoria *Relações com normas, condutas e atividades escolares*. Nela agregamos atributos que, de certa forma, também dizem respeito à aprendizagem e ao conhecimento, mas estão exclusivamente relacionados às atividades escolares.

Relações com normas, condutas e atividades escolares

Estão incluídos na categoria *Relações com normas, condutas e atividades escolares* atributos que, de uma forma geral, indicam atitudes que dizem respeito exclusivamente aos rituais e rotinas no ambiente escolar, como os tempos, aulas, materiais, trabalhos, autoridades e normas escolares. Percebe-se uma ênfase nas tarefas e atividades realizadas em sala de aula. Tendo em vista as diferentes nuances encontradas, estas características estão subcategorizadas em quatro grandes grupos, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ relacionadas às normas, condutas e atividades escolares

Descrição	Características	Frequência
Características que indicam uma postura ativa e interativa durante a aula, realizando atividades como copiar a matéria, tarefas, trabalhos, e projetos, questionando ou tirando dúvidas, prestando atenção à aula (a palavra mais utilizada foi “participativo”).	Participativo; Presta atenção; Que interage; Cooperar com a dinâmica da aula; Copiar a matéria; Atencioso; Observador; Atento; Focado	83
Características que demonstram comprometimento com a aprendizagem e os estudos, por meio da realização, entrega, organização, e cuidado dos materiais e trabalhos escolares – caderno, tarefas, listas de exercícios, atividades (“responsável” é o termo com maior frequência).	Responsável; Comprometido; Organizado; Faz as atividades; Cuidadoso; Entrega atividades no prazo; Profissional	51
Características que enfatizam uma adequação ao tempo escolar, sendo frequente e pontual, mantendo-se calmo perante os momentos de espera e receptivo nos momentos de escuta, discernindo quando pode falar, conversar, ou brincar, e quando deve ficar quieto, ouvir ou estudar (“assíduo” e “paciente” prevalecem entre os demais termos).	Assíduo/pontual; Paciente; Ouvinte; Sabe o momento certo; Calmo; Possui estabilidade emocional	47
Características referem-se à submissão ou cumprimento da vontade das autoridades escolares em relação ao espaço escolar, no sentido de obedecer e respeitar regras, de ajustar sua conduta ao que se considera correto, de manter a ordem e a organização estabelecidas (“disciplinado” foi o termo que mais apareceu).	Obediente; Comportado; Civilizado; Confiável; Ético; Honestidade; Não bagunceiro; Não interrompe a aula; Respeito a normas e ambientes; Adaptado à escola; Disciplinado; Maleabilidade	37

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Como mostra o Quadro 5, as duas subcategorias com maior frequência compartilham características que, em geral, dizem respeito a modos de agir intimamente ligados à aula e aos “trabalhos escolares” (Perrenoud, 1995). Entretanto, observamos que as atividades pedagógicas próprias da escola recebem interpretações distintas dos licenciandos, sublinhando notadamente dois pontos de vista sobre a cultura escolar e o “ofício de aluno” (*ibidem*): a aula como interação e a aula como compromisso.

De um lado, temos uma subcategoria a qual nos mostra que professores em formação definem a aula como um momento de interação entre alunos e aluno-professor, sendo composta por um total de nove características (Participativo; Presta atenção; Que interage; Cooperar com a dinâmica da aula; Copiar a matéria; Atencioso; Observador; Atento; Focado). A qualidade “participativo” é a que

representa mais claramente esta concepção. Transcrevemos aqui três respostas a título de exemplificação: *Aluno que participa das aulas, interagindo com o professor e colegas* (MAT6_B1); *Participativo*; *A aula é uma interação entre aluno/professor, então a participação se faz necessária* (MAT19_A1); *Participativo, tirar dúvidas e interagir durante as aulas* (PED16_A1).

Embora outros atributos desta subcategoria não expressem o caráter interativo da aula de maneira explícita, entendemos que, quando licenciandos se referem à postura de ter atenção – sublinhada nas características “Presta atenção”, “Atencioso”, “Observador”, “Atento”, e “Focado” – também compreendem uma relação recíproca entre os atores escolares, mas sem o diálogo com o professor. Enquanto nesta ocasião o aluno ‘interage silenciosamente’, no momento de participação ele ‘interage dialogicamente’. É possível supor que os futuros professores tenham internalizado o entendimento da aula como interação a partir das suas experiências escolares, já que essa concepção não é nova. Conforme assinalou Perrenoud (1995, p. 24) há quase três décadas, a aula é uma rede de comunicação na qual ser estudante “é inscrever-se num sistema de normas que regem a palavra e o silêncio, o registo, o conteúdo e a forma das intervenções de uns e de outros”.

A segunda subcategoria listada na tabela acima também destaca o papel dos trabalhos acadêmicos na caracterização do ‘aluno ideal’. Nesta estão reunidas sete características (Responsável; Comprometido; Organizado; Faz as atividades; Cuidadoso; Entrega atividades no prazo; Profissional). Desta vez, os professores em formação usam terminologias como ‘realizar’, ‘entregar’, e ‘cuidar’, indicando o reconhecimento do compromisso em relação às tarefas, materiais e ao próprio aprendizado. Eis alguns exemplos: *Comprometimento -> o aluno ser comprometido com o ensino/escola* (BIO9_B1); *Cuidadoso (que cuide do seu material)* (PED1_B1); *Aluno que faz todos os trabalhos* (MAT24_A1); *Responsável com suas coisas pessoais, trabalhos em grupo, etc.* (LET2_A1).

Outro aspecto das relações com as normas, condutas e atividades escolares está representado na terceira subcategoria, na qual o ‘aluno ideal’ está associado com a “aprendizagem de uma relação com o tempo [...] a experiência das esperas” (Perrenoud, 1995, p. 58). Aqui estão reunidos um total de seis características (Assíduo/pontual; Paciente; Ouvinte; Sabe o momento certo; Calmo; Possui estabilidade emocional). Em um primeiro olhar, nota-se a preocupação dos licenciandos para que os alunos frequentem a escola, sinalizando que os futuros professores entendem a importância social desta instituição e da escolarização. Na conjuntura educacional em que nos encontramos atualmente, em que críticas e ataques à escola têm levado ao questionamento de sua existência (Moreira, 2021; Nóvoa, 2020), podemos dizer que, na visão dos participantes, o espaço escolar mantém um papel relevante na educação dos indivíduos.

Por outro lado, determinadas características do aluno idealizado revelam aspectos da

organização e da cultura escolar, interiorizados pelos professores em formação em sua longa trajetória de escolarização, como a divisão do tempo em diferentes ‘momentos’ e a postura tranquila diante ‘das esperas’. As respostas a seguir representam esta ideia: *Paciência, porque em sala de aula e na escola de modo geral, temos um momento p/ tudo* (PED16_A1); *Um aluno que saiba o momento certo de falar* (BIO18_B1); *Auto-controle para saber o momento certo de conversar, de ouvir etc* (MAT29_A1). Nos intriga a forma como essas características são colocadas, em geral, exigindo-se do aluno o ‘saber’ de certas condutas que são próprias da experiência escolar e que vão se constituindo pouco a pouco, no decorrer de todo um processo de regulação implícito nas rotinas cotidianas dos estabelecimentos escolares.

Por fim, na última subcategoria analítica do Quadro 2 estão agrupadas 12 características do ‘aluno ideal’ (Obediente; Comportado; Civilizado; Confiável; Ético; Honestidade; Não bagunceiro; Não interrompe a aula; Respeito a normas e ambientes; Adaptado à escola; Disciplinado; Maleabilidade). Este conjunto indica, de uma maneira geral, que os professores em formação entendem que existe uma lógica hierárquica na cultura escolar, a qual estabelece regras a serem seguidas pelos alunos. Esta ideia é bastante clara nos seguintes exemplos: *Respeito. Entende que há uma hierarquia na escola* (BIO4_B1); *Disciplina: O aluno primeiramente precisa ter conduta, ser obediente às regras que são impostas de forma moral pelos superiores em sala de aula* (BIO1_A1).

Embora o atributo “disciplinado” tenha sido o mais citado pelos participantes, as respostas carecem de um esclarecimento do significado do termo, especialmente do que se entende pelas ditas ‘regras’ escolares. Estas tornam-se visíveis à medida que encontramos definições de ‘aluno ideal’ que representam o oposto do que se configura como indisciplina na literatura científica que discute o assunto (Neto; Carvalho, 2022) – *Educado. Ex. Sem interromper a aula* (LET4_B1); *Não faça bagunça* (MAT8_B1); *Educado. Não atrapalhar a aula, como ficar gritando ou andando pela sala o tempo todo* (MAT28_A1).

Na próxima subseção mostramos como as relações do ‘aluno ideal’ com a comunidade escolar são percebidas pelos professores em formação.

Relações interpessoais

Estão incluídos nesta categoria atributos os quais representam alunos que, de uma forma geral, promovem um ambiente escolar sem conflitos e tensões. Estes atributos poderiam ser subcategorizados em três grandes grupos, como mostra o Quadro 6.

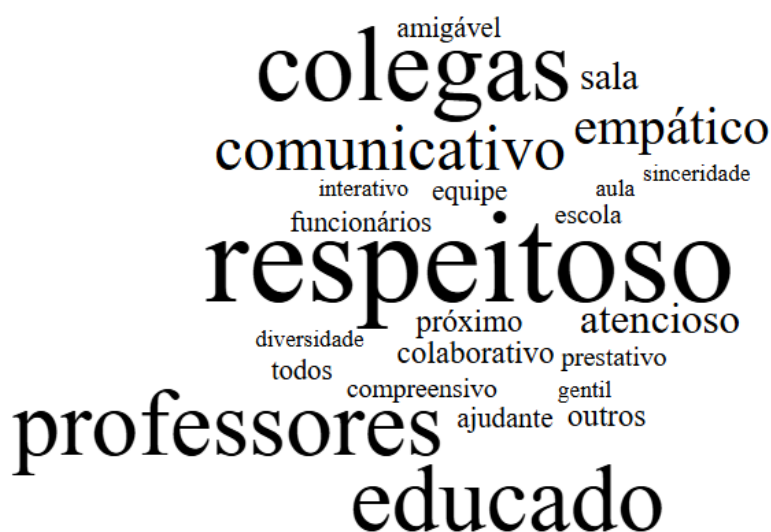
Quadro 6. Descrição e frequência das subcategorias de características do ‘aluno ideal’ referentes às relações interpessoais

Descrição	Características	Frequência
Características que se referem a alunos que reconhecem e respeitam os sentimentos e necessidades dos outros, ouvindo seus pontos de vista, e comunicando-se de forma clara (“respeitoso” foi o termo que mais apareceu).	Respeitoso; Educado; Aceita a diversidade; Não comete bullying; Gentil; Justo; Empático; Compreensivo; Atencioso; Sabe dialogar/conversar; Paciente	107
Características que descrevem alunos capazes de manter/estabelecer um ambiente escolar agradável, positivo, acolhedor, e pacífico, não provocando incômodos, problemas, ou confusões (“comunicativo” é termo que se destaca).	Interativo; Amigável; Carismático; Simpático; Evita conflitos; Descontraído; Comunicativo; Amor; Capacidade afetiva	36
Características que indicam um reconhecimento do valor do trabalho em equipe e da colaboração, expressos pela disposição em ajudar o próximo (“ajudante” e “colaborativo” foram os termos mais usados).	Ajudante; Trabalha em equipe Prestativo; Altruísmo; Bondoso Pensa coletivamente; Colaborador; Solidário; Companheiro; Apoio	32

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

O Quadro 6 nos permite perceber que a forma como o ‘aluno ideal’ se relaciona com a comunidade escolar é constituída de diferentes camadas, que se complementam e se conectam. Além disso, o que nos chamou a atenção dentro desta dimensão interpessoal foi a relevância dada pelos participantes tanto à relação aluno-aluno quanto à relação aluno-professor, como mostra a Figura 5. É possível que, durante a formação inicial, os futuros professores acreditem que o respeito e a relação colaborativa entre aluno e aluno são fundamentais para um bom clima escolar, uma sala de aula mais propícia ao aprendizado e, ainda, à construção de sujeitos mais empáticos e solidários no mundo. Outra interpretação seria de que os licenciandos se encontram em um estado de papéis mistos, se identificando ao mesmo tempo como estudantes e como docentes.

Figura 5. Nuvem de palavras de características do ‘aluno ideal’ referentes às relações interpessoais



Fonte: Elaborado por meio da plataforma *WordItOut*, a partir dos dados mapeados dos questionários.

Ao gerarmos uma nuvem de palavras com os termos mencionados três ou mais vezes, junto com as características que lideram as subcategorias construídas – respeitoso, comunicativo, ajudante, colaborativo, e empático –, aparecem em semelhante evidência os colegas de classe ($f=33$) e logo atrás deles, os professores ($f=29$). Nos questionamos, então, se haveria distinção entre calouros e veteranos. Considerando que a identidade profissional vai se construindo ao longo da formação docente, licenciandos iniciantes tenderiam a se identificar mais como alunos do que como professores. Embora seja leve a diferença, de fato, o termo “colega” se destaca entre os participantes calouros ($f=21$ contra $f=18$), enquanto o termo “professor” é o mais citado entre os participantes veteranos ($f=11$ contra $f=8$).

Voltando-se novamente para as subcategorias, vemos que a de maior frequência é aquela que se refere a um sentimento de consideração em relação ao outro, sendo formada por um total de 11 características (Respeitoso; Educado; Aceita a diversidade; Não comete bullying; Gentil; Justo; Empático; Compreensivo; Atencioso; Sabe dialogar/conversar; Paciente). Alguns exemplos nos mostram claramente uma ideia de um agir com não violência, no sentido físico ou psicológico – *Respeito. Para que o aluno não trate mal o seu professor. Verbal e fisicamente* (MAT4_B1); *Sem julgamento com os que erram (resultando em bullying)* (BIO15_A1); *Educado, que não brigue e/ou cause alvoroço* (BIO20_B1).

Embora a maioria das respostas nos forneça pouco ou nenhum esclarecimento dos significados atribuídos a estas qualidades, a literatura que se dedica ao estudo dos sentidos do respeito e desrespeito na escola mostra que as interpretações podem ser diversas, e que variam entre

discentes e docentes. As professoras de Língua Portuguesa investigadas por Pott (2020) consideram haver respeito quando alunos falam/agem de forma não agressiva, ouvem/prestam atenção ao professor e aos colegas. Em suma, associam o respeito a conseguir exercer sua função em sala de aula. Estas observações coincidem com as respostas de alguns de nossos participantes, como a de MAT4_B1, reproduzida no parágrafo anterior.

Do ponto de vista de alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, Barbosa e Souza (2015) relatam que o respeito está associado a ações voltadas a ajudar os outros e também com uma ideia de tratar o próximo como igual. Esta é exemplificada por um agir isento de humilhações por conta de diferenças de classe social, ou por ser portador de alguma deficiência, limitação, ou desvantagem. Podemos vincular estes resultados com os de Silva (2018), no contexto Argentino, em pesquisa realizada com estudantes de 13 a 21 anos de idade. A autora acrescenta que os estudantes concebem fortemente o respeito como uma prática de reconhecimento, evidenciando a importância do trato social e a demanda por uma consideração individualizada da própria existência. Esta discussão se torna intrigante à medida que identificamos, entre os licenciandos, um discurso semelhante – *Respeita o tempo de aprendizagem dos outros alunos* (BIO13_B1); *Aceite a diversidade* (LET19_A1; LET10_B1_2023); *Alunos que entendam a importância da inclusão e diversidade em sala* (MAT3_B1); *Não fazer brincadeiras de mal gosto com os colegas (bullying)* (BIO13_B1); *Ser justo para lidar com os colegas* (PED1_A1).

Em segundo lugar, identificamos nove características (Interativo; Amigável; Carismático; Simpático; Evita conflitos; Descontraído; Comunicativo; Amor; Capacidade afetiva) que reforçam o desejo dos professores em formação por alunos capazes de ‘tratar bem’ os demais. Por exemplo: *Bom relacionamento social (com pessoas em geral)* (MAT22_A1); *Amigável, cultiva um bom ambiente em sala* (BIO17_B1); *Descontraído, de forma que interage bem com os colegas e professores. Mas sem criar ambiente de bagunça* (BIO17_B1).

A subcategoria seguinte, constituída de 10 características (Ajudante; Trabalha em equipe; Prestativo; Altruísmo; Bondoso; Pensa coletivamente; Colaborador; Solidário; Companheiro; Apoio), é a que representa de forma mais consistente a importância dada pelos licenciandos às relações aluno-aluno. Aqui, a maioria das respostas fazem referência aos colegas de classe e, igualmente, a ação de ‘ajudar’ o outro – *O aluno que ajuda os colegas que tem mais dificuldade de entender o conteúdo* (BIO16_A1); *Prestativo (no sentido de ajudar os colegas)* (BIO12_B1); *Colaborador. Está sempre pronto para ajudar a turma* (BIO19_B1); *Solidário. Que ainda que ele saiba pouco, possa ajudar os amigos* (PED8_A1). Estas características nos fazem supor que os participantes compreendem o ambiente de aprendizagem como um espaço onde é preciso pensar para além de si mesmo, tal como é colocado por MAT15_A1: *Pensamento coletivo (a sala de aula*

não é um lugar individual).

Dando continuidade a apresentação das categorias analíticas, a próxima subseção se refere a um conjunto de qualidades do ‘aluno ideal’, declaradas pelos professores em formação, que denominamos ‘características individuais’.

Características individuais

A princípio, os atributos reunidos nesta categoria foram aqueles que não apresentavam, em sua maioria, relação direta e explícita com o conhecimento, com a comunidade escolar, ou com as normas, condutas e atividades escolares. Após sucessivas análises, percebemos que havia ali aspectos constituintes da identidade do indivíduo, conforme exibidos sumariamente no Quadro 7.

Quadro 7. Descrição e frequência das subcategorias relacionadas às características individuais do ‘aluno ideal’

Descrição	Características	Frequência
Características que se referem a uma forma de ser/agir mais vibrante em relação à vida e/ou à escola (“alegria” foi o termo que mais apareceu).	Ativo/disposto; Estar viva; Tem energia; Alegre/feliz; Divertido; Dinâmico; Brincalhão	16
Características que indicam coragem, abertura para desafios, sem medo de falhar (aqui o atributo mais cotado foi “coragem”).	Corajoso; Aberto para experiências; Confiante; Entende que erros não o diminuem; Pensa no futuro; Proativo; Tem perspectivas, sonhos; Esperança	16
Características que enfatizam um modo de expressar-se e agir com independência (a característica mais citada foi “espontâneo”).	Espontâneo; Autêntico; Autônomo	7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Como podemos observar no Quadro 7, licenciandos valorizam um aluno que, ao expressar sua individualidade, favorece o ambiente da sala de aula e a aprendizagem. É importante ressaltar que não entendemos características individuais e personalidade como sinônimos. Optamos por usar o primeiro termo justamente por considerar que nosso estudo está ancorado no campo das ciências sociais e, por sua vez, não tem a pretensão de trazer uma discussão aprofundada, de âmbito da Psicologia, sobre o conceito de personalidade.

Futuros professores mencionaram 16 vezes um conjunto de sete características

(Ativo/disposto; Estar viva; Tem energia; Alegre/feliz; Divertido; Dinâmico; Brincalhão) que sugerem o reconhecimento, pelos licenciandos, da importância de um perfil de aluno que usufrui da escola com entusiasmo – *Ativos (serem animados e estarem dispostos)* (BIO11_B1); *Brincalhão, que veja a aula com leveza, não sentir que é uma obrigação* (BIO20_B1); *Estar viva. Há crianças que estão dopadas e inanimadas* (PED7_B1). Dois participantes parecem associar tal estado de espírito a algo próprio da infância ou juventude: *A energia do jovem para não cansar* (MAT18_A1); *Alegre. Que seja verdadeiramente alegre, não com tudo o tempo todo, mas que aproveite sua juventude* (BIO4_B1). Um aspecto que nos chamou a atenção nesta subcategoria é a maior proporção de respostas provenientes de participantes veteranos (f=10, 55,5%), comparados com os calouros (f=8, 34,7%). Inicialmente, pensamos na hipótese daqueles licenciandos já terem tido alguma experiência em docência, a qual pudesse influenciar esse pensamento. No entanto, apenas três dos 10 participantes que mencionaram as características em questão declararam experiência prévia como docente, e somente um deles atuou em ambiente escolar.

Com igual frequência, os licenciandos evocaram características que expressam a expectativa em um aluno autoconfiante (Corajoso; Aberto para experiências; Confiante; Entende que erros não o diminuem; Pensa no futuro; Proativo; Tem perspectivas, sonhos; Esperança). As respostas mostram que a confiança em si mesmo é traduzida em diferentes interpretações. Uma delas é a ausência de medo em relação ao erro – *Ter em mente que os seus erros não o diminuem* (MAT9_B1); *Destemido - não ter medo de perguntar* (LET10_A1); *Sem medo de errar* (BIO15_A1). Cabe assinalar que a característica “corajoso” também está classificada na categoria *Relações com o conhecimento*, o que não significa uma fragilidade da classificação proposta. Pelo contrário, demonstra nossa fidelidade à complexidade das crenças em ‘alunos ideais’, com suas redes e intersecções de significações, as quais estão acima de qualquer tentativa de tornar as categorias analíticas o mais abrangentes possíveis.

Podemos reconhecer o aluno ‘confiante’ também nas características que se referem àquele que toma iniciativa – *Proatividade* (BIO7_A1); *Proativo. Toma à frente nas decisões em conjunto* (BIO19_B1). De outro modo, conseguir colocar-se à frente do tempo presente com otimismo pressupõe autoconfiança em lidar com que está por vir. Assim demonstram as seguintes respostas: *Aberto para novos amigos e experiências* (BIO4_A1), *Pensar no futuro* (MAT28_A1), *Ter perspectivas, sonhos, etc.* (LET9_A1), e *Esperança* (LET17_A1). A idealização de um educando com perspectiva de futuro aparece apenas no discurso de participantes calouros, e pode ser pensada junto às características *Não desiste*, *Persistência*, e *Resiliente*, relacionadas ao conhecimento, como possível efeito da preparação para o ENEM/vestibular.

Em última instância, classificamos em uma subcategoria à parte, três características

(Espontâneo; Autêntico; Autônomo) que nos levam a reconhecer, nos licenciandos, um desejo por alunos que se expressam com liberdade, seja no aspecto criativo ou de autossuficiência nas atividades escolares. Para esta interpretação, nos valem da revisão bibliográfica e das definições apresentadas por dicionários de língua portuguesa, já que nenhum dos atributos está acompanhado de exemplos que possam esclarecer seus significados. Embora o número total de referências a estas qualidades seja limitado ($f=7$), consideramos relevante apontar a existência de uma possível diferença na percepção entre calouros e veteranos e entre as licenciaturas investigadas.

As participantes que mencionaram as qualidades “espontâneo” e “autêntico” são todas calouras do curso de PED. A literatura sobre espontaneidade em Educação está fortemente associada à educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, partindo de uma concepção de infância articulada com a noção de espontaneidade (especialmente no brincar) que, por sua vez, está associada com a de criatividade. Estes pressupostos sugerem que a definição de ‘aluno ideal’ declarada pelas calouras de Pedagogia pode ter sido influenciada pelas concepções de infância e de ensino a ela relacionadas, possivelmente compartilhadas nas disciplinas acadêmicas de primeiro período. A ausência destas características entre as declarações dos participantes veteranos pode significar, de alguma forma, um amadurecimento das reflexões sobre características usualmente atribuídas às crianças pequenas e que precisam ser problematizadas (ex. ingenuidade, inocência, espontaneidade) e, ao mesmo tempo, um amadurecimento relativo à própria ideia do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil.

Por fim, apresentaremos a categoria *Características familiares e de saúde*, cuja frequência foi a menor dentre as demais, indicando que, de uma forma geral, os professores em formação investigados não compreendem tais atributos como relevantes ao “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) da educação básica.

Características familiares e de saúde

Esta categoria engloba características que se referem a fatores externos ao indivíduo e, portanto, não podem ser objetos de sua responsabilização. São aspectos que dizem respeito à família e à saúde dos discentes. No Quadro 8 organizamos e descrevemos as duas subcategorias encontradas.

Quadro 8. Descrição e frequência das subcategorias relacionadas às características familiares e de saúde do ‘aluno ideal’

Descrição	Características	Frequência
Características que sugerem relações familiares que favorecem o bem-estar e o sucesso escolar do indivíduo (“família valoriza o estudo” foi a característica que se destacou)	Bom diálogo familiar; Estrutura familiar; Família valoriza o estudo	5
Características que indicam aspectos relacionados à saúde e à alimentação (o número de respostas não é suficiente para observar relevância de alguma característica).	Condições básicas atendidas; Saudável	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Como podemos observar no Quadro 8, a frequência da categoria *Características familiares e de saúde* mostra que estes atributos foram mencionados apenas oito vezes, um número evidentemente baixo se compararmos com as demais categorias construídas. Cabe assinalar que estas características somam 10% das respostas de participantes veteranos, e apenas 3,2% das respostas dos calouros.

Na primeira subcategoria, construída a partir de três características (Bom diálogo familiar; Estrutura familiar; Família valoriza o estudo), visualizamos como futuros professores entendem a importância dos pais e da família em diferentes dimensões da vida do aluno – relações familiares, escola, e desenvolvimento humano. Servem como exemplos as seguintes declarações: *Bom diálogo familiar* (MAT22_A1); *Com pais interessados no desenvolvimento do filho* (LET4_B1); *Base familiar e social que possibilitem o foco no estudo* (BIO16_B1).

A subcategoria seguinte contém apenas três respostas, distribuídas em duas características (Condições básicas atendidas; Saudável). Na primeira, os futuros professores manifestam a preocupação com o atendimento das ‘condições básicas’ dos estudantes, indicando o caráter multifacetado da garantia de qualidade de vida, entre elas, a alimentação – *O aluno, primeiramente precisa estar em boas condições dentro de casa* (LET3_A1); *Com condições básicas atendidas, como alimentação etc* (LET9_B1_2023).

Nós chegamos a duas possíveis interpretações sobre esses resultados. A primeira, de viés desfavorável, é de que os licenciandos percebem o contexto social dos alunos como condição indispensável para que um estudante seja reconhecido como ideal. Ou seja, um aluno muito vulnerável jamais poderia ser considerado um ‘aluno ideal’? Um aluno em cuja casa não há diálogo jamais poderia ser um ‘aluno ideal’? Outra possibilidade é de que os participantes tenham descrito

um cenário imaginário, considerando uma ‘situação familiar ideal’ para o estudante – neste caso, nos referimos exclusivamente aos atributos classificados na segunda subcategoria. Isto é, há necessidades ‘humanas’ e prioritárias que precisam ser atendidas antes de se pensar no indivíduo como ‘aluno’? De certa forma, mesmo que esta ideia demonstre sensibilidade pela condição do educando, será que ela não levaria à relativização de sua capacidade de aprendizagem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retornamos às questões que originaram o presente estudo: Como licenciandos calouros e veteranos das licenciaturas em BIO, LET, MAT, e PED descrevem o ‘aluno ideal’? Quais as semelhanças e distanciamentos entre as diferentes percepções tendo em vista o curso e o momento de formação dos licenciandos? Para nossa discussão sobre as crenças em um ‘aluno ideal’, consideramos a relevância das categorias analíticas no conjunto de dados fornecidos pelos professores em formação. Assim, temos as *características relacionadas ao conhecimento* como as mais importantes, se comparadas com as demais, sugerindo a atualidade do papel histórico da escola como um espaço de construção de conhecimento nas concepções de ensino dos licenciandos. Não muito atrás, identificamos um conjunto de características que se referem às *normas, condutas e atividades escolares* e outro que diz respeito às *relações interpessoais* estabelecidas pelos educandos idealizados. Estas três dimensões de expectativas representam as principais ideias dos futuros professores sobre o ofício de estudante, formando uma tríade que representa perspectivas acerca dos objetivos da educação formal que nos é familiar – aquisição de conhecimento escolar ou científico, respeito às normas, e socialização.

A construção das demais categorias de análise – *características individuais* e *características familiares e de saúde* –, somada à diversidade de palavras qualificadoras mencionadas e dos diferentes sentidos atribuídos a elas trouxeram outras reflexões importantes. Embora a crença pela importância de determinados atributos seja amplamente compartilhada, os licenciandos participantes desta pesquisa descrevem perfis singulares. Isto indica não apenas que a expectativa por um tipo desejável de estudante é real, como também sugere a existência de uma teia complexa de significações, exigindo do educando uma adaptação constante aos diferentes anseios que permeiam as práticas docentes. Como assinalou Perrenoud (1995, p. 65), “no decurso da sua carreira, um aluno deve, pois, todos os anos, adaptar-se não apenas a um programa novo mas ainda à cultura de um novo grupo, às exigências de um novo professor, a um novo estilo de autoridade, a um novo género de actividades e de trabalho escolar”.

Ao longo deste estudo, mostramos ainda que não foram encontradas especificidades

significativas dentro de cada licenciatura, no que diz respeito à caracterização do ‘aluno ideal’. Poderíamos dizer, no caso dos participantes veteranos, que a base formativa comum entre os cursos – que aborda temas como didática, psicologia e fundamentos sociológicos da educação – teria influenciado uma construção consideravelmente compartilhada do ofício de estudante. Ou então, poderíamos considerar a transversalidade das características desejáveis – isto é, valorizadas em qualquer área de conhecimento e nível de ensino.

Entretanto, a relativa indiferenciação entre os perfis declarados por aquele grupo e o de calouros nos desafiou a pensar em dois argumentos. Um deles é a possibilidade de uma experiência escolar comum – do ponto de vista de um sistema pedagógico de práticas e valores – ter proporcionado a construção de um referencial sobre o estudante ideal que é partilhado entre licenciandos, independentemente de sua maturidade acadêmica. Este argumento pressupõe que as licenciaturas, de um modo geral, encontram dificuldades para modificar concepções tão firmemente enraizadas por um processo longo de escolarização – conforme a literatura sobre crenças docentes vem apontando (Kagan, 1992; Neto, 2017; Pajares, 1992; Tardif e Raymond, 2000). Entretanto, como sugerem alguns estudos (Crahay *et al.*, 2016; Schweikart, 2009), esta tendência a imutabilidade das crenças pode estar atrelada à ausência de experiências formativas que de fato induzem ao questionamento destas convicções. O outro argumento leva em conta que ambos os grupos de participantes não haviam realizado o estágio supervisionado obrigatório, propondo que este momento talvez seja crucial na construção de uma identidade profissional que vai além dos paradigmas dominantes internalizados durante a formação escolar.

Esta discussão de modo algum se esgota aqui. Nosso objetivo se cumpre à medida que as reflexões levantadas ganham visibilidade e proporcionam outros estudos e olhares sobre crenças docentes e idealização do estudante. Uma vez que as expectativas de professores por certo perfil desejável de aluno sejam amplamente reconhecidas, podemos começar a pensar em estratégias para promover a sua resignificação.

ARTIGO IV

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA UFRJ

RESUMO

Este artigo busca apresentar uma análise comparada da estrutura curricular de quatro licenciaturas presenciais noturnas oferecidas pela UFRJ, como parte de um estudo empírico que investigou crenças de licenciandos a respeito de um perfil ideal de estudante. Os dados utilizados na análise são provenientes dos currículos oficiais dos cursos e dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa. Participam do estudo um total de 147 professores em formação, distribuídos em dois grupos: calouros (n=97) e veteranos (n=50), que correspondem, respectivamente, a licenciandos cursando o primeiro semestre da graduação, e aqueles iniciando o estágio supervisionado obrigatório. Partimos do pressuposto que seja possível que crenças docentes, particularmente a crença em um ‘aluno ideal’, possa comprometer o direito à educação escolar e ao conhecimento, sendo relevante investigar em que medida os cursos de formação inicial de professores poderiam promover a problematização destas concepções por meio das experiências formativas oferecidas aos licenciandos. O resultado da análise curricular dos cursos investigados mostra a prioridade pela formação em conteúdos das áreas específicas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, mantendo uma estrutura semelhante ao antigo modelo de formação 3+1, o que poderia desfavorecer o questionamento das crenças construídas acerca da docência.

Palavras-chave: Formação docente inicial. UFRJ. Currículo. Acesso à graduação.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar uma análise comparada da estrutura curricular das licenciaturas presenciais noturnas em Ciências Biológicas (BIO), em Letras, modalidade Português-Literatura de Língua Portuguesa (LET), em Matemática (MAT), e em Pedagogia (PED) da UFRJ, oferecidas em campi localizados na cidade do Rio de Janeiro, como parte de um estudo empírico que investigou crenças de licenciandos a respeito de um perfil ideal de estudante. Os dados utilizados na análise são provenientes dos currículos oficiais dos cursos, acessados por meio da plataforma digital do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da universidade. Acrescentamos ainda dados provenientes dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa. Participam do estudo um total de 147 professores em formação, distribuídos em dois grupos: calouros (n=97) e veteranos (n=50), que correspondem, respectivamente, a licenciandos cursando o primeiro semestre da

graduação, e aqueles iniciando o estágio supervisionado obrigatório. Os últimos, em sua maioria, cursavam a partir do 5º período ou estavam na segunda metade da graduação. Os participantes responderam ao questionário proposto em sala de aula, na universidade, entre os semestres de 2022.2 e 2023.1, durante o horário de disciplinas nas quais estavam inscritos, conforme contato prévio com os docentes responsáveis. Ao concordarem em participar, assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ²⁵.

A presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder às seguintes questões: Qual o contexto de formação dos licenciandos em relação à organização curricular e experiências formativas oferecidas pela universidade? Em que medida esse contexto influencia a construção de crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’?

As crenças relativas ao processo de ensino-aprendizagem e aspectos gerais da docência, construídas e partilhadas por licenciandos e professores, são chamadas de crenças docentes. Estas são definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações provenientes das experiências do dia a dia e das interações sociais, o qual orienta ideias e ações, conscientemente ou não, dando sentido à realidade social e às práticas docentes (Crahay et al., 2016; Gatti et al., 2019; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Raymond & Santos, 1995). Existem vários tipos de crenças docentes, entre elas, a crença em um modelo de ‘aluno ideal’ na educação básica, o qual compreende um perfil desejável pelo professor/a em exercício ou em formação, determinado como referencial, padrão a ser seguido pelos demais estudantes, e que combina modos de ser e agir na escola (Harkness et al., 2007; Maslovaty, Cohen, & Furman, 2008; L. Santos, 2020; M. F. S. Santos, Cruz, & Belém, 2014). É possível que esta crença possa comprometer o direito à educação escolar e ao conhecimento, à medida que pode excluir sistematicamente algumas crianças de posições de sucesso (Bradbury, 2013), gerar sentimentos de falta de pertencimento e de propósito em relação à escola naqueles que não se encaixam no perfil ideal (Grecu, Hascher, e Hadjar, 2019) e, ainda, implicar o oferecimento de currículos robustos ou ‘adaptados’, dependendo das expectativas dos professores em relação aos seus alunos (Simoni, 2023).

Partindo destes pressupostos, torna-se importante investigar em que medida os cursos de formação inicial de professores promovem a problematização destas crenças docentes por meio das experiências formativas oferecidas aos licenciandos. Tendo em vista as quatro graduações investigadas (BIO, LET, MAT, e PED), nossa hipótese central é que as especificidades de cada programa de licenciatura e a trajetória acadêmica particular dos participantes podem influenciar de

25 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ e está registrada na Plataforma Brasil com o número CAAE 46345121.1.0000.5582.84.

maneira distinta a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Trazemos como argumento principal a ideia de que os cursos analisados e voltados para a formação em áreas específicas priorizam os conhecimentos disciplinares em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, mantendo uma estrutura semelhante ao antigo modelo de formação 3+1, o que poderia desfavorecer o questionamento das crenças construídas acerca da docência.

Na seção subsequente, apresentamos a análise comparada da estrutura curricular das licenciaturas, no que diz respeito à carga horária total dos cursos, duração recomendada, carga horária e oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como a proporção de disciplinas de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico, além de como estão distribuídas ao longo dos semestres. Apresentamos também dados relativos ao ano de ingresso dos participantes e suas experiências formativas, oferecidas pela universidade, tais como atuação em programas de iniciação à pesquisa e de iniciação à docência, em monitoria de matérias acadêmicas, e participação em projetos de extensão. Encerramos o artigo com nossas considerações finais.

CURRÍCULO DOS CURSOS

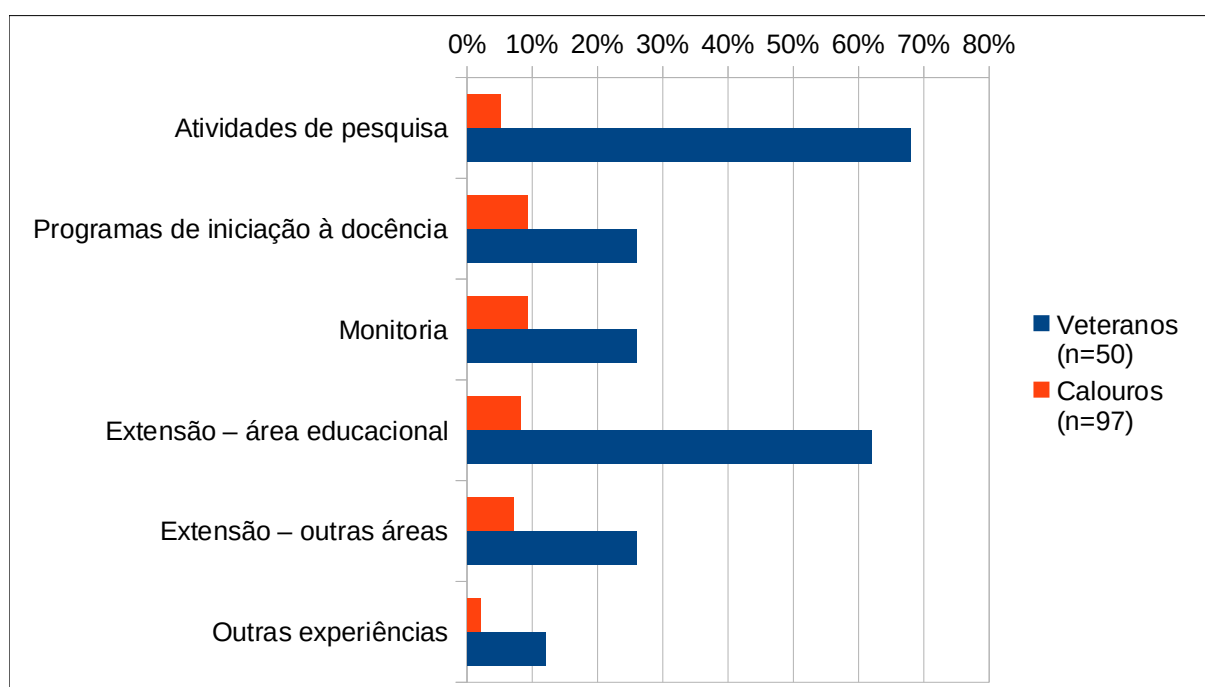
Os cursos noturnos de Pedagogia e de licenciatura em Ciências Biológicas e em Letras (Port.-Lit.) têm a duração recomendada de 10 segmentos, enquanto a formação inicial de professores de matemática está organizada em nove períodos. Com exceção da licenciatura em Ciências Biológicas, em todas as demais graduações é exigida a elaboração de um projeto final ou monografia, com a presença de banca examinadora, para a obtenção do diploma.

A formação de pedagogos é a que possui o maior número mínimo de horas para a conclusão do curso (3.690h) – e também em quantidade de horas de estágio supervisionado, seguido da licenciatura em Letras (3.660h), em Biologia (3.465h) e em Matemática (2.820h). Na organização curricular dos cursos, as atividades acadêmicas estão divididas em três categorias principais: *disciplinas obrigatórias*, *requisitos curriculares suplementares (RCS)* e *disciplinas optativas* ou *complementares* – as quais podem ser classificadas em matérias de escolha restrita, condicionada ou livre.

Os *requisitos curriculares suplementares (RCS)* correspondem, em parte, à carga horária de extensão universitária a ser cumprida, por curso. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, estabelece como uma das estratégias para o ensino superior, assegurar o mínimo de 10% do total de créditos curriculares obrigatórios para programas e projetos de extensão universitária. O mesmo é instituído pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt) 2011-2020, tendo o ano de 2015 como prazo final para que as universidades cumpram a medida. Considerando a

importância dessas atividades na formação de futuros professores e, de que forma poderiam influenciar a construção de crenças docentes, incluímos no questionário impresso uma questão fechada, na qual o participante selecionava se participou ou não de programas de extensão relativos à educação e em demais áreas. Do mesmo modo, indagamos se os licenciandos já haviam ou não atuado em experiências de pesquisa, de iniciação à docência, de monitoria ou outras – todas de caráter opcional, diferentemente dos programas de extensão. O gráfico 12 mostra a porcentagem de licenciandos calouros e veteranos que declararam participar ou ter participado destas atividades.

Gráfico 12. Participação em experiências formativas oferecidas pela universidade



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Nota 1: Categoria “Outras experiências” corresponde às seguintes atividades declaradas pelos participantes: Grupo de discussões; Centro acadêmico e movimento estudantil; Mediação; Educação especial/inclusiva; Seminários e palestras.

Nota 2: Foram considerados apenas os participantes que assinalaram a opção “Participei/participando”. Alternativas em branco foram consideradas como opção “Não participei”.

Esperávamos encontrar resultados positivos apenas no grupo de veteranos, entretanto, os dados representados no gráfico 12 mostram que, no primeiro semestre de ingresso na licenciatura, um número expressivo de graduandos já está engajado em atividades oferecidas pela universidade, além das aulas. Proporcionalmente, os cursos de MAT e PED se destacam entre os demais, especialmente o primeiro, com nove de 30 estudantes calouros participando ou que participou de programas de iniciação à docência, seguido de oito que atuam ou atuaram como monitores de disciplinas acadêmicas. Os futuros professores de pedagogia predominam na participação em

atividades de extensão relacionadas à educação.

Ao analisarmos o grupo de participantes veteranos, mantém-se a predominância dos licenciandos de matemática em programas de iniciação à docência (66,7%), enquanto nos demais cursos o percentual não ultrapassa 22%. Eles também são os que mais querem atuar na educação básica. Esses resultados nos levam a indagar se há mais bolsas de iniciação à docência em MAT, se o curso adota estratégias de promoção e incentivo ao programa, se os alunos possuem maior disponibilidade para participar ou, ainda, se aqueles que se mantêm no curso são os que de fato querem a sala de aula. Nos surpreende que 20 estudantes de Ciências Biológicas (de um total de 21) participam ou já participaram de atividades de pesquisa – eles são os que menos querem lecionar, e metade atua ou atuou como monitor de disciplinas acadêmicas – majoritariamente de conteúdo específico. Nos questionamos se estes dados seriam decorrentes do não exercício de trabalho remunerado. Entretanto, observamos que 76,2% dos licenciandos veteranos de BIO declararam exercer atividade remunerada, incluindo bolsistas de iniciação científica, de residência pedagógica e de mestrado.

Por outro lado, os futuros pedagogos são os menos engajados em atividades formativas não obrigatórias oferecidas pela universidade (55% contra pelo menos 72% nos demais cursos). Diferentemente, a frequência de participantes em atividades de extensão – as quais são obrigatórias para a conclusão do curso – é similar entre as licenciaturas investigadas, com destaque daquelas relativas à escola/ educação/ ao ensino (cerca de 65%). A baixa frequência de graduandos de Pedagogia em experiências formativas diferentes de extensão universitária parece convergente com o comentário de uma das participantes desse grupo. Ela assinalou “não participei” para todos os itens de atividades opcionais e escreveu, ao lado da questão, a seguinte sentença: “Não tenho tempo de viver a universidade” (PED1_B1). Do mesmo modo, pensamos se este dado teria relação com o trabalho. Dentre os nove participantes veteranos de PED, seis responderam que exercem atividade remunerada, a maioria em escolas como estagiária ou professora auxiliar. A estudante em questão (PED1_B1) respondeu o oposto, o que nos leva a pensar na possibilidade de um maior número de licenciandos de pedagogia se ocuparem de atividades não remuneradas, tal como o trabalho doméstico e o cuidado de familiares, visto que é um grupo majoritariamente feminino e dada a discrepância de gênero na estrutura social, onde as mulheres desempenham a maior parte do trabalho invisibilizado, e não remunerado, em comparação com os homens. Neste sentido, é válido refletir sobre como a “economia do cuidado” (Enriquez, 2015) poderia afetar a formação acadêmica destas estudantes. Sinalizamos a importância de estudos futuros a fim de corroborar ou refutar estas hipóteses.

As disciplinas obrigatórias presentes nos currículos das licenciaturas podem ser divididas em

disciplinas específicas – próprias de cada campo de conhecimento e oferecidas por seus respectivos institutos – e *disciplinas pedagógicas*, oferecidas majoritariamente pela Faculdade de Educação (FE). Ambas podem conter carga horária em atividades teóricas, práticas ou teórico-práticas. As aulas para formação docente em ciências/biologia, matemática e português-literatura são realizadas no campus Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, enquanto aquelas do curso de Pedagogia acontecem no campus Praia Vermelha, no bairro de Botafogo, sede da Faculdade de Educação (FE). Entretanto, quando licencianda, recorro que determinadas *disciplinas pedagógicas* eram oferecidas em ambos os campi. Sobre esse aspecto, Honorato e colaboradoras (2018) destacam que muitos estudantes precisam sair de suas unidades de origem – a maioria na Cidade Universitária – para ir ao campus da Praia Vermelha cursar as disciplinas relacionadas à educação e ao “ensino de”, enquanto “outros têm professores da Faculdade de Educação indo às suas unidades, mas sem maior vínculo ou interação com os departamentos e coordenações das mais de vinte licenciaturas oferecidas por esta Universidade” (p. 66).

As disciplinas obrigatórias da licenciatura em Ciências Biológicas (44 no total) são oferecidas por diversos institutos, com prevalência do Instituto de Biologia (IB) – 21 matérias –, seguido da FE com nove. Os Institutos de Química (IQ) e de Ciências Biomédicas (ICB) contribuem cada um com quatro matérias, enquanto os Institutos de Matemática (IM) e de Física (IF) possuem duas disciplinas cada. Por fim, ambos os Institutos de Biofísica (IBIOF) e de Geociências (IGEO) oferecem apenas uma disciplina. Já as licenciaturas em Matemática e em Letras (Port.-Lit.) consistem em matérias distribuídas por um a dois institutos/faculdades – IM (24) e IF (3), e Faculdade de Letras (45)²⁶, respectivamente – mais a Faculdade de Educação – entre 8 e 9 matérias cada. Diferentemente das licenciaturas citadas, todas as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia são oferecidas pela FE, totalizando 47. É pertinente ressaltar a particularidade do currículo acadêmico da UFRJ no que diz respeito à conjugação entre Faculdade de Educação e diversos institutos (ex. IB, ICB, IBIOF, IM, IQ, IF, IGEO, Faculdade de Letras) para o oferecimento de disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura em formação específica. Por outro lado, no curso de Pedagogia, as disciplinas obrigatórias são exclusivamente ofertadas pela FE.

Os quatro cursos investigados compartilham as seguintes disciplinas obrigatórias, todas oferecidas pela FE e com carga horária de 60h: *Didática* (EDD241); *Educação Brasileira* (EDA234); *Fundamentos Sociológicos da Educação* (EDF240); *Filosofia da Educação no Mundo Ocidental* (EDF120). Há ainda outras, compartilhadas por dois a três cursos: *Psicologia da*

26 O IB, ICB e IBIOF estão localizados no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Já os Institutos de Matemática, de Química, de Física e de Geociências pertencem ao Centro de Ciências Matemáticas e de Natureza (CCMN). Vale lembrar que todos esses institutos e a Faculdade de Letras situam-se no campus Cidade Universitária, no bairro Ilha do Fundão, enquanto a Faculdade de Educação se encontra no campus Praia Vermelha, no bairro de Botafogo. A distância entre os campi é de aproximadamente 20 quilômetros.

Educação (EDF245) – BIO, MAT e LET; *Educação e Comunicação II - Libras* (EDD636) – BIO, MAT e PED – conforme quadro de horários 2021.2 para as licenciaturas, obtido na página eletrônica oficial da Faculdade de Educação.

O curso de Pedagogia possui duas disciplinas obrigatórias sobre Psicologia da Educação, a saber: *Psicologia do desenvolvimento e da Educação* (EDF122, 60h), no 1º período, e *Psicologia da aprendizagem e da Educação* (EDF232, 60h), no 2º período. Entendemos que essas diferem da EDF245 e, por essa razão, não as consideramos compartilhada com as demais licenciaturas. Em relação ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, desde a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a LIBRAS passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Diferentemente dos outros cursos investigados, os estudantes de LET devem atender à disciplina *Estudo da Língua Brasileira de Sinais I* (LEB599), oferecida por departamento distinto da EDD636, mas ambas com a mesma carga horária.

Quanto às *disciplinas optativas ou complementares*, há significativa diferença, entre os cursos, em relação ao número e tipo de opções listadas e, portanto, disponíveis para os estudantes alcançarem os créditos necessários para a obtenção do diploma. Importante ressaltar que o cumprimento daquelas disciplinas variam de 60 a 150 horas (ou de 4 a 10 créditos), dependendo da licenciatura, o que significa a escolha de 1 a 5 matérias por estudante, observadas as diferenças de carga horária²⁷. Em suma, para os licenciandos de formação específica, há mais disciplinas complementares oferecidas pelos institutos de áreas disciplinares do que pela Faculdade de Educação. Fora algumas exceções, os graduandos dos cursos de formação docente não compartilham das mesmas experiências no que diz respeito a esses conhecimentos.

Em MAT, apenas quatro matérias de escolha restrita são disponibilizadas, entre elas, três do IM e uma da FE. Aliás, essa última, intitulada *Profissão docente* (EDW001), é obrigatória para LET, curso que possui 97 atividades acadêmicas optativas de escolha condicionada e todas as de escolha restrita (14) oferecidas pela Faculdade de Letras, e apenas uma da FE relativa ao primeiro grupo. Em contraposição, a Faculdade de Educação oferece 46 disciplinas optativas (escolha condicionada) para o curso de Pedagogia. Não encontramos no programa curricular oficial de BIO a listagem dessas disciplinas. Outro aspecto a ser destacado é que dentro do conjunto de atividades complementares listadas para PED e LET, há 10 disciplinas pertencentes ao *Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos* (NEPP-DH), órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

²⁷ Há disciplinas optativas que oferecem de 1.0 a 4.0 créditos. O sistema de créditos funciona da seguinte forma: 1 crédito equivale a 15h de “conhecimentos teóricos” ou 30h de “conhecimentos práticos”. Isso explica as diferenças, no currículo de MAT, entre as disciplinas *Profissão docente* (EDW001) – 60h de prática e 2.0 créditos –, *Estruturas algébricas* (MAW353) e *Geometria não euclidiana* (MAW463), as quais oferecem a mesma carga horária e o dobro de créditos, mas estão distribuídas em 45h de “conhecimentos teóricos” e 15h de “conhecimentos práticos”.

Para melhor compreensão das divergências na estrutura curricular das licenciaturas, os dados indicados nos parágrafos acima estão sumarizados no quadro 9.

Quadro 9. Comparação da estrutura curricular entre as licenciaturas

	BIO	MAT	LET	PED
Total de mínimo de horas	3.465	2.820	3.660	3.690
Disciplinas obrigatórias	80%	72%	77.8%	61.7%
Prática de ensino e estágio supervisionado obrigatório	400h			500h ²⁸
Requisitos curriculares suplementares	600h	720h	660h	1320h
Disciplinas optativas (escolha restrita) / disciplinas complementares de escolha restrita	-	60h (4 créditos)	120h (8 créditos)	-
Disciplinas optativas (escolha condicionada) / disciplinas complementares de escolha condicionada	-	-	30h (2 créditos)	90h (6 créditos)
Disciplinas complementares de livre escolha	90h ²⁹ (6 créditos)	-	-	-
Institutos que oferecem as disciplinas obrigatórias, por ordem de relevância	IB; FE; IQ; ICB; IM; IF; IBIOF; IGEO;	IM; FE; IF	LE; FE	FE

Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA³⁰.

Nota 1: Sinal convencional utilizado: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Outro dado importante, observado a partir da análise dos currículos das licenciaturas de

28 Distribuídas igualmente nas seguintes disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado: (1) Disciplinas Pedagógicas de Ensino Médio; (2) Política e Administração educacional; (3) Educação infantil; (4) Séries iniciais do Ensino fundamental; (5) Educação de Jovens e Adultos.

29 Não consta no programa curricular oficial a listagem das disciplinas que pertencem a esse grupo.

30 Disponível em: <https://intranet.ufjf.br/portal/bem-vindo-a-intranet-ufjf/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

formação específica, é a notável distinção entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e aquelas de conteúdo pedagógico (Ped.), bem como são distribuídas em cada semestre de curso. Primeiramente, organizamos estes dados nas tabelas 3 a 5, onde podemos identificar em quais semestres estão previstos os estágios supervisionados obrigatórios e as atividades complementares.

Tabela 3. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Ciências Biológicas

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Total
Disc. (h)	315	330	315	330	255	285	195	60	120	90	2295 (68%)
Ped.(h)	0	0	0	0	110	0	60	490	150	120	930 (27,5%)
Comp.					50	50	50	50			200 (5,7%)

Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA.

Nota 1: As 490 horas de conteúdo pedagógico no 8º período incluem 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.

Nota 2: A carga horária de atividades complementares refere-se às Atividades Acadêmicas Especiais I (Ensino, 5º período), II (Extensão, 6º período), III (Pesquisa, 7º período), e IV (Cult. e Div., 8º período), de 50 horas cada.

Tabela 4. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Matemática

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Disc. (h)	300	180	210	240	120	180	90	120	60	1500 (54,3%)
Ped.(h)	0	60	60	60	60	490	150	0	60	940 (34%)
Comp.		200						120		320 (11,5%)

Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA.

Nota 1: As 490 horas de conteúdo pedagógico no 6º período incluem 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.

Nota 2: A carga horária de atividades complementares refere-se às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (200h) e Monografia (120h).

Tabela 5. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Letras (Port.-Lit.)

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Total
Disc. (h)	300	300	240	240	300	360	120	120	90	300	2370 (67%)
Ped. (h)	0	0	0	0	0	0	180	550	90	60	880 (25%)
Comp.	200							60			260 (7,4%)

Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA.

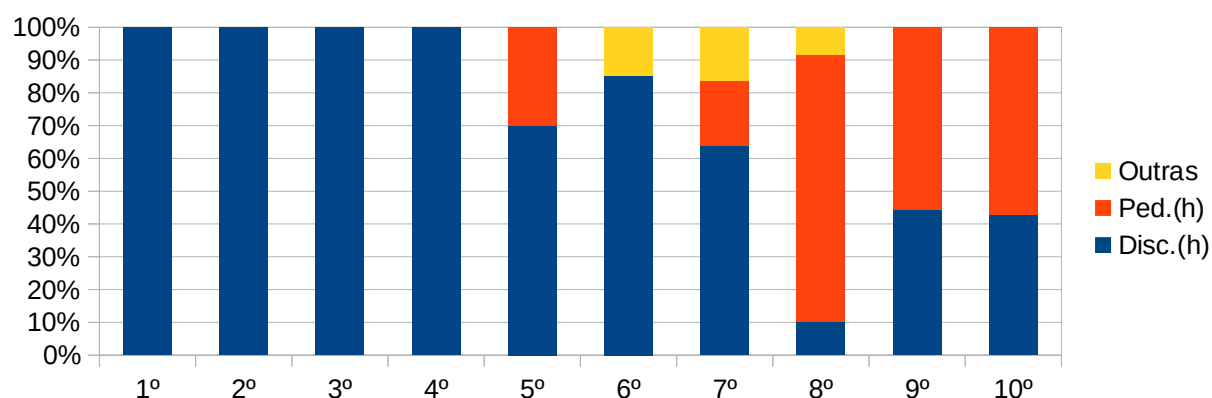
Nota 1: As 550 horas de conteúdo pedagógico no 8º período incluem 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.

Nota 2: A carga horária de atividades complementares refere-se às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (200h) e Monografia (120h).

Analisando as tabelas 3 a 5, destaca-se o peso do conhecimento dos campos disciplinares – de Biologia, de Matemática e de Letras –, em detrimento do conhecimento pedagógico, na formação de professores que irão lecionar essas disciplinas na educação básica. O total de horas destinadas às disciplinas da área específica ultrapassa o dobro do total de horas destinadas às matérias de conhecimento pedagógico nos cursos de BIO e LET. Nas três licenciaturas, fica claro o desequilíbrio entre a formação voltada para a aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos curriculares específicos e a formação de base comum, relativa aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que embasam a educação escolar.

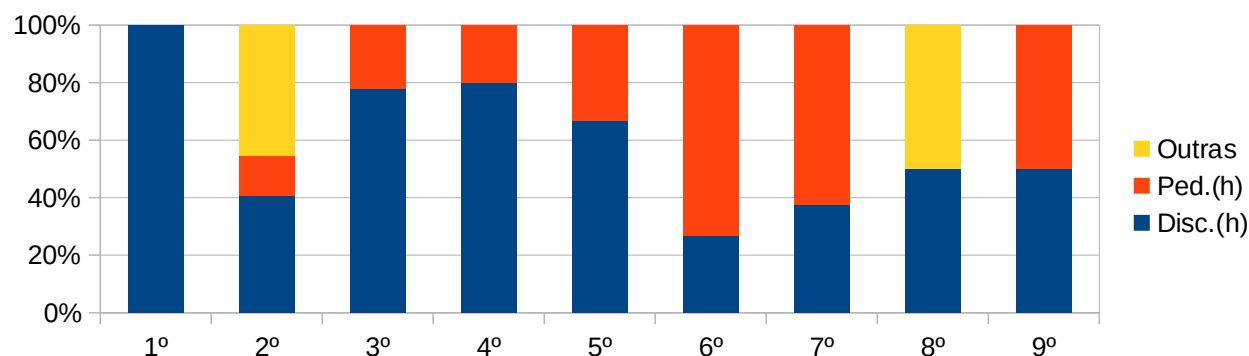
Em um segundo momento, elaboramos os gráficos 13 a 15, a partir das tabelas anteriores, de modo a visualizar mais nitidamente a distribuição das três categorias de atividades formativas (conteúdo disciplinar, conteúdo pedagógico, e atividades complementares) por semestre, em cada licenciatura.

Gráfico 13. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Ciências Biológicas



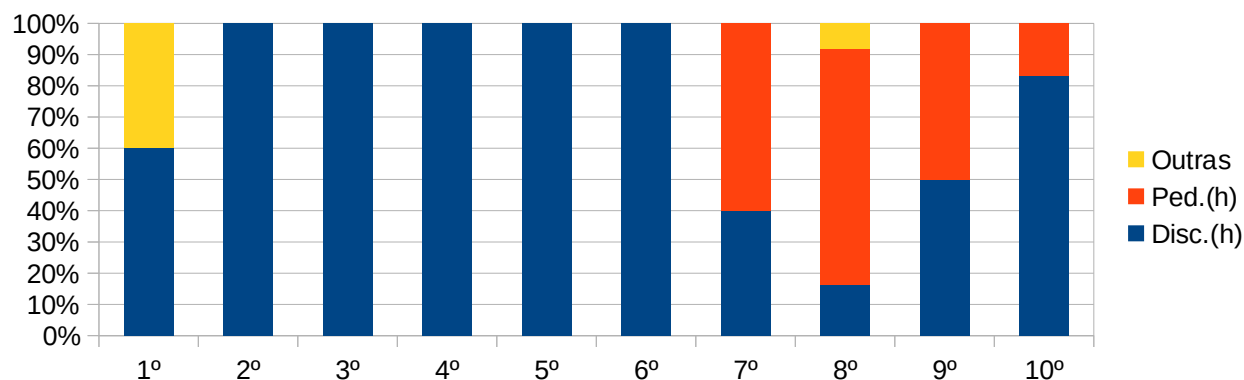
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 14. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Matemática



Fonte: Elaboração própria

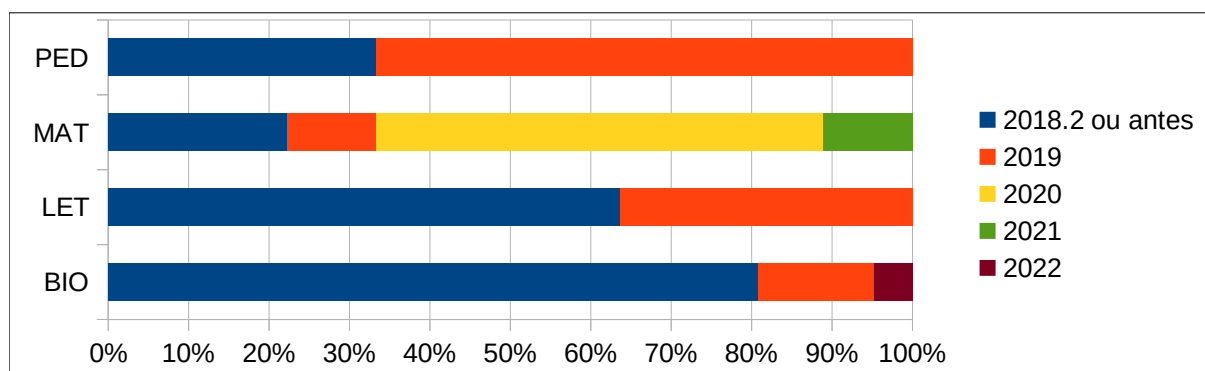
Gráfico 15. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Letras (Port.-Lit.)



Fonte: Elaboração própria

Os gráficos 13 a 15 mostram que, em geral, o conteúdo disciplinar está concentrado nos dois primeiros anos de formação, enquanto as matérias sobre educação e o estágio supervisionado constituem a segunda metade da graduação – a partir do 5º e 7º períodos, em BIO e LET, respectivamente. Embora MAT ofereça disciplinas pedagógicas da FE desde o 2º período, a carga horária se mantém inferior na maior parte dos semestres, se comparadas às de conhecimento disciplinar.

Gráfico 16. Ano de ingresso na licenciatura de participantes veteranos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Tal configuração curricular é demonstrada pelos participantes veteranos deste estudo, conforme declararam no questionário impresso, em resposta à questão fechada sobre o ano de ingresso na licenciatura. Os dados sobre as percentagens de estudantes que ingressaram em cada ano estão representados no gráfico 16. Lembramos que este grupo de licenciandos encontrava-se matriculado em disciplina de prática de ensino e, portanto, estavam iniciando o estágio supervisionado.

Ao analisar o gráfico 16, observamos que a maior proporção de licenciandos de Ciências Biológicas e de Letras – Port. Lit. ingressou em 2018.2 ou em semestres anteriores, indicando que, no momento da pesquisa (2023.1 e 2022.2, respectivamente), encontravam-se em período igual ou maior que o oitavo. Diferentemente, seis de nove futuros pedagogos e um pouco mais da metade dos participantes de MAT declararam ter ingressado em 2019 e 2020, respectivamente. Os dados são consistentes com as grades curriculares dos cursos, nas quais as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado obrigatório das duas últimas licenciaturas têm início previsto de dois a três semestres antes das primeiras.

Os apontamentos feitos até aqui são coerentes com a afirmação de Honorato, Zuccarelli e

Vieira (2018, p. 66) de que, embora seja possível aos candidatos escolherem pela licenciatura ou bacharel durante a seleção do curso, “na prática, a sensação é a de que ainda vigora o ‘3+1’, isto é, um curso de bacharelado (com mais ou menos três anos de duração), acrescido de uma ‘complementação pedagógica’ (de cerca de um ano para conclusão)”.

Diferentemente, todas as disciplinas obrigatórias da licenciatura em Pedagogia são de conteúdo pedagógico, como podemos observar na tabela 6 e gráfico 17. Mesmo as matérias que incluem conhecimentos disciplinares como *Didática das Ciências da Natureza* (EDD176) e *Didática da Matemática* (EDD362) têm por objetivo o “ensino de”.

Tabela 6. Diferença entre a carga horária de atividades complementares (Comp.), de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar (Disc.) e de conteúdo pedagógico (Ped.), por semestre, da Licenciatura em Pedagogia

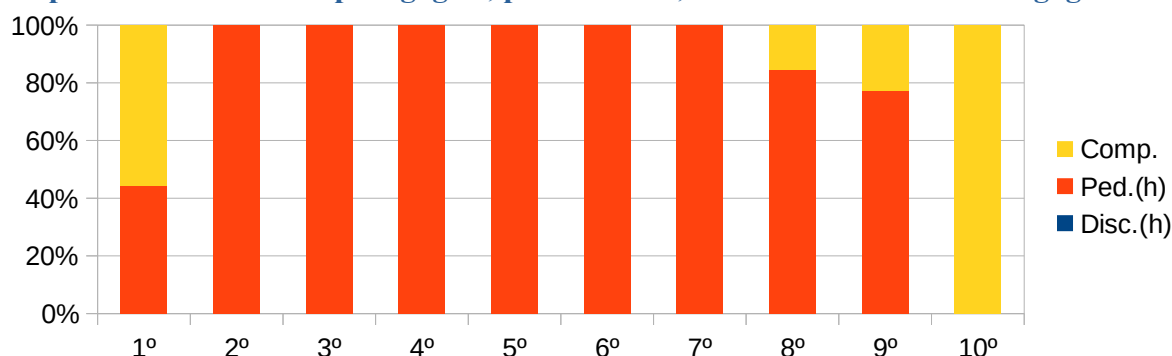
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	Total
Disc. (h)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0%)
Ped. (h)	300	300	270	300	385	400	400	325	340	0	3020 (82%)
Comp.	375							60	100	135	670 (18%)

Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA.

Nota 1: As 550 horas de conteúdo pedagógico no 8º período incluem 400 horas de estágio supervisionado obrigatório.

Nota 2: A carga horária de atividades complementares refere-se à Atividade Curricular Extensão (375h), Monografia (60h), Atividades complementares (100h) – não especificadas no currículo, e Orientação de monografia (135h).

Gráfico 17. Diferença entre a carga horária de matérias obrigatórias de conteúdo disciplinar e de conteúdo pedagógico, por semestre, da Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Elaboração própria

Por fim, cabe notar que os cursos, embora pertençam todos à formação de professores para a educação básica, reservam apenas algumas disciplinas em comum e distinguem-se em vários outros aspectos, tais como: carga horária mínima; distribuição das matérias obrigatórias específicas e pedagógicas na estrutura curricular; quantidade, tipo e conteúdo de atividades acadêmicas optativas oferecidas; predominância de institutos/faculdades que oferecem as disciplinas. Todavia, faz-se necessário destacarmos que estas observações são resultantes da análise do currículo acadêmico dos cursos e não do currículo que efetivamente acontece no cotidiano das licenciaturas.

As diferenças encontradas nos levam a problematizar a pouca integração entre os cursos – o que oferece aos futuros professores de cada formação, experiências muito distintas sobre a docência. Ainda que nos últimos anos tenha havido um grande esforço institucional, com a constituição do Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP), de buscar articular as diferentes licenciaturas de forma a possibilitar um campo comum de experiências formativas de docência e, ao mesmo tempo, respeitando a autonomia e valorizando a diversidade dos diversos cursos. O CFP, consolidado na estrutura da UFRJ em 2018, é uma política intra e interinstitucional de formação profissional para o magistério, com o intuito de articular a universidade, as redes de ensino parceiras, os licenciandos, os professores da Educação Básica e os professores formadores.

Considerando Nóvoa (2019a, 2019b) e seus exemplos sobre os cursos de medicina, pensamos que quando esses estudantes e futuros médicos ingressam na universidade, eles seguem uma trajetória única de formação, para lá na frente se especializarem. Então, primeiro aprendem a serem médicos para depois aprenderem o que é ser cardiologista, psiquiatra, ginecologista, pediatra etc. Questionamos se o processo é semelhante em outras profissões com diversas habilitações, tais como as engenharias, a odontologia, as artes e a música. Nas licenciaturas investigadas, parece acontecer o inverso. Ao observarmos a maior concentração de disciplinas de conteúdo não pedagógico nos dois primeiros anos de graduação, é possível presumir que os licenciandos iniciam sua formação compreendendo o que é a matemática, a biologia, as letras e, apenas na metade do curso percebem que serão professores. Durante o evento *Seminários Transdisciplinares e Interuniversitários: Ciclo Transformar*, realizado remotamente e presencialmente nos dias 30 de novembro, 3, 7 e 10 de dezembro de 2021, Antônio Nóvoa declara que é preciso, antes de tudo, que o professor em formação entenda o que é ser professor³¹.

A ideia de comparar a formação de professores com a formação de médicos surge a partir dos trabalhos de Lee Shulman. Segundo Born, Prado e Felipe (2019), enquanto docente da Faculdade

31 Fonte pessoal. A frase foi mencionada no seminário do dia 3 de dezembro de 2021. Esse evento, organizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, consistiu em parte das aulas da disciplina *Tópicos especiais - Formação de Professores: diálogos entre Currículo e Didática*, ministrada pelas professoras Carmen Teresa Gabriel e Giseli Barreto da Cruz, a qual eu participei como aluna de doutorado do PPGE/UFRJ, em 2021.2.

de Educação da Universidade de Michigan, Shulman investigou o processo de tomada de decisão entre médicos especialistas. Baseado nessa experiência, o pesquisador indica que os cursos de licenciatura são espaços de construção do conhecimento da prática e sugere que a escola seja o locus privilegiado da formação docente, da mesma forma como ocorre com a formação de médicos, os quais ao longo de toda a graduação vivenciam experiências nos hospitais.

Olhando para a forma como as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados estão organizados nas licenciaturas de Biologia, de Matemática e de Letras (Port.-Lit.), pode-se supor que tais cursos não constituem um exemplo do que António Nóvoa e Lee Shulman propõem para a formação de professores. Inclusive inspirado por Nóvoa, o movimento iniciado pelo CFP UFRJ, ainda que incipiente, vem a contribuir para promover mudanças em relação a este cenário. A homologação da versão mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, Resolução CNE/CP nº 4/2024) caminha no mesmo sentido. Este documento obriga os programas de formação docente inicial a incluir o estágio supervisionado (Art. 13, § 5º, inciso I) e as atividades de extensão (Art. 14, § 1º, inciso III) desde o primeiro semestre da licenciatura. Além disso, equipara de maneira mais objetiva a carga horária obrigatória de conteúdos de conhecimento pedagógico com a carga horária dos conteúdos de conhecimentos específicos, somando um total de 1600 horas para cada um destes componentes, sendo que o primeiro está distribuído em 880h de disciplinas obrigatórias, 320h de atividades de extensão desenvolvidas em escolas, e 400h de estágio supervisionado. A versão anterior das diretrizes (Brasil, Resolução CNE/CP nº 2/2019) permitia que 400h da carga horária pudesse ser dividida entre atividades práticas dos componentes curriculares relativos aos Grupos I (conhecimentos pedagógicos) e II (conhecimentos específicos), a depender do PPC da instituição formadora, e não incluía atividades de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica realizada ao longo deste artigo nos permite observar, em primeiro lugar, que as quatro licenciaturas investigadas oferecem aos seus licenciandos trajetórias formativas bastante distintas. É de se esperar certa autonomia de cada uma das diversas graduações para o magistério, visto que a formação em áreas disciplinares específicas exige a elaboração de currículo próprio, que atenda às necessidades de aprendizagem e aprofundamento de seus respectivos conteúdos escolares. Entretanto, entendemos que as particularidades de cada licenciatura não deveriam comprometer a formação de base comum, relativa aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que embasam a educação escolar. Por esta razão, tal como mencionamos no subtítulo deste artigo, é preciso refletir sobre a seguinte questão: por que formar diferente se vai trabalhar junto?

Ressaltamos, nesse sentido, a importância do papel do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, e sua iniciativa de construir um diálogo entre as diferentes licenciaturas oferecidas pela instituição e ir além, reunindo redes de ensino e professores da educação básica.

Outra discussão importante que trazemos neste estudo é organização dos currículos das licenciaturas de modo similar ao antigo modelo 3+1, onde grande parte da formação para os conteúdos específicos ocorre nos primeiros dois anos de curso e, com exceção de MAT, de forma exclusiva. Ou seja, os licenciandos de BIO e de LET apenas têm contato com os conhecimentos das matérias pedagógicas a partir do 5º período. Além da maneira como os currículos das licenciaturas estão distribuídos ao longo dos semestres, é necessário repensar sobre a significativa diferença na carga horária total de disciplinas obrigatórias relativas aos conhecimentos pedagógicos e aquelas referentes aos conhecimentos disciplinares. Como mencionado, os cursos investigados priorizam os últimos, oferecendo uma carga horária até duas vezes maior do que aquela destinada às matérias sobre educação/ensino de. As mudanças trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, assim como as discussões promovidas pelo CFP, nos permitem inferir que, nos próximos anos, a estrutura curricular atual deve sofrer alterações favoráveis ao equilíbrio destes dois núcleos formativos que compõem os cursos para o magistério.

Dada a análise do contexto de formação dos licenciandos em relação à organização curricular e experiências formativas oferecidas pela universidade, retornamos à segunda questão que propomos responder neste estudo: em que medida este contexto influencia a construção de crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’? Primeiramente, um aspecto que desejamos destacar é a correlação que observamos entre a maior participação de futuros professores de matemática, do grupo de veteranos, em programas de iniciação à docência e seus planos para atuação na educação básica, logo após a conclusão da formação inicial. Cabe mencionar que o currículo de MAT, diferentemente dos demais, inclui disciplinas pedagógicas a partir do 2º período da graduação. Além disso, o Instituto de Matemática oferece três matérias obrigatórias no currículo, com foco no ensino da disciplina – *Informática Aplicada ao Ensino; Lab. Inst. de ensino da matemática; Matemática na escola* –, enquanto o Instituto de Biologia e a Faculdade de Letras ofertam apenas uma única disciplina voltada para o ensino (*Ativ. Acad. Esp. I – Ensino e Ensino de Português: Língua materna*, respectivamente). Estes dados nos trazem algumas reflexões: haveria no Instituto de Matemática maior articulação entre a formação para a pesquisa e a formação para o ensino? Neste caso, esta dinâmica curricular proporcionaria maior motivação dos licenciandos para a carreira docente? Ou será que tal formação serve como um filtro, selecionando antecipadamente aqueles que realmente desejam a docência como profissão?

Estas reflexões são relevantes visto que a problematização das crenças docentes,

particularmente sobre o ‘aluno ideal’, está inserida nos debates do campo educacional. Em outras palavras, são as disciplinas de caráter pedagógico que têm o papel de abordar os aspectos relacionados ao fenômeno educativo e à educação escolar, incluindo compreender como as crenças construídas por professores e licenciandos ao longo de suas experiências pessoais, acadêmicas, e profissionais poderiam influenciar sua prática em sala de aula. Logo, currículos de cursos de formação inicial para o magistério que, como aponta Nóvoa (2019b), estão sustentados por dicotomias “inúteis e inférteis” – a oposição teoria e prática; escola e universidade; conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar – poderiam desfavorecer o questionamento de crenças construídas acerca da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Como mencionado na introdução, esta tese tem por objetivo geral investigar crenças de licenciandos calouros e veteranos sobre o ‘aluno ideal’ da educação básica, partindo da seguinte questão: Qual a influência da formação docente inicial na maneira como licenciandos de diferentes cursos concebem o ‘aluno ideal’ da educação básica? Nossa hipótese inicial previa que o contexto de formação particular a cada licenciatura conduziria os futuros docentes a acreditarem em diferentes perfis de ‘aluno ideal’, divergindo especialmente entre o curso de Pedagogia e as licenciaturas de disciplinas específicas.

No artigo III refutamos esta hipótese quando assinalamos que não foram encontradas especificidades significativas dentro de cada licenciatura, no que diz respeito à caracterização do ‘aluno ideal’. Pelo contrário, demonstramos que os participantes compartilham a importância de vários atributos, com destaque para aqueles relacionados ao conhecimento. Este aspecto das crenças docentes sobre o ‘aluno ideal’ merece atenção, já que, conforme assinalamos no artigo I, a literatura científica consultada indica algo distinto, ou seja, a prevalência de características relativas ao comportamento social do estudante (Bradbury, 2013; Harkness *et al.*, 2007; Santos, Cruz e Belém, 2014; Simoni 2023). Entretanto, é preciso pontuar que as pesquisas anteriores foram conduzidas com professores em exercício. Além disso, os futuros professores que participam da presente pesquisa não haviam concluído o estágio supervisionado obrigatório no momento de preenchimento do questionário. Estudos nacionais e internacionais sugerem que o estágio obrigatório tem um papel fundamental na construção de novas crenças em licenciandos, durante a formação docente inicial, à medida que esta experiência real de docência pode proporcionar reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e a prática educativa (CRAHAY *et al.*, 2016; KAGAN, 1992; SCHWEIKART, 2009; SIMÕES, 2011; WILSON; ROZELLI, 2012).

Podemos considerar que os atributos que se referem, direta ou indiretamente, a um desejo ou capacidade de aprender são centrais na descrição do ‘aluno ideal’ pelos licenciandos calouros e veteranos de nosso estudo, diferindo das expectativas destacadas por docentes que já atuam em sala de aula, conforme apontam as publicações do campo educacional. Este resultado sugere quatro possíveis interpretações. A primeira delas indica que a valorização do conhecimento pelos licenciandos pode refletir a influência da sua própria experiência como estudantes universitários, onde o domínio do conteúdo disciplinar é prioridade nos três primeiros anos de curso, com pouco espaço para o conteúdo pedagógico e para atividades reais de ensino, como observamos no artigo IV.

Outra possibilidade é de que a relevância por atributos que remetem a uma motivação intrínseca pela busca ao conhecimento, assim como pela superação de dificuldades para aprender, sugere que os participantes esperam de seu alunado uma postura semelhante ao que declararam sobre sua própria trajetória escolar. Esta ideia é compatível com o resultado de uma das questões fechadas do questionário, a qual solicitava que os licenciandos completassem a seguinte frase marcando até duas alternativas: *Você considera que completar a educação básica e ingressar na UFRJ foi resultado...* A opção *do seu interesse e esforço para aprender* foi a mais assinalada, tanto por calouros (82,5%), quanto por veteranos (66,7%), seguida da alternativa *valorização do seu estudo pelos seus responsáveis/familiares* (42,3% e 56%, respectivamente). Nota-se que a porcentagem de licenciandos veteranos que assinalou aquela opção é menor, o que pode significar que a formação inicial tenha influenciado na problematização das questões de mérito e responsabilidade individual a respeito do sucesso escolar. Na construção de nosso projeto de pesquisa, nos questionamos sobre qual o papel da trajetória escolar e da família na construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Entretanto, não tivemos tempo suficiente para examinar todos os dados acessados pelos questionários a respeito daquelas variáveis. Em pesquisas futuras, pretendemos retornar a esta discussão, a fim de comprovar ou refutar a hipótese mencionada no início deste parágrafo. Compreender a associação entre experiência escolar e crenças pode ser relevante, uma vez que a maior parte dos participantes declarou ter pais que acompanhavam sua rotina na escola, e reconhece que teve ‘bom’ comportamento e foi ‘bom’ aluno. A partir destas considerações, indagamos como estes futuros professores se comportariam diante de estudantes com baixo rendimento escolar, ‘mau’ comportamento, e cujos pais não participam de sua vida escolar?

A terceira interpretação surgiu como uma resposta para o seguinte questionamento: por que os licenciandos não destacaram o comportamento social do aluno tal como o fizeram os professores investigados em outros estudos? Como mostramos no artigo III, qualidades como participativo, responsável, paciente, assíduo, disciplinado, respeitoso, colaborativo, e empático, declaradas pelos participantes, assumem um papel importante na descrição do ‘aluno ideal’, mas sem ocupar um lugar de destaque. A ênfase desse grupo de características por parte de professores em exercício pode refletir os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula, por exemplo, o ‘controle da turma’. Na ausência da experiência de ensino, como é o caso da maioria dos licenciandos que investigamos, as expectativas sobre o ofício de aluno tendem a incidir principalmente na aquisição do conhecimento escolar – finalidade da escolarização pela qual os licenciandos estão mais familiarizados. É plausível que, à medida que os professores experienciam a rotina escolar e interagem com os estudantes, suas crenças sobre o ‘aluno ideal’ passam a se concentrar nas

características relativas ao respeito às normas e à socialização.

Podemos inferir, ainda, que a distinção do resultado entre os licenciandos investigados e a literatura científica consultada sugere que esta, composta majoritariamente por pesquisas conduzidas no exterior, não corresponde ao contexto brasileiro, onde possivelmente a valorização do conhecimento escolar pode ser mais evidente. Indagamos se este fenômeno se deve a um modelo nacional de formação docente inicial – inclusive adotado pela UFRJ, como visto no artigo IV –, que muito se assemelha ao antigo “3+1”, conforme observou Honorato, Zuccarelli e Vieira (2018). Gatti *et al.* (2019, p. 23) reafirmam que este formato de licenciatura “se enraizou nas instituições até nossos dias”, configurando-se como uma formação sustentada pela aprendizagem de conhecimentos específicos, complementada por um ano de conhecimentos pedagógicos.

Além das inferências acima, é interessante destacar que a centralidade dada às características do ‘aluno ideal’ relacionadas ao conhecimento escolar, por parte dos licenciandos deste estudo, não está necessariamente atrelada ao desempenho acadêmico. Em outras palavras, os participantes atribuíram maior importância ao interesse e busca pelo conhecimento e pela superação das dificuldades de aprendizado, com poucas referências à “inteligência” e nenhuma indicação a respeito de resultados em testes e provas. A resposta do participante LET6_B1_2023 traduz esta ideia: “Busca pelo conhecimento além da nota ou avaliação”.

É importante salientar, mais uma vez, que a construção das categorias analíticas das crenças sobre o ‘aluno ideal’ somente foi possível a partir da robustez de um novo desenho metodológico, no qual argumentamos que os dois grupos de licenciandos (calouros e veteranos) são comparáveis, conforme demonstramos no artigo II. Nesse sentido, enfatizamos o papel do cotejamento do perfil socioeconômico dos participantes na legitimação de comparabilidade entre amostras que, a princípio, poderiam ser consideradas incompatíveis. Partindo então da premissa de que os futuros professores investigados possuem o mesmo *background*, os resultados que esta metodologia nos possibilitou alcançar indicam que a formação inicial, nos períodos anteriores ao estágio obrigatório, vem provocando pouca ou nenhuma mudança nas crenças de licenciandos a respeito da idealização do estudante da educação básica. Esta constatação nos leva a outros problemas de pesquisa, que podem ser levados em consideração em futuras investigações do campo: Quais experiências influenciam a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’? Como a formação inicial poderia fomentar a desmistificação de um tipo ideal de aluno? Observaríamos diferentes aspectos desta crença em licenciandos que tenham concluído o estágio supervisionado?

A partir deste ponto, é importante retomarmos a discussão sobre o direito à educação, apresentada no artigo I, sublinhando as seguintes reflexões: será que estudantes fora do perfil idealizado têm direito à aprendizagem garantido? Têm direito ao conhecimento escolar da mesma

forma que os demais? Será que estão vivenciando aceitação social plena na escola?

Embora os resultados deste estudo não nos permita dizer se e de que forma as crenças declaradas pelos participantes se manifestariam em suas práticas docentes, os dados aqui apresentados soam como um alerta, no sentido de indagarmos como a idealização de um tipo de estudante ainda se faz presente, nos dias de hoje, dada a abrangência e aprofundamento das discussões sobre interculturalidade, diversidade, e inclusão no espaço escolar. O diálogo com a literatura, especialmente as publicações de Young (2016), Simoni (2023) e Grecu, Hascher, e Hadjar (2019) nos atentam para a possibilidade de que esta ‘padronização’ discente possa excluir aqueles que não se encaixam no modelo preestabelecido, negando-lhes o direito a um aprendizado significativo, relevante, justo e equitativo.

No artigo I, propomos responder às seguintes perguntas: O que já sabemos sobre crenças docentes e sobre a crença no ‘aluno ideal’? A crença no ‘aluno ideal’ pode comprometer o direito à educação escolar e o acesso igualitário ao conhecimento curricular? Se afirmativo, qual o papel da formação inicial nesse aspecto? Dialogando com diversos autores que se debruçam sobre o estudo das crenças docentes e, particularmente sobre a idealização do estudante, compreendemos que aquelas podem ser definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações provenientes das experiências pessoais e cotidianas de licenciandos e professores, o qual orienta maneiras de pensar e agir, conscientemente ou não, dando sentido à realidade social e às práticas pedagógicas destes profissionais. Além disso, é possível que as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e aspectos gerais da docência estejam solidamente estabelecidas quando futuros professores ingressam na licenciatura, principalmente provenientes de suas experiências escolares como estudantes, tornando quaisquer possibilidades de mudanças um caminho desafiador para os cursos de formação inicial. Definimos que a crença no ‘aluno ideal’ da educação básica pode ser entendida como um perfil desejável pelo professor/a em exercício ou em formação, determinado como referencial, padrão a ser seguido pelos demais estudantes, e que combina modos de ser e agir na escola. Em articulação com autores de estudos anteriores, observamos que, ao contrário do que Kagan (1992) inferiu, a idealização do estudante pode variar de acordo com o contexto escolar, levando docentes a ter expectativas diferenciadas acerca de discentes de origem social distintas, o que pode resultar no oferecimento de currículos ‘fracos’ ou ‘robustos’ e, conseqüentemente, em desigualdade de acesso ao conhecimento escolar.

Em nosso estudo empírico, oferecemos subsídios que reforçam a ideia que o entendimento de licenciandos sobre o ‘aluno ideal’ provém, em grande parte, da experiência como aluno da educação básica, tal como declarado por cerca de 80% dos participantes calouros e veteranos, em questão fechada do questionário aplicado. Nesse sentido, a similaridade entre as características idealizadas

nos dois grupos de licenciandos investigados convergem com as inferências de teóricos sobre crenças docentes, os quais indicam que, possivelmente, quanto mais cedo tais crenças são incorporadas, mais resistentes à mudança se tornam. Podemos sugerir então que, ao menos nos períodos anteriores ao estágio obrigatório, a formação inicial parece ter dificuldade em romper barreiras construídas por tais crenças. Neste caso, a análise que desenvolvemos sobre o currículo das licenciaturas nos ajuda a refletir sobre o papel dos cursos de formação para o magistério na problematização da idealização de um perfil de estudante, a qual pode ser, hipoteticamente, favorecida pelo estabelecimento de um currículo que articule, equilibradamente, conhecimentos disciplinares e pedagógicos ao longo de todos os semestres, entre outros aspectos.

Como já sublinhamos, o propósito original desta pesquisa consistia em investigar as crenças de licenciandos antes e após a conclusão do estágio obrigatório – dada a relevância desta experiência em conectar os aspectos teóricos da formação à prática docente –, no sentido de observar se haveria mudanças ou não. Futuramente, pretendemos analisar os dados provenientes da aplicação do questionário *online* para tecer considerações a respeito da influência ou não do estágio curricular supervisionado na construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Pensamos, ainda, na possibilidade de uma pesquisa que contemple a análise de diferentes contextos escolares durante os estágios supervisionados, a fim de observar como as crenças sobre o ‘aluno ideal’ se manifestariam em relação ao apontado por Simoni (2023) e Grecu, Hascher, e Hadjar (2019).

No artigo II, nosso propósito consistiu em encontrar respostas para as seguintes indagações: Quem são os participantes calouros e veteranos deste estudo? Quais semelhanças e diferenças existem em relação ao seu perfil socioeconômico? Observamos que, de um modo geral, os participantes deste estudo, tanto os recém-ingressos na licenciatura, quanto aqueles na segunda metade do curso, são predominantemente jovens adultos que se identificam como brancos e cisgêneros, sem vínculo religioso, oriundos de escolas públicas estaduais e de famílias com poucos anos de escolarização. Além disso, este perfil não se altera significativamente entre os quatro cursos analisados. Comparando o perfil socioeconômico dos dois grupos de licenciandos investigados, percebemos que há mais semelhanças do que diferenças, o que possibilitou a construção das categorias analíticas das crenças sobre o ‘aluno ideal’ e sua relação com a formação docente inicial. Para próximos estudos, planejamos analisar se existe correlação entre as crenças declaradas e variáveis pessoais como cor, gênero, idade, e escolarização dos pais, no intuito de responder dúvidas que, inicialmente, fizeram parte deste projeto de pesquisa, mas que não foram possíveis de serem esclarecidas dentro do tempo definido para o doutoramento.

O artigo III apresenta os dados centrais da pesquisa empírica que conduzimos, a qual pretende responder aos seguintes problemas: Quais as crenças dos participantes a respeito do ‘aluno ideal’?

Calouros e veteranos apresentam diferentes crenças? Existe um tipo específico de crença para cada licenciatura? Nossa hipótese inicial previa que as características idealizadas estariam concentradas em aspectos relativos ao respeito às regras, como obediente e disciplinado – visto a predominância de reclamações dos professores sobre a ‘má conduta’ dos alunos nas últimas décadas (Neto e Carvalho, 2022) –, assim como à capacidade de aprendizagem, como inteligente e que ‘tira boas notas’, dada a relevância e centralidade do sistema educacional brasileiro por paradigmas de avaliação assentados em provas e testes padronizados. Prevíamos ainda que encontraríamos diferenças significativas entre as características do ‘aluno ideal’ do grupo de licenciandos iniciantes e do grupo com maior maturidade acadêmica – uma vez que o último teria mais experiências formativas do que o primeiro –, e entre os quatro cursos de licenciaturas, em decorrência da trajetória curricular particular a cada graduação. Esperávamos também que um maior número de futuros pedagogos do grupo de veteranos problematizassem a ideia de um modelo ideal de aluno, em comparação com as demais licenciaturas, à medida que o currículo do curso de Pedagogia é integralmente composto de disciplinas de conhecimentos pedagógicos.

A equivalência encontrada entre as características idealizadas por calouros e veteranos, sem distinção significativa entre as licenciaturas, somada à compatibilidade em relação à origem social dos participantes, aponta para a necessidade de elaboração de novas perguntas a fim de compreendermos a complexidade envolvida na construção das crenças docentes, particularmente acerca do ‘aluno ideal’. Se um currículo acadêmico que favorece a aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos pode não ser suficiente para promover o questionamento de modelos ideais de estudantes, que outros caminhos poderiam levar a formação inicial a esta finalidade? Como mencionamos no artigo I, é consensual na literatura acadêmica que os programas de formação para o magistério precisam valorizar a compreensão das crenças e conhecimentos que os professores e licenciandos possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem e demais aspectos da docência, uma vez que podem influenciar o trabalho docente de modo a comprometer a experiência escolar de seus estudantes e seu direito à educação e ao conhecimento escolar.

Por fim, o artigo IV reúne as análises sobre o contexto acadêmico ao qual os licenciandos estão inseridos, no que diz respeito à organização curricular dos cursos de formação e experiências acadêmicas formativas oferecidas pela universidade. Nosso objetivo é responder às seguintes questões: qual o contexto de formação dos licenciandos em relação à organização curricular e experiências formativas? Em que medida este contexto influencia a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’? Partimos do pressuposto que seja possível que crenças docentes, particularmente a crença em um ‘aluno ideal’, possa comprometer o direito à educação escolar e ao conhecimento, sendo relevante investigar em que medida os cursos de formação inicial de professores poderiam

promover a problematização destas concepções por meio das experiências formativas oferecidas aos licenciandos. Como hipótese inicial, prevíamos que, mesmo compartilhando uma sólida base comum, cada programa de licenciatura oferece uma trajetória acadêmica única, podendo influenciar de maneira distinta a construção de crenças sobre o ‘aluno ideal’. Nossos resultados mostram que as disciplinas pedagógicas partilhadas entre os cursos estão imersas em estruturas curriculares que, além de priorizar conteúdos específicos das áreas de atuação profissional, divergem na maioria de seus aspectos, ainda que oito anos tenham se passado desde a constituição do Complexo de Formação de Professores da UFRJ (CFP). Este cenário levanta um questionamento sobre a existência ou não de um ponto de equilíbrio entre oferecer um campo comum de experiências formativas sobre a docência e respeitar a autonomia e a particularidade de cada um dos diversos cursos para o magistério. A longo prazo, é possível pensarmos em um estudo que investigue as mudanças nos programas de licenciatura decorrentes da adaptação às novas diretrizes curriculares e de que maneira estas alterações poderiam influenciar a construção de crenças docentes.

Em adição às propostas de pesquisas posteriores, salientamos nosso interesse em responder à seguinte interrogação: qual a relação da crença sobre o ‘aluno ideal’ com outras crenças sobre a docência? Este questionamento surgiu durante a revisão de literatura e foi incluído como um dos objetivos do projeto inicial de pesquisa. Considerando o pressuposto de que cada indivíduo constrói sistemas cognitivos nos quais crenças estão conectadas como em uma rede, influenciando a integração, permanência, ou mudança de umas sobre as outras (Pajares, 1992), é plausível que a compreensão da formação de uma crença passa pelo entendimento de como esta se relaciona com outras de um mesmo grupo. Sendo assim, acrescentamos ao questionário impresso aplicado questões para acessar crenças dos participantes sobre o papel da família, da escola e do professor no desempenho dos estudantes, reprovação escolar, e influência da motivação e do comportamento na aprendizagem. Estes dados serão analisados futuramente no intuito de observar se há correlações significativas entre diferentes crenças acerca da docência.

É necessário pontuar que os resultados produzidos nesta tese, assim como outros estudos de crenças docentes (Dignath *et. al*, 2022; Hassanein; Ibrahim, 2022), estão assentados ao que é declarado pelo próprio licenciando e não em observações de suas ações diante de situações reais de ensino – o que supõe um risco do estudante desejar responder o que julga socialmente aceitável (Kagan, 1992). Em acréscimo, e em face da discussão apresentada no artigo I acerca da variabilidade das crenças sobre o ‘aluno ideal’ em função da origem social, emerge a possibilidade de que os modelos idealizados identificados nesta pesquisa não representem constructos fixos. É concebível que essas representações se dinamizem e se adaptem em resposta às vivências dos futuros professores em diferentes cenários pedagógicos após a sua formação inicial.

Lembramos, ainda, as crenças dos licenciandos veteranos podem apresentar características ímpares devido às experiências formativas vivenciadas durante o ensino remoto, ocorrido mediante o isolamento social imposto pelas autoridades governamentais frente à pandemia pelo COVID-19. Portanto, os resultados obtidos podem não representar crenças de licenciandos cuja formação tenha ocorrido integralmente no ensino presencial. Salientamos também que a pesquisa em questão não intenciona obter validade estatística, portanto, nossas conclusões não necessariamente podem refletir resultados de estudos semelhantes. Futuras investigações poderiam considerar amostras significativas para melhores comparações com outros contextos.

A título de conclusão, ressaltamos a importância da pesquisa realizada, uma vez que se faz necessário questionarmos modelos idealizados de alunos, particularmente entre futuros professores, considerando os princípios da formação de profissionais para o magistério da educação básica sobre o reconhecimento e valorização da diversidade humana, e repúdio a toda forma de discriminação. Salientamos, mais uma vez, que a problematização sobre o ‘aluno ideal’ tem um papel relevante no que diz respeito à garantia do acesso à educação escolar e ao conhecimento curricular. Esperamos que este estudo possa contribuir para a ampliação desta discussão no campo educacional, especialmente no âmbito da formação docente inicial e, mais especificadamente, das ações do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*É na conversa com os outros, mestres e colegas,
que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos.*

(António Nóvoa, 2015, p. 17)

ALMEIDA, D. M. O. **Ações dos gestores escolares no processo de matrícula em uma escola municipal do Rio de Janeiro**. Orientadora: Ana Pires do Prado. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ALVES, J. A. A.; DANTAS, V. A. O.; DANTAS, A. A. Ensino e a aprendizagem da matemática sob a ótica da afetividade. **Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional (FOPIE)**. Aracaju (SE), 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4615/1560>. Acesso em 10 nov. 2021.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-635, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ALVES, T.; SOBONE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 446-476, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144798>. Acesso em 22 abr. 2022.

ANFOPE. XX Encontro Nacional da ANFOPE (ENANFOPE). Política de formação e valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **XX ENANFOPE**. Documento final. 2021.

ANFOPE. XVIII Encontro Nacional da ANFOPE (ENANFOPE). Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional, avanços e retrocessos. **XVIII ENANFOPE**. Documento Final. Goiânia, 2016.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2006. Disponível em: <https://go.gale.ez29.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=GVRL&u=capes&id=GALECX2137900023&v=2.1&it=r>. Acesso em: 04 out. 2022.

ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. O Sisu e a escolha pelas licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.6763>. Acesso em: 26 out. 2021.

BARBOSA, E. T., SOUZA, V. L. T. Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35(2), 255-270, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300462013>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BECKER, H. S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. 2ª edição ampliada. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BITTAR, M.; SILVA, M. R.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 655-674, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300009>. Acesso em 12 jun. 2021.

- BORN, B. B.; PRADO, A. P.; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDAO, Z. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 607-620, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V9HDBHpxs5Ct7pjw64TjBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP 4/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 03 de junho de 2024, Edição 104, Seção 1, p. 26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.
- BROWN, D. R. Non-intellective qualities and the perception of the ideal student by college faculty. **The Journal of Educational Sociology**, v. 33, n. 6, p. 269-278, 1960. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2264616>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CAMPBELL, J., GILMORE, L., CUSKELLY, M. Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. **J. Intellect. Dev. Disabil.**, 28 (4), p. 369-379, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/27465952_Changing_Student_Teachers_Attitudes_Towards_Disability_and_Inclusion. Acesso em: 30 jun. 2022.
- CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, jan./abr., p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias** [online], v. 14, n. 31, p. 94-119, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- CARLOMAGNO, M. C. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: Silva, Tarcízio *et al.* (orgs.). **Estudando Cultura e Comunicação com Mídias Sociais**. Brasília: IBPAD, p. 31-55, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6423894/mod_resource/content/1/Pesquisas%20com%20question%C3%A1rios%20on%20line.pdf. Acesso em: 25 dez. 2023.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo soc.**, v. 31, n. 1, p.195-233, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>. Acesso em: 11 out. 2021.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100006>. Acesso em: 7 abr. 2025.

_____. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n46/v21n46a13.pdf>. Acesso em 7 abr. 2025.

_____. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cad. Pesqui.** 50 (176), abr./jun., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147068>. Acesso em: 7 abr. 2025.

CHIU, Y. T.; WONG, B.; CHARALAMBOUS, M. ‘It’s for others to judge’: what influences students’ construction of the ideal student? **Journal of Further and Higher Education**, 45:10, p. 1424-1437, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1945553>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CIRÍACO, K. T.; PIROLA, N. A. “A matemática, ela assusta um pouco”: crença de autoeficácia e mudança de atitudes de estudantes de pedagogia a partir da pesquisa na formação inicial. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 13, n. 1, p. 147-162, 2018. Disponível em: <http://doi.org/105007/1981-1322.2018v13n1p147>. Acesso em: 09 mar. 2022.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers. **Kappa Delta Pi Record**, 48: 108-122, jul.-sep. 2012.

COLLINS, R. Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality. **Sociological Theory**, v. 18, n. 1, pp. 17-43, mar. 2000.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Formação inicial em Educação Física: percepções segundo professores em início de carreira. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores, 2016, Águas de Lindoia. Anais do **III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**, 2016. v. 3. p. 4372-4384. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5832.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRAHAY, M. *et al.* Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos Cenpec**, São Paulo: Cenpec, v. 6, n. 2, p. 316-388, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CRAHAY, M.; BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n.1 50, p.8 58-883 set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300007>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Formação. In: SILVA, D.; LIBÓRIO, R. (Org.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DAL’IGNA, M. C.; KLEIN, C.; MEYER, D. E. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/dal-igna-klein-meyer.pdf>. Acesso em: 25 ago 2021.

- DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**: São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **How we think**. Boston: D. C. Heath & Co., 1910.
- _____. **The sources of a science of education**. Nova York: Horace Liveright, 1929.
- DIGNATH, C.; FINK, J.; KUNTER, M. Reading Persuasive Texts Affects Preservice Teachers’ Beliefs About Cultural Diversity in the Classroom. **Journal of Teacher Education**, v. 73(2), p. 188-200, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224871211002460>. Acesso em: 14 mar.
- EGLOFF, F.; SOUVIGNIER, E. Effects of Emotion on Teaching-Related Beliefs, Attitudes, and Intentions of Preservice Teachers. **Psychology Learning & Teaching**, v. 19(2), p. 161-183, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1475725719868410>. Acesso em: 18 mar.
- ENRIQUEZ, C. R. Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, n. 256, marzo-abril, 2015. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conceptuales-para-el-estudio-de-la-desigualdad/>. Acesso em: 9 abr. 2025.
- FERREIRA, D. dos S. Educação robótica, escola e aluno ideal: as orientações norteadoras da nova base nacional comum curricular (BNCC). In: RIBEIRO, K. da R.; NASCIMENTO, S. S. do (Org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m Debate (e-book)**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018. Disponível em: https://pgling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.
- FONSECA, J. S. da; MARTINS, G. de A. **Curso de Estatística**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.
- FORTE, J. *et al.* Reproduzir ou transformar? Análise sobre o papel do professor na manutenção/desconstrução de estigmas na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo: USP, v. 44, e173362, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S16784634201844173362>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34. Universidade Cândido Mendes, 2001.
- GINZBURG, C. (2001). **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. GT “Gênero e Raça”, **XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe**, em abril de 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GORAD, S.; TAYLOR, C. A third methodological movement: challenging the dominance of single methods. *In*: GORAD, S. & TAYLOR, C. **Combining Methods in Educational and Social Research**. Buckingham, UK: Open University Press, 2004.

GRECU, A. L.; HASCHER, T.; HADJAR, A. Teachers' images of the ideal student as a marker for school culture and its role in school alienation during the transition from primary to secondary education in Luxembourg. **Studia paedagogica**, vol. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <https://boris.unibe.ch/134081/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

HARKNESS *et al.* Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures, **Comparative Education**, 43:1, 113-135, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03050060601162438>. Acesso em 9 jun. 2022.

HASSANEIN, E. E. A.; ALSHABOUL, Y. M.; IBRAHIM, S. The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. **Heliyon**, v. 7, e07925, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>. Acesso em: 14 mar. 2022.

HERINGER, R. **Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book), 2013. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/Pesq_Cidade-de-Deus-final-set-2013.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

HERINGER, R.; MACEDO, J. M.; HOURI, M. S.; SILVA, L. S. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros. O caso da UFRJ. *In*: Heringer, R.; Carreira, D. (org.). **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, p. 264-335, 2022. Disponível em <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/22264/1/Lei%20de%20cotas.pdf>. Acesso em 3 dez. 2024.

HODGE, D. R.; GILLESPIE, D. F. Phrase completion: an alternative to Likert scales. **Social Work Research**, 27 (1), p. 45-55, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.45>. Acesso em: 26 abr. 2022.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C; VIEIRA, A. Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015). *In*: HERINGER, R. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades**. Cadernos do LEPES. vol. 1. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018 (e-book). Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/Geral/CSBrasil_mundo/destaques/Cadernos-LEPES-1.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

_____. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21995>. Acesso em: 12 out. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto Editora: Lisboa, 2013.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.

- IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9773&t=sobre>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**. Divulgação dos resultados. Brasília, 2023.
- ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 1998.
- JOHNSON, R.; ONWUEGBUZIE, A. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- JÚNIOR, S. D. da S.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **Anais do XVII Seminários em Administração (SEMEAD)**. São Paulo (SP), 2014.
- KAGAN, D. Implications of research on teacher beliefs. **Educational Psychologist**, 27:1, p. 65-90, 1992. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6. Acesso em: 27 fev. 2022.
- KUHN. T. As ciências naturais e as ciências humanas. In: **O caminho desde A Estrutura: ensaios filosóficos**. São Paulo: UNESP, 2006.
- LAFLEUR, M., & SRIVASTAVA, P. Children's accounts of labelling and stigmatization in private schools in Delhi, India and the Right to Education Act. **Education Policy Analysis Archives**, 27(135), 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4377>. Acesso em: 21 set. 2021.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- LIMA, F. F.; SALES, L. C. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 1, p. 106-122, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/168>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.
- LORTIE, D. **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora LTC, 2011.
- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 out. 2021.

- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. **Educação Unisinos**, 20(1), 96-105, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.10/5236>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- MASLOVATY, N.; COHEN, A.; FURMAN, S. The structural validity of the perceived traits of the “ideal student” multi-faceted theory among education student. **Studies in Educational Evaluation**, 34, p. 165–172, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.07.003>. Acesso em 04 out. 2023.
- MASSI, L.; MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1854-1873, jul-set, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaae.v12.n.3.2017.10364>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- MELO, P. B. de *et al.* Mudança de habitus: os jovens e a universidade pública no interior do Nordeste. Trabalho apresentado na **38º Reunião Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271909136_Mudanca_de_habitus_os_jovens_e_a_universidade_publica_no_interior_do_Nordeste. Acesso em 3 nov. 2021.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Acesso em: 08 out. 2021.
- MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes, Campinas**, 31(85), 341-357, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- MEYER, L. **Estatística aplicada à biologia**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.
- MONTEIRO, A. D. O pão do direito à educação.... **Educação & Sociedade**, 24(84), 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300003>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e Currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/jun/jul/ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NETO, O. S. B. **Evolução de crenças de licenciandos relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à motivação**: um estudo de caso no contexto do PIBID Física. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10072018-111352/publico/Ozorio_Saturnino_Barbosa_Neto.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.
- NETO, C. M., CARVALHO, M. P. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cad. Pesqui.**, 52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149546>. Acesso em: 15 nov. 2024.

NETO, R. S.; LIMA, M. B.; STRUCHINER, M. Crenças de Autoeficácia Docente no Ensino de Física: Uma Análise sobre o Percorso de Formação Docente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12 (3), p. 86-103, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosadeambiente/article/view/28064>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4816>. Acesso em: 11 fev. 2022.

_____. O regresso dos professores. In: **Conference on teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning**, Lisboa, Portugal, 2007. Disponível em: https://www.entep.eu/conferences_details.php?Conference_FID=19. Acesso em: 17 mar. 2025.

_____. Carta a um jovem investigador em Educação. **Revista Investigar em Educação**, 2ª série, n. 3, p. 13-21, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/in dex.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 10 dez. 2021.

_____. A metamorfose da escola. **Revista Militar**, vol. 72, n.º 1, pp. 33-42, 2020. Disponível em: https://www.revistamilitar.pt/recursos/files/2020/Revista_Militar_Jan_2020.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

_____. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019a. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710/pdf_1. Acesso em: 06 dez. 2021.

_____. Tres tesis para una tercera visión: Repensando la formación docente. **Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, 2019b. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280/9306>. Acesso em: 02 dez. 2021.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**: saberes e competências em uma profissão complexa. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POTT, E. T. B. Docência e as relações escolares: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Research, Society and Development**, 9(8), 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6499>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Lei complementar n.º 111 de 1º de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre a Política Urbana e Ambiental do Município, institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Sustentável do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3678296/4353007/PlanoDiretorLC111_2011.PDF. Acesso em: 03 jul. 2023.

RAYMOND, A.M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how

innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 1, jan./feb. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487195046001010>. Acesso em: 05 abr. 2022.

RIBEIRO, V. M. *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **EDUR - Educação em Revista**, 34:e173086, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469817308>. Acesso em: 24 fev. 2022.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; INCAU, C. A superdotação invisível e a patologização de comportamentos desviantes da norma. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-22, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3652>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom. **Urban Review** 3, 16–20, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ROSISTOLATO, R. P. R. Os métodos mistos na análise sociológica da educação e a relativização das fronteiras entre micro e macro. **Revista Perspectiva** (UFSC), v. 39, n. 4, p. 01-19, out./dez. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72139>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROZELLI, J. J.; WILSON, S. M. Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, 1196e1205, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ROSISTOLATO, R. *et al.* Burocracia educacional em interação com as famílias nos processos de matrícula escolar na cidade do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 43, dez. 2019. Disponível em <http://10.5380/jpe.v13i0.68554>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SÁ EARP, M de L. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8K7NWK33x3cMpQpLLp7XQ5p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SÁ EARP, M. de L.; PRADO, A. P. do. O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 33-53, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1699>. Acesso em: 17 set. 2021.

SADALLA, A. M. F. A. *et al.* Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Proposições**, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), p. 241-257, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643768/11279>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 31(3), p. 511–530, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **RBCS**, v. 29, nº 84, fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTANA, C. L. A.; NETO, F. L. Psicodinâmica e cultura: A implantação de um programa de saúde mental para refugiados em São Paulo. In: DEBIAGGI, S. D. D; PAIVA, G. J. (Org.). **Psicologia e imigração e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, L. O ideal da excelência escolar e os conflitos vividos pelo aluno de classes populares. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 227-245, out./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p227-245>. Acesso em: 9 feb. 2022.

SANTOS, M. F. S.; CRUZ, F. M. L.; BELÉM, R. Adolescentes podem ser alunos ideais? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 173-193, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300008>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, N. N.; MONTEIRO, V. C. Crenças de professores e futuros professores portugueses sobre a reprovação no 2º ano de escolaridade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260068, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260068>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANZOVO, S. T. **Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) – Ensino Médio: uma visão utilitarista do ensino**. 2020. 84f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3899>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Routledge, 2016.

SCHWARTZMAN, S.; SILVA FILHO, R. L.; COELHO, R. R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, n. 35 (101), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.011>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SCHWEIKART, J. F. **Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio**. Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima. 2009. 78 pp. Dissertação – Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/34_03. Acesso em: 7 mar. 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SILVA, V. S. La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria. **Educación & Realidade**, 43(2), 457-470, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662538>.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª edição. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIMÕES, G. M. **O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação**. Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão. 2011. 219 pp. Tese – Doutorado em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

SIMONI, Z. R. The Eager Conformist, the Well-Rounded Collaborator, and the Independent Innovator: A Qualitative Exploration of Teachers' Conceptions of the Ideal Student, the Hidden Curriculum, and Social Class. **Sociological Focus**, 56(4), 424-444, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00380237.2023.2239743>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUTHGATE, D. E. **Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis**. 2009. 211f. Dissertation (Degree Doctor of Philosophy) - The Ohio State University.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **R. bras. Est. Pop.**, v. 38, p. 1-21, e0167, 2021. Disponível

em: <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SOUZA, L. A. de; FERREIRA, M. D. Sobre a Docência em Matemática: a Potência das Autobiografias no Espaço Formativo do PIBID. **JIEEM**, v. 12, n. 1, p. 106-111, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p106-111>. Acesso em: 9 fev. 2022.

STRUCK, M.; YOON, S. R. Shifting preservice teachers' beliefs: toward critical connected learning. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 36, n. 5, p. 410-422, 2019. Disponível em: www.emeraldinsight.com/2056-4880.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TEDDLIE, C.; TASHDKKORI, A. **Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences**. EUA, SAGE Publications, Inc, 2009.

TEIXEIRA, A. M. F. Religião, vida universitária e juventude. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 43(1): 235-259, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872023v43n1cap09>. Acesso em: 10 set. 2024.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLIKMAN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TORINI, D. Questionários *on-line*. In: Sesc São Paulo/CEBRAP (Org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.

TOURNAKI, N.; SAMUELS, W. E. Do graduate teacher education programs change teachers' attitudes toward inclusion and efficacy beliefs? **Action Teach. Educ.** 38 (4), p. 384-398, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312291283_Do_Graduate_Teacher_Education_Programs_Change_Teachers'_Attitudes_Toward_Inclusion_and_Efficacy_Beliefs. Acesso em: 30 jun. 2022.

VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 69-112, jan./abr. 2014. Título original: Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. Traduzido por Fabricio Coelho. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014069>. Acesso em: 6 mar. 2022.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIDAL *et al.* Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201657, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201657>. Acesso em: 4 ago. 2022.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. **Weber. Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1979.

WONG, B.; CHIU, Y. T. Exploring the concept of ‘ideal’ university student. **Studies in Higher Education**, 46:3, p. 497-508, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643302>. Acesso em: 14 jun. 2022.

WONG, B.; DEWITT, J.; CHIU, Y. T. Mapping the eight dimensions of the ideal student in higher education. **Educational Review**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1909538>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

APÊNDICE A – Questionário impresso aos alunos

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE DOUTORADO

Prezada(o) graduanda(o),

Para preencher o questionário, utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. Não há respostas certas nem erradas, portanto, para que a sua colaboração seja válida, pedimos que responda com o máximo de sinceridade. **Mais uma vez, muito obrigada por sua cooperação! :)**

Escreva seu nome completo (USE LETRA DE FORMA)

SOBRE O ALUNO

1. Imagine-se como professor(a) de ENSINO FUNDAMENTAL, descreva 5 (cinco) características indispensáveis em um *aluno ideal*, na sua opinião.

Seja o mais específico possível, usando exemplos, de preferência.

- I. _____
- II. _____
- III. _____
- IV. _____
- V. _____

2. Essas cinco características que você descreveu são **IMPORTANTES** para...

Escolha apenas uma alternativa.

- | | |
|--|---|
| (A) o sucesso escolar da(o) aluna(o). | (D) que o(a) professor(a) consiga dar aula. |
| (B) a(o) aluna(o) conseguir ingressar na universidade depois que ela/ele terminar a educação básica. | (E) a(o) aluna(o) conseguir ingressar no mercado de trabalho depois que ela/ele terminar a educação básica. |
| (C) que a(o) aluna(o) aprenda o conteúdo de determinada disciplina escolar. | (F) Outro. Especifique:

_____ |

3. Pensando no *aluno ideal* que você descreveu, **DE QUEM** é a responsabilidade pela construção dessas características?

4. O *aluno ideal* que você descreveu é...

Escolha apenas uma alternativa.

- (A) Imaginário, que não existe na realidade. (B) Maioria na sala de aula (mais que 50%). (C) Minoria na sala de aula (menos que 50%). (D) Uma exceção, raro de encontrar na sala de aula.

5. Em relação aos alunos que NÃO possuem o perfil de aluno ideal:

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- (A) São geralmente reprovados, evadidos ou abandonam a escola. (D) São capazes de aprender como qualquer outro aluno.
 (B) A efetivação de sua aprendizagem também é papel da escola e do professor. (E) A escola e o professor não podem ser responsáveis por sua aprendizagem.
 (C) São difíceis de serem ensinados.

6. Indique se você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir:

Responda a todas as linhas, assinalando com um X na escala correspondente.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
1. A motivação para aprender vem do próprio aluno.					
2. Quando a família não valoriza os estudos, pouco a escola pode fazer pela aprendizagem do aluno.					
3. A escola e o professor podem fazer a diferença no desempenho escolar de todos os alunos.					
4. A reprovação escolar é importante para o aluno amadurecer e alcançar os outros.					
5. O papel da escola e do(a) professor(a) é ajudar todos os alunos a aprenderem, independentemente do interesse e do comportamento.					
6. Quando o aluno “não quer nada”, pouco a escola pode fazer por sua aprendizagem.					

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
7. O bom comportamento é condição indispensável para a aprendizagem.					
8. Alunos com desempenho escolar abaixo da média devem ser reprovados.					
9. A reprovação escolar gera mais consequências negativas do que positivas para o aluno.					
10. Gostar de estudar é condição para a aprendizagem.					

7. As respostas anteriores foram baseadas:

Escolha até 3 (três) alternativas, quando aplicáveis.

- (A) Na minha experiência como aluna(o) da educação básica.
- (B) No conhecimento que adquiri nas demais atividades oferecidas pela UFRJ durante a licenciatura (ex. extensão; iniciação à docência, iniciação à pesquisa, entre outras).
- (C) No conhecimento que adquiri durante a elaboração do meu TCC.
- (D) Na minha opinião pessoal.
- (E) Outro. Especifique:
- (F) No conhecimento que adquiri nas disciplinas da licenciatura.
- (G) Na minha experiência de ensino fora da universidade (ex. professor(a) da educação básica, de curso pré-vestibular, de curso de línguas, entre outros).
- (H) No conhecimento que adquiri durante o estágio supervisionado obrigatório.
- (I) Na minha experiência como aluna(o) de curso de graduação anterior à licenciatura.

TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

8. Tipo de escola onde MAJORITARIAMENTE cursou o Ensino Médio:

Escolha apenas uma alternativa.

- (A) Pública Municipal (C) Pública Federal (E) Privada sem Bolsa
- (B) Pública Estadual (D) Privada com Bolsa

9. Algum desses eventos fez parte da sua trajetória escolar?

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- | | |
|----------------------------|--|
| (A) 1 reprovação | (D) Abandono da escola (não frequentou aulas por 30 dias consecutivos ou mais durante um ano letivo) |
| (B) 2 ou mais reprovações | (E) Evasão da escola (não se matriculou no ano letivo seguinte) |
| (C) 3 ou mais recuperações | (F) Nenhuma das anteriores |

10. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como você se define em relação à sua APRENDIZAGEM?

Escolha apenas uma alternativa.

- (A) Em geral, eu aprendia sem dificuldade.
(B) Em geral, eu tive dificuldade para aprender.
(C) Em geral, eu tinha dificuldade em algumas matérias e em outras não.

11. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como você se define em relação ao seu DESEMPENHO?

Escolha apenas uma alternativa.

- (A) Em geral, eu tirava notas acima da média de aprovação.
(B) Em geral, eu mantinha minhas notas na média de aprovação.
(C) Em geral, eu tirava notas abaixo da média de aprovação.
(D) Em geral, minhas notas oscilavam entre baixas e altas, dependendo da disciplina.

12. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como você se define em relação a sua MOTIVAÇÃO para estudar, de maneira geral, considerando a maioria das disciplinas?

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- | | | |
|---|---|---|
| (A) Desinteressada(o) | (E) Esforçada(o) | (I) Não gostava de estudar |
| (B) Interessada(o) | (F) Preguiçosa(o) | (J) Gostava de estudar |
| (C) Motivada(o) | (G) Desmotivada(o) | (K) Curiosa(o) |
| (D) Participativo (prestava atenção, fazia as atividades, tirava dúvidas) | (H) Não participativo (não prestava atenção, não fazia as atividades, não tirava dúvidas) | (L) Outro. Especifique:

_____ |

13. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como você se define em relação ao seu COMPORTAMENTO, de maneira geral, considerando a maioria das disciplinas?

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- (A) **Desobediente** ex. não cumpria as ordens do professor/demais funcionários da escola.
- (B) **Obediente** ex. atendia às ordens do professor/demais funcionários da escola.
- (C) **Agitada(o)** ex. levantava da cadeira com frequência; pedia para ir ao banheiro várias vezes; conversava durante a aula.
- (D) **Quieta(o)** ex. permanecia sentada(o) por toda a aula; não conversava durante a aula.
- (E) **Prestava atenção** ex. permanecia concentrada(o) na explicação do professor e durante a realização das tarefas.
- (F) **Distraía-se facilmente** ex. não prestava atenção enquanto o professor explicava e/ou durante a realização das tarefas.
- (G) **Disciplinado** ex. cumpria as regras estabelecidas pelo professor e pela escola.
- (H) **Indisciplinado** ex. descumpria as regras estabelecidas pelo professor e pela escola.
- (I) **Responsável** ex. cumpria suas obrigações escolares (era pontual, realizava as tarefas).
- (J) **Irresponsável** ex. não cumpria suas obrigações escolares (atrasava-se ou faltava com frequência, não realizava suas tarefas).
- (K) **Outro** Especifique: _____

14. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como você se define em relação às suas HABILIDADES SOCIAIS, de maneira geral?

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- (A) Tratava todos com respeito
- (D) “Desaforada(o)” ou “respondona(ão)”
- (F) Educado (dizia obrigado, com licença, desculpe...)
- (B) Desrespeitei os colegas e/ou funcionários da escola algumas ou várias vezes
- (E) Cooperativo (ajudava colegas e colaborava positivamente nas atividades em grupo)
- (G) Não cooperativo (atrapalhava colegas e/ou não agia de modo colaborativo nas atividades em grupo)
- (C) Outro. Especifique: _____

15. Durante sua experiência como aluna(o) do ENSINO FUNDAMENTAL, como você descreve as ações dos seus RESPONSÁVEIS em relação à escola, de maneira geral?

Você pode marcar quantas alternativas forem necessárias.

- (A) não se importavam se você ia à escola ou não
- (E) ajudavam nas suas tarefas escolares
- (H) pagavam professor particular/ explicador
- (B) valorizavam seus estudos
- (F) frequentavam as reuniões e outros eventos na escola
- (I) estabeleciam uma rotina de estudos para você
- (C) apenas compareciam na escola para reuniões sobre seu comportamento e/ou seu desempenho escolar.
- (G) verificavam seu boletim de notas a cada bimestre ou trimestre letivo
- (J) não se importavam se seu desempenho escolar era bom ou ruim

(D) Outro. Especifique:

16. Durante sua experiência como aluna(o) na educação básica, como era seu **RELACIONAMENTO COM OS PROFESSORES** na sala de aula, de maneira geral?

Responda a todas as linhas, assinalando com um X na frequência correspondente.

Os professores...	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentem ente	Sempre
(A) Respondiam às minhas dúvidas.					
(B) Me expulsavam da sala.					
(C) Me chamavam pelo nome.					
(D) Me convidavam para ir ao quadro.					
(E) Reclamavam de mim.					
(F) Faziam contato visual comigo quando explicavam a matéria.					
(G) Me elogiavam.					

17. De uma forma geral, durante a educação básica, você...

Marque 1 alternativa em cada coluna.

17.1

- (A) Foi uma boa aluna/ um bom aluno
(B) Foi má aluna/ mau aluno

17.2

- (A) Teve bom comportamento
(B) Teve mau comportamento

18. Você considera que completar a educação básica e ingressar na UFRJ foi resultado...

Escolha até 2 (duas) alternativas.

- | | |
|--|--|
| (A) da infraestrutura física da escola. | (F) do nível cultural dos seus pais. |
| (B) dos conteúdos curriculares adequados às suas necessidades. | (G) do planejamento, preparo e execução das aulas pelos professores. |
| (C) da valorização do seu estudo pelos seus responsáveis/familiares. | (H) da sua aptidão e habilidade para o estudo. |
| (D) do seu interesse e esforço para aprender. | (I) do seu comportamento na escola. |
| (E) Outro. Especifique: _____ | |

EXPECTATIVAS PÓS-FORMAÇÃO

19. Quais são seus planos logo após a conclusão da licenciatura/Pedagogia?

Escolha apenas uma alternativa.

- (A) Lecionar na educação básica. (E) Lecionar no ensino superior.
- (B) Ingressar em curso de pós-graduação em Educação/ Ensino de. (F) Ingressar em curso de pós-graduação em área que não seja Educação.
- (C) Trabalhar em outra área educacional que não seja a docência. (G) Trabalhar em área fora da Educação.
- (D) Outro.
- Especifique: _____

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DENTRO DA UNIVERSIDADE

20. Quais atividades oferecidas pela UFRJ você participou/está participando?

Responda a todas as linhas, assinalando com um X na opção correspondente.

- | | | |
|---|-----------------------------|--------------------|
| 1. Atividades de pesquisa
(ex. iniciação científica, entre outras) | (A) Participei/participando | (B) Não participei |
| 2. Programas de iniciação à docência
(ex. PIBID; residência pedagógica) | (A) Participei/participando | (B) Não participei |
| 3. Monitoria. Disciplina: | (A) Participei/participando | (B) Não participei |
| 4. Outras. Especifique: | (A) Participei/participando | (B) Não participei |

21. Quais ATIVIDADES DE EXTENSÃO oferecidas pela UFRJ você participou/está participando?

Responda a todas as linhas, assinalando com um X na opção correspondente.

- | | | |
|--|-----------------------------|--------------------|
| 1. Relativas à escola/ educação/ ao ensino de alguma disciplina escolar | (A) Participei/participando | (B) Não participei |
| 2. Outras | (A) Participei/participando | (B) Não participei |

22. Qual o tipo de escola e nível da educação básica onde você realizou o seu estágio obrigatório? APENAS PARA LICENCIANDOS QUE CONCLUÍRAM O ESTÁGIO.

Assinale com um X na coluna e linha correspondente, quando aplicável.

	Educação infantil Apenas Pedagogia	Ensino fundamental Regular/ EJA	Ens. médio Magistério/ Regular/ EJA	Gestão educacional Apenas Pedagogia
1. Escola pública municipal	()	()	()	()
2. Escola pública estadual	()	()	()	()
3. Colégio de Aplicação da	()	()	()	()

UFRJ

4. Outra escola pública federal () () () ()
5. Escola privada () () () ()

DADOS PESSOAIS E DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

23. Em qual período você ingressou no curso de licenciatura/Pedagogia?

- (A) 2018.2 ou antes (D) 2020.1 (G) 2021.2
- (B) 2019.1 (E) 2020.2 (H) 2022.1
- (C) 2019.2 (F) 2021.1 (I) 2022.2

24. Qual sua idade?

- (A) até 24 anos (C) de 30 a 39 anos (E) de 50 a 59 anos
- (B) de 25 a 29 anos (D) de 40 a 49 anos (F) 60 anos ou mais

25. Como você se identifica?

- (A) Mulher cisgênero (C) Homem cisgênero (E) Não binário
- (B) Mulher transgênero (D) Homem transgênero (F) Prefiro não responder
- (G) Outro. Qual?
-

26. Qual a sua cor/raça?

- (A) Branca(o) (C) Parda(o) (E) Indígena
- (B) Preta(o) (D) Amarela(o) (F) Prefiro não responder

27. Qual a sua religião?

- (A) Católica (C) Espírita/Espiritualista (F) Outra
- (B) Evangélica (D) Religiões afro-brasileiras (G) Sem religião
- (E) Testemunha de Jeová (H) Prefiro não responder

28. Você possui alguma deficiência?

- (A) Sim. Qual? (B) Não (C) Prefiro não responder
-

29. Você possui alguma experiência como professor(a) da educação básica, de cursos pré-vestibular, de curso de línguas, explicador(a) ou outros? NÃO CONSIDERE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.

(A) Sim. Qual(is)?

(B) Não

30. Qual a forma de ingresso na licenciatura/Pedagogia?

(A) Ampla concorrência

(B) Ação afirmativa

31. A licenciatura/Pedagogia foi sua primeira opção no SiSU?

(A) Sim

(B) Não. Minha primeira opção foi

(C) Não fiz SiSU

32. Qual foi sua PRINCIPAL motivação para a escolha da licenciatura/Pedagogia?

Escolha apenas uma alternativa.

(A) Desejo de ser professor(a)

(E) Importância da profissão

(I) Indicação de professores

(B) Possibilidade de fazer concurso público.

(F) Mercado de trabalho amplo.

(J) Facilidade de ingresso no curso/nota de corte no SISU.

(C) Desejo de trabalhar na área de educação, mas não como professor(a).

(G) Influência de familiares que atuam na área da educação.

(K) Influência de familiares que não atuam na área da educação.

(D) Influência de professores que foram referência/ inspiração.

(H) Outro. Especifique:

PERFIL SOCIOECONÔMICO

33. Bairro de moradia

34. Escolaridade da mãe:

(A) Fundamental incompleto

(D) Médio completo

(G) Pós-graduação

(B) Fundamental completo

(E) Superior incompleto

(H) Não sei

(C) Médio incompleto.

(F) Superior completo

(I) Prefiro não responder

35. Escolaridade do pai:

(A) Fundamental incompleto

(D) Médio completo

(G) Pós-graduação

(B) Fundamental completo

(E) Superior incompleto

(H) Não sei

(C) Médio incompleto.

(F) Superior completo

(I) Prefiro não responder

36. **Ocupação da mãe:**

37. **Ocupação do pai:**

38. **Você exerce alguma atividade remunerada como: Estágio remunerado, emprego com carteira assinada, outros?**

(A) Sim

(B) Não

38.1. Se respondeu sim na questão anterior, qual sua carga horária de trabalho, em média, por semana?

(A) até 20h

(B) entre 21h e 30h

(C) entre 31h e 40h

(D) Mais de

40h

38.2. Especifique a sua atividade remunerada (ex. professor em escola particular; operador de telemarketing em empresa privada etc.):

39. **Utilize este espaço caso queira deixar algum comentário sobre as suas respostas:**

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este formulário faz parte da pesquisa de doutorado *Concepções de licenciandos sobre o aluno da educação básica*, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ pela doutoranda Tatiane Almeida Diorio, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado e coorientação da Prof.^a Dr.^a Maria Muanis. O objetivo é compreender as percepções de licenciandos a respeito dos alunos da educação básica, bem como sua relação com o ensino e a aprendizagem. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ e está registrada na Plataforma Brasil com o número CAAE 46345121.1.0000.5582.

Antes de decidir se participará, é importante que você leia as seguintes informações:

- A metodologia utilizada prevê a aplicação de questionário a estudantes iniciantes e concluintes, em dois momentos da graduação.
- A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.
- Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com conhecimentos importantes para a literatura científica em Educação, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
- O preenchimento do questionário tem duração estimada de 30 minutos.

Em caso de dúvidas, sugestões ou esclarecimentos, entre em contato por meio do e-mail tatiane.diorio@gmail.com. Agradecemos imensamente a sua participação!

Autorização

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que poderei ser contatado(a) novamente para pesquisas futuras, para acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional docente após a conclusão da formação inicial. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu

consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

assinatura do(a) participante

Nome completo do participante: _____

E-mail: _____ Cel. (____) _____

Tatiane Almeida Diorio

Doutoranda

Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Muanis

Coorientadora

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2022.

OBS.: Este Termo é assinado em 1 via, para os arquivos dos pesquisadores. A(O) voluntária(o) receberá sua cópia pelo e-mail indicado acima.

APÊNDICE C – E-mail aos professores formadores

Assunto: Colaboração em pesquisa de doutorado PPGE/UFRJ

Prezada/o Prof.^a [nome do professor],

[Professores de 1º período] Venho por meio deste e-mail solicitar o uso de 40 minutos de seu tempo de aula na disciplina [nome da disciplina] para a aplicação de um questionário aos estudantes de 1º período do curso NOTURNO de [nome do curso].

[Professores de Prática de Ensino I] Venho por meio deste e-mail solicitar o uso de 40 minutos de seu tempo de aula na disciplina [nome da disciplina] para a aplicação de um questionário aos estudantes do curso NOTURNO de [nome do curso] que irão iniciar o estágio supervisionado.

[Ambos os professores] O formulário faz parte da pesquisa de doutorado intitulada “Mudança de crenças de licenciandos sobre o aluno ideal”, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado (anapprado@yahoo.com) e coorientação da Prof.^a Dr.^a Maria Muanis (maria.muanis@gmail.com). O objetivo é compreender a mudança de crenças de licenciandos a respeito do conceito e das características do aluno ideal, bem como sua relação com outras crenças sobre ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH/UFRJ e está registrada na Plataforma Brasil com o número CAAE 46345121.1.0000.5582.

De acordo com o pré-teste realizado, o preenchimento do questionário tem duração estimada de 20 minutos. Entretanto, outros 20 minutos são necessários para que eu apresente a pesquisa aos estudantes e responda às suas dúvidas iniciais, somando também alguns minutos extras para aqueles que possivelmente ultrapassem o tempo estimado para a conclusão das respostas.

Desde já, agradeço sua atenção e me disponho inteiramente para responder qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Tatiane Almeida Diorio

Doutoranda em Educação – PPGE/UFRJ

Celular e Whatsapp 21 988831484