

ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DE PEDAGOGIA SOBRE ESTÁGIO, COERÊNCIA FORMATIVA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

*Nonato Assis de Miranda*¹, *Ana Silvina Inoue Salles*²

*Viviane Patricia Colloca Araujo*³

*Adriana Regina Marques de Souza Pelissari*⁴

Resumo

Neste artigo, analisam-se as percepções de 245 egressos do curso de Pedagogia, formados entre 2015 e 2024, acerca da relação entre formação inicial e exercício profissional, com foco nas condições de trabalho, nas experiências de estágio supervisionado e na coerência entre teoria e prática. A pesquisa, realizada em uma universidade privada de grande porte, adotou abordagem qualitativa, utilizando questionário eletrônico com questões abertas e fechadas, examinadas por meio da análise de prosa. O estudo dialoga com o marco regulatório da formação docente no Brasil, especialmente as Diretrizes Curriculares de 2006, 2015, 2019 e 2024, e com autores que concebem a docência como prática social, situada e identitária. Os resultados revelam um cenário ambivalente: enquanto parte dos egressos destaca a relevância do estágio e a contribuição teórica da formação para a prática educativa, outra parcela aponta distanciamentos entre universidade e escola, lacunas na preparação para a inclusão e desafios relacionados à precarização e à intensificação do trabalho docente. As percepções evidenciam que a passagem da formação à docência é atravessada por tensões estruturais e simbólicas que influenciam a inserção profissional e o desenvolvimento da identidade docente. Conclui-se que a escuta sistemática de egressos constitui ferramenta estratégica para o aprimoramento curricular, a avaliação institucional e a formulação de políticas de formação docente alinhadas às demandas reais da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Formação docente; pedagogia; estágio supervisionado; coerência teoria-prática; políticas curriculares.

¹Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador Geral de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). Coordenador Adjunto dos Programas Profissionais na Área de Educação da Capes (2022-2026). São Paulo, SP, Brasil. E-mail: mirandanonato@uol.com.br

²Mestra em Educação Pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP), Campus Chácara II. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ana.salles@docente.unip.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP), Campus Ribeirão Preto – SP. Ribeirão Preto – SP, Brasil. E-mail: viviane.araujo@docente.unip.br

⁴Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP), campus Campinas. Campinas – SP, Brasil. E-mail: adriana.pelissari@docente.unip.br



BETWEEN INITIAL TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL PRACTICE: PERCEPTIONS OF PEDAGOGY GRADUATES ON INTERNSHIP, FORMATIVE COHERENCE, AND WORKING CONDITIONS

Abstract

This article analyzes the perceptions of 245 graduates of a Pedagogy program, who completed their degrees between 2015 and 2024, regarding the relationship between initial teacher education and professional practice, with a focus on working conditions, supervised internship experiences, and the coherence between theory and practice. The study, conducted at a large private university, adopted a qualitative approach using an online questionnaire with open- and closed-ended questions, analyzed through Prose Analysis. The discussion is grounded in Brazil's regulatory framework for teacher education, especially the Curricular Guidelines of 2006, 2015, 2019, and 2024 and in authors who understand teaching as a social, situated, and identity-based practice. The results reveal an ambivalent scenario: while part of the graduates highlights the relevance of the internship and the theoretical contribution of the program to educational practice, another group points to gaps between university and school, shortcomings in preparation for inclusion, and challenges associated with the precarization and intensification of teachers' work. The findings indicate that the transition from training to teaching is marked by structural and symbolic tensions that shape professional entry and the development of teacher identity. The study concludes that the systematic listening to graduates constitutes a strategic tool for curriculum improvement, institutional evaluation, and the formulation of teacher education policies aligned with the real demands of Brazilian basic education.

Keywords: Teacher education; pedagogy; supervised internship; theory-practice coherence; curricular policies.

ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA DOCENCIA: PERCEPCIONES DE EGRESADOS DE PEDAGOGÍA SOBRE PRÁCTICAS, COHERENCIA FORMATIVA Y CONDICIONES DE TRABAJO

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de 245 egresados del curso de Pedagogía, formados entre 2015 y 2024, acerca de la relación entre la formación inicial y el ejercicio profesional, con énfasis en las condiciones de trabajo, las experiencias de prácticas supervisadas y la coherencia entre teoría y práctica. La investigación, realizada en una universidad privada de gran porte, adoptó un enfoque cualitativo mediante un cuestionario electrónico con preguntas abiertas y cerradas, analizadas a través del Análisis de Prosa. El estudio dialoga con el marco regulatorio de la formación docente en Brasil, especialmente las



Directrices Curriculares de 2006, 2015, 2019 y 2024 y con autores que conciben la docencia como una práctica social, situada e identitaria. Los resultados revelan un escenario ambivalente: mientras parte de los egresados destaca la relevancia de las prácticas y la contribución teórica de la formación para la práctica educativa, otro grupo señala distancias entre la universidad y la escuela, lagunas en la preparación para la inclusión y desafíos relacionados con la precarización y la intensificación del trabajo docente. Las percepciones evidencian que el paso de la formación a la docencia está atravesado por tensiones estructurales y simbólicas que influyen en la inserción profesional y en el desarrollo de la identidad docente. Se concluye que la escucha sistemática de los egresados constituye una herramienta estratégica para el perfeccionamiento curricular, la evaluación institucional y la formulación de políticas de formación docente alineadas con las demandas reales de la educación básica brasileña.

Palabras clave: formación docente; pedagogía; prácticas supervisadas; coherencia teoría-práctica; políticas curriculares.

1. Introdução

A formação inicial de professores constitui um dos principais temas nos debates acerca da educação brasileira, especialmente em virtude dos desafios históricos que atravessam a docência e da necessidade de aproximar os cursos de licenciatura das demandas concretas do cotidiano escolar (Gatti; Barreto, 2009; Pimenta, 2012; Diniz-Pereira, 2011). No caso do curso de Pedagogia, responsável pela formação de docentes para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e as funções de gestão educacional, persistem questionamentos sobre a coerência entre a formação ofertada e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições de ensino (Scheibe, 2007; Libâneo, 2006).

Nas últimas décadas, a política de formação docente no Brasil tem passado por sucessivas revisões refletindo tanto disputas conceituais quanto projetos distintos de sociedade e educação. A mais recente, expressa na Resolução CNE/CP nº 4/2024, redimensiona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, reafirmando a docência como base identitária de todos os cursos de licenciatura e enfatizando a integração entre teoria, prática e pesquisa.

Segundo Diniz-Pereira (2025), a nova resolução retoma princípios defendidos historicamente pelos educadores brasileiros como a centralidade da prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, busca atualizar as competências docentes frente às transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI.

Nesse contexto, o estágio supervisionado mantém-se como eixo estruturante do percurso formativo, articulando saberes pedagógicos e experiências concretas de ensino. Entretanto, estudos apontam que, em muitas instituições, essa etapa ainda é marcada por distanciamento entre universidade

e escola, limitando seu potencial de integração da teoria à prática (Pimenta, 2012; Girotto; Castro, 2013). Pesquisas qualitativas com egressos de Pedagogia indicam que o estágio é reconhecido como experiência significativa, mas nem sempre garante uma preparação sólida para enfrentar as complexidades da sala de aula e das relações escolares (Morais; Bragança, 2020).

As investigações com esse público têm se mostrado estratégicas para compreender o alcance e os limites da formação inicial no processo de inserção profissional e na constituição da identidade docente. Apesar de seu valor, elas ainda são escassas e enfrentam dificuldades metodológicas, por exemplo, a baixa taxa de retorno e a fragmentação das bases de dados (Andriola, 2014; Paul, 2015). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004, estimulou a ampliação de mecanismos institucionais de acompanhamento de egressos, porém grande parte das iniciativas ainda se limita a levantamentos descritivos, com pouca articulação com o planejamento pedagógico (Simon; Pacheco, 2017).

Em consonância com autores como Nóvoa (2007) e Tardif (2014), compreende-se que a identidade docente é construída ao longo do tempo, no diálogo entre saberes acadêmicos e empíricos. Nesse sentido, ao ouvir os egressos, é possível captar a distância ou a aproximação entre o currículo prescrito e a realidade do trabalho docente, evidenciando tensões, lacunas e aprendizagens que extrapolam o espaço formativo inicial. De acordo com Fernandes e Cruz (2021), a transição entre formação e docência é permeada por incertezas e desafios que exigem políticas de apoio e valorização permanentes.

Diante disso, o presente estudo busca analisar as percepções de egressos do curso de Pedagogia acerca de sua formação inicial, com foco nas experiências de estágio, na coerência entre formação teórica e prática docente, e nas condições de trabalho enfrentadas nos primeiros anos de carreira. A pesquisa foi realizada com concluintes de uma universidade privada de grande porte, que oferta o curso nas modalidades presencial e a semipresencial¹.

O objetivo geral é compreender as relações entre formação e exercício profissional com base nas vozes dos egressos. De forma específica, pretende-se: (a) identificar como o estágio supervisionado contribuiu para a construção da identidade docente; (b) analisar percepções sobre a coerência entre a formação teórica e as demandas da prática escolar; e (c) discutir as condições de trabalho e os desafios enfrentados pelos egressos na inserção profissional.

Assim, a análise articula literatura clássica e contemporânea sobre formação docente, políticas curriculares e estudos de egressos, oferecendo subsídios para se refletir sobre o papel dos cursos de Pedagogia na consolidação de uma docência crítica, reflexiva e socialmente comprometida, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 e as exigências atuais da educação básica brasileira.

¹ Este artigo discute as percepções dos egressos do curso de Pedagogia ofertado na modalidade presencial.

2. Formação inicial, políticas curriculares e inserção profissional na Pedagogia: avanços, tensões e desafios

A formação inicial de professores ocupa posição de destaque nos debates sobre a educação brasileira, especialmente em razão das transformações políticas, tecnológicas e culturais que impactam o papel social da docência. No caso da Pedagogia, o desafio é formar profissionais capazes de articular a prática pedagógica a uma sólida base teórica, atuando na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e na coordenação educacionais. Essa multiplicidade de funções atribui à formação do pedagogo uma natureza complexa, que exige conciliar o compromisso com a escolarização básica e a compreensão crítica da educação como prática social (Scheibe, 2007; Libâneo, 2006).

No plano normativo, a trajetória formativa docente, nas últimas duas décadas, revela um campo em permanente disputa. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, consolidando a docência como identidade nuclear do pedagogo e estendendo sua atuação para outros espaços educativos. Essa diretriz representou um avanço na valorização da prática pedagógica, ao mesmo tempo que manteve aberta a discussão acerca da fragmentação entre as dimensões docente, administrativa e gestora.

Por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que tratou da formação inicial e continuada de professores da educação básica, observou-se um esforço para integrar dimensões formativas dispersas, articulando teoria e prática, pesquisa e ensino. Esse dispositivo reafirmou o caráter público, ético e social da docência, estimulando a aproximação entre universidades e redes escolares. Entretanto, a dificuldade de implementação e a falta de políticas estruturantes de acompanhamento docente limitaram seus efeitos práticos.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), reconfigurou o cenário da formação inicial ao alinhar os currículos das licenciaturas às competências da BNCC. Esse alinhamento produziu tensões importantes, principalmente por aproximar a formação a um modelo prescritivo e tecnicista, que subordina o projeto pedagógico das instituições à lógica da padronização curricular. Diniz-Pereira (2025) analisa essa inflexão como um movimento de “despolitização da docência”, no qual o ideal de competência substitui o compromisso ético e social da formação. O autor argumenta que, ao enfatizar resultados e habilidades instrumentais, a política de 2019 reduziu o papel formativo da universidade e enfraqueceu a dimensão crítica da prática pedagógica.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, ainda em fase de implantação e, portanto, não vivenciada pelos egressos que constituem o *corpus* deste estudo, representa uma tentativa de reconstrução dos princípios da formação docente. O novo texto retoma a perspectiva histórico-crítica, reforçando a docência como eixo central da identidade profissional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a formação para a

emancipação humana. Conforme assevera Diniz-Pereira (2025), essa resolução recoloca o debate em torno da formação de professores “no campo das políticas públicas comprometidas com o direito à educação e com a valorização do trabalho docente”, superando a visão instrumental de competências e restabelecendo o papel político e social da universidade.

O conjunto de normativas — 1/2006, 2/2015 e 2/2019, com a 4/2024 como horizonte — demarca, portanto, o contexto formativo dos egressos analisados. Do mesmo modo, suas percepções sobre estágio, coerência formativa e condições de trabalho refletem não apenas vivências institucionais, mas também como as sucessivas políticas configuraram diferentes concepções de docência, alternando entre uma formação reflexiva e crítica e uma formação técnica e prescritiva.

Essas tensões dialogam com reflexões teóricas mais amplas. Moreno (2024), por exemplo, enfatiza que as narrativas pedagógicas dos estágios supervisionados constituem espaços de construção da identidade docente e de apropriação crítica da prática. A seu ver, o estágio é mais do que um requisito curricular; trata-se de uma experiência formativa que permite articular saberes acadêmicos e cotidianos, revelando o professor como sujeito de reflexão, e não mero executor de práticas. Tal compreensão se relaciona ao que Moraes e Bragança (2020) denominam “processos de tornar-se professor”, nos quais o estágio se transforma em espaço de mediação entre teoria e prática, permeado por conflitos, aprendizagens e reelaborações identitárias.

A literatura clássica reforça a concepção de formação como processo contínuo e contextual. Nesse sentido, Nóvoa (2007) caracteriza o desenvolvimento docente como uma trajetória longa, que integra saberes experienciais e institucionais. Pimenta (2012), por sua vez, compreende o estágio como campo de síntese entre teoria e prática. Já Tardif (2014) defende que o professor mobiliza saberes plurais: científicos, pedagógicos, curriculares e da experiência, que se entrecruzam na ação educativa. Para Gatti e Barreto (2009), a fragilidade da formação docente brasileira decorre justamente da fragmentação curricular e da pouca integração entre os eixos conceituais e práticos.

Vale lembrar que esses desafios se estendem ao ingresso na carreira. Fernandes e Cruz (2021) afirmam que o início da docência é atravessado por insegurança, solidão e descontinuidade, especialmente quando a escola não se configura como espaço de aprendizagem coletiva. Logo, a ausência de apoio institucional agrava o distanciamento entre o que é ensinado na universidade e o que é vivido na prática, fenômeno amplamente reconhecido pelas políticas públicas, mas raramente enfrentado de modo efetivo.

Por essa razão, as pesquisas com egressos assumem papel estratégico, pois permitem compreender a pertinência da formação oferecida e identificar lacunas que atravessam a transição entre universidade e mundo do trabalho. Desde os estudos pioneiros de Beisiegel (1998) até as análises mais recentes (Andriola, 2014; Paul, 2015; Corrêa, 2022; Neira, Braga, Gallego, 2022; Zulcowski; Portelinha, 2023), é ponto pacífico que a docência continua sendo o

principal destino profissional dos formados em Pedagogia. Ademais, concorda-se que ainda existem desafios relacionados à valorização, às condições de trabalho e à articulação entre teoria e prática.

Partindo de tais premissas, compreender as percepções dos egressos de Pedagogia, formados em diferentes regimes normativos e institucionais, é essencial para interpretar as tensões entre formação e exercício docente. O presente artigo insere-se nesse debate, buscando articular as vozes desses profissionais ao conjunto das políticas de formação inicial e aos referenciais teóricos que sustentam o campo. Mais do que avaliar a eficácia de um currículo, pretende-se discutir como essas trajetórias revelam as contradições entre o que se propõe formar e o que, de fato, é possível viver no cotidiano da escola brasileira.

3. Metodologia

O estudo foi realizado em uma universidade privada de grande porte, com tradição na formação de professores e na oferta do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e semipresencial. Dele participaram 245 egressos, formados entre 2015 e 2024, período marcado pela vigência de diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especialmente as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015 e nº 2/2019. Nenhum participante concluiu a formação sob a Resolução CNE/CP nº 4/2024, ainda em fase de implementação.

A coleta de dados ocorreu entre fevereiro e agosto de 2025, por meio de um questionário eletrônico (*Google Forms*) composto por questões fechadas e abertas que abordaram seis dimensões: perfil sociográfico e acadêmico; experiências formativas; estágio supervisionado; inserção profissional; coerência entre teoria e prática; e avaliação institucional. A amostragem adotou a estratégia “bola de neve” (Snijders, 1992), amplamente utilizada em pesquisas com egressos, devido à dispersão e à dificuldade de localização dos participantes.

O perfil sociográfico revelou predominância de mulheres (aprox. 95%) com idades entre 25 e 40 anos, cuja renda familiar de origem se encontra majoritariamente entre 1,5 e 6 salários-mínimos. A autodeclaração racial distribuiu-se principalmente entre pessoas brancas e pardas, com menor presença de egressos pretos, amarelos e indígenas. Geograficamente, os participantes pertenciam a diferentes *campi* da instituição, sobretudo nas regiões de Campinas, Ribeirão Preto, Sorocaba, São José do Rio Pardo, Bauru Jundiá e São Paulo (Chácara Santo Antônio). A trajetória socioeconômica indica um perfil de estudantes das camadas populares, para os quais a formação em Pedagogia representa via de mobilidade social.

A análise dos dados qualitativos seguiu os procedimentos da análise de prosa (André, 1983; Miranda, Aparício, Silva, 2021), envolvendo leitura flutuante, identificação de núcleos de sentido e construção de categorias interpretativas. Além disso, instaurou-se um diálogo teórico com autores que concebem a formação docente como processo articulador entre experiência,

reflexão e identidade profissional (Pimenta, 2012; Tardif, 2014; Diniz-Pereira, 2025; Moraes, Bragança, 2020). Dessa análise, emergiram três categorias centrais: (a) condições de trabalho docente; (b) contribuições do estágio supervisionado; (c) coerência entre teoria e prática.

A pesquisa atendeu integralmente às normas éticas vigentes para estudos em Ciências Humanas e Sociais, com participação voluntária, assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantia de anonimato, sigilo e conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

4. Perspectivas dos egressos sobre a formação docente: condições de trabalho, estágio supervisionado e coerência entre teoria e prática

A análise das respostas abertas do questionário permitiu identificar sentidos, tensões e aprendizagens construídas no processo formativo e no exercício profissional. As percepções apresentadas expressam tanto a valorização da formação recebida quanto os desafios enfrentados na transição da universidade para a escola, revelando uma leitura crítica sobre as condições de trabalho, a relevância do estágio supervisionado e a articulação entre teoria e prática.

A opção metodológica de reunir as três dimensões em uma mesma seção se justifica pelo interesse em compreender a formação docente como processo integral, em que a trajetória acadêmica, as experiências de estágio e o ingresso no magistério se entrelaçam. As falas dos participantes foram interpretadas à luz de autores que discutem o estágio como espaço de construção da identidade docente e da prática reflexiva (Moraes, Bragança, 2020; Moreno, 2024), bem como a formação crítica e contextualizada diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Diniz-Pereira, 2025).

Conforme afirmam Moraes e Bragança (2020), o olhar do egresso constitui um território fecundo de investigação, pois revela continuidades e rupturas entre o currículo prescrito e o vivido. Ademais, mostra como os professores em início de carreira percebem o alcance e as limitações de sua formação inicial.

A seguir, os resultados são apresentados em três eixos articulados: a) condições de trabalho, b) estágio supervisionado e, c) coerência entre teoria e prática, acompanhados de quadros sintéticos que organizam as evidências empíricas e o diálogo teórico.

4.1 Condições de trabalho docente: entre o reconhecimento e a desvalorização

As respostas à questão "*Como você avalia suas condições de trabalho atualmente?*" revelam um panorama complexo, no qual se entrecruzam experiências positivas e situações de vulnerabilidade, compondo o mosaico contraditório que caracteriza o trabalho docente no Brasil contemporâneo. Entre

os 245 egressos que participaram da pesquisa, há simultaneamente percepções de satisfação e realização expressas em termos como "*boas*", "*ótimas*", "*satisfatórias*" e "*excelentes*" e relatos marcados pela precarização, pelo adoecimento e pela desvalorização profissional.

Um número expressivo de participantes associa a melhoria das condições objetivas de trabalho à estabilidade e ao reconhecimento institucional conquistados com o tempo. A menção a "*plano de carreira*", "*apoio da gestão*" ou "*realização na rede municipal*" indica que, para esses participantes, a permanência na profissão está ancorada na possibilidade de construir um pertencimento profissional. Essa percepção encontra ressonância no argumento de Moraes e Bragança (2020), para quem a docência é um processo de constituição identitária em movimento, atravessado pela tensão entre o ideal formativo e as condições concretas de trabalho. Segundo os autores, "tornar-se professor" é um percurso que se consolida não apenas na formação inicial, mas também na inserção progressiva em comunidades profissionais que reconhecem e legitimam o saber docente.

As respostas também revelam o outro lado desse percurso, a precarização cotidiana. Expressões como "*sucateada*", "*sem apoio*", "*baixo salário*" e "*insalubres*" traduzem a percepção de um trabalho sobrecarregado, atravessado por cobranças burocráticas, turmas numerosas e insuficiência de recursos. A ambivalência entre engajamento e desgaste, autonomia e controle é interpretada por Diniz-Pereira (2025) como resultado da permanência de uma racionalidade técnica e gerencial que molda o cotidiano escolar. Ao privilegiar a eficiência, a padronização e o cumprimento de metas, reduz-se o professor à condição de executor, esvaziando o caráter reflexivo, político e coletivo de seu trabalho. Assim, ele se vê diante de uma contradição central: o ideal de formação integral, construído na universidade, confronta-se com práticas institucionais que fragmentam o tempo pedagógico e burocratizam o ensino.

As falas que expressam amor pela profissão: "*amo o que faço*", "*sou muito feliz na Educação Infantil*", "*sinto que me encontrei*" reiteram o comprometimento ético e afetivo com o ensinar, mesmo diante das adversidades. Essa persistência confirma a tese de Moraes e Bragança (2020) acerca das contradições fundantes da docência: a profissão se realiza simultaneamente como espaço de sentido e sofrimento, de reconhecimento e invisibilidade social. De acordo com os autores, essa ambiguidade é constitutiva do ofício docente e demanda políticas de valorização que considerem o professor não como um executor de diretrizes, mas como um sujeito histórico portador de saberes e experiências formadoras.

Outro elemento recorrente nas respostas é a disparidade entre redes públicas e privadas. Egressos atuantes em escolas particulares relatam infraestrutura adequada, formação continuada e melhores salários; já os vinculados às redes públicas aludem à escassez de recursos, ao aumento das demandas de inclusão e à falta de apoio especializado para estudantes com deficiência. Essa diferença evidencia o que Moreno (2024) denomina "desigualdade de contextos de aprendizagem docente": o trabalho do professor

é profundamente condicionado pelas materialidades do ambiente em que se desenvolve: tempo, espaço, recursos e relações institucionais. Nessa perspectiva, compreender o fazer docente implica reconhecer que as aprendizagens profissionais são situadas, e o desenvolvimento do professor depende de condições que possibilitem o exercício reflexivo e colaborativo de sua prática.

As menções a migrações de carreira para a psicopedagogia, a gestão escolar ou a atuação clínica reforçam a visão de que as condições de trabalho influenciam diretamente as trajetórias profissionais. Segundo Diniz-Pereira (2025), as transições e os afastamentos da sala de aula não podem ser compreendidos como simples evasões; trata-se de respostas aos modos de organização do trabalho que inviabilizam o desenvolvimento profissional pleno. Por essa razão, é necessário pensar a formação inicial não como ponto de chegada, mas como base de um percurso formativo contínuo, que se renova à medida que o docente enfrenta e ressignifica as contradições de seu cotidiano (Morais; Bragança, 2020).

As condições de trabalho relatadas pelos egressos revelam a coexistência de sentido e sofrimento, autonomia e controle, vocação e desvalorização — tensões que definem a docência como profissão socialmente essencial, mas historicamente desprotegida. Assim, reiteram-se a pertinência da escuta dos egressos como indicador qualitativo de formação e a relevância social dos cursos de Pedagogia, na medida em que se observa a necessidade de articular políticas de formação inicial, valorização e carreira docente, conforme defendem Diniz-Pereira (2025) e Moreno (2024), a fim de que o saber construído na universidade possa efetivamente se converter em práxis pedagógica transformadora.

Para sintetizar as dimensões e sentidos expressos nas respostas, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, que organiza as principais subcategorias e evidências empíricas relativas às condições de trabalho docente.

Quadro 1 – Condições de trabalho docente (2015–2024).

CATEGORIA	EXEMPLO DE RESPOSTA DOS EGRESSOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO
Valorização e reconhecimento profissional	"Tenho plano de carreira e apoio da gestão."	Indica a importância do reconhecimento simbólico e institucional na constituição da identidade docente, conforme Moraes e Bragança (2020).
Precarização e desvalorização	"Baixo salário, falta de apoio e adoecimento."	Expressa a racionalidade técnica e gerencial que, segundo Diniz-Pereira (2025), fragmenta o trabalho docente e reduz sua autonomia.
Desigualdade entre redes públicas e privadas	"Na escola particular há mais recursos, no público faltam condições."	Reforça o argumento de Moreno (2024) sobre as desigualdades estruturais que condicionam as aprendizagens profissionais.
Vocação e compromisso ético	"Amo o que faço, mesmo com dificuldades."	Revela o sentido de pertença e o compromisso ético-afetivo com o ensino, dimensão essencial da identidade docente (Morais; Bragança, 2020).

Fonte: Dados da pesquisa (2015–2024). Elaboração própria.

Como se pode notar, as percepções dos egressos transcendem a dimensão descritiva e se vinculam a processos estruturais e simbólicos da profissão docente. Morais e Bragança (2020), Moreno (2024) e Diniz-Pereira (2025) afirmam que o trabalho do professor se constitui simultaneamente como espaço de realização e tensão, no qual o reconhecimento institucional e as condições materiais se entrelaçam à identidade profissional e à permanência na carreira.

4.2 O estágio supervisionado e a aproximação entre teoria e prática

As respostas à questão "*O estágio contribuiu significativamente para sua atuação profissional?*" indicam que, para a ampla maioria dos 245 egressos, o estágio supervisionado foi uma experiência estruturante no processo de tornar-se professor. Termos como "*fundamental*", "*essencial*" e "*decisivo*" são recorrentes, revelando que essa vivência é compreendida como o momento em que a teoria se corporifica na prática, e o estudante começa a construir sua identidade profissional. Muitos relatam que o estágio foi o espaço em que "*puderam ver na prática como realmente funciona*" a escola e compreender "*o papel do professor para além do conteúdo*".

A centralidade do estágio como espaço formativo e reflexivo confirma o que Morais e Bragança (2020) designam como o caráter processual e relacional da formação docente. Para os autores, o estágio é um território de elaboração identitária, no qual o futuro professor aprende não apenas técnicas ou estratégias de ensino, mas o próprio sentido da docência. Trata-se de um momento em que o sujeito "se descobre educador", elaborando significados sobre o ensino e a escola a partir da experiência direta. Nesse sentido, o estágio se revela mais do que uma exigência curricular; é o núcleo articulador entre teoria, prática e identidade profissional.

Em contrapartida, algumas respostas revelam limitações estruturais: a realização de estágios durante a pandemia, a ausência de acompanhamento efetivo e a burocratização dos relatórios e observações foram apontadas como fatores que reduziram o potencial formativo dessa etapa. Tais percepções dialogam com as análises de Diniz-Pereira (2025), que critica o modelo ainda fragmentado da formação docente no Brasil, marcado pela separação entre o campo acadêmico e o empírico. Segundo o autor, essa cisão compromete a dimensão investigativa do estágio e reproduz a lógica de um *saber sobre* a docência, em vez de promover a construção de *saberes da docência*, ou seja, produzidos na reflexão sobre a ação.

Na sequência, o Quadro 2 sistematiza as percepções dos egressos sobre o estágio, evidenciando diferentes sentidos atribuídos a essa vivência — ora reconhecida como eixo estruturante da formação, ora criticada pelas limitações de sua execução. Mais especificamente, registram-se as principais categorias emergentes das respostas, acompanhadas de exemplos representativos e de sua interpretação à luz do referencial teórico adotado.

Quadro 2 – Percepções dos egressos sobre o estágio supervisionado (2015–2024)

SUBCATEGORIA	PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS NAS RESPOSTAS DOS EGRESSOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA E DIÁLOGO TEÓRICO
O estágio como experiência estruturante da docência	"Foi fundamental para minha atuação profissional"; "Pude ver na prática como realmente funciona"; "Aprendi a ser professora."	O estágio é reconhecido como eixo formativo essencial, momento em que o estudante vivencia o cotidiano escolar e inicia a construção de sua identidade docente (Morais; Bragança, 2020).
Integração entre teoria e prática	"A teoria se tornou real no estágio"; "Entendi o papel do professor para além do conteúdo."	Os egressos associam o estágio à concretização do aprendizado teórico, reforçando seu papel articulador entre o saber acadêmico e a prática pedagógica. Expressa o princípio da práxis como unidade formativa (Diniz-Pereira, 2025).
Aprendizagem situada e contextualizada	"A prática me mostrou o que os livros não trazem"; "Foi no estágio que aprendi a lidar com a realidade."	As respostas indicam que o conhecimento docente se constrói em contextos reais, em interação com desafios concretos, reafirmando a noção de aprendizagem situada (Moreno, 2024).
Limitações e fragilidades do estágio	"Durante a pandemia o estágio foi remoto"; "Faltou acompanhamento"; "Muita burocracia."	As restrições impostas pela pandemia e a ausência de mediação docente comprometeram o potencial reflexivo e investigativo do estágio, evidenciando a fragmentação entre teoria e prática (Diniz-Pereira, 2025).
O estágio como espaço de reflexão e compromisso ético	"Descobri que ser professor é mais do que ensinar"; "Aprendi a olhar a escola com outros olhos."	O estágio se configura como experiência ética e política de formação, em que o educador constrói sentido para a profissão e elabora seu compromisso social (Morais; Bragança, 2020).

Fonte: Dados da pesquisa (2015–2024). Elaboração própria.

Os dados confirmam que o estágio supervisionado é percebido como o momento de maior integração entre os diferentes saberes da formação docente, consolidando o aprendizado teórico por meio da vivência prática. Contudo, também se revelam tensões e fragilidades estruturais, especialmente quando o acompanhamento institucional é insuficiente ou as condições de realização se tornam restritivas. Tal ambiguidade corrobora as análises de Moreno (2024) e Diniz-Pereira (2025), segundo as quais a potência formativa do estágio depende do modo como ele é mediado e ressignificado como espaço de reflexão crítica, investigação e construção de identidade profissional.

As narrativas dos egressos também permitem identificar o estágio como espaço de aprendizagem situada, conceito desenvolvido por Moreno (2024) ao investigar a formação de professores como prática social e contextualizada. De acordo com o autor, os conhecimentos docentes não são transferidos da universidade para a escola, mas construídos no encontro com situações reais, permeadas por conflitos, improvisações e decisões éticas. Os egressos, ao verbalizarem *"foi no estágio que aprendi a lidar com a realidade"* ou *"a prática*

me mostrou o que os livros não trazem”, expressam precisamente essa dimensão situada e experiencial da formação.

Logo, o estágio supervisionado assume o papel de ponte formativa entre o conhecimento acadêmico e o saber pedagógico, promovendo a transição do estudante para o exercício profissional. Ele permite ao futuro professor vivenciar as tensões da prática educativa e desenvolver competências de observação, escuta e intervenção. No entanto, como indicam algumas respostas, essa ponte nem sempre é sólida: quando o estágio se limita à observação passiva ou à repetição de modelos, perde-se o potencial de transformação e reflexão que deveria caracterizá-lo.

Na visão de Moraes e Bragança (2020), a potência do estágio depende da presença de mediação docente intencional, capaz de articular a experiência prática à reflexão teórica. Essa mediação é o que transforma a vivência em aprendizagem significativa e fortalece o compromisso ético-político do futuro educador. Por sua vez, Diniz-Pereira (2025) reforça que a formação inicial precisa reconhecer o estágio como campo de pesquisa, isto é, um espaço em que o professor em formação investiga, problematiza e reconstrói a prática pedagógica.

Pode-se afirmar, portanto, que o estágio supervisionado emerge, nas vozes dos egressos, como campo de síntese e tensão: quando mediado de forma crítica, constitui uma experiência emancipadora; quando esvaziado de acompanhamento e reflexão, torna-se mero cumprimento formal. Essa ambiguidade reforça o argumento de Moreno (2024) de que a docência se aprende no entrelaçamento entre experiência e práxis. Além disso, formar professores implica criar condições para que essa práxis se realize como ato de conhecimento e transformação.

Em suma, os dados evidenciam que o estágio supervisionado foi, para a maioria dos egressos, a vivência que mais contribuiu para consolidar o sentido da docência e fortalecer o vínculo entre o que se aprende na universidade e o que se pratica na escola. Esse achado prepara o terreno para a análise seguinte, centrada na percepção dos participantes sobre a coerência entre teoria e prática.

4.3 Coerência entre teoria e prática: mediações, lacunas e aprendizagens situadas

As respostas à questão “Você percebeu coerência entre o que foi ensinado no curso e a realidade da prática docente?” revelam percepções ambivalentes sobre o processo formativo e o exercício profissional. A maioria dos 245 participantes reconhece que a formação lhes ofereceu uma base teórica sólida, expressa em afirmações como “a teoria deu-me base para a prática” e “muita coerência entre o aprendido e o vivido”. Para eles, a formação inicial foi determinante para compreender a realidade escolar, interpretar situações complexas e agir de modo crítico e reflexivo. Outros, contudo, apontam uma distância significativa entre o que foi ensinado na universidade e as demandas efetivas do cotidiano, especialmente no que se refere à educação inclusiva, à

alfabetização e à gestão da sala de aula. A tensão entre teoria e prática, longe de representar uma falha do curso, reflete o próprio movimento constitutivo da docência, no qual o saber acadêmico e o saber experiencial se articulam e se desafiam mutuamente.

Morais e Bragança (2020) asseveram que a coerência entre teoria e prática não é um estado de equilíbrio, mas um processo formativo contínuo de construção identitária. A seu ver, a docência constitui-se justamente na dialética entre o pensar e o fazer, no esforço de interpretar a experiência e ressignificar o conhecimento adquirido. Tal entendimento é reforçado pelas narrativas dos egressos, que ressaltam o valor das disciplinas de Didática, Psicologia e Avaliação na mediação entre a teoria e a prática, confirmando o que Pimenta (2012) denomina movimento de retorno da teoria à prática. Segundo a autora, a prática docente não é mera aplicação do conhecimento científico, mas um espaço de problematização e reconstrução do saber pedagógico. Por isso, o ensino superior deve formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre o que fazem, por que fazem e como podem fazer melhor.

Uma parcela expressiva dos egressos relata dificuldades em aplicar o conhecimento teórico à realidade escolar, evidenciando que a formação inicial ainda enfrenta desafios na articulação entre o campo acadêmico e o campo da prática. Essa constatação confirma o estudo de Diniz-Pereira (2025), que identifica, na formação dos professores brasileiros, a permanência de uma racionalidade técnica e fragmentada, na qual a teoria é dissociada da investigação da prática. Para o autor, o fortalecimento da coerência formativa exige compreender o estágio e as atividades práticas como espaços de produção de saberes docentes, e não apenas de aplicação de teorias preexistentes. Quando o curso limita a experiência à observação e à execução de tarefas burocráticas, o futuro educador perde a oportunidade de compreender a complexidade das relações pedagógicas e de desenvolver autonomia intelectual e ética.

As respostas também revelam o efeito da pandemia de covid-19 sobre a dimensão formativa. Dito de outro modo, o estágio remoto e a ausência de vivências presenciais na escola geraram sensação de distanciamento e fragilidade da aprendizagem prática. Apesar disso, muitos participantes reconhecem que as dificuldades os levaram a buscar alternativas criativas, adaptando-se às novas realidades educacionais. Trata-se daquilo que Moreno (2024) define como aprendizagem situada: o conhecimento docente é produzido no encontro com as situações concretas da escola, nos conflitos, nas improvisações e nas decisões éticas que emergem no cotidiano. Nessa perspectiva, o docente não aplica a teoria como manual de respostas; ele a traduz, negocia com ela e a recria em diálogo com os contextos em que atua.

A fim de ilustrar como os egressos percebem a articulação entre a formação recebida e a realidade do trabalho docente, o Quadro 3 sintetiza as categorias emergentes das respostas, evidenciando sentidos atribuídos à integração entre teoria e prática. A sistematização destaca convergências,

tensões e lacunas, articulando os achados empíricos às contribuições de Pimenta (2012), Moraes e Bragança (2020) e Diniz-Pereira (2025).

Quadro 3 – Coerência entre teoria e prática: mediações, lacunas e aprendizagens situadas (2015–2024).

SUBCATEGORIA	PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS NAS RESPOSTAS DOS EGRESSOS	SÍNTESE INTERPRETATIVA E DIÁLOGO TEÓRICO
Integração teoria-prática percebida positivamente	"A teoria deu-me base para a prática"; "Muita coerência, lembramos de cada detalhe falado em sala de aula."	Indica a efetividade da formação no desenvolvimento de saberes pedagógicos transferíveis à prática, evidenciando o princípio da <i>práxis formativa</i> defendido por Diniz-Pereira (2025).
Coerência parcial e desafios na transposição didática	"Em partes"; "A prática é muito diferente da teoria"; "A teoria se aplica, mas a realidade é mais complexa."	Expressa a tensão entre o ideal formativo e as condições concretas do trabalho docente, apontada por Moraes e Bragança (2020) como elemento constitutivo da identidade profissional.
Ausência de coerência percebida	"Não, a realidade é totalmente diferente da teoria"; "Na prática, a gestão e coordenação são péssimas."	Revela a distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar, confirmando a crítica de Moreno (2024) à desarticulação entre contextos de aprendizagem e práticas situadas.
Demandas não contempladas na formação	"Faltou mais sobre inclusão"; "Precisamos de mais prática sobre alfabetização e matemática."	Aponta lacunas curriculares que limitam a capacidade de resposta do professor às demandas contemporâneas da escola, reforçando a necessidade de articulação entre formação e contextos de atuação.
Mediações docentes e experiências significativas	"Os professores sempre traziam situações reais"; "As trocas e debates ajudaram a compreender melhor a prática."	Demonstra o papel mediador do formador na construção da coerência teoria-prática, alinhado à concepção de <i>formação reflexiva e colaborativa</i> (Moraes; Bragança, 2020).
Aprendizagens situadas e ressignificação na prática	"Aprendi na prática o que os livros não mostraram"; "Foi na escola que entendi o sentido do que aprendi."	Expressa o processo de aprendizagem situada e contínua da docência, conforme a noção de Moreno (2024) sobre o conhecimento construído na interação com a realidade educativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2015–2024). Elaboração própria.

Pode-se afirmar que as categorias elencadas reiteram que a articulação entre teoria e prática não se realiza de forma linear, mas como processo dinâmico de mediações e ressignificações. Para grande parte dos egressos, a formação inicial ofereceu base conceitual consistente, mas o exercício profissional exigiu novas aprendizagens e adaptações contínuas. Esse movimento reflete a concepção de *práxis formativa*, proposta por Diniz-Pereira (2025), bem como a noção de identidade em construção, formulada por Moraes e Bragança (2020). As narrativas ressaltam a importância de currículos contextualizados, capazes de vincular os saberes universitários às realidades

escolares, em consonância com Moreno (2024), que defende uma formação situada e socialmente referenciada.

O desafio da coerência entre teoria e prática está igualmente relacionado à necessidade de preparar o professor para lidar com a diversidade e com as desigualdades sociais presentes nas escolas. Nesse sentido, as narrativas que mencionam a falta de preparo para lidar com a inclusão, com os alunos com deficiência e com os problemas socioeconômicos das famílias reforçam a posição de Diniz-Pereira (2025), para quem o currículo da formação docente ainda reproduz uma lógica prescritiva e pouco sensível à realidade social. De acordo com Bragança (2012), a coerência entre o que se aprende e o que se pratica na docência depende do reconhecimento das histórias de vida e das experiências dos professores como dimensões constitutivas da formação. Em outras palavras, é no diálogo entre as vivências e os referenciais teóricos que se produz o verdadeiro saber pedagógico.

Essa mesma perspectiva é assumida por Marcelo García (2010), ao compreender o conhecimento profissional do professor como algo situado na ação. O autor argumenta que o saber docente se forma a partir da reflexão sobre as decisões e juízos produzidos na prática, e não fora dela. Logo, a coerência entre teoria e prática é resultado de um movimento reflexivo e ético, no qual o educador reelabora continuamente suas concepções de ensino e aprendizagem. Ao afirmarem *"a prática é muito diferente da teoria, mas a teoria me ajudou a compreender a realidade"*, os participantes ilustram o processo de construção ativa do saber profissional.

Os dados evidenciam que a coerência entre teoria e prática não é uma correspondência imediata entre o que se ensina na universidade e o que se vive na escola, mas um processo histórico, relacional e reflexivo. Tal coerência se constrói nas mediações institucionais, nas condições de trabalho e nas oportunidades de formação continuada, que permitem ao docente transformar a experiência em conhecimento. Segundo Moreno (2024) e Morais e Bragança (2020), é no entrelaçamento entre experiência e práxis que a formação docente ganha sentido e relevância social. Dessa maneira, as percepções dos egressos reafirmam a importância de compreender o curso de Pedagogia como espaço de formação crítica, investigativa e emancipadora, capaz de preparar o professor para agir com autonomia e consciência diante das múltiplas realidades da educação brasileira.

5. Considerações finais

As análises revelam que a formação inicial em Pedagogia contribuiu de modo significativo para a constituição da identidade profissional e para a inserção dos egressos no campo educacional, embora persistam desafios estruturais que impactam diretamente suas condições de trabalho e práticas docentes. As vozes dos 245 participantes reverberam um conjunto de experiências marcadas por avanços e tensões que refletem os dilemas históricos da docência no Brasil.

No âmbito das condições de trabalho, emergem simultaneamente relatos de estabilidade, apoio institucional e reconhecimento, ao lado de percepções de precarização, sobrecarga e adoecimento. Tal ambivalência confirma o diagnóstico de Diniz-Pereira (2025) acerca da permanência de lógicas tecnicistas e gerenciais que restringem a autonomia pedagógica e intensificam o trabalho docente.

O estágio supervisionado aparece como experiência central na formação, reconhecido como espaço de articulação entre teoria, prática e identidade docente (Morais, Bragança, 2020; Pimenta, 2012). Todavia, limitações vivenciadas durante a pandemia — estágios remotos, burocráticos ou descontextualizados — indicam a necessidade de reafirmar seu papel investigativo e reflexivo, e não apenas formal.

As percepções sobre a coerência entre teoria e prática atestam que essa relação é processual, construída nas mediações institucionais, nas condições concretas da escola e na capacidade reflexiva do professor. Esse movimento contínuo endossa as contribuições de Moreno (2024) e García (2010), que situam o conhecimento docente no confronto com a realidade e na reflexão sobre a prática.

Ademais, os achados dialogam com o percurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e 2015, que enfatizaram a articulação entre teoria e prática e a formação reflexiva, e com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, marcada pela centralidade das competências. Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 ainda não tenha sido implantada e, portanto, não componha a experiência formativa dos participantes, ela se apresenta como novo horizonte regulatório ao retomar princípios de uma formação crítica, ética e humanizadora. Nesse cenário, a universidade reafirma seu papel como espaço público de pesquisa, reflexão e resistência às políticas que fragmentam o trabalho docente (Diniz-Pereira, 2025).

Conclui-se que ouvir egressos constitui estratégia formativa e política, pois permite compreender as tensões entre formação e prática, orientar revisões curriculares e fortalecer a pertinência social dos cursos de Pedagogia. Ao reconhecer a docência como campo de práxis, defende-se uma formação que construída na intersecção entre o que se aprende, o que se vive e o que se transforma no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491> Acesso em: 06 set. 2025.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em**



Revista, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 203-219, out. /dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36720> Acesso em: 06 set. 2025.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Contribuição à história da formação de educadores na USP (O destino profissional dos alunos das primeiras turmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). **Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 71-79, 1998. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40771998000400008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 06 set. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio de 2006, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019, Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 4 de junho de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4> Acesso em: 06 set. 2025.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos de um Curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro**, v.30, n.114, p. 161-181, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4ZGD7MQpYWjwRWJjjCDxRTJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919>. Acesso em: 06 set. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Aqui jaz o "3 + 1"*. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 17, n. 36, e909, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e909/422> Acesso em: 31 out. 2025.

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa; CRUZ, Giseli Barreto da. "O início é até meio assustador (...)!": inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 31-44, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/431>. Acesso em: 06 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 06. set. 2025.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; CASTRO, Rosane M. de. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4094>. Acesso em: 18 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em; 06 set. 2025.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17/15> Acesso em: 18 dez. 2025.

MIRANDA, Nonato Assis de; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; SILVA, André dos Anjos Canguero. Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP. vol.6 n. 12, p. 23-35, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8404 Acesso em: 30 jan. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação docente no estágio supervisionado: narrativas de egressos do curso de Pedagogia. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 29, p. 139-152, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/eduf.v10i29.14176> Acesso em: 18 dez. 2025.

MORENO, Lucan Fernandes. Narrativas pedagógicas sobre a formação docente nos contextos de estágio supervisionado: caminhos e possibilidades de exploração. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e13579; 1-18, 2024. DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.13579. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/16312>. Acesso em: 31 out. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia; BRAGA, Elizabeth dos Santos; GALLEGOS, Rita de Cassia. Egressas(os) do curso de pedagogia (2002 a 2012) na Faculdade de Educação da USP: impressões sobre a experiência formativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246192, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/204619>. Acesso em: 06 set. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/crh/article/view/19899>. Acesso em: 06 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisas**, v. 37 nº 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/373/377>. Acesso em: 06 set. 2025.

SIMON, Lilian; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 2,



p. 94-113, abr./jun. 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/321451364_Acoes_de_acompanhamento_de_egressos_um_estudo_das_universidades_publicas_do_sul_do_Brasil. Acesso em: 06 set. 2025.

SNIJDDERS, Tom A. B. Estimation on basis of snowball sample: how to weight. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 36. 1992, p. 59-70. Disponível em: https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/Snijders_BMS1992.pdf Acesso em: 06 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZULCOWSKI, Tamara Vanessa; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. A formação inicial e a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia. **Educ. Form.**, v. 8, p. e9799, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/9799>. Acesso em: 06 set. 2025.

Recebido em: 03 de dezembro de 2025.
Aceito em: 23 de dezembro de 2025.
Publicado em: 05 de janeiro de 2026.