



Repositório Institucional UNESP

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo deste documento será disponibilizado somente a partir de 08/04/2028.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE A UNIVERSITARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O
LUGAR DOS PROFESSORES DA ESCOLA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
PEDAGOGIA NO BRASIL**

MARIANA LIRA IBIAPINA

**Rio Claro – SP
2026**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTRE A UNIVERSITARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O LUGAR DOS PROFESSORES DA ESCOLA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

MARIANA LIRA IBIAPINA

Tese apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flavia Medeiros Sarti

**Rio Claro – SP
2026**

I12e

Ibiapina, Mariana Lira

Entre a universitarização e a profissionalização da formação docente : o lugar dos professores da escola no estágio supervisionado em cursos de pedagogia no Brasil. /

Mariana Lira Ibiapina. -- Rio Claro, 2026

204 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Universitarização da Formação Docente. 4. Profissionalização Docente. 5. Relação Universidade-Escola. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa oferece uma análise de abrangência nacional sobre como os cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras organizam os estágios supervisionados e sobre o lugar que atribuem aos professores da escola nesses processos formativos. Os resultados evidenciam que, embora os documentos institucionais afirmem a importância da articulação entre universidade e escola, os professores da educação básica permanecem em posição periférica na formação dos futuros docentes, com atribuições pouco definidas e reduzido reconhecimento de seus saberes profissionais. Essa constatação pode contribuir para orientar a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 4/2024), favorecendo a construção de propostas formativas que reconheçam efetivamente a escola e seus professores como parceiros na formação inicial docente.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research provides a nationwide analysis of how Pedagogy programs at Brazilian public universities organize supervised practicum and the role they assign to school-based teachers in these formative processes. The findings show that, although institutional documents affirm the importance of university–school partnerships, basic education teachers remain in a peripheral position in the training of future educators, with poorly defined responsibilities and limited recognition of their professional knowledge. These findings may help guide the revision of Pedagogy program curricula in light of the new National Curriculum Guidelines (Resolution CNE/CP No. 4/2024), supporting the development of teacher education proposals that effectively recognize schools and their teachers as partners in initial teacher training.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ofrece un análisis de alcance nacional sobre cómo las carreras de Pedagogía de universidades públicas brasileñas organizan las prácticas supervisadas y sobre el lugar que atribuyen a los profesores de la escuela en esos procesos formativos. Los resultados evidencian que, aunque los documentos institucionales afirman la importancia de la articulación entre universidad y escuela, los profesores de la educación básica permanecen en posición periférica en la formación de los futuros docentes, con atribuciones poco definidas y escaso reconocimiento de sus saberes profesionales. Esa constatación puede contribuir a orientar la revisión de los proyectos pedagógicos de las carreras de Pedagogía en el contexto de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (Resolución CNE/CP nº 4/2024), favoreciendo la construcción de propuestas formativas que reconozcan efectivamente a la escuela y a sus profesores como socios en la formación inicial docente.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ENTRE A UNIVERSITARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O LUGAR DOS PROFESSORES DA ESCOLA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

AUTORA: MARIANA LIRA IBIAPINA

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:



Assinado de forma digital
por Flavia Medeiros
Sarti:18274545800
Dados: 2026.04.09 12:09:18
-03'00'

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB



Documento assinado digitalmente
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA
Data: 08/04/2026 13:34:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Participação Virtual)
Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas



Documento assinado digitalmente
LARISSA CERIGNONI BENITES
Data: 08/04/2026 19:27:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES (Participação Virtual)
Centro de Ciências Humanas e da Educação / Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



Assinado de forma digital por Maria
Antonia Ramos de
Azevedo:09207393859
Dados: 2026.04.10 08:33:21 -03'00'

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB



Documento assinado digitalmente
JULIANA DE SOUZA SILVA
Data: 09/04/2026 08:44:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. JULIANA DE SOUZA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / USP - Universidade de São Paulo - SP

Rio Claro, 08 de abril de 2026.

*Para Lucca e Leo, meus filhos,
e Lucas, meu companheiro de vida,
por serem meu amor, minha força e meu lar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar, fortalecer e conduzir até aqui.

À minha mãe, Ana Maria, amor inesgotável. Ao meu pai, João Batista, aos meus queridos irmãos, Ângela e César e à minha afilhada Ana Glória. Vocês são minha base e me fortalecem em todos os momentos.

Aos meus filhos, Lucca e Leo, que nasceram durante o doutorado e transformaram essa caminhada. Vocês fortaleceram o percurso e o encheram de amor, dando novo sentido a cada etapa vivida.

Ao meu companheiro, Lucas, por ser meu apoio constante e meu parceiro fiel nesta caminhada, vencendo desafios, compartilhando sonhos, responsabilidades e conquistas.

Aos meus sogros, Luiz e Fátima, pelo apoio durante todo esse percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti, pela orientação generosa, pelo apoio constante, incentivo, cuidado e atenção de sempre. Sua condução foi fundamental para a construção deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina Albieri de Almeida, à Prof.^a Dr.^a Larissa Cerignoni Benites, à Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Ramos de Azevedo e à Prof.^a Dr.^a Juliana de Souza Silva, por aceitarem compor a banca de defesa e pelas valiosas contribuições oferecidas a esta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino – DOFPEN, pelo espaço coletivo de estudo e reflexão.

Aos integrantes do CRIFPE – Brasil (Centre de recherche international sur la formation et la profession enseignante – Centro de Pesquisa Internacional sobre a Formação e a Profissão Docente – Brasil), pelas interlocuções formativas e pelo intercâmbio de saberes que contribuíram para o aprofundamento teórico desta investigação.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a todos os profissionais que dela fazem parte, pelo espaço formativo e institucional que possibilitou a realização deste trabalho.

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

RESUMO

Entre a universitarização e a profissionalização da formação docente: o lugar dos professores da escola no estágio supervisionado em cursos de pedagogia no Brasil.

A presente pesquisa investiga a relação entre universitarização e profissionalização da formação docente no contexto brasileiro, com foco no lugar ocupado pelos professores da escola nos processos formativos previstos no âmbito dos estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Compreendendo a formação docente como um espaço concorrencial, no qual universidades, poder público e profissionais da educação disputam a legitimidade sobre os processos formativos, o estudo analisa Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, bem como trinta e seis Projetos Pedagógicos de Curso de universidades públicas brasileiras (estaduais paulistas e federais), buscando respostas para as seguintes questões: Como é previsto o estágio supervisionado na formação dos futuros pedagogos? Que vínculos são previstos entre a universidade e a escola para a efetivação do estágio? Que pressupostos orientam as atividades formativas a serem realizadas nas escolas? Que estratégias e dispositivos formativos são previstos? Que figuras atuam na formação? Que lugar é conferido aos profissionais da escola, e, mais especificamente, aos professores? O estudo orienta-se por abordagem qualitativa, de cunho descritivo e analítico, mediante análise documental. A análise dos PPCs, estruturada em quatro eixos (concepções e pressupostos da formação; organização do estágio e dispositivos formativos; relação universidade-escola; e figuras formativas e divisão do trabalho formativo), permitiu identificar que, embora os documentos afirmem a importância da articulação entre universidade e escola e reconheçam, em termos discursivos, a centralidade da prática e da experiência docente, predominam configurações formativas ancoradas na lógica universitária, caracterizadas pela primazia do saber acadêmico e pela concentração das funções formativas no professor da universidade. Os vínculos interinstitucionais aparecem, em grande parte, formalizados de modo protocolar, sem a previsão de vias institucionais de cooperação formativa. Os professores da escola figuram, em muitos casos, como meros colaboradores do processo, com atribuições pouco definidas e reduzido reconhecimento de seus saberes profissionais. Configura-se, assim, uma divisão desigual do trabalho formativo, na qual a universidade concentra a condução pedagógica e a validação institucional do processo, enquanto à escola cabe a mera operacionalização. Essa configuração evidencia uma retórica de profissionalização amplamente afirmada nos documentos, mas fragilmente sustentada no que se refere às condições institucionais e à redistribuição do poder formativo. Conclui-se que o não-lugar atribuído aos professores da escola nos estágios supervisionados aponta para desafios e limites importantes a serem enfrentados na formação inicial docente no país, particularmente no contexto de reelaboração dos PPCs frente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 4/2024), se pretendemos orientá-la por referenciais de uma formação profissional construída na cooperação efetiva entre universidade, escola e profissão docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Universitarização da Formação Docente; Profissionalização Docente; Relação Universidade-Escola.

ABSTRACT

Between universitarization and professionalization of teacher education: the place of school-based teachers in supervised practicums in Pedagogy programs in Brazil

This study investigates the relationship between the universitarization and the professionalization of teacher education in the Brazilian context, focusing on the place occupied by school-based teachers in the formative processes envisaged for supervised practicums in undergraduate Pedagogy programs. Understanding teacher education as a competitive space in which universities, public authorities and education professionals dispute legitimacy over formative processes, the study analyzes the National Curriculum Guidelines for teacher education and for the Pedagogy program, as well as thirty-six Pedagogical Course Projects from Brazilian public universities, both state universities of São Paulo and federal universities, seeking answers to the following questions: How is the supervised practicum envisaged in the education of future pedagogues? What links are envisaged between the university and the school for carrying out the practicum? What assumptions guide the formative activities to be developed in schools? What formative strategies and devices are envisaged? Which figures act in this process? What place is granted to school professionals and, more specifically, to teachers? The study adopts a qualitative, descriptive and analytical approach, based on documentary analysis. The analysis of the Pedagogical Course Projects, structured around four axes (conceptions and assumptions of teacher education; organization of the practicum and formative devices; university-school relations; and formative figures and the division of formative labor), made it possible to identify that, although the documents affirm the importance of articulation between university and school and discursively recognize the centrality of practice and of teaching experience, formative configurations anchored in a university-based logic predominate, characterized by the primacy of academic knowledge and by the concentration of formative functions in the university professor. Interinstitutional links appear, to a large extent, formalized in a merely procedural manner, without provision for institutional channels of formative cooperation. School-based teachers figure, in many cases, as mere collaborators in the process, with poorly defined responsibilities and limited recognition of their professional knowledge. An unequal division of formative labor is thus configured, in which the university concentrates the pedagogical direction and the institutional validation of the process, while the school is left with its mere operationalization. This configuration reveals a rhetoric of professionalization widely asserted in the documents but weakly sustained with regard to institutional conditions and to the redistribution of formative power. It is concluded that the non-place assigned to school-based teachers in supervised practicums points to significant challenges and limits to be faced in initial teacher education in the country, particularly in the context of the revision of Pedagogical Course Projects in light of the new National Curriculum Guidelines (Resolution CNE/CP No. 4/2024), if such education is to be guided by the frameworks of a professional model built on effective cooperation between university, school and the teaching profession.

Keywords: Teacher Education; Supervised Practicum; Universitarization of Teacher Education; Professionalization of Teaching; University–School Collaboration.

RESUMEN

Entre la universitarización y la profesionalización de la formación docente: el lugar de los profesores de la escuela en la práctica supervisada en carreras de Pedagogía en Brasil.

La presente investigación analiza la relación entre universitarización y profesionalización de la formación docente en el contexto brasileño, con foco en el lugar ocupado por los profesores de la escuela en los procesos formativos previstos en el ámbito de las prácticas supervisadas en carreras de Licenciatura en Pedagogía. Comprendiendo la formación docente como un espacio concurrencial, en el cual universidades, poder público y profesionales de la educación disputan la legitimidad sobre los procesos formativos, el estudio analiza las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores y para la carrera de Pedagogía, así como treinta y seis Proyectos Pedagógicos de Carrera de universidades públicas brasileñas (estaduales paulistas y federales), buscando respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se prevé la práctica supervisada en la formación de los futuros pedagogos? ¿Qué vínculos se prevén entre la universidad y la escuela para la realización de la práctica? ¿Qué presupuestos orientan las actividades formativas a realizarse en las escuelas? ¿Qué estrategias y dispositivos formativos se prevén? ¿Qué figuras actúan en la formación? ¿Qué lugar se confiere a los profesionales de la escuela y, más específicamente, a los profesores? El estudio se orienta por un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y analítico, mediante análisis documental. El análisis de los PPC, estructurado en cuatro ejes (concepciones y presupuestos de la formación; organización de la práctica y dispositivos formativos; relación universidad-escuela; y figuras formativas y división del trabajo formativo), permitió identificar que, aunque los documentos afirman la importancia de la articulación entre universidad y escuela y reconocen, en términos discursivos, la centralidad de la práctica y de la experiencia docente, predominan configuraciones formativas ancladas en la lógica universitaria, caracterizadas por la primacía del saber académico y por la concentración de las funciones formativas en el profesor de la universidad. Los vínculos interinstitucionales aparecen, en gran parte, formalizados de modo protocolar, sin la previsión de vías institucionales de cooperación formativa. Los profesores de la escuela figuran, en muchos casos, como meros colaboradores del proceso, con atribuciones poco definidas y escaso reconocimiento de sus saberes profesionales. Se configura, así, una división desigual del trabajo formativo, en la cual la universidad concentra la conducción pedagógica y la validación institucional del proceso, mientras que a la escuela le corresponde la mera operacionalización. Esa configuración evidencia una retórica de profesionalización ampliamente afirmada en los documentos, pero débilmente sustentada en lo que se refiere a las condiciones institucionales y a la redistribución del poder formativo. Se concluye que el no-lugar atribuido a los profesores de la escuela en las prácticas supervisadas señala desafíos y límites importantes a ser enfrentados en la formación inicial docente en el país, particularmente en el contexto de reelaboración de los PPC frente a las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (Resolución CNE/CP nº 4/2024), si se pretende orientarla por referenciales de una formación profesional construida en la cooperación efectiva entre universidad, escuela y profesión docente.

Palabras clave: Formación de Profesores; Práctica Supervisada; Universitarización de la Formación Docente; Profesionalización Docente; Relación Universidad-Escuela.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos selecionados para a pesquisa: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	38
Quadro 2 – Documentos selecionados para a pesquisa: Universidades estaduais paulistas.	40
Quadro 3 – Documentos selecionados para a pesquisa: Universidades federais.....	41
Quadro 4 – Panorama das mudanças e das contínuas ênfases nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil	71
Quadro 5 – Categorias empíricas e Núcleos de sentido, quantificação	87
Quadro 6 – Quantificação das categorias empíricas e núcleos de sentido por eixo	88
Quadro 7 – Síntese Analítica do Eixo 1	93
Quadro 8 – Síntese Analítica do Eixo 2.....	101
Quadro 9 – Síntese Analítica do Eixo 3.....	105
Quadro 10 – Síntese Analítica do Eixo 4.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Universidades federais por região.....	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Departamento de Educação
DOFPEN	Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública

OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCC	Prática como Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UR	Unidades de Registro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1 A UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA SUA PROFISSIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	29
2 OS PROFESSORES DA ESCOLA NO ESPAÇO CONCORRENCIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE LUGAR OCUPAM?	32
3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	37
3.1 Forma de análise dos resultados.....	42
4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA	48
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: TENSÕES, DESLOCAMENTOS E DISPUTAS FORMATIVAS	75
5.1 Prática pedagógica e aprendizagem da docência: entre naturalização e disputa formativa	76
5.2 O professor da escola e a formação docente nas pesquisas da área	77
5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: mudança normativa e limites de efetivação da docência como eixo	82
5.4 Profissionalização docente e formação inicial: permanências e reconfigurações.....	83
6 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: RESULTADOS E PERSPECTIVAS.....	86
7 DISCUSSÃO DOS DADOS	115
8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ANALISADOS	139
APÊNDICE A – Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) organizados conforme a ordem de análise.....	142
APÊNDICE B – Textos resultantes das análises dos PPCs	143

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a questão da profissionalização da docência tem movimentado debates no campo educacional. Diversos são os autores que discutem sobre as ambiguidades e desafios existentes no processo de transição ocupacional da docência, de ofício para profissão (Contreras, 2002; Cruz, 2008; Nóvoa, 1997, 2017; Oliveira, 2010; Sarti, 2012, 2019; Tardif, 2013; Wittorski, 2014; Zeichner, 1998, 2013).

Tardif (2013) afirma que a profissionalização docente domina o discurso reformista internacional desde a década de 1980. Contudo, igualmente ressalta a importância de se considerar que a evolução do ensino não ocorre de forma linear e no mesmo ritmo, mas de forma desigual em cada localidade. O autor salienta que a passagem do estatuto do ensino de ofício para profissão depende de diversos fatores relativos a cada contexto regional/nacional. Assim, “[...] formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões” (Tardif, 2013, p. 551). O autor destaca que o movimento de profissionalização docente emergiu no contexto estadunidense no âmbito das políticas voltadas para o enfrentamento de problemas educacionais mais amplos. Integrou, assim, um intenso movimento de reformas no sistema educacional do país, reformas estas intimamente ligadas às políticas neoliberais. Nos anos seguintes, o movimento de profissionalização do ensino foi alcançando outros países anglo-saxões, ampliando-se na Europa e alcançando a América Latina.

Seguindo a tendência reformista internacional, o Brasil, sobretudo face à promulgação da Constituição de 1988, iniciou um período de reformas no sistema educativo. Assim, tanto os documentos normativos referentes à educação, como aqueles mais específicos referentes à formação de professores, passaram a ressaltar a necessidade de valorizar os professores e prepará-los melhor para a docência, havendo fortes críticas ao modelo de formação então vigente, fortemente marcado pela visão positivista e pela perspectiva da racionalidade técnica. Emergiram, então, discussões acerca da necessidade de elevar a formação de todos os professores, inclusive dos que atuam nos anos iniciais, ao nível superior, universitarizando-a (Maués, 2005; Sarti, 2009, 2012).

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 preconiza que a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ser realizada em nível superior (o que já ocorria na formação dos professores que atuam nas outras etapas da educação básica desde a década de 1930), oferecida pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Formação.

Originava-se, assim, segundo Sarti (2019), uma ambiguidade com relação ao lócus da formação superior desses professores, visto que a referida lei indicava a criação do Curso Normal Superior como novo espaço formativo, ao mesmo tempo que possibilitava que tal formação fosse oferecida pelos cursos de pedagogia.

O lócus da formação desses professores passava, assim, a ser objeto de acirradas disputas no interior do campo educacional, protagonizadas por grupos ligados ao ensino superior. De um lado, estavam os defensores da criação dos Cursos Normais Superiores (ou outros espaços formativos congêneres), vistos como caminho mais interessante profissionalmente para elevar a formação docente ao nível superior. A criação desses novos cursos poderia provocar um processo de expansão institucional, no caso de os Institutos Superiores de Educação, previstos pela LDBEN, estabelecerem vínculos universitários. E, de outro lado, estavam os grupos que apoiavam a transferência da formação dos professores dos anos iniciais para o curso de pedagogia, de tradição universitária e, portanto, sob esse ponto de vista – apostavam eles – capaz de agregar maior valor a essa formação (Sarti, 2019, p. 5).

A partir de então a formação dos professores dos anos iniciais da educação básica foi tema de diferentes textos normativos que discutiram e deliberaram acerca da definição de um lócus para ela: Parecer CNE/CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio; Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal; Parecer CNE/CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999, que tratou das Diretrizes gerais para os institutos superiores de educação; Parecer CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999 que dispõe sobre o Curso Normal Superior e habilitação em Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia; Parecer CNE/CP nº 05/2005, que apresentou os pressupostos e orientações para a definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, que apresentou as *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena*; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005, documento específico sobre o Curso de Pedagogia, foi objeto de discussões promovidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2003, mediante Comissão Bicameral, composta por conselheiros tanto da Câmara de Educação Superior, como da Câmara de Educação Básica, traz a docência como eixo da formação do curso de Pedagogia e da identidade do pedagogo. Dessa forma, destaca:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2005, p. 19).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas no país mediante a Resolução CNE/CP Nº 01/2006. A partir de disputas estabelecidas no campo educacional nos anos que se seguiram, o curso de pedagogia preponderou no país como locus principal para a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Sarti, 2019, p. 5).

Assim, a formação inicial para a docência dos anos iniciais da educação básica tem sido, ao longo das últimas décadas, organizada e ministrada por instituições de ensino superior (IES), dentre elas a universidade, sobretudo no âmbito dos cursos de Pedagogia. A análise dos dados do Censo da Educação Superior (2020) evidencia a expressiva expansão desse curso, especialmente ao longo da última década, quando passou a ocupar o primeiro lugar em número de matrículas, ingressantes e concluintes entre os cursos de graduação no Brasil (Brasil, 2022). Em 2021, o curso somou 789.254 matrículas, mantendo-se nessa posição (Brasil, 2023). Essa tendência de crescimento permanece no contexto mais recente: de acordo com dados do Censo da Educação Superior (2024), a Pedagogia segue como a licenciatura com maior número de matrículas no país, reunindo 878.732 registros (Brasil, 2025).

Entretanto, cabe destacar que a passagem da formação dos professores dos anos iniciais para o curso de pedagogia no Brasil representou um movimento atípico de universitarização, que Sarti (2019) definiu como sendo de “transferência institucional”, posto que tal formação foi *transferida* para um curso pré-existente, com uma tradição já constituída. Tal movimento, segundo a pesquisadora, acabou desencadeando processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, pela desconsideração das estruturas formativas presentes na modalidade anterior (as Habilitações Específicas para o Magistério), resultando em um apagamento da cultura do magistério nessa formação (Sarti, 2019). Além disso, é importante considerar que esse processo de universitarização da formação docente ocorreu sem que se resolvessem as tensões constitutivas da Pedagogia enquanto campo acadêmico, o que contribui para a persistência de ambiguidades na articulação entre formação teórica, prática pedagógica e trabalho docente no interior do curso de Pedagogia (Cruz, 2008).

É precisamente no âmbito dos estágios supervisionados que essas tensões entre universitarização e profissionalização da formação docente se tornam mais visíveis. Como

argumenta Nóvoa (2022), os estágios constituem um dos principais espaços em que se evidenciam as disputas entre uma lógica predominantemente acadêmica e perspectivas de profissionalização docente. É nesse espaço que se define, de modo mais concreto, quem forma, a partir de quais saberes e sob quais condições, questões que remetem diretamente ao lugar ocupado pelos professores da escola e ao reconhecimento de seus conhecimentos profissionais nos processos formativos (Altet, 2009). Por essa razão, o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Pedagogia constitui o objeto central desta investigação, como se explicitará adiante.

Tais análises vão ao encontro do que Nóvoa afirma sobre o contexto internacional mais amplo. Para ele: “A universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, no plano acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um “entrelaçamento” com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais” (Nóvoa, 2022, p. 78-79).

Neste sentido,

Contrariando as expectativas que a legitimaram no campo educacional, essa universitarização realizada por transferência institucional mostra-se incompatível com os propósitos de profissionalização do magistério, o qual prevê, entre outros fatores, o aumento do controle que os professores exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam, entre os quais se encontra a tarefa de formar as próximas gerações docentes (Sarti, 2019, p. 1).

Portanto, apesar do esforço da universitarização da formação docente nas últimas décadas, são evidentes as discrepâncias existentes na formação comumente oferecida aos diferentes cursos (bacharelados e licenciaturas) nas universidades. Nóvoa (2022) destaca dois importantes entraves: a fragmentação das licenciaturas e a desvalorização do campo da formação de professores. A esse respeito, reflete:

Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse possível formar um professor sem nos investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão (Nóvoa, 2022, p. 88).

As limitações dos atuais currículos formativos parecem trazer sérios impactos, influenciando, por exemplo, no aumento dos índices de evasão nos cursos de licenciatura. Dados do Censo da Educação Superior (2024) evidenciam que o curso de Pedagogia, apesar de sua centralidade na formação docente, concentrando mais da metade das matrículas das licenciaturas (55,3%), apresenta desafios significativos relacionados à permanência estudantil. Para a coorte de ingressantes de 2015, a taxa de desistência acumulada atinge 52%, enquanto a taxa de conclusão corresponde a 47%, com cerca de 1% de estudantes ainda em permanência,

o que explicita as dificuldades ao longo da trajetória formativa (Brasil, 2025). Problemas como esse têm provocado fortes críticas ao modelo acadêmico de formação docente, tornando evidente que:

[...] a universitarização, sob certas condições, pode fragilizar significativamente a dimensão socioprofissional da formação inicial docente, comprometendo a legitimidade dessa modalidade de formação no campo educativo e produzindo um cenário paradoxalmente próximo à antiuniversitarização (Sarti, 2013, p. 215).

Partindo do entendimento de Bourdoncle (2009) sobre antiuniversitarização, Sarti (2013, p. 237) afirma que se trata de um movimento “em que a formação profissional docente propriamente dita passa a ser assumida por setores independentes das universidades”. Assim, mediante as duras críticas ao atual modelo de formação docente desenvolvido pelas instituições universitárias, a lógica de privatização tem se fortalecido. Com discurso que enfatiza a saída da formação de professores da universidade por meio de “rotas alternativas de formação” (Zeichner, 2013), inicial e continuada, a serem executadas muitas vezes por empresas privadas.

Nessa direção, o processo de universitarização da formação docente encontra dificuldades de concretização, especialmente em função da predominância da oferta de cursos de Licenciatura (dentre elas, a Pedagogia) por parte de instituições não universitárias, em sua maioria particulares, e a emergência de um mercado formativo bastante rentável nessa seara (Souza; Sarti, 2014).

O Censo da Educação Superior (2024) confirma o crescimento exponencial da atuação do setor privado em cursos de graduação, dentre os quais se destaca o curso de pedagogia. Conforme o relatório mais recente, foram registradas aproximadamente 9,9 milhões de matrículas de graduação, sendo cerca de 77% a 78% na rede privada e 22% a 23% na rede pública, mantendo-se a predominância histórica do setor privado na educação superior brasileira. No caso específico da Pedagogia, observa-se que a maior parte das matrículas está concentrada na modalidade a distância, ofertada predominantemente por instituições privadas, o que evidencia o papel central da EaD na formação inicial de professores no país (Brasil, 2025).

Antônio Nóvoa (2022) chama atenção para o cenário de privatização que se configura atualmente no campo mais amplo da educação, destacando os impactos gerados na formação e profissionalização de professores em decorrência de uma visão simplista e utilitarista da formação docente. O autor ressalta que tal visão impede que se dê atenção às questões pertinentes à profissão docente, como sua função, trabalho, estatuto, coletividade etc. Partindo de uma lógica mercantil, as propostas formativas tendem a ser aligeiradas e a adoção de materiais didáticos, elaborados e vendidos por empresas privadas, é assumida como solução

para problemas presentes no trabalho dos professores, favorecendo a desvalorização da profissão docente e a diluição do princípio da docência como uma profissão. Além disso, “Frequentemente, recorrem ao conceito vago de “educadores”, juntando na mesma análise docentes, gestores, tutores, por vezes psicólogos, e mesmo pais e outras pessoas que exercem uma função educativa” (Nóvoa, 2022, p. 60).

Além da problemática da privatização, o movimento de profissionalização docente brasileiro é prejudicado por contradições ainda mais amplas, como aquelas constantes nos documentos normativos educacionais, sobretudo os que correspondem às últimas três décadas. Sarti e Souza Neto (2023) enfatizam que, apesar do claro alinhamento dos documentos que normatizam as políticas educacionais brasileiras à tendência reformista internacional, há neles dois entendimentos específicos acerca da profissionalização docente: um que considera a profissionalização como recurso de “valorização” docente e outro que visualiza a profissionalização como meio para ampliar a regulação do trabalho docente pelo Estado e setor privado, de acordo com os princípios da Nova Gestão Pública (NGP).

Com relação à profissionalização docente como princípio de valorização, cabe reconhecer que tal processo trouxe melhorias significativas para o magistério no que se refere a questões trabalhistas, por exemplo, com o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. No entanto, tais mudanças não vêm alcançando elementos relativos à valorização docente do ponto de vista epistemológico e político, no que se refere ao conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2022) e ao seu papel ativo e deliberativo na estruturação e regulação da profissão. Tais aspectos, embora deixados de lado no processo brasileiro de profissionalização docente, são considerados fundamentais no âmbito do movimento internacional de profissionalização docente. Partindo de uma perspectiva anglo-saxônica de profissão (Bourdoncle, 1990), tal movimento preconiza que profissionalizar uma ocupação requer uma transformação profunda, indo além de mudanças do ponto de vista trabalhista, devendo abranger, entre outros elementos, mudanças referentes aos saberes que lhe são fundamentais e aos sujeitos envolvidos na formação para essa profissão (Sarti; Souza Neto, 2023).

Tal contradição, marcada pelo desencontro entre, de um lado, o discurso de valorização e maior autonomia docente e, de outro, a desvalorização dos professores do ponto de vista epistemológico e político tem sido enfatizada por diversos autores ao longo dos últimos anos (Nóvoa, 1997, 2017; Popkewitz, 1997; Tardif, 2013; Zeichner, 1998, 2013). Sobre esse cenário, Popkewitz salienta:

Observa-se uma preocupação crescente em fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto. Palavras como reflexão e poder de decisão dos professores são uma referência contínua na planificação e nas práticas da reforma. Contudo, considerar as propostas da reforma como planos de acção, objectivos e desinteressados, significa minimizar os seus significados sociais e as suas implicações políticas (Popkewitz, 1997, p. 37).

O autor evidencia, referindo-se ao contexto internacional, que muitas das reformas que objetivavam a profissionalização docente obedeceram mais aos interesses da burocratização. Neste sentido, as políticas curriculares estimulam a autonomia do professor ao mesmo tempo que implementam estratégias visando maior efetividade e controle dos processos de ensino.

Citando como exemplo a situação dos Estados Unidos da América (EUA), Popkewitz destaca:

Na história dos modernos sistemas educativos de massas, nunca as condições de trabalho dos professores nos Estados Unidos criaram as condições propícias a uma genuína formação intelectual ou a uma reflexão sistemática com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as fronteiras da responsabilidade dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por «gestão da sala de aula» (Popkewitz, 1997, p. 41, grifo nosso).

A reforma, portanto, favoreceu o carácter normativo do Estado, que cresceu nas instituições escolares e passou a buscar novas configurações, objetivando padronizar os procedimentos do cotidiano escolar.

A respeito do contexto brasileiro, Sarti (2012, p. 329) reflete que “[...] o movimento atual de profissionalização dos professores corresponde a uma estratégia empregada pelos Estados para ajustar a escola ao padrão de eficiência previsto no modelo econômico vigente, de orientação neoliberal” Assim “[...] a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino” (Tardif, 2013, p. 560).

Neste sentido, as novas políticas e reformas educacionais que têm como foco o aumento da eficácia tanto das escolas como dos professores impactam profundamente na formação e trabalho dos professores.

Pensado nesses termos, o movimento de profissionalização do magistério atualmente em curso não parece atender aos anseios dos professores, que são considerados como referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço (Sarti, 2012, p. 331).

Com a regulação do campo educacional feita pelo Estado e instituições públicas e privadas em consonância com os interesses de órgãos internacionais e lógica neoliberal, as *competências* assumem papel de destaque no processo de formação de professores. Para Tardif (2013, p. 561) “O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos”.

Sobre isto, Sarti reflete:

Transposta do mundo empresarial para a educação, a noção de competência tem sido incorporada por discursos que propõem mudanças no que se refere ao modo de pensar os conteúdos do ensino e, principalmente, de organizar as práticas docentes (Sarti, 2012, p. 330).

As avaliações também marcam fortemente o contexto atual do trabalho docente. De acordo com a mesma pesquisadora “A proposição de referenciais ou padrões de ação para os professores, com a decomposição de suas práticas e posturas, pretende conferir maior objetividade ao ensino, de modo a torná-lo passível de avaliações mais precisas” (2012, p. 331).

Para Oliveira (2010),

Nessa perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a **deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes** (Oliveira, 2010, p. 26, grifo nosso).

Diante da perda de autonomia, a docência passa a enfrentar um processo de proletarização. A respeito disso, Oliveira destaca:

A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (Oliveira, 2010, p. 21).

Neste sentido, a autora ressalta que, considerando as características de uma profissão, “pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal” (Oliveira, 2010, p. 18-19).

Refletindo sobre as diversas dificuldades impostas aos processos de profissionalização do ensino em muitos países, Tardif destaca:

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de

verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deterioração de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação (Tardif, 2013, p. 564).

Neste contexto, a profissionalização docente tal como vem sendo implementada no Brasil apresenta de forma clara pontos adversos, tendo em vista que visa legitimar o trabalho docente, mas, por outro lado, contraditoriamente, priva de autonomia estes docentes.

Emergem, assim, tensões evidentes entre os processos de universitarização da formação docente e a profissionalização dessa formação. Tais tensões decorrem do fato de que, ao contrário do que preconiza a profissionalização de uma ocupação, os professores experientes perderam seu papel ativo na formação de seus pares, havendo um distanciamento entre as gerações docentes (Sarti, 2021) e, conseqüentemente, maior dificuldade para a construção de uma identidade profissional ligada à cultura docente. A ausência dos professores e sua cultura nesses processos formativos sugere sua falta de autonomia e de poder deliberativo em assuntos relativos à sua profissão. Cruz (2008) chama atenção para o fato de que essas tensões estão relacionadas a limites estruturais da formação pedagógica universitária, historicamente marcados pela dificuldade de articular, de modo consistente, os saberes teóricos produzidos no campo acadêmico às exigências do trabalho docente. O que parece ocorrer, paradoxalmente, é um processo de desprofissionalização dessa formação, com o descrédito do papel do docente tanto na regulação de sua formação como de sua prática (Nóvoa, 1997; Zeichner, 2013), impactando seriamente a autonomia dos professores.

Contreras (2002) também discute os limites que têm sido impostos à profissionalização do magistério no que se refere à autonomia docente. Segundo o autor, a persistência da falta de controle do professor sobre os conhecimentos profissionais para o ensino contribui para que sua autonomia seja branda e superficial e que seu trabalho continue sob controle externo.

O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (Contreras, 2002, p. 63-64).

O papel da autonomia para a profissionalização de uma ocupação também assume centralidade na obra de Freidson (1998). Para o autor, que se pauta em uma perspectiva neoweberiana, a autonomia consiste no controle que uma profissão exerce sobre seu próprio trabalho e na sua capacidade de autorregulação. Conforme ressalta Bosi (1996, p. 43), nos estudos de Freidson “[...] a autonomia aparece como um conceito que engloba um conjunto de

relações representando, portanto, a resultante de uma série de elementos que, aos poucos, vão sendo identificados”. Dentre esses elementos, dois assumem destaque por explicitar a importância do controle da profissão sobre seus saberes e processos formativos: a expertise, que se trata do domínio de conhecimentos específicos que uma profissão possui na área em que atua, e o credenciamento, que funciona mediante a requisição de que os conhecimentos necessários para a atuação profissional sejam adquiridos por meio de uma formação específica e em nível superior, como forma de garantir exclusividade da profissão em sua área de atuação. Neste sentido, de acordo com a abordagem neo-weberiana proposta por Freidson, autonomia, expertise e credenciamento consistem em três pilares fundamentais para o processo de estruturação de uma profissão, que conferem lugar de poder ao grupo que a exerce.

Nesta direção interessa-nos investigar processos de profissionalização da formação universitária de futuros professores da Educação Básica, especificamente no âmbito dos estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, objetivando identificar e discutir a presença de elementos relacionados a um modelo profissional de formação docente, que ultrapassem as tensões, já descritas na literatura (Cyrino; Souza Neto; Sarti, 2020; Sarti, 2012, 2019, 2020, 2021) e que emergem comumente nos contextos de universitarização da formação docente.

O enfoque no âmbito nacional e de maneira mais específica nos estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em Pedagogia se dá sobretudo pela pluralidade de propostas voltadas à parceria entre escola e universidade que têm se estabelecido no espaço brasileiro da formação de professores, mediante “[...] projetos ou programas institucionais que caminham na direção de institucionalização de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” Souza Neto, Borges e Ayoub (2021, p. 3) como o Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, ambos fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a proposta do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)” entre outros.

A principal motivação para sustentar esta pesquisa reside na importância de se investigar de maneira mais sistemática os pressupostos que sustentam a formação inicial de futuros professores brasileiros no âmbito do curso de Pedagogia, destacando seus aspectos relevantes, avaliando suas implicações e analisando as possibilidades que oferecem para a superação das tensões, já descritas pela literatura especializada, entre os processos de universitarização e de profissionalização da formação docente.

Mediante a investigação dessas iniciativas de formação inicial de professores, pretendemos responder às seguintes questões: Como é previsto o estágio supervisionado na formação dos futuros pedagogos? Que vínculos são previstos entre a universidade e a escola para a efetivação do estágio? Que pressupostos orientam as atividades formativas a serem realizadas nas escolas? Que estratégias e dispositivos formativos são previstos? Que figuras atuam na formação? Que lugar é conferido aos profissionais da escola, e, mais especificamente, aos professores?

Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral: investigar, a partir da análise de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e de Projetos Pedagógicos de Curso de licenciaturas em Pedagogia de universidades públicas brasileiras, a presença de elementos relacionados a um modelo profissional de formação docente, sobretudo no que se refere ao lugar ocupado pelos professores da escola e seus conhecimentos nos processos formativos previstos no âmbito dos estágios supervisionados.

E como objetivos Específicos:

- Identificar, em tais documentos, os pressupostos que sustentam a formação prática de futuros professores no âmbito dos estágios supervisionados;
- Explicitar as relações estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as escolas no que se refere à formação no âmbito dos estágios;
- Caracterizar os dispositivos formativos mencionados nesses documentos;
- Identificar os formadores que assumem lugar e como cooperam na formação no âmbito desses documentos;
- Descrever o *lugar* ocupado pelos professores da escola nos processos formativos previstos.

Cabe destacar que, neste estudo, a noção de modelo profissional de formação docente é compreendida a partir das contribuições de Borges (2008), Cyrino (2016), Altet (2009, 2016) e Sarti (2012, 2021), que o associam a um conjunto articulado de elementos: a articulação interinstitucional entre universidade e escola como espaços coformativos; a valorização dos saberes profissionais docentes como saberes legítimos e constitutivos da formação; a participação ativa dos professores da educação básica como formadores; a presença de dispositivos integradores que favoreçam a alternância entre os contextos de formação; e a cooperação entre formadores de diferentes perfis na condução do processo formativo. Esse modelo é tomado, nesta pesquisa, como horizonte interpretativo a partir do qual se analisam os documentos, sem que se pretenda verificar sua presença plena nos PPCs, mas identificar em

que medida e sob quais condições elementos a ele associados comparecem ou são silenciados nas propostas institucionais.

Diante do exposto, a tese está estruturada em oito capítulos, além desta Introdução. Os dois primeiros capítulos compõem o referencial teórico da pesquisa: o Capítulo 1 aborda os fundamentos teórico-históricos da universitarização da formação docente no contexto brasileiro e os desafios que esse processo impõe à profissionalização, enquanto o Capítulo 2 situa a formação docente como espaço concorrencial, problematizando o lugar ocupado pelos professores da escola nesse espaço. O Capítulo 3 apresenta o percurso metodológico, detalhando a abordagem qualitativa adotada, os critérios de seleção do corpus documental e os procedimentos de análise. Na sequência, o Capítulo 4 oferece uma análise descritiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, e o Capítulo 5 contextualiza o curso de Pedagogia no Brasil, abordando tensões, deslocamentos e disputas que marcam a formação docente nesse espaço. Os resultados da análise dos trinta e seis Projetos Pedagógicos de Curso são apresentados no Capítulo 6, organizados em quatro eixos analíticos, e retomados no Capítulo 7 em diálogo com o referencial teórico da pesquisa. Por fim, o Capítulo 8, Conclusões e Considerações Finais, sintetiza os principais achados e discute suas implicações para o campo da formação inicial docente.

8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada dos Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia permitiu oferecer respostas às questões que orientaram esta pesquisa, evidenciando padrões recorrentes na forma como os estágios supervisionados são concebidos e organizados na formação inicial de professores no país.

No que se refere à forma como o estágio supervisionado é previsto na formação dos futuros pedagogos, observa-se que os PPCs tendem a concebê-lo como momento privilegiado de inserção dos estudantes na realidade escolar, frequentemente associado à articulação entre teoria e prática e à construção da profissionalidade docente. Trata-se de uma formulação amplamente recorrente no corpus analisado. No entanto, essa centralidade se estrutura predominantemente no plano discursivo, sem ser acompanhada, na mesma medida, por dispositivos que garantam sua efetiva operacionalização na organização do estágio.

Em relação aos vínculos entre universidade e escola, verifica-se que estes são majoritariamente formalizados por meio de convênios e instrumentos jurídico-administrativos que viabilizam a realização das atividades de estágio. Contudo, tal formalização não implica, necessariamente, a constituição de relações formativas compartilhadas. A cooperação formativa, quando explicitada, apresenta-se de forma desigual e, em muitos casos, pouco institucionalizada, indicando limites à corresponsabilidade entre as instituições.

Quanto aos pressupostos que orientam as atividades formativas, os PPCs mobilizam referenciais que valorizam a prática pedagógica, a reflexão sobre a ação docente e a articulação entre diferentes espaços formativos. Entretanto, observa-se um descompasso entre esses enunciados e a organização concreta das experiências de estágio, sugerindo que tais pressupostos operam frequentemente, também nesse caso, no plano discursivo.

No que diz respeito às estratégias formativas e aos dispositivos previstos, destacam-se atividades como observação, participação e regência, bem como instrumentos de acompanhamento, como relatórios, portfólios e reuniões de supervisão. Esses dispositivos encontram-se majoritariamente ancorados na universidade, que concentra a mediação, a sistematização e a validação das experiências formativas, configurando-se como principal instância de regulação do estágio supervisionado.

Em relação às figuras envolvidas na formação, destaca-se a centralidade do professor da universidade, cujas atribuições são explicitadas com maior regularidade e detalhamento nos documentos. A esse docente são atribuídas funções como o planejamento do estágio, a orientação teórica dos licenciandos, a mediação entre universidade e escola, o acompanhamento das atividades desenvolvidas no campo e a avaliação final do percurso formativo. Identifica-se, nesse sentido, uma tendência dos PPCs em concentrar no professor da universidade o conjunto das funções formativas relacionadas ao estágio supervisionado, reunindo em uma única figura responsabilidades de natureza pedagógica, organizacional e avaliativa.

Essa centralização se expressa também na forma como os PPCs mobilizam a noção de supervisão. Em diversos documentos, o termo é associado ao professor da instituição de ensino superior e às atividades de orientação, acompanhamento e avaliação do estágio, sendo, em alguns casos, formalizado na denominação de “supervisão acadêmica”. Como evidenciado na análise dos PPCs, essa associação aparece de forma recorrente, vinculando ao docente universitário não apenas a orientação acadêmica, mas também o acompanhamento sistemático das atividades no campo e a avaliação do desempenho dos estagiários.

Esse uso reconfigura, no âmbito dos documentos, a distinção prevista na Lei nº 11.788/2008 entre o professor orientador da instituição de ensino e o supervisor da parte concedente, ao

mesmo tempo que parece evidenciar a ausência de padronização terminológica nas diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais. Como resultado, observa-se não apenas a concentração das funções formativas no espaço universitário, mas também a tendência de atribuir ao docente da universidade função que, de acordo com a legislação, seria do professor da escola. Esse deslocamento produz ambiguidades na delimitação das responsabilidades formativas.

No que se refere ao *lugar* atribuído aos professores da escola, as análises realizadas sugerem que eles são frequentemente posicionados como *colaboradores* no desenvolvimento das atividades de estágio, responsáveis somente por receber os licenciandos e viabilizar sua inserção no cotidiano escolar. No entanto, essa presença não se configura de forma homogênea. Em vários documentos, o professor da educação básica sequer é explicitamente mencionado como figura formativa, sendo sua participação apenas pressuposta. Em outros casos, aparece de forma nominal ou associada à experiência prática, mas sem delimitação de atribuições formativas específicas.

Há, ainda, situações em que sua atuação é parcialmente reconhecida, especialmente para uma efetiva inserção do licenciando na rotina escolar e da sala de aula, sem que essas ações sejam explicitadas em termos formativos (especialmente no que se refere ao acompanhamento⁴ e avaliação do estagiário). Apenas em um número mais restrito de PPCs identificam-se formulações que explicitam sua participação em atividades mais evidentemente formativas e voltadas à avaliação da atuação dos estagiários, ou que o reconhecem como parceiro no processo formativo.

De modo geral, essa variação indica que, embora o professor da escola seja considerado figura necessária para a realização do estágio supervisionado, seu *lugar* como agente formativo permanece pouco estabilizado nos documentos, oscilando entre ausência de explicitação, reconhecimento implícito e, em casos menos frequentes, participação mais explícita, ainda que não sistemática. Tal configuração sugere sua posição periférica na organização do trabalho formativo, especialmente quando comparada à centralidade e ao detalhamento das atribuições conferidas ao professor da universidade.

Temos, pois, elementos para considerar a existência de uma divisão do trabalho formativo no estágio, marcada por distribuição desigual de responsabilidades, na qual a universidade concentra a condução pedagógica, a mediação teórica e a validação institucional

⁴ Acompanhamento entendido no sentido da inserção do “futuro profissional no contexto de trabalho na escola para que experimente o lugar docente”, de modo a lhe oferecer “uma multiplicidade de referências que possibilitem sua socialização profissional” (Benites et al., 2015, p. 106).

do processo formativo, enquanto a escola ocupa posição vinculada meramente à sua operacionalização.

Cabe destacar que essa configuração não se apresenta de forma homogênea. Enquanto aspectos relacionados às concepções de formação, à organização curricular do estágio e à formalização da relação universidade-escola tendem a apresentar maior estabilidade, a definição das funções formativas, especialmente no que se refere ao *lugar* do professor da educação básica, apresenta maior dispersão e, em alguns casos, ausência de explicitação. Esse dado indica que a divisão do trabalho formativo constitui uma dimensão menos estabilizada nos documentos e, ao mesmo tempo, central para a compreensão das tensões da formação inicial docente.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que **a organização dos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia considerados se estrutura a partir de uma centralidade universitária que se expressa na condução das atividades formativas, bem como na forma como são definidas, nomeadas e distribuídas as funções no interior do processo formativo.** Ao evidenciar a tendência de concentração das funções formativas no professor da universidade, inclusive por meio da ampliação de suas atribuições mediante a supervisão acadêmica, bem como a posição instável e pouco institucionalizada atribuída aos professores da educação básica, este estudo explicita a **constituição de uma divisão do trabalho formativo marcada por tensões e ambiguidades.** Tais ambiguidades se manifestam na medida em que, **embora os documentos reiterem a centralidade da escola e da prática na formação inicial, não se verificam, no plano institucional, condições que sustentem a participação efetiva dos professores da educação básica como formadores.**

Nesse sentido, evidencia-se que **a fragilidade do *lugar* (ou o *não-lugar*) dos professores da educação básica na formação inicial docente inscreve-se nas formas de organização, nos dispositivos e na linguagem que estruturam os estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia.** Trata-se, assim, de um arranjo que, à semelhança do que se observa nas DCNs consideradas, atua na **produção de uma retórica de profissionalização (Wentzel, 2022), amplamente afirmada nos documentos, mas fragilmente sustentada no que se refere às condições institucionais e à redistribuição do poder formativo.**

Essa configuração pode ser analisada à luz das reflexões de Contreras (2002) sobre a autonomia docente. Para o autor, a autonomia profissional dos professores encontra-se frequentemente limitada por estruturas institucionais que restringem sua participação na produção e legitimação do conhecimento pedagógico. No contexto analisado, essa limitação se expressa na forma como os professores da educação básica são posicionados nos estágios

supervisionados, com atuação concentrada na recepção dos estagiários e com pouca participação na definição dos processos formativos.

Nessas condições, **os professores da escola ocupam posição subordinada na formação inicial dos futuros pedagogos, atuando como meros mediadores para a recepção dos licenciandos no cotidiano escolar. Não são, portanto, considerados efetivamente como formadores de novos professores.** Essa configuração evidencia uma tensão no interior do processo de profissionalização docente, à medida que, embora se afirme a valorização da prática docente e dos saberes e espaços a ela relacionados, as estruturas formativas evidenciadas nos documentos norteadores da formação não sustentam essa perspectiva, conferindo à universidade e seus agentes, a centralidade do processo formativo.

Trata-se, portanto, de uma formação docente desprofissionalizada (Sarti, 2019), posto que distante da profissão.

Considerando a noção de modelo profissional de formação docente adotada neste estudo, compreendida a partir da articulação interinstitucional entre universidade e escola como espaços coformativos, da valorização dos saberes profissionais docentes, da participação ativa dos professores da educação básica como formadores, da presença de dispositivos integradores e da cooperação entre formadores de diferentes perfis (Borges, 2008; Cyrino, 2016; Altet, 2009, 2016; Sarti, 2012, 2021), os resultados desta pesquisa evidenciam que tais elementos permanecem fragilmente incorporados no conjunto dos PPCs analisados. A articulação interinstitucional tende a se restringir à formalização protocolar, sem que se constituam vias efetivas de cooperação formativa; os saberes profissionais docentes não são explicitados como constitutivos da formação oferecida nos cursos; a participação dos professores da escola, quando prevista, carece de atribuições formativas definidas; os dispositivos formativos mencionados nos documentos nem sempre se traduzem em espaços efetivos de coformação; e a cooperação entre formadores permanece marcada por assimetria, com concentração das funções formativas no professor da universidade. Configura-se, assim, não a ausência absoluta de referências à profissionalização nos documentos, mas a constituição de um arranjo no qual os elementos associados a um modelo profissional de formação comparecem predominantemente no plano discursivo, sem encontrar sustentação nas condições institucionais previstas para a organização dos estágios supervisionados.

Como antes identificado por Vasques e Sarti (2022), verifica-se “um claro descompasso entre, de um lado, nossas expectativas relacionadas à formação docente e, de outro, os currículos e práticas formativas que geralmente assumem lugar nos cursos que dirigimos aos professores” (p. 18). Os resultados alcançados por este estudo sugerem que a produção de um

modelo profissional de formação docente (Borges, 2008; Cyrino, 2016) exige maior aproximação entre universidade e escola, mas, para além e mais especificamente, a **reconfiguração das relações entre esses espaços e seus sujeitos**, no que se refere ao reconhecimento dos professores da educação básica como agentes da formação da nova geração que os sucederá no magistério.

Tal reconfiguração aponta para uma “revolução” da formação de professores, anunciada por Nóvoa (2024) como aquela que afirmará “a formação de professores como uma formação profissional de nível superior” (p. 13). Tal revolução traz para a cena formativa: a escola, o conhecimento profissional docente e os professores, como formadores dos futuros quadros do magistério. A proposta é que a formação docente ocorra em um “terceiro espaço”, concebido como um lugar institucional que busca superar a fragmentação das licenciaturas e promover a articulação entre universidade e escola (Nóvoa, 2017). Iniciativas nesse sentido começam a despontar no país. O Complexo de Formação de Professores ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) segue nessa direção ao propor um novo arranjo institucional para a formação docente, baseado na articulação entre universidade e redes públicas de educação básica. Conforme explicitado nos documentos que fundamentam sua criação, nesse modelo, a formação docente é compreendida como uma formação profissional construída “dentro da própria profissão”, reconhecendo a especificidade dos saberes docentes e a centralidade das práticas profissionais na constituição do professor (UFRJ, 2018, p. 1). Um dos aspectos mais relevantes dessa proposta reside na afirmação da “horizontalidade (de responsabilidades e de saberes)”, princípio que orienta a corresponsabilidade entre universidade e escola (UFRJ, 2018, p. 2). Nessa perspectiva, a escola passa a ser reconhecida como espaço de produção formativa, no qual professores da educação básica participam ativamente da formação inicial.

De modo semelhante, no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), observa-se a constituição de instâncias institucionais voltadas à articulação entre universidade e educação básica. A Comissão Permanente de Formação Inicial e Continuada de Professores (COMFIC), criada e regulamentada pela Resolução nº 05/2019 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, configura-se como órgão responsável pela elaboração e atualização de propostas institucionais para a formação docente, desenvolvidas em parceria com as redes de educação básica (UFMG, 2019, p. 1). Entre suas atribuições, destaca-se a função de articular redes de diálogo entre os cursos de licenciatura e as redes de ensino, promovendo a integração entre diferentes instâncias envolvidas na formação docente (UFMG, 2019, p. 1). Tal configuração evidencia um movimento institucional voltado à construção de formas mais integradas de formação, nas quais se busca ampliar a interlocução entre universidade e escola.

Ainda que essas iniciativas assumam formas distintas, ambas indicam a emergência de esforços institucionais voltados à reconfiguração das relações entre universidade, escola e profissão docente, especialmente no que se refere à distribuição do poder formativo entre esses espaços e seus sujeitos.

Cabe destacar que esta pesquisa é concluída em um contexto marcado pela reelaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas, em função da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 04/2024). Ao revogar normativas anteriores e redefinir fundamentos, princípios e a organização curricular da formação inicial, o documento impõe às instituições de ensino superior a necessidade de revisão estrutural de seus PPCs, incidindo diretamente sobre a forma como os cursos concebem e organizam os estágios supervisionados e os processos formativos a eles associados.

Nesse processo, as Diretrizes reafirmam a articulação entre universidade e sistemas de ensino, ao estabelecer a formação em regime de colaboração com as redes de educação básica, e incorporam a noção de *socialização profissional*, enfatizando a inserção dos licenciandos nos contextos da docência. Entretanto, persistem nesse documento ambiguidades na definição das funções e responsabilidades atribuídas aos professores da educação básica. A utilização de diferentes denominações como: “professor regente”, “professor supervisor” e “profissional de referência”, sem a explicitação de atribuições formativas e sem a delimitação de suas funções, evidencia a permanência de ambiguidades que incidem sobre a organização do trabalho formativo.

Dessa forma, a reelaboração dos PPCs, orientada pelas novas Diretrizes, coloca em evidência um conjunto de desafios para os cursos de formação de professores. Entre eles, destaca-se a necessidade de transformar princípios amplamente afirmados no plano normativo como a articulação entre teoria e prática, a valorização da escola e a socialização profissional em dispositivos institucionais capazes de reconfigurar efetivamente as relações entre universidade, escola e profissão docente. É tempo de as universidades avançarem nesses processos de institucionalização de avanços esperados para a formação inicial docente.

Ainda que essas iniciativas, como as observadas na UFRJ e na UFMG, indiquem possibilidades de reconfiguração dessas relações, não há garantias de que as mudanças normativas se traduzam, em transformações substantivas na organização da formação docente no país. Nesse sentido, abre-se um campo fecundo para investigações futuras, voltadas a compreender em que medida os novos PPCs, em processo de elaboração no momento, produzirão deslocamentos nas configurações aqui analisadas, particularmente no que diz

respeito à definição das funções formativas, à participação dos professores da educação básica e à distribuição de poder entre os diferentes espaços e sujeitos envolvidos na formação docente.

Cabe retomar, neste ponto, os limites da pesquisa realizada. A análise documental recai sobre o plano das prescrições e orientações institucionais, não alcançando as práticas formativas tal como efetivamente se realizam nem as experiências dos sujeitos envolvidos. Assim, é possível que os cursos cujos PPCs foram analisados confirmem, na prática, outro lugar aos professores da escola para além do não-lugar identificado nos documentos. Do mesmo modo, nos poucos casos em que algum lugar mais explícito é atribuído aos professores no texto do PPC, não há garantias de que ele seja, de fato, ocupado por eles. Entre o lugar atribuído aos professores da escola nos documentos que regem a formação inicial docente e o lugar efetivamente ocupado por eles nesse espaço existe uma lacuna que constitui campo fecundo para investigações futuras.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa abrem uma agenda de estudos que inclui, entre outros aspectos: o acompanhamento dos novos PPCs em elaboração no contexto da Resolução CNE/CP nº 4/2024, de modo a identificar se e como esses documentos redistribuirão as responsabilidades formativas entre universidade e escola; a investigação das práticas formativas efetivamente realizadas nos estágios supervisionados, com atenção às relações estabelecidas entre os diferentes agentes e ao lugar que os professores da escola nelas ocupam; e a problematização do lugar da formação inicial docente oferecida por instituições privadas na modalidade a distância, espaço que responde pela formação da maioria dos pedagogos no país e sobre o qual pouco se sabe no que se refere à organização dos estágios supervisionados e ao papel atribuído aos professores da escola.

Nesse contexto, esta tese se inscreve como um registro analítico de um momento específico da formação inicial de professores no Brasil, ao mesmo tempo em que oferece elementos para o acompanhamento crítico das transformações em curso e para a problematização de seus efeitos nos processos formativos.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transactions nécessaires. In: ETIENNE, Richard et al. (org.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelas: De Boeck, 2009. p. 215-232.
- ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 2-106.
- ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn. New public management and the new professionalism in education: framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 84, p. 1-5, 2015.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 116-140, maio 2013.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142928>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, culturas e agentes. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.
- BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Profissões e profissionalização: o debate teórico. In: BOSI, Maria Lúcia Magalhães. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 35-56.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDONCLE, Raymond. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BOURDONCLE, Raymond. L'universitarisation: structures, programmes et acteurs. In: ETIENNE, Richard et al. (org.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelas: De Boeck, 2009. p. 19-28.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: 10.3316/QRJ0902027.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes gerais para os institutos superiores de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o curso Normal Superior e habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental dos cursos de Pedagogia. *Diário*

Oficial da União, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

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 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2019.

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 e institui a BNC-Formação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 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, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2020: sinopse estatística*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2021: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2024: Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2024*. Brasília, DF: MEC; INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

BUDIN, Clayton José. *Os professores de educação básica no campo da formação docente: que lugar para os professores-formadores?* 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250404>. Acesso em: 21 ago. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. *A formação do pedagogo e a docência: disputas, projetos e tensões na constituição do curso de Pedagogia*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CYRINO, Marina. *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/educacaoemquestao/article/view/5731/4559>. Acesso em: 17 set. 2020.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e228755, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação e a construção de políticas de Estado. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (org.). *Processo democrático participativo: a construção do PNE*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 23-40.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Campinas: Autores Associados, 2020.

FREIDSON, Eliot. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: Edusp, 1998.

GASPAROTO, Meyrielle Aparecida. *Conhecimentos profissionais docentes na formação inicial de professores: um estudo no estágio supervisionado de prática de ensino* 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2026.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1141-1154, out./dez. 2014.

MAROY, Christian; CATTONAR, Branka. *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve: GIRSEF, 2002. (Cahier de Recherche du GIRSEF, n. 18).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação de professores e as reformas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 695-713, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 12 abr. 2019.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Sec/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 67, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>. Acesso em: 26 mar. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 26, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido et al. *Formação de professores: caminhos e desafios da docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 68, p. 239-277, dez. 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8672256>. Acesso em: 21 ago. 2026.

SARTI, Flavia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517970220120002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2018.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2014.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, 2021.

SARTI, Flavia Medeiros. Da docência como prática cultural: categorias para o estudo sobre o trabalho dos professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2025.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado. *Educação*, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752.

SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel. Profissionalização docente à brasileira. In: BUENO, Belmira Oliveira. *Formação, profissionalização e desprofissionalização docente*. São Paulo: USP, 2023. p. 58-86.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros (org.). *Mercado de formação docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 3-19.

SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecília; AYOUB, Eliana. Formação de professores no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, 2021.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; CYRINO, Marina. O Grupo DOFPEN. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 49-66, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 05, de 14 de maio de 2019. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/dueb/wp-content/uploads/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-COMFIC.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *O Complexo de Formação de Professores na UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em: https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/Documento-Interno_Complexo-de-Formac%C3%A7%C3%A3o-de-Professores.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Complexo de Formação de Professores: termo de referência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/TERMO-DE-REFERENCIA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270082, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270082>. Acesso em: 26 mar. 2026.

WENTZEL, Bernard. La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse. In: MARCEL, Jean-François; TARDIF, Maurice; PIOT, Thierry (org.). *Trente ans de politiques*

de professionnalisation des enseignants: regards internationaux. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2022. p. 193-210.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre universidade e escola. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. *Política de formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ANALISADOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Porto Velho: UNIR, 2012.*

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Palmas: UFT, 2022.*

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Brasília: UnB, 2018.*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Ribeirão Preto: USP, 2021.*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Paulo: USP, 2022.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campinas: UNICAMP, 2019.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Araraquara: UNESP, 2007.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Bauru: UNESP, 2015.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Marília: UNESP, 2018.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Presidente Prudente: UNESP, 2018.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Rio Claro: UNESP, 2022.*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Salvador: UFBA, 2012.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2006.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Maceió: UFAL, 2019.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Goiânia: UFG, 2022.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá: UFMT, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Campo Grande: UFMS, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Recife: UFPE, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Boa Vista: UFRR, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Florianópolis: UFSC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Guarulhos: UNIFESP, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Cristóvão: UFS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rio Branco: UFAC, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Macapá: UNIFAP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Manaus: UFAM, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Fortaleza: UFC, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Vitória: UFES, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Luís: UFMA, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém: UFPA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Curitiba: UFPR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Teresina: UFPI, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Natal: UFRN, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre: UFRGS, 2023.