
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Estela Grandini

**Persistência Acadêmica em Cursos de
Pedagogia: Desafios e Possibilidades para a
Formação Docente**



Rio Claro - SP
2025

Estela Grandini

Persistência Acadêmica em Cursos de Pedagogia: Desafios e Possibilidades para a Formação Docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro - SP
2025

G753p Grandini, Estela
Persistência acadêmica em cursos de pedagogia :
desafios e possibilidades para a formação docente /
Estela Grandini. -- Rio Claro, 2025
37 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Educação. 2. Persistência. 3. Evasão
universitária. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Estela Grandini

Persistência Acadêmica em Cursos de Pedagogia: Desafios e Possibilidades para a Formação Docente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Flavia Medeiros Sarti

Prof^a. Dr^a. Marina Caprio

Prof^a. Dr^a. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 05 de novembro de 2025

Assinatura da discente

Assinatura da orientadora

Dedicatória

Para todos que, em algum momento, pensaram em desistir, mas encontraram a força para continuar. Que este trabalho seja um lembrete de que sua jornada importa, e que você não está sozinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que tornaram este trabalho possível.

À minha família, pelo apoio constante e por me ensinarem, com o próprio exemplo, a importância de persistir diante dos desafios. Aos meus amigos, de dentro e de fora da faculdade, por me apoiarem em cada fase deste processo. Cada conversa, conselho e momento de descontração foi essencial para me fortalecer e seguir em frente. À minha orientadora, Professora Doutora Flavia Medeiros Sarti. Por sua orientação dedicada, paciente e por me desafiar a ir além, que foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao Grupo de Pesquisa DOFPEN, por ser um espaço de troca, aprendizado e acolhimento. A convivência com cada um de vocês fez a jornada ser mais leve e significativa. E, por fim, à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), que me proporcionou um ambiente rico para a minha formação e que me desafiou a pensar a educação de forma mais crítica e transformadora.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga, por meio de uma revisão bibliográfica, os principais fatores que influenciam a persistência acadêmica em cursos de licenciatura, com ênfase no curso de Pedagogia. A pesquisa aborda as distinções conceituais entre persistência e permanência, analisando como aspectos individuais, institucionais e sociais impactam a trajetória dos estudantes e suas decisões de continuidade ou evasão com relação ao curso. Além disso, busca compreender os desafios enfrentados pelos licenciandos no contexto da formação docente. Ao reunir e analisar a produção acadêmica sobre o tema, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas de valorização e apoio à persistência dos futuros professores no ensino superior e, mais especificamente, nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: evasão acadêmica, persistência acadêmica, formação docente, pedagogia.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to investigate, through a literature review, the main factors that influence academic persistence in teacher education programs, with an emphasis on Pedagogy courses. The research addresses the conceptual distinctions between persistence and retention, analyzing how individual, institutional, and social aspects impact students' academic trajectories and their decisions to continue or drop out. Furthermore, it seeks to understand the challenges faced by students in the context of teacher training. By gathering and analyzing academic literature on the subject, this study intends to contribute to the strengthening of policies that support and value the persistence of future teachers in higher education.

Keywords: academic dropout, student persistence, teacher education, pedagogy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	12
3 PERSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA.....	13
3.1 Persistência e Permanência Acadêmica: Distinções e Abordagens Conceituais.....	14
3.2 Fatores que influenciam a Persistência Acadêmica.....	17
Fatores Individuais:.....	17
Fatores Institucionais:.....	18
Fatores Sociais:.....	20
4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
4.1 Elementos sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil.....	22
4.2 O Curso de Pedagogia e seus desafios no tocante à persistência discente.....	24
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	28
6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso é o resultado de uma trajetória de formação que, para além dos desafios acadêmicos inerentes à graduação, foi marcada por questionamentos pessoais e por uma profunda reflexão sobre o significado de persistir. A escolha por investigar os fatores de persistência em cursos de Pedagogia não é meramente um recorte teórico; ela se origina de uma experiência de vida e de um processo de autoconhecimento sobre o meu próprio perfil de estudante.

Ao longo do curso de Pedagogia, uma das minhas maiores inquietações se deu em relação à estrutura curricular. Percebi um afastamento entre as expectativas de uma formação para a prática docente e a realidade de um currículo inicialmente centrado em disciplinas excessivamente teóricas. Essa abordagem, que colocava as atividades mais práticas para a fase final da graduação, gerou, em mim e em muitos colegas, uma sensação de frustração e um distanciamento do propósito inicial. Testemunhei, em diferentes momentos, colegas expressando o desejo de se formarem em Pedagogia, mas com o intuito de atuar em áreas fora da sala de aula, o que me fez questionar o futuro das salas de aula nas escolas.

Houve momentos em que cogitei desistir. As dificuldades acadêmicas e as expectativas frustradas se juntaram a uma barreira ainda mais complexa: o ambiente universitário. A falta de identificação com os colegas e a ansiedade gerada nessas relações interpessoais tornaram-se o principal fator que abalou minha persistência. Foi nesse ponto que compreendi que persistir em um curso vai além do desempenho em disciplinas; está intrinsecamente ligado ao sentimento de pertencimento e à capacidade de construir redes de apoio.

No entanto, minha decisão de continuar foi sustentada pela clareza de meus objetivos pessoais. A busca por um futuro na educação e a certeza de que a formação docente era o caminho para minhas metas me impulsionaram a superar as adversidades. Por essa razão, este trabalho se concentra na persistência acadêmica, não como um mero conceito, mas como uma experiência real, complexa e multifacetada. Investigar os fatores que levam outros estudantes a continuarem,

apesar dos desafios, tornou-se, assim, uma forma de dar sentido à minha própria trajetória e de contribuir para a reflexão sobre a necessidade de uma educação superior mais acolhedora, humana e coerente com as aspirações de seus estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica representa um dos pilares essenciais para o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país (Cruz & Arosa, 2014). Nesse contexto, a formação de professores qualificados configura-se como elemento estratégico para favorecer a qualidade do ensino (Magalhães & Cavaignac, 2018). No entanto, o Brasil enfrenta desafios estruturais na formação docente, como a precarização da carreira, os baixos salários, a desvalorização social da profissão e a ausência de políticas públicas consistentes de apoio, que juntos compõem um quadro desestimulante para os estudantes e comprometem não apenas o processo formativo em si, mas também a continuidade nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a continuidade na profissão docente (Camargos et al. 2018).

Embora os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) indiquem um crescimento no número de ingressantes nos cursos de licenciatura, observa-se, de forma paralela, uma preocupante diminuição no número de concluintes. Esse dado revela que o problema não reside apenas no acesso ao ensino superior, mas, sobretudo, na dificuldade de garantir a persistência e a formação efetiva dos futuros professores. Tal cenário reforça a gravidade de um fenômeno já identificado por especialistas como “apagão docente” (Semesp, 2022), que projeta, até 2040, um déficit de 235 mil professores apenas na educação básica. Trata-se, portanto, de uma crise que transcende o âmbito individual e revela fragilidades sistêmicas na política de formação docente no país.

A evasão nos cursos de licenciatura é um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões estruturais, institucionais, sociais e subjetivas (Ribeiro & Higa, 2015). A precarização da carreira docente, os baixos salários, a desvalorização social da profissão e a ausência de políticas públicas consistentes para formação e valorização do magistério compõem um quadro desestimulante para os estudantes (Magalhães & Cavaignac, 2018).

Ao mesmo tempo, questões de ordem pessoal e socioeconômica, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, dificuldades financeiras, carência de

apoio pedagógico e desafios relacionados à saúde mental, também figuram como barreiras significativas à continuidade nos cursos (Carniel & Espinosa, 2024).

Neste cenário, o conceito de *persistência acadêmica* (Pigosso, Ribeiro & Heidemann, 2020) emerge como importante categoria para a compreensão das trajetórias de formação. Embora frequentemente confundido com a ideia de *permanência*, persistir implica mais do que apenas manter-se matriculado em um curso: envolve o engajamento ativo do estudante com seu processo formativo, a construção de vínculos com a instituição e a superação contínua das adversidades enfrentadas ao longo do percurso acadêmico (Kohls-Santos & Estrada, 2021).

Diante dessas considerações, o presente trabalho analisa, por meio de uma revisão de literatura nacional e internacional, **os principais fatores que influenciam a persistência acadêmica de estudantes em cursos de licenciatura, com foco especial na formação docente em Pedagogia**. Para tanto, investiga como o conceito de persistência tem sido abordado na literatura, identificando e categorizando os fatores que impactam a continuidade dos estudantes, analisando como os modelos curriculares e acadêmicos influenciam as taxas de conclusão e refletindo criticamente sobre as implicações da evasão para o cenário educacional brasileiro. Com essa abordagem, o estudo pretende contribuir para o campo de estudos da formação de professores, bem como para o debate e para a formulação de estratégias que fortaleçam a formação docente no país.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica com enfoque qualitativo, cujo objetivo foi compreender como a persistência acadêmica tem sido abordada em estudos nacionais e internacionais, especialmente no contexto da formação docente em cursos de licenciatura. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de reunir, analisar e interpretar criticamente a produção acadêmica existente, permitindo a construção de um referencial teórico sólido e fundamentado.

A seleção do material inclui artigos científicos publicados em periódicos qualificados, bem como teses, dissertações e documentos institucionais que tratam dos temas relacionados à persistência, evasão e permanência no ensino superior, com ênfase na formação de professores. Serão consideradas publicações nos idiomas português e inglês, a fim de incorporar diferentes contextos e perspectivas teóricas.

As buscas foram realizadas em bases amplamente reconhecidas, como Google Acadêmico e a plataforma de Periódicos da CAPES, utilizando descritores como: *persistência acadêmica, evasão, permanência, formação docente, licenciatura, pedagogia, teacher education, academic persistence e dropout*.

O processo de seleção seguiu etapas organizadas e sistemáticas. Inicialmente, foi feita uma leitura exploratória de títulos e resumos para avaliar a pertinência das produções em relação aos objetivos do estudo. Na sequência, os textos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica, com foco nas definições de persistência, nos fatores associados à continuidade ou ao abandono dos cursos e nas articulações com políticas de formação docente. Os achados foram sistematizados em categorias temáticas, como fatores individuais, institucionais e sociais, além de concepções teóricas sobre persistência acadêmica. Essa estratégia de análise foi inspirada em abordagens qualitativas de revisão de literatura que se baseiam nos princípios da análise de conteúdo qualitativa, alinhando-se à perspectiva de autores como Bauer, Trösch e Aksoy (2021), que buscam sistematicamente padrões e temas em um conjunto de dados para aprofundar a compreensão de um fenômeno.

3 PERSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA

A presente pesquisa fundamenta-se em estudos nacionais e internacionais que abordam os conceitos de *persistência* e *permanência* no ensino superior, com foco especial nos cursos de licenciatura, em particular o de Pedagogia. Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, eles dizem respeito a dimensões distintas — ainda que complementares — da trajetória acadêmica dos estudantes. A *permanência* refere-se às condições estruturais e institucionais que viabilizam a continuidade do aluno na universidade, como políticas de assistência estudantil, programas de bolsas, oferta de moradia e suporte psicopedagógico. Já a *persistência* está ligada a aspectos subjetivos, como a motivação intrínseca, a resiliência diante das adversidades e o comprometimento pessoal com a formação (Ribeiro & Higa, 2015).

Entretanto, é importante destacar que a persistência não pode ser compreendida apenas como uma característica individual. Diversas pesquisas têm evidenciado que ela é fortemente condicionada por elementos institucionais, sociais e relacionais. O apoio de colegas, a construção de vínculos com docentes, a coerência do currículo e o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário são fatores decisivos para o engajamento estudantil e sua permanência nos cursos de formação (Pigozzo, Ribeiro & Heidemann, 2020). Esses fatores evidenciam que a vivência universitária é coletiva, e que o contexto acadêmico pode tanto favorecer quanto dificultar o percurso dos licenciandos.

Pesquisas internacionais contribuem para ampliar essa compreensão, ao evidenciar que a persistência também se relaciona com a percepção de sentido atribuída ao curso em relação aos objetivos pessoais e profissionais dos estudantes, bem como com sua autoeficácia acadêmica, isto é, a confiança na própria capacidade de aprender e superar obstáculos (Ntow et al., 2017). Esses aspectos, embora centrais, ainda são pouco explorados na literatura brasileira, que frequentemente focaliza mais estritamente análises sobre evasão e limitações estruturais do ensino superior.

A presente análise aprofunda-se na discussão dos conceitos de *persistência* e *permanência*, buscando transcender a compreensão da evasão como um

fenômeno isolado. A partir de uma revisão de literatura, o estudo se dedica a categorizar os múltiplos fatores – individuais, institucionais e sociais – que, de forma interligada, impactam a trajetória dos estudantes e influenciam sua decisão de continuar (ou não) a formação. Tal abordagem visa aprofundar o debate e fornecer um diagnóstico abrangente das barreiras e possibilidades para a continuidade dos estudantes, especialmente no contexto dos cursos de licenciatura.

3.1 Persistência e Permanência Acadêmica: Distinções e Abordagens Conceituais

A compreensão da *permanência* e da *persistência* no ensino superior é essencial para o debate sobre a formação de professores e os desafios enfrentados pelos estudantes universitários, sobretudo em cursos de licenciatura, como é o caso da Pedagogia. Embora os termos “evasão”, “permanência” e “persistência” frequentemente apareçam interligados na literatura, é fundamental distinguir suas especificidades conceituais para fundamentar adequadamente as análises sobre os percursos acadêmicos dos discentes.

Carniel e Espinosa (2024) propõem uma análise crítica do termo “evasão”, questionando sua abrangência e apontando para a necessidade de compreender diferentes motivações e formas de desligamento do ensino superior. Os autores se aprofundam na ideia de que a evasão pode ser classificada em três categorias: evasão para inserção, evasão por externalidades e evasão por exclusão. A evasão para inserção refere-se aos estudantes que migram para outros cursos ou instituições em busca de alternativas mais alinhadas aos seus objetivos ou realidades. Já a evasão por externalidades ocorre devido a fatores alheios ao controle do estudante, como dificuldades financeiras ou problemas familiares. Por fim, a evasão por exclusão relaciona-se a falhas institucionais, como um currículo excludente, ausência de acolhimento ou desconsideração das especificidades dos estudantes vulneráveis.

Essa problematização amplia o foco tradicional da literatura, que frequentemente analisa a evasão sob uma lógica institucional, centrada em dados quantitativos de saída. Trabalhos como os de Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020),

por outro lado, propõem um olhar que desloca a atenção da evasão para a *persistência*, enfocando as trajetórias dos estudantes que, apesar dos desafios, continuam. Esses autores se apoiam no modelo de motivação da persistência de Vincent Tinto, o qual reformula o entendimento da retenção estudantil a partir da perspectiva do estudante, e não da instituição. Afirma-se que os estudantes não querem ser retidos, querem persistir, enfatizando, portanto, a importância da motivação, do engajamento e do comprometimento pessoal na continuidade dos estudos.

O'Neill e Thomson (2013) propõem um modelo cognitivo combinado, que integra a Teoria da Autodeterminação (SDT), a Teoria da Meta (Goal Theory - GT) e a Teoria Expectativa-Valor (EVT). Na EVT, as expectativas de sucesso e a valorização da tarefa determinam a persistência; na GT, o foco é na natureza das metas (intrínsecas ou extrínsecas); já a SDT afirma que a motivação sustentada depende da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento.

Essa mesma teoria da autodeterminação (SDT) é central no estudo de Ntow et al. (2017), que analisam as razões pelas quais estudantes persistem em cursos de **STEM**, mesmo diante de desafios comuns. A sigla **STEM** se refere às áreas de **Science** (Ciências), **Technology** (Tecnologia), **Engineering** (Engenharia) e **Mathematics** (Matemática). Segundo os autores, a motivação intrínseca – alimentada por um sentimento de autonomia, competência e conexão social – é mais decisiva para a persistência de longo prazo do que fatores extrínsecos. Os autores destacam que, embora a integração institucional seja importante, a orientação motivacional precisa ser considerada, pois é ela que sustenta o esforço mesmo em contextos adversos, como os desafios acadêmicos (dificuldade em disciplinas de base), as dificuldades institucionais (ambientes competitivos e falta de suporte) e as pressões psicológicas, como o estresse e a ansiedade, comuns em cursos de alta exigência.

A ideia de que persistência está relacionada ao envolvimento e à conexão emocional e social com a instituição é também defendida por Kovács et al. (2022), que utilizam o conceito de *embeddedness* – ou enraizamento institucional e social. A percepção de pertencimento ao ambiente universitário, bem como a conexão com

colegas e professores, tem impacto direto na persistência dos estudantes, indicando que a integração é, simultaneamente, um fator motivacional e relacional.

Esse vínculo entre persistência e envolvimento é reforçado por Kohls-Santos e Estrada (2021), que argumentam que a persistência vai além da matrícula semestral. Segundo as autoras, trata-se de uma relação ativa entre o estudante e seu percurso formativo, alimentada por motivação, engajamento e identificação com o curso.

Outros estudos enfatizam aspectos específicos da persistência, como Meiners (2020), que investiga a persistência de professores em formação a partir da mentalidade de crescimento (growth mindset). Os futuros docentes com mentalidade de crescimento tendem a enxergar os desafios como oportunidades de aprendizagem e, portanto, apresentam maior resiliência diante das dificuldades. Essa abordagem é complementada por Wheatley (2002), que define a persistência como uma disposição para continuar tentando, ajustando estratégias e não desistindo diante do fracasso – um hábito de ação com implicações diretas para a prática docente.

No contexto da docência, Bauer, Trösch e Aksoy (2021) investigam a persistência na carreira, ressaltando o papel do apoio social para a continuidade de professores na profissão, especialmente aqueles que ingressam após outras experiências profissionais. Já Clarke et al. (2014) analisam a persistência a partir da resposta dos estudantes a tarefas desafiadoras, destacando que persistir envolve sustentar o esforço mesmo diante de dificuldades cognitivas, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior.

Por fim, Ribeiro e Higa (2015), embora motivados pela preocupação com a evasão, realizam um movimento semelhante ao de Pigosso, Ribeiro e Heidemann (2020) ao buscarem compreender o que sustenta a persistência dos estudantes. Em vez de se concentrar nas causas da desistência, os autores valorizam os fatores que promovem o engajamento, como o vínculo com professores, o reconhecimento do valor da formação e a clareza de objetivos pessoais.

Dessa forma, percebe-se que o debate contemporâneo sobre a permanência no ensino superior tem se deslocado da lógica deficitária da evasão para uma

abordagem mais complexa da persistência. Essa abordagem considera **os estudantes como sujeitos ativos, com trajetórias singulares, cujas motivações e vínculos com a instituição e o curso são determinantes para a continuidade da formação.**

3.2 Fatores que influenciam a Persistência Acadêmica

Fatores Individuais:

A persistência acadêmica é um fenômeno multifacetado, e entre os aspectos que mais influenciam essa trajetória estão os fatores individuais, que dizem respeito às características, experiências e condições subjetivas de cada estudante. Esses fatores envolvem dimensões psicológicas, cognitivas e afetivas, que, em conjunto, podem potencializar ou dificultar a continuidade nos cursos de graduação, especialmente na formação docente, como é o caso da Pedagogia.

A literatura destaca a motivação como um dos principais elementos individuais para a persistência. Segundo a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory - SDT), a motivação pode ser compreendida em um contínuo que vai da amotivação à motivação extrínseca e, finalmente, à motivação intrínseca. Ntow et al. (2017) articulam essa teoria ao contexto universitário e demonstram que alunos com maior grau de motivação intrínseca — ou seja, aqueles que encontram sentido pessoal no curso e no futuro exercício profissional — tendem a apresentar maiores índices de persistência. De modo complementar, O'Neill & Thomson (2013), ao analisarem estudantes de licenciatura, identificaram que a expectativa de fazer a diferença na vida das pessoas por meio do ensino constitui um fator de engajamento e resistência à evasão.

Ainda no campo das teorias motivacionais, Meiners (2020) reforça a importância do “valor percebido” da formação docente. Quando os estudantes acreditam que a licenciatura oferece oportunidades reais de transformação social ou de realização pessoal, eles desenvolvem maior disposição para enfrentar os obstáculos cotidianos do curso. Essa percepção de valor impacta diretamente na

construção de um projeto de vida atrelado à docência — uma condição essencial para sustentar a continuidade mesmo diante de contextos adversos.

Outro fator individual fortemente associado à persistência é o suporte emocional e psicológico. Kohls-Santos e Estrada (2021), em um estudo realizado com estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas, identificaram níveis significativos de sofrimento psíquico relacionados à sobrecarga de atividades, à insegurança diante da profissão docente e às incertezas quanto à inserção profissional. Esses aspectos, embora de ordem psicológica, estão profundamente vinculados às condições objetivas de vida dos alunos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a pressão familiar e a ausência de redes de apoio.

Além disso, aspectos como resiliência, estratégias de autorregulação da aprendizagem e sentimentos de autoeficácia influenciam diretamente a forma como os estudantes enfrentam os desafios acadêmicos (Meiners, 2020; Ntow et al., 2017). Estudantes que conseguem organizar seus estudos, manter uma rotina e lidar com frustrações tendem a persistir mais, ainda que em contextos institucionais pouco favoráveis.

Fatores Institucionais:

Os fatores institucionais exercem influência direta sobre a permanência e persistência dos estudantes nos cursos superiores (Pigosso, Ribeiro & Heidemann, 2020). No contexto da formação docente, em especial nos cursos de Pedagogia, esses fatores tornam-se ainda mais relevantes diante dos desafios estruturais enfrentados pelas instituições públicas e da complexidade que envolve o ensino superior voltado à docência.

Nesse sentido, a estrutura e a organização curricular do curso também se apresentam como elementos cruciais. Camargos et al. (2018), ao analisarem o curso de Pedagogia da UFU Pontal, ressaltam a importância de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coerente com os princípios da formação docente crítica e emancipadora. Quando o currículo é desconectado da realidade dos estudantes ou excessivamente fragmentado, tende a gerar desmotivação e afastamento do curso.

Já as propostas curriculares que integram teoria e prática, que valorizam o diálogo com as escolas e que permitem ao estudante vivenciar experiências significativas desde os primeiros períodos do curso contribuem para a sensação de pertencimento e utilidade da formação.

Outro ponto relevante é o papel do corpo docente. Meiners (2020) destaca que a postura dos professores universitários impacta diretamente na experiência dos alunos: professores acessíveis, comprometidos com a formação dos licenciandos e sensíveis às suas realidades contribuem para a persistência, enquanto a indiferença, a ausência de diálogo e a rigidez excessiva tendem a ampliar o afastamento. Além disso, práticas pedagógicas burocratizadas ou descontextualizadas da realidade educacional brasileira enfraquecem o vínculo do estudante com o curso. Santos, Lima e Giroto (2020) apontam que a organização curricular e a falta de articulação entre bacharelado e licenciatura — algo presente em vários cursos, como os de Química — podem dificultar a construção de uma identidade docente e, indiretamente, afetar a persistência acadêmica.

As condições materiais e logísticas da instituição também não podem ser negligenciadas. Infraestrutura precária, escassez de materiais didáticos, ausência de bibliografia atualizada e dificuldades no acesso a bolsas, auxílios e transporte representam obstáculos concretos à continuidade dos estudos, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, os dados apresentados por Kohls-Santos e Estrada (2021) mostram que muitos estudantes abandonam o curso não por desinteresse, mas por dificuldades impostas pela realidade institucional.

Por fim, cabe destacar a importância da cultura institucional de valorização da formação docente. Nesse sentido, Locatelli e Locatelli (2016) reforçam que a ação docente no ensino superior, quando pautada por metodologias pouco atentas ao perfil e às necessidades reais dos alunos, pode contribuir para altos índices de evasão e retenção, como observado no curso de Pedagogia da UFT. Quando a própria universidade adota um discurso de desvalorização das licenciaturas — em comparação aos cursos de bacharelado —, contribui para a construção de uma identidade fragilizada entre os estudantes da Pedagogia. Para Scheibe e Durli (2011), essa desvalorização histórica do curso de Pedagogia tem raízes profundas, e

sua superação exige que as instituições assumam uma postura ativa na reconfiguração do papel social da docência.

Assim, percebe-se que os fatores institucionais, embora muitas vezes invisibilizados, estão no cerne da experiência universitária e exercem grande influência sobre a decisão de continuar ou abandonar o curso. Estratégias institucionais conscientes, comprometidas com a persistência qualificada e com a equidade, são indispensáveis para garantir trajetórias formativas mais justas e eficazes.

Fatores Sociais:

Os fatores sociais também desempenham um papel fundamental na decisão de continuar ou evadir dos estudantes no ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura como a Pedagogia, onde a maioria dos estudantes são mulheres, muitas vezes oriundas de contextos de vulnerabilidade social, racial e econômica (Kohls-Santos & Estrada, 2021). Esses elementos extrapolam os muros da universidade e dialogam com desigualdades históricas e estruturais que atravessam os sujeitos em sua trajetória acadêmica.

Conforme apontado por Kohls-Santos e Estrada (2021), questões como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, responsabilidades familiares (particularmente os cuidados com filhos e outros dependentes) e a ausência de uma rede de apoio consistente impactam significativamente o desempenho acadêmico e, em muitos casos, levam ao abandono do curso. Essas demandas sociais recaem de forma ainda mais intensa sobre estudantes mulheres, negras, mães e trabalhadoras, que enfrentam uma sobrecarga cotidiana frequentemente invisibilizada nos debates institucionais.

Outro elemento central é a representação social da profissão docente. A forma como a sociedade enxerga e valoriza (ou desvaloriza) o magistério interfere diretamente na motivação e nas expectativas dos estudantes. Scheibe e Durli (2011) observam que a docência, historicamente marcada por baixos salários, escassa valorização simbólica e más condições de trabalho, acaba sendo vista por muitos

como uma escolha de “última instância” ou “vocacional”, o que contribui para uma baixa autoestima profissional entre licenciandos, especialmente nos momentos de maior dificuldade.

O pertencimento de classe e a vivência de preconceitos também são fatores de peso. Camargos et al. (2018) mostram que estudantes de primeira geração no ensino superior, ou seja, cujas famílias não têm histórico universitário, frequentemente enfrentam barreiras simbólicas — como o sentimento de não pertencimento, o estranhamento com a linguagem acadêmica e o medo de não conseguir acompanhar os colegas. Esses aspectos produzem inseguranças, ansiedades e, muitas vezes, o desejo de desistir.

Por fim, o capital cultural acumulado ao longo da vida — ou sua ausência — é fator de grande importância para a persistência. Segundo Marafelli (2017), o acesso desigual a bens culturais, experiências escolares prévias precárias e o desconhecimento sobre o funcionamento da universidade criam uma espécie de “desnível de largada” entre estudantes, aprofundando as distâncias entre aqueles que conseguem se adaptar ao ambiente universitário e aqueles que não conseguem romper com as barreiras sociais impostas.

Dessa forma, compreender os fatores sociais que incidem sobre a persistência discente nos cursos de Pedagogia é reconhecer que a evasão não é resultado exclusivo de escolhas individuais ou de limitações acadêmicas, mas de um intrincado conjunto de desigualdades históricas, estruturais e simbólicas que moldam as trajetórias formativas. Superar essas barreiras exige uma atuação integrada entre políticas públicas, ações institucionais e uma escuta atenta às realidades diversas que compõem o corpo discente.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 Elementos sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil

A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por avanços, disputas e reformulações que refletem as diferentes concepções sobre o papel do professor na sociedade e o lugar da formação docente na estrutura educacional do país. Desde sua criação formal, o curso passou por diversas reconfigurações curriculares e institucionais, muitas vezes orientadas por tensões entre propostas de valorização da docência e tentativas de descaracterização da formação pedagógica como eixo central.

Conforme destacam Scheibe e Durli (2011), as origens do curso de Pedagogia remontam às décadas de 1920 e 1930, quando se iniciaram os primeiros movimentos em prol da formação de professores primários em nível superior. Foi nesse período que se criaram o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e o Conselho Nacional de Educação (1931), instituições fundamentais para o estabelecimento de políticas educacionais de alcance nacional. Embora essas ações refletiam uma preocupação emergente com a qualificação do magistério e a centralização de diretrizes formativas para a Educação Básica.

A institucionalização do curso de Pedagogia ocorreu, entretanto, apenas em 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190, que regulamentou sua oferta. No entanto, o curso não foi criado com a função de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário, durante um longo período — especialmente entre 1939 e 1971 — tratou-se de uma formação voltada predominantemente à administração escolar, orientação educacional e supervisão, o que evidencia uma dissociação entre a formação universitária e a prática docente nas etapas iniciais da escolarização. Além disso, a tese de doutorado de Giseli Barreto da Cruz (2008), baseada em depoimentos de pedagogos "primordiais", revela que a ênfase inicial do curso era no conhecimento teórico, reservando pouco espaço para a prática docente.

Esse distanciamento se intensificou com as reformas educacionais promovidas pelas Leis nº 4.024/1961 (primeira LDB), nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, as quais contribuíram para a fragmentação do curso. A Lei nº 5.540/68, que

estabeleceu as diretrizes para a reforma universitária, promoveu uma lógica tecnicista que, segundo Bernardete Gatti (2012), fragmentou o currículo e reduziu o curso de Pedagogia a uma especialização voltada para funções administrativas, o que gerou forte reação entre educadores, pesquisadores e setores da sociedade civil.

Na década de 1970, essas tensões chegaram a um ponto crítico. De um lado, havia propostas oficiais, como a defendida por Valnir Chagas, que sugeriam a extinção do curso de Pedagogia em seus moldes existentes. De outro, emergia uma mobilização significativa de professores e acadêmicos em defesa da revitalização do curso, com o objetivo de reafirmar sua centralidade na formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (SCHEIBE; DURLI, 2011). Essa mobilização resultou em avanços importantes, ainda que o curso tenha continuado sendo alvo de disputas curriculares e ideológicas.

A partir da década de 1990, intensificaram-se os debates sobre a formação de professores em nível superior, especialmente no contexto das reformas educacionais impulsionadas por organismos internacionais e pela propagação da nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Diferentemente do que se possa imaginar, a LDB/96 não mencionou explicitamente o curso de Pedagogia como a principal via de formação, mas sim criou um cenário de disputas, onde o lugar dessa formação seria definido posteriormente. Foi apenas com as diretrizes do curso de 2006 (Resolução CNE/CP nº 1/2006) que o curso de Pedagogia se consolidou como o espaço para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução de 2006 reforçou a docência como sua base identitária, mas também agregou uma ampla gama de responsabilidades, o que resultou em um currículo generalista e disperso.

A formação docente passou, então, a ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo complexo de constituição identitária, ética e política (Scheibe & Durli, 2011).

A pesquisa de Marafelli (2017) também contribuiu para essa compreensão ao analisar a evolução histórica da formação de professores, especialmente para as séries iniciais, enfatizando o processo de universitarização do magistério. Para

aprofundar essa discussão, Sarti (2019) argumenta que esse movimento, no Brasil, não foi um caso clássico de absorção das estruturas profissionais pela universidade, mas sim uma "universitarização por transferência institucional" para o curso de Pedagogia. Essa dinâmica, marcada pela falta de integração das estruturas formativas pré-existentes, resultou em um "apagamento sociocultural" do magistério e em sua desprofissionalização, pois se distanciou da cultura e do trabalho prático da profissão. Bernardete Gatti (2010) aponta que, mesmo com a elevação do nível de formação, a desvalorização social do professor polivalente, em relação ao "especialista" em disciplinas, persiste até hoje.

Portanto, a história do curso de Pedagogia no Brasil revela-se como um campo de disputas e ressignificações constantes. Ao longo das décadas, o curso transita entre diferentes projetos políticos e educacionais, refletindo tanto certas contradições do sistema educacional brasileiro, especialmente quanto às lutas por reconhecimento e valorização do trabalho docente. Entender essa trajetória é fundamental para analisar os desafios atuais da formação de professores e propor caminhos que garantam uma educação pública, democrática e de qualidade.

A partir dessa perspectiva histórica, é possível compreender que os desafios enfrentados atualmente pelos estudantes de Pedagogia, especialmente aqueles relacionados à persistência acadêmica, não são fenômenos isolados. Eles estão intrinsecamente ligados às tensões e às ambivalências que marcaram a formação docente no Brasil. A busca por uma identidade profissional sólida e as condições precárias que permeiam a profissão são reflexos de um percurso formativo complexo, que se manifesta nas dificuldades cotidianas dos alunos e na sua decisão de permanecer ou não no curso.

4.2 O Curso de Pedagogia e seus desafios no tocante à persistência discente

Como mencionado, a formação docente, especialmente no âmbito da Pedagogia, tem sido atravessada por inúmeros desafios históricos, políticos e estruturais que impactam tanto o processo formativo quanto a continuidade dos estudantes nos cursos de licenciatura. O curso de Pedagogia, ao longo de sua trajetória, oscilou entre distintas propostas curriculares, tensões ideológicas e

expectativas contraditórias acerca da docência, o que reflete diretamente nas dificuldades enfrentadas por seus estudantes.

Como afirmam Camargos et al. (2018), a formação de professores no Brasil tem sido objeto de debates contínuos e reformas sucessivas, muitas vezes com pouca participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. A própria identidade do curso de Pedagogia foi sendo moldada por forças externas, como políticas educacionais centralizadas, interesses econômicos e visões tecnocráticas sobre a educação. Tal cenário contribuiu para a fragmentação curricular e a perda de uma identidade clara quanto ao papel do pedagogo, gerando, inclusive, dúvidas entre os estudantes sobre sua futura atuação profissional. Magalhães e Cavaignac (2018) destacam que tais desafios estão ligados também à insuficiência de formação pedagógica dos professores universitários e à precarização das condições de trabalho, o que impacta diretamente a qualidade da formação inicial.

Scheibe e Durli (2011) enfatizam que, desde sua criação em 1939, o curso de Pedagogia oscilou entre propostas que ora o colocavam como espaço de formação técnica para gestores escolares, ora como campo da formação docente voltado à educação básica. Essas ambiguidades resultaram em propostas formativas nem sempre coerentes com a realidade das escolas públicas brasileiras, o que se agrava quando somado à desvalorização social da profissão, aos baixos salários e às condições precárias de trabalho enfrentadas pelos professores. Cruz e Arosa (2014) reforçam a importância de resgatar a didática como eixo estruturante do curso, compreendendo-a como elemento-chave para articular teoria e prática na formação do pedagogo.

Além disso, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 e, posteriormente, a Resolução CNE/CP n° 02/2015, buscaram estabelecer diretrizes mais claras para a formação docente, reafirmando a docência como base comum da identidade do pedagogo e sua atuação prioritária na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar desses avanços normativos, Camargos et al. (2018) ressaltam que ainda há um descompasso entre o que está previsto nas diretrizes e o que efetivamente se concretiza nas universidades, especialmente em relação à

articulação entre teoria e prática, à formação crítica e à valorização dos saberes docentes construídos na experiência escolar.

Marafelli (2017), ao analisar o percurso de formação de professores para os anos iniciais, destaca o impacto da chamada “universitarização” do magistério, que, embora tenha sido um avanço no sentido da valorização da carreira, também gerou tensões relacionadas à adequação dos currículos, à formação dos docentes formadores e à construção da identidade profissional dos licenciandos. Muitos estudantes chegam ao curso com uma expectativa de formação técnica e prática, mas se deparam com uma abordagem muitas vezes teórica, descolada da realidade das escolas, o que contribui para frustrações e, em alguns casos, abandono.

Nesse debate, Sarti (2019) acrescenta uma reflexão fundamental ao analisar o processo de “universitarização” da formação docente no Brasil. Segundo a autora, ao contrário de outros modelos internacionais, em que a profissionalização docente ocorre com forte vínculo às culturas e práticas da profissão, no caso brasileiro esse processo se deu por meio de uma transferência institucional para o curso de Pedagogia. Essa dinâmica, marcada pela ausência de integração das estruturas formativas pré-existentes — como as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) e os Centros Específicos de Formação (Cefam) —, resultou em uma “universitarização por deslocamento”, que não incorporou plenamente os saberes profissionais do magistério.

Como consequência, emergiu um quadro de desprofissionalização da formação, na medida em que a identidade docente passou a ser fragilizada por currículos distantes da realidade escolar e pouco controlados pelos próprios profissionais da educação. Para Sarti (2019), esse processo implicou tanto na desvalorização social da carreira quanto no “apagamento sociocultural” do magistério, produzindo um “não lugar” para os professores no interior da universidade. Essa leitura contribui para compreender por que muitos estudantes de Pedagogia vivenciam frustrações em relação às expectativas de sua formação e enfrentam maiores desafios de persistência acadêmica, uma vez que a formação lhes parece descolada da profissão que escolheram.

Outro aspecto central diz respeito às condições objetivas que marcam a vida dos estudantes de Pedagogia. Como mostram pesquisas recentes, grande parte desse público é composto por mulheres, muitas vezes mães e trabalhadoras, que enfrentam dificuldades específicas para continuar no curso, conciliando demandas familiares, laborais e acadêmicas (Camargos et al., 2018). Além das barreiras sociais e econômicas, a literatura aponta o peso da desvalorização social da docência e da baixa atratividade do curso de Pedagogia, fatores que impactam negativamente na decisão de permanecer ou abandonar o curso (Carniel & Espinosa, 2024; Locatelli & Locatelli, 2016).

Esses elementos se somam ao enfrentamento cotidiano do preconceito de gênero e a discursos que atribuem às dificuldades de aprendizagem e de ensino uma suposta “falta de vocação” ou “insuficiência pessoal”, deslocando para os indivíduos responsabilidades que são, em grande medida, estruturais (Magalhães & Cavaignac, 2018). Dessa forma, os desafios específicos enfrentados pelos estudantes de Pedagogia não se limitam ao percurso acadêmico em si, mas se enraízam nas contradições históricas da formação docente no Brasil e nas condições impostas pelas políticas públicas e pela estrutura do sistema educacional. Superar tais desafios requer um projeto formativo que não apenas prepare tecnicamente para a sala de aula, mas que reconheça o professor como sujeito histórico, crítico e transformador — alguém cuja formação deve estar em constante diálogo com a realidade concreta da escola pública e com os anseios de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados permitiu compreender com maior profundidade os múltiplos fatores que influenciam a persistência de estudantes nos cursos de licenciatura, com ênfase na Pedagogia. As evidências encontradas apontam que a evasão e a continuidade não são fenômenos isolados ou meramente individuais, mas resultantes de um complexo entrelaçamento entre condições socioeconômicas, estruturais, institucionais e subjetivas (Ribeiro & Higa, 2015).

Em primeiro lugar, é evidente que a evasão nos cursos de licenciatura não pode ser compreendida apenas sob a ótica da “falta de vocação” ou de desinteresse por parte do estudante. Pelo contrário, a literatura analisada revela que, em muitos casos, os estudantes ingressam nos cursos de licenciatura com motivações legítimas e compromisso com a docência, mas enfrentam uma série de barreiras que vão se acumulando ao longo do percurso acadêmico (Pigosso, Ribeiro & Heidemann, 2020). No caso da Pedagogia, esses desafios assumem contornos ainda mais evidentes: trata-se de um curso majoritariamente feminino, no qual grande parte das estudantes acumula responsabilidades com trabalho e cuidados familiares, o que aumenta a sobrecarga e a dificuldade de conciliar estudo e vida pessoal. Conforme apontado por Gatti (2010), a maioria dos licenciandos provém de famílias de baixa renda e, no caso de Pedagogia, a tendência é que sejam mais velhos, características que os tornam particularmente vulneráveis a essas barreiras. A precarização das condições de ensino e a ausência de políticas de assistência estudantil afetam de modo direto esse público, que frequentemente ingressa no curso em busca de ascensão social, mas se depara com barreiras institucionais que dificultam sua permanência (Locatelli & Locatelli, 2016).

No caso do curso de Pedagogia, a identidade docente mostra-se ainda mais vulnerável, uma vez que historicamente o curso oscilou entre diferentes finalidades — formação técnica, gestão escolar e docência — sem consolidar plenamente sua identidade profissional (Scheibe & Durli, 2011; Cruz & Arosa, 2014). Essa ambiguidade é um ponto central, pois, como destaca Bernardete Gatti (2012), as sucessivas reformulações normativas e a fragmentação curricular contribuíram para uma perda de identidade, dificultando a consolidação de uma formação mais integradora. A pesquisa de Giseli Cruz (2008), baseada na visão de pedagogos

“primordiais”, reforça essa constatação ao revelar que, nos primeiros anos, o curso tinha como ênfase principal o conhecimento teórico, com pouco espaço para a prática. Esse caráter ambíguo e fragmentado fragiliza o sentimento de pertencimento dos estudantes, que frequentemente ingressam com expectativas voltadas à prática pedagógica, mas encontram currículos excessivamente teóricos e desarticulados. Tal desalinhamento contribui para frustrações durante a graduação e pode levar ao abandono do curso, conforme apontam estudos sobre evasão em licenciaturas (Pigosso, Ribeiro & Heidemann, 2020).

No caso dos futuros pedagogos, essa desvalorização torna-se ainda mais aguda, já que sua atuação está concentrada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas historicamente associadas à “vocação feminina” e à menor valorização social da docência (Marafelli, 2017; Sarti, 2019). Dados do SEMESP (2022) apontam que essas etapas apresentam os menores salários médios da carreira docente, além de alta rotatividade e condições de trabalho precarizadas. Sarti (2019) aprofunda essa discussão ao argumentar que a “universitarização” do magistério no Brasil, ao ocorrer como uma “transferência institucional” para o curso de Pedagogia, desconsiderou e desvalorizou os saberes e práticas da própria profissão, gerando um “apagamento sociocultural” do magistério. Essa realidade cria um imaginário social desestimulante, que fragiliza a motivação dos estudantes e impacta diretamente sua persistência no curso de Pedagogia, uma vez que muitos passam a questionar a viabilidade de investir em uma carreira marcada pela instabilidade e pela baixa remuneração.

Ao mesmo tempo, os estudos também destacam experiências de resistência, resiliência e construção de sentido por parte dos estudantes que persistem (Pigosso, Ribeiro & Heidemann, 2020). A presença de professores formadores engajados, projetos pedagógicos alinhados a uma concepção crítica de educação e espaços coletivos de apoio e escuta aparecem como fatores protetivos importantes. A convivência com colegas, a identificação com ideais de transformação social e a possibilidade de se enxergar como agente de mudança também atuam como forças que impulsionam a persistência, mesmo diante das adversidades.

Diante disso, torna-se evidente que pensar a continuidade nos cursos de licenciatura — especificamente na Pedagogia — exige uma abordagem sistêmica,

que envolva tanto a reformulação curricular quanto o fortalecimento das políticas públicas voltadas à valorização docente, assistência estudantil e democratização do acesso e da persistência no ensino superior. Essa conclusão se articula diretamente com o objetivo geral desta pesquisa de analisar os fatores de persistência para fortalecer as trajetórias formativas e mitigar o déficit de professores na educação básica brasileira, bem como com o objetivo específico de refletir criticamente sobre as implicações da evasão e discutir caminhos para minimizá-la.

Assim, a persistência dos estudantes não pode ser compreendida apenas como uma questão de mérito individual, mas como um processo profundamente influenciado pelas condições objetivas e subjetivas nas quais se dá a formação. Ampliando essa reflexão, é crucial considerar que os desafios de persistência no curso de Pedagogia estão intrinsecamente ligados à sua própria história e às características que o constituíram. A trajetória histórica, marcada por ambiguidades quanto à sua finalidade e por um processo de “universitarização por transferência institucional” (Sarti, 2019), contribuiu para a fragilização da identidade docente e para a fragmentação curricular (Gatti, 2012). Essa herança histórica sugere que a persistência dos estudantes de Pedagogia envolve não apenas dimensões socioeconômicas, mas também tensões estruturais ligadas à própria configuração do curso. Essa constatação oferece resposta aos objetivos específicos desta pesquisa, que buscam identificar e categorizar os fatores que impactam a persistência e analisar como os modelos curriculares e acadêmicos influenciam a continuidade dos estudantes. Ao mesmo tempo em que há a expectativa de uma formação integrada para a docência, muitos estudantes deparam-se com currículos que, historicamente, se descolaram da realidade da escola e são permeados por uma desvalorização social da profissão, manifestada nos baixos salários, nas condições de trabalho precárias e na percepção de menor prestígio social, especialmente nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideradas de menor prestígio.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar, por meio de uma revisão bibliográfica nacional e internacional, os principais fatores que influenciam a persistência acadêmica dos estudantes nos cursos de licenciatura, com especial atenção à formação docente em Pedagogia. A partir desse recorte, buscou-se compreender como tais fatores impactam a trajetória acadêmica e podem contribuir para o enfrentamento do atual e futuro déficit de professores na educação básica brasileira.

A pesquisa revelou que a persistência acadêmica é um fenômeno complexo e multifacetado, atravessado por fatores individuais, institucionais e sociais. Entre os elementos mais recorrentes, destacam-se a motivação pessoal dos estudantes, o suporte familiar e social, as condições socioeconômicas, o apoio acadêmico oferecido pelas instituições e o reconhecimento (ou a ausência dele) da carreira docente na sociedade. Observou-se, também, que os estudantes de licenciatura, em especial os de Pedagogia, enfrentam desafios específicos, marcados pela sobreposição entre vulnerabilidade econômica e desvalorização simbólica da profissão que escolheram.

Por fim, é importante considerar que os fatores individuais não operam isoladamente. Eles são constantemente atravessados por variáveis institucionais e sociais que impactam as experiências acadêmicas. No entanto, compreender essas dimensões subjetivas é essencial para construir propostas de formação mais sensíveis às reais condições dos estudantes e para desenvolver estratégias de apoio que promovam o engajamento e o pertencimento ao curso.

A partir da sistematização dos estudos analisados, foi possível identificar que os desafios de persistência no curso de Pedagogia não podem ser dissociados de sua própria história. Conforme evidenciado pela análise, o curso foi marcado por um processo de “universitarização por transferência institucional” (Sarti, 2019), que contribuiu para a fragilização da identidade docente e, em muitos casos, para a fragmentação curricular (Gatti, 2012). A persistência dos estudantes, portanto, se dá em um contexto onde as expectativas de uma formação sólida para a docência se chocam com uma realidade de currículos por vezes excessivamente teóricos (Cruz,

2008), desarticulados da prática e permeados pela desvalorização social da profissão.

Assim, é possível afirmar que **a história, a identidade e as condições objetivas do curso de Pedagogia se entrelaçam e impactam diretamente a persistência dos estudantes, tornando esse espaço da formação docente particularmente vulnerável, mas também estratégico para pensar políticas de valorização e permanência acadêmica.** Nesse sentido, o conceito de persistência acadêmica, embora ainda pouco consolidado na literatura brasileira, oferece uma lente potente para compreender o engajamento ativo dos estudantes com sua formação. Persistir não é apenas permanecer fisicamente na instituição, mas construir um percurso de sentido, superando adversidades cotidianas com o apoio de políticas públicas e práticas institucionais efetivas.

As contribuições deste trabalho se expressam, sobretudo, na ampliação do debate sobre a persistência no ensino superior, um tema ainda secundarizado frente às discussões sobre evasão. Ao abordar a persistência como uma construção processual e relacional, e ao vinculá-la diretamente às características e dilemas históricos da formação de professores, este estudo reforça a urgência de repensar a formação docente não apenas como um problema de acesso, mas como um desafio de sustentação de trajetórias, que exige compromisso político, pedagógico e institucional.

Persistir é, afinal, resistir — e compreender os caminhos que sustentam essa resistência é essencial para garantir um futuro mais justo e comprometido com a educação pública e de qualidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAUER, Catherine; TRÖSCH, Larissa Maria; AKSOY, Dilan. **“So I had to give it up”**: The role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. *Swiss Journal of Educational Research*, v. 43, n. 3, p. 464-475, 2021.

CAMARGOS, Camila Cristina Cavalcante et al. **A formação inicial e os desafios de professoras iniciantes e egressas do curso de Pedagogia da UFU Pontal**. 2018.

CARNIEL, Larissa; ESPINOSA, Tobias. **Um estudo sobre as causas da evasão em um curso de licenciatura em ciências exatas de uma universidade pública brasileira**. *VIDYA*, v. 44, n. 1, p. 267-286, 2024.

CLARKE, Doug et al. **Teaching Strategies for Building Student Persistence on Challenging Tasks: Insights Emerging from Two Approaches to Teacher Professional Learning**. *Mathematics Teacher Education and Development*, v. 16, n. 2, p. 46-70, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. **A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia**. 2014

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. **O curso de licenciatura em pedagogia: dilemas e convergências**. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, v. 2, n. 3, p. 151-169, 2012.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Brasil, 2022.

KOHL-SANTOS, Pricila; ESTRADA, Patricia. **Persistence in higher education: The perspective of professors and students.** *International Journal of Development Research*, v. 11, n. 04, p. 45837-45843, 2021.

KOVÁCS, Karolina Eszter et al. **Sport motivation from the perspective of health, institutional embeddedness and academic persistence among higher educational students.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 12, p. 7423, 2022.

LOCATELLI, Arinalda Silva; LOCATELLI, Cleomar. **Desafios da ação docente no ensino superior: um debate a partir do curso de Pedagogia na UFT/campus de Tocantinópolis.** *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 6, n. 1, p. 139-158, 2016.

MAGALHÃES, Antonio Germano; CAVIGNAC, Mônica Duarte. **Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior.** *Cadernos de pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 902-920, 2018.

MARAFELLI, Cecília Maria. **Os desafios da formação de professores para as séries iniciais: um olhar sobre dois cursos de Pedagogia.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

MEINERS, Amanda J. **Investigating the benefits of professional development on pre-service teachers' mindset and persistence.** The University of Iowa, 2020.

NTOW, Forster D. et al. **Should I Stay or Should I Go? Persistence in Postsecondary Mathematics Coursework.** *The Mathematics Educator*, v. 26, n. 2, p. 54-81, 2017.

O'NEILL, Susan; THOMSON, Margareta Maria. **Supporting academic persistence in low-skilled adult learners.** *Support for Learning*, v. 28, n. 4, p. 162-172, 2013.

PIGOSSO, Letícia Tasca; RIBEIRO, Bruna Schons; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. **A Evasão na Perspectiva de quem Persiste: um Estudo sobre os Fatores que Influenciam na Decisão de Evadir ou Persistir em Cursos de Licenciatura em Física Pautado pelos Relatos dos Formandos.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 245-273, 2020.

RIBEIRO, Everton; HIGA, Ivanilda. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física.** *Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, v. 10, 2015.

SANTOS, Deborah Rean Carreiro Matazo dos; LIMA, Lilian Patrícia; GIROTTO, Gildo. **A formação de professores de Química, mudanças na regulamentação e os impactos na estrutura em cursos de Licenciatura em Química.** *Química Nova*, v. 43, n. 7, p. 977-986, 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. **O curso de pedagogia ea universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização.** *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e190003, 2019.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente.** *Educação em foco*, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil.** São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>.

Acesso em: 12 out. 2024.

WHEATLEY, Karl F. **Teacher persistence: A crucial disposition, with implications for teacher education.** *Essays in Education*, v. 3, n. 1, p. 1, 2002.