


**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA:  
ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

**SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN BSc COURSES: HISTORICAL, POLITICAL  
AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-017>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: [zilkas.teixeira@gmail.com](mailto:zilkas.teixeira@gmail.com)

**Wagner dos Santos**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: [wagner.santos@ufes.br](mailto:wagner.santos@ufes.br)

**RESUMO**

O artigo analisa o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura a partir de uma perspectiva histórica, política e pedagógica, compreendendo-o como componente formativo central na constituição da identidade docente. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo adota a revisão bibliográfica como procedimento metodológico, mobilizando produções teóricas do campo da formação de professores a partir de uma perspectiva crítica. A análise evidencia que o estágio supervisionado, historicamente constituído, é atravessado por contradições estruturais e disputas políticas, que incidem diretamente sobre sua organização e suas finalidades formativas, oscilando entre perspectivas de caráter instrumental e propostas orientadas pela práxis. Ao ser compreendido como espaço de mediação entre teoria e prática, universidade e escola, o estágio se contrapõe à concepção de atividade meramente prática ou técnica. Conclui-se que sua potencialidade formativa não está garantida pela normatização legal, mas depende das condições concretas de sua realização, das concepções pedagógicas que o orientam e do reconhecimento da escola, especialmente a pública, como espaço legítimo de formação docente, podendo assumir tanto um caráter reprodutivo quanto emancipatório no processo formativo.

**Palavras-chave:** Estágio curricular supervisionado; Formação de professores; Teoria e prática; Políticas educacionais; Práxis docente.

**ABSTRACT**

The article analyzes the supervised curricular internship in undergraduate courses from a historical, political and pedagogical perspective, understanding it as a central training component in the constitution of teaching identity. Based on historical-dialectical materialism, the study adopts a bibliographical review as a

methodological procedure, mobilizing theoretical productions from the field of teacher training from a critical perspective. The analysis shows that the supervised internship, historically constituted, is crossed by structural contradictions and political disputes, which directly affect its organization and training purposes, oscillating between instrumental perspectives and praxis-oriented proposals. When understood as a space of mediation between theory and practice, university and school, the internship opposes the conception of a merely practical or technical activity. It is concluded that its training potential is not guaranteed by legal regulations, but depends on the concrete conditions of its implementation, the pedagogical conceptions that guide it and the recognition of the school, especially the public one, as a legitimate space for teacher training, which can assume both a reproductive and emancipatory character in the training process.

**Keywords:** Supervised curricular internship; Teacher training; Theory and practice; Educational policies; Teaching praxis.

## 1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado constitui-se como um dos componentes mais complexos, e, ao mesmo tempo, mais estratégicos da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no Brasil, à medida em que nele se condensam disputas históricas, políticas e pedagógicas em torno da docência e de seu estatuto profissional. Sua relevância decorre não apenas da inserção do licenciando na realidade concreta da escola, mas do potencial formativo do estágio como espaço de mediação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente.

É no estágio que o futuro professor confronta os conhecimentos teóricos construídos na universidade com as condições objetivas do exercício da docência, iniciando o processo de constituição de sua identidade profissional.

Entretanto, apesar de sua centralidade no discurso normativo e acadêmico, o estágio supervisionado tem sido historicamente marcado por ambiguidades que comprometem seu potencial formativo. Em diferentes contextos, reduz-se a uma prática burocrática, localizada nos momentos finais do curso, desvinculada do projeto pedagógico e orientada por uma lógica instrumental de cumprimento de cargas horárias e produção de relatórios.

Esse esvaziamento indica que o estágio não pode ser compreendido apenas como exigência curricular, mas como uma prática social historicamente constituída, atravessada por disputas políticas e concepções pedagógicas distintas.

Nesse sentido, compreender o estágio curricular supervisionado exige situá-lo no interior da história da formação docente no Brasil, marcada por descontinuidades, reformas sucessivas e permanência de

modelos formativos precários. Ao longo desse percurso, o estágio foi assumindo diferentes configurações, oscilando entre aprendizagem empírica do ofício docente, prática instrumental de ensino e, mais recentemente, componente curricular estruturante, ainda que nem sempre efetivado como tal.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura a partir de três dimensões articuladas: histórica, política e pedagógica. Busca-se, dessa forma, evidenciar como o estágio se constituiu ao longo do tempo, quais determinações políticas e institucionais incidem sobre sua organização e de que modo as concepções pedagógicas que o orientam podem ampliar ou restringir sua função formativa.

Parte-se do pressuposto de que o estágio se configura como espaço privilegiado de mediação entre teoria e prática e que sua potencialidade crítica não está garantida a priori, mas é historicamente construída nas práticas formativas concretas, nas condições institucionais de sua realização e nas concepções pedagógicas que o orientam.

## **2 TEORIA E MÉTODO**

A análise do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura exige um referencial teórico capaz de apreendê-lo em sua complexidade histórica, política e pedagógica, superando abordagens fragmentadas ou meramente normativas.

Nesse sentido, o estudo ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo o estágio como uma prática social historicamente constituída, mediada por relações de poder, disputas de projetos formativos e contradições inerentes ao campo educacional. Tal perspectiva permite analisar o estágio como parte de uma totalidade formativa, na qual se expressam concepções de educação, de trabalho docente e de sociedade; e, não como um elemento apartado das disciplinas ditas teóricas dos currículos dos cursos de licenciatura.

A categoria da historicidade é fundamental para compreender que o estágio supervisionado não possui um significado estável ou universal, mas assume diferentes configurações conforme os contextos históricos e as políticas educacionais vigentes. Conforme argumenta Saviani (2009), a formação de professores no Brasil desenvolveu-se de modo descontínuo, revelando a permanência de modelos formativos precários, mesmo diante de sucessivas reformas legais.

O estágio, nesse percurso, foi frequentemente reduzido a um espaço de aplicação técnica de métodos e conteúdos, subordinado a uma lógica instrumental da formação docente. Tal redução expressa a influência da racionalidade técnica, que concebe o professor como executor de prescrições curriculares, desconsiderando sua condição de sujeito histórico e intelectual.

Associada à historicidade, a categoria da contradição permite apreender o estágio como um espaço atravessado por tensões entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que se realiza concretamente

nas instituições formadoras e nas escolas de educação básica. Conforme destaca França (2012), a relação entre o “legal” e o “real” no estágio supervisionado não é linear, sendo mediada por condições materiais, institucionais, subjetivas e que frequentemente esvaziam seu potencial formativo.

Essa contradição se manifesta, por exemplo, na distância entre o discurso oficial de articulação teoria-prática e a manutenção de práticas formativas fragmentadas, nas quais o estágio é deslocado para o final do curso e desarticulado do projeto pedagógico.

A categoria da mediação ocupa papel central na compreensão do estágio supervisionado como espaço de articulação entre universidade e escola, teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência. Nessa perspectiva, o estágio não se configura como momento de transposição direta do conhecimento teórico para a prática, mas como instância mediadora na construção do conhecimento pedagógico. Pimenta (2002) contribui decisivamente para essa compreensão ao afirmar que o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente. Assim, a mediação rompe com a ideia de aplicação linear do saber e afirma a prática como objeto de reflexão, análise e produção de conhecimento.

Essa compreensão do estágio como mediação encontra ressonância na categoria da **práxis**, entendida como ação consciente, reflexiva e transformadora. Numa perspectiva crítica, a práxis supera a dicotomia entre teoria e prática, compreendendo que a ação docente só se constitui como prática pedagógica qualificada quando mediada por fundamentos teóricos e intencionalidade. Nesse sentido, o estágio supervisionado, quando orientado por uma perspectiva crítica, se configura como espaço privilegiado de constituição da práxis docente, possibilitando ao futuro professor compreender a realidade escolar em sua complexidade e intervir nela de forma consciente. Saviani (2009) reforça essa perspectiva ao defender a centralidade da dimensão pedagógica na formação docente, compreendendo-a como fundamento da ação educativa.

No plano pedagógico, a análise do estágio supervisionado exige a incorporação da discussão sobre os saberes docentes e a identidade profissional. Tardif (2002) contribui para esse debate ao conceber os saberes docentes como plurais, heterogêneos e resultantes da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares, disciplinares e da experiência. Essa concepção desloca a formação docente de uma lógica de transmissão de conhecimentos para uma perspectiva que reconhece o professor como produtor de saberes no exercício da prática.

No contexto do estágio supervisionado, tal abordagem implica reconhecer a escola como espaço formativo e os professores da educação básica como coformadores, superando a hierarquização tradicional entre universidade e escola.

A identidade profissional docente, por sua vez, constitui-se no entrecruzamento entre trajetória formativa, condições de trabalho e experiências vividas no cotidiano escolar. Nóvoa (1992) destaca que a

formação não se constrói por acumulação de competências, mas por um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução da identidade profissional. Essa compreensão tensiona as políticas contemporâneas de formação docente orientadas pela lógica das competências, reforçadas pelas Diretrizes Curriculares mais recentes, que tendem a reduzir o estágio a um espaço de desempenho técnico e verificação de habilidades. Nessa lógica, esvazia-se sua dimensão formativa crítica, subordinando-o às exigências de padronização e controle.

Para fins de evidência, a relação que se estabelece entre categorias, autores e as implicações do estágio curricular supervisionado, foi elaborado o quadro 1.

Quadro 1 - Síntese: Categorias, Autores e Implicações para o Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Implicações para o Estágio</b>
Historicidade	Saviani (2009)	O estágio é prática historicamente construída, marcada por descontinuidades e precarização.
Contradição	Saviani (2009); França (2012)	Revela a distância entre o estágio prescrito e o efetivamente realizado.
Mediação	Pimenta (2002); Pimenta e Lima (2004)	O estágio articula teoria e prática por meio da supervisão reflexiva.
Práxis	Saviani (2009); Pimenta (2002)	O estágio pode assumir caráter reprodutivo ou emancipatório.
Racionalidade técnica × Racionalidade crítica	Libâneo (2012); Nóvoa (1992)	Define o estágio como treinamento Técnico; ou, como espaço de reflexão crítica.
Saberes docentes	Tardif (2002)	O estágio integra saberes acadêmicos e da experiência.
Identidade profissional	Nóvoa (1992)	O estágio contribui para a constituição da identidade docente.

Fonte: elaboração própria

Dessa forma, o referencial teórico adotado permite compreender o estágio curricular supervisionado como um campo de disputa entre diferentes projetos formativos. De um lado, um projeto orientado pela racionalidade técnica, que reduz o estágio a instrumento de adaptação do futuro professor às condições existentes; de outro, um projeto crítico, que o compreende como espaço de mediação, reflexão e construção da práxis docente. A efetivação desse segundo projeto depende de condições objetivas e subjetivas, tais como a articulação curricular, a supervisão qualificada e o reconhecimento da escola como espaço legítimo de formação.

Assim, ao mobilizar as categorias de historicidade, contradição, mediação e práxis, este referencial teórico sustenta a análise do estágio supervisionado como componente central da formação docente, evidenciando que sua potencialidade emancipatória não está garantida a priori, mas é construída na materialidade das práticas formativas e nas escolhas políticas e pedagógicas que as orientam.

Nessa perspectiva, o presente estudo insere-se no campo das pesquisas de natureza qualitativa, assumindo caráter teórico-analítico e fundamentando-se na revisão bibliográfica como procedimento metodológico central. Essa escolha decorre da necessidade de compreender o estágio curricular supervisionado a partir de sua constituição histórica, política e pedagógica, o que exige o exame crítico de produções teóricas consolidadas no campo da formação de professores.

A revisão bibliográfica é compreendida, neste trabalho, como um processo sistemático de leitura, análise e interpretação de obras relevantes, capazes de oferecer subsídios teóricos para a compreensão do objeto investigado.

Conforme assinala Gil (2008), esse procedimento permite a construção de um quadro analítico consistente, possibilitando a articulação entre diferentes contribuições teóricas e a identificação de regularidades, rupturas e contradições presentes no debate acadêmico.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa orienta-se pelo materialismo histórico-dialético, perspectiva que possibilita apreender o estágio curricular supervisionado como uma prática social historicamente constituída, inserida em uma totalidade marcada por relações de poder, determinações institucionais e disputas em torno de distintos projetos formativos. Tal orientação implica recusar abordagens fragmentadas ou naturalizadas do estágio, situando-o no interior das condições históricas e sociais que conformam a formação docente no contexto brasileiro.

Nesse sentido, a análise mobiliza categorias fundamentais do método dialético, tais como totalidade, historicidade, contradição, mediação e práxis, que orientam a leitura dos textos selecionados e sustentam a interpretação crítica do objeto. Essas categorias permitem compreender o estágio não apenas como componente curricular formal, mas como espaço no qual se expressam tensões entre teoria e prática, universidade e escola, bem como entre racionalidades técnicas e perspectivas críticas de formação docente.

O corpus teórico da pesquisa é constituído por obras de autores reconhecidos no campo da formação de professores e do estágio supervisionado, dentre os quais se destacam Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2004), Saviani (2009), Libâneo (2012), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Schön (2000), além do estudo sobre o estágio supervisionado produzido por França (2012). A seleção dessas obras justifica-se pela relevância de suas contribuições para a compreensão crítica da docência, da relação teoria-prática e da constituição da práxis pedagógica.

Dessa forma, a metodologia adotada busca assegurar coerência entre os pressupostos teóricos, o objeto de estudo e os procedimentos analíticos, buscando uma abordagem crítica e fundamentada do estágio curricular supervisionado, em consonância com o objetivo proposto para esse trabalho e com a perspectiva histórico-dialética que o orienta.

### **3 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

A análise do estágio curricular supervisionado exige uma abordagem que articule, de modo indissociável, suas dimensões históricas, políticas e pedagógicas, uma vez que sua configuração atual resulta de processos sociais, institucionais e epistemológicos construídos ao longo do tempo. Longe de se constituir como dispositivo neutro ou meramente técnico do currículo, o estágio expressa concepções de formação docente, projetos educacionais e disputas em torno do papel da escola, da instituição formadora e do professor na sociedade. Assim, compreendê-lo implica situá-lo no interior das transformações históricas da formação de professores, das políticas educacionais que o regulamentam e das concepções pedagógicas que orientam sua organização e desenvolvimento.

Nesse sentido, os diferentes modos de conceber e realizar o estágio curricular supervisionado não são aleatórios, mas correspondem à racionalidades formativas e à determinadas compreensões da relação entre teoria e prática, conhecimento e ação, formação e trabalho docente. Ao longo da história da educação brasileira, o estágio oscilou entre perspectivas que o reduziram à imitação de modelos ou à instrumentalização técnica da prática, e propostas que o afirmam como espaço de práxis, investigação e produção de conhecimento. Examinar seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos permite, portanto, compreender não apenas sua trajetória institucional, mas também os limites e as potencialidades do estágio como eixo estruturante da formação crítica e profissional do professor.

#### **3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA DE ENSINO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO NO CONTEXTO BRASILEIRO**

No contexto brasileiro, a problemática da formação de professores passa a ser formulada de modo mais sistemático após a Independência, quando a organização da instrução popular ingressa definitivamente na agenda política do Estado imperial. A partir desse marco, e em estreita articulação com as transformações sociais, econômicas e institucionais que atravessam os séculos XIX e XX, a formação docente desenvolve-se de maneira irregular, marcada por descontinuidades, superposições e pela ausência de um padrão formativo consistente, ainda que sem rupturas estruturais profundas (Saviani, 2009). É nesse cenário histórico que se inscreve a constituição do estágio curricular supervisionado, cuja configuração reflete, de modo particular, as tensões recorrentes entre conteúdos acadêmicos, fundamentos pedagógicos e práticas de ensino.

A compreensão histórica do estágio supervisionado encontra-se, portanto, indissociavelmente vinculada à trajetória da formação de professores no Brasil. Desde suas origens, a dimensão prática da

formação docente apresentou-se de forma instável e subordinada, ora diluída em disciplinas pedagógicas marginais, ora concebida como simples aprendizagem empírica do ofício. Nas Escolas Normais, a prática de ensino não se afirmava como eixo estruturante do currículo, permanecendo frequentemente subordinada ao domínio dos conteúdos culturais-cognitivos. Como observa Saviani (2009), tal modelo priorizava o saber a ser transmitido, relegando o preparo didático-pedagógico a um plano secundário, o que contribuiu para consolidar a prática como experiência imediata, pouco mediada teoricamente.

A análise histórica proposta por Saviani (2009) evidencia que, ao longo do processo de institucionalização da formação docente, sucedem-se diferentes tentativas de organização curricular, ora enfatizando o domínio dos conteúdos escolares, ora incorporando com maior visibilidade a dimensão pedagógica. Contudo, um traço persistente atravessa esses diferentes períodos: a dificuldade de articular, de maneira orgânica, fundamentos teóricos, conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino. Essa fragilidade estrutural projeta-se diretamente sobre a constituição histórica do estágio, que se desenvolve de forma tardia, fragmentada e frequentemente esvaziada de densidade formativa.

No período inicial da formação docente, particularmente após a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, ainda não se pode falar propriamente em estágio. O que se observa é uma concepção incipiente de aprendizagem da docência, baseada no domínio de métodos específicos, como o método mútuo, cuja apropriação ficava a cargo dos próprios professores, sem mediação sistemática de instituições formadoras ou de experiências estruturadas de prática pedagógica (Saviani, 2009). A prática, nesse momento, configura-se como aprendizado empírico do fazer docente, desvinculado de reflexão pedagógica sistemática.

Com a criação das Escolas Normais, ao longo do século XIX, delineia-se um primeiro esforço de institucionalização da formação prática. Contudo, essa prática não se configura ainda como estágio supervisionado em sentido estrito, ela ocorre de modo difuso, subordinada a currículos fortemente conteudistas e baseada na reprodução dos modelos das escolas de primeiras letras. A centralidade concedida ao domínio dos conteúdos escolares restringe o espaço da reflexão pedagógica, impedindo que a prática se afirme como eixo articulador do processo formativo (Saviani, 2009).

A instabilidade institucional das Escolas Normais, — marcadas por sucessivos períodos de fechamento e reabertura — comprometeu ainda mais a consolidação de dispositivos sistemáticos de formação prática. Durante grande parte do século XIX, a aprendizagem do magistério manteve-se como experiência assistemática, realizada por observação ou atuação direta em sala de aula, sem acompanhamento pedagógico consistente, o que reforçou a fragilidade histórica da dimensão prática na formação docente.

A reforma paulista de 1890 introduz um avanço significativo ao instituir a escola-modelo anexa à Escola Normal, conferindo maior organicidade à prática de ensino. Nesse contexto, a prática passa a ocupar

lugar mais definido no processo formativo, aproximando-se da noção de estágio, ao se constituir como espaço de exercícios supervisionados. A inovação reside no reconhecimento institucional de que a formação docente exige condições específicas para a aprendizagem do ensinar, superando parcialmente a lógica do mero domínio dos conteúdos (Saviani, 2009).

Entretanto, esse modelo não se generaliza de maneira homogênea no território nacional, nem consegue romper de forma efetiva com a tradição conteudista. Em muitos contextos, a prática de ensino permanece subordinada ao currículo teórico, assumindo caráter instrumental e preparatório, sem se constituir como espaço crítico de análise da realidade escolar e do trabalho docente.

Um deslocamento conceitual mais expressivo ocorre com a criação dos Institutos de Educação, na década de 1930. Inspirados no ideário da Escola Nova, esses institutos passam a conceber a prática de ensino como elemento estruturante da formação, articulando-a à pesquisa educacional e aos fundamentos científicos da pedagogia. Nesse momento, a prática deixa de ser entendida apenas como aplicação de métodos, integrando-se a um projeto formativo mais amplo, no qual ensino, pesquisa e reflexão pedagógica se articulam (Saviani, 2009).

Todavia, com a elevação dos Institutos de Educação ao nível universitário e a generalização do modelo “3+1”, a prática de ensino perde progressivamente sua base experimental e investigativa. O estágio passa a ser formalizado como componente curricular localizado, em geral concentrado no final do curso, assumindo caráter complementar, e, frequentemente, burocrático. Essa configuração reforça a dicotomia entre teoria e prática, esvaziando o potencial formativo do estágio e reduzindo-o a mero requisito curricular (Saviani, 2009).

No ensino médio normal, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 buscou conferir maior sistematicidade à formação prática, sobretudo no segundo ciclo. Ainda assim, a prática manteve-se subordinada à lógica disciplinar, sem se constituir plenamente como espaço articulador do processo formativo. A primazia dos conteúdos culturais-cognitivos continuou a prevalecer, limitando o alcance pedagógico do estágio.

A institucionalização do estágio supervisionado como componente curricular mínimo ocorre, formalmente, com o Parecer CFE nº 292/1962. Contudo, como analisam Andrade e Resende (2010) e Martins e Curi (2019), essa normatização consolida uma concepção de prática associada à aplicação da teoria, reforçando a lógica do treinamento profissional. O estágio passa a ser concebido como momento terminal da formação, destinado a verificar, na escola, aquilo que foi aprendido na universidade, aprofundando a cisão entre teoria e prática.

Essa concepção intensifica-se com as reformas educacionais de caráter tecnicista das décadas de 1960 e 1970, quando se consolida a noção de prática como instrumentalização técnica. Como demonstram Saviani (2009) e Andrade e Resende (2010), o estágio passa a ser orientado pelo desenvolvimento de

habilidades operacionais, alinhado à racionalidade técnico-instrumental, que reduz o professor à condição de executor de procedimentos previamente definidos. Tal herança histórica explica, em grande medida, a persistência da dicotomia teoria-prática, amplamente criticada por Pimenta (1995).

Com a Lei nº 5.692/1971, o estágio sofre novo deslocamento ao ser inserido no âmbito da Habilitação Específica de Magistério, em nível de segundo grau. Nessa configuração, assume caráter marcadamente profissionalizante e tecnicista, voltado ao treinamento para o exercício imediato da docência, o que contribui para a precarização da formação e para o esvaziamento de sua dimensão reflexiva (Saviani, 2009).

É nesse contexto que Pimenta e Lima (2006) formulam a crítica à prática, como imitação de modelos, ao evidenciar que o estágio foi historicamente reduzido à observação e reprodução de práticas escolares naturalizadas como positivas. Tal concepção sustenta a crença de que a docência se aprende exclusivamente pela vivência empírica, desconsiderando os condicionantes históricos, sociais e políticos do trabalho docente.

Com a LDB nº 9.394/1996 e as diretrizes que a sucedem, o estágio passa a ser afirmado, no plano discursivo, como componente central da formação docente. Contudo, ao ser incorporado em um contexto de expansão acelerada da educação superior e de políticas de formação aligeirada, tende a assumir, na prática, formatos padronizados e fragilizados, frequentemente dissociados das condições concretas das escolas e dos projetos pedagógicos institucionais (Saviani, 2009).

Dessa forma, a análise histórica do estágio curricular supervisionado evidencia que, embora sua importância tenha sido reiteradamente afirmada ao longo do tempo, sua configuração concreta permanece atravessada por ambiguidades e contradições. De aprendizagem empírica do ofício docente a componente curricular obrigatório, o estágio percorre um percurso histórico no qual sua potencialidade formativa oscila entre a reprodução das práticas existentes e a possibilidade de se constituir como espaço crítico de mediação entre teoria e prática, sem que esse segundo sentido tenha se afirmado hegemonicamente no contexto brasileiro.

Nesse percurso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e instituiu uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial, no que se refere ao estágio curricular supervisionado, reafirmou sua obrigatoriedade e carga horária mínima, mas o situa predominantemente como momento de aplicação e consolidação de competências previamente definidas. Nessa perspectiva, o estágio passa a ser concebido prioritariamente como espaço de verificação do desempenho profissional esperado do licenciando, orientado por padrões nacionais de competências, imprimindo uma lógica de controle e padronização dos percursos formativos numa abordagem pragmático-instrumental da prática.

Na medida em que subordina o estágio à lógica da operacionalização de competências e resultados, reduzindo seu potencial enquanto espaço de reflexão crítica, investigação pedagógica e problematização das condições concretas do trabalho docente, a normativa reconhece a necessidade de articulação entre teoria e prática, entretanto, essa articulação apresenta-se de forma funcional e prescritiva, mantendo o estágio como atividade majoritariamente terminal, pouco integrada ao desenvolvimento orgânico do currículo e à construção progressiva da identidade profissional docente.

Desse modo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 acaba por atualizar, sob novas nomenclaturas, a tendência histórica de esvaziamento formativo do estágio, ao recolocá-lo no lugar de treinamento supervisionado, alinhado a uma racionalidade técnico-avaliativa, amplamente criticada no campo da formação de professores.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um marco normativo relevante ao enfrentar, de forma explícita, fragilidades estruturais que historicamente atravessaram o estágio curricular supervisionado na formação docente brasileira. Diferentemente de concepções anteriores que o situavam como momento terminal, complementar ou meramente burocrático, a resolução reafirma o estágio como eixo estruturante do currículo, articulado desde o início do curso, concebido como espaço privilegiado de socialização profissional, de mediação qualificada entre teoria, prática, pesquisa e extensão e de inserção progressiva do licenciando nas realidades concretas da Educação Básica.

Ao reconhecer as escolas como instituições formadoras, valorizar a atuação dos professores supervisores, indicar a necessidade de acompanhamento sistemático, registro reflexivo das experiências e progressão planejada das atividades, a normativa avança no sentido de superar a lógica tecnicista e a dicotomia teoria-prática que marcaram historicamente o estágio, produzindo um deslocamento conceitual e político ao reposicionar o estágio curricular supervisionado como componente formativo crítico, investigativo e ético-político.

### 3.2 ASPECTOS POLÍTICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E DISPUTAS DE PROJETOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A análise dos aspectos políticos do estágio curricular supervisionado exige sua compreensão para além de uma dimensão normativa ou estritamente técnico-pedagógica, situando-o no interior das políticas públicas de formação de professores e das disputas mais amplas em torno dos projetos de educação e de sociedade. Nesse sentido, o estágio se configura como um dispositivo formativo atravessado por interesses, racionalidades e concepções, que refletem a correlação de forças presente no campo educacional e não como um elemento neutro do currículo dos cursos de licenciatura.

O estágio curricular supervisionado constitui-se como espaço privilegiado de materialização das disputas políticas no campo da formação docente, na medida em que sua organização, regulamentação e desenvolvimento não se dão de forma neutra, mas estão diretamente vinculados a projetos educacionais em disputa.

Conforme discutem Andrade e Resende (2010), o estágio integra o conjunto das políticas de formação inicial e, portanto, expressa concepções específicas de docência, de currículo e de profissionalização do professor, sendo influenciado por reformas educacionais que tendem ora a reforçar uma racionalidade técnica, ora a afirmar perspectivas críticas de formação.

Nessa mesma direção, Martins e Curi (2019) evidenciam que o estágio supervisionado se configura como um campo tensionado por diferentes lógicas formativas, nas quais se confrontam modelos orientados pela instrumentalização da prática e propostas que o compreendem como espaço de investigação, reflexão e produção de conhecimento.

Assim, cada marco legal que regulamenta o estágio não apenas organiza sua carga horária ou suas modalidades, mas institui determinadas formas de compreender a relação entre teoria e prática, o papel da escola na formação e o lugar do professor como intelectual ou como técnico. Desse modo, a legislação educacional pode ser compreendida como campo de inscrição desses conflitos, no qual se definem, ainda que de forma provisória e contraditória, os sentidos atribuídos à formação inicial e ao papel social do professor, evidenciando que o estágio curricular supervisionado é, simultaneamente, um dispositivo formativo e um espaço de disputa político-epistemológica no interior da educação superior.

Desse modo, a análise histórica da legislação evidencia um movimento paradoxal. Por um lado, observa-se o reconhecimento progressivo da centralidade da prática e do estágio na formação docente, especialmente a partir da LDB nº 9.394/1996 e dos Pareceres CNE/CP nº 09/2001 e nº 28/2001. Por outro, persiste uma estrutura curricular fragmentada, marcada pela separação entre horas de prática, horas de estágio e conteúdos acadêmicos, o que contribui para o esvaziamento pedagógico do estágio, transformando-o, muitas vezes, em exigência burocrática (Pimenta; Lima, 2004).

Do ponto de vista político, essa fragmentação não é neutra. Ela se articula a projetos de formação docente alinhados à lógica da eficiência, das competências e da adaptação do professor às demandas do sistema educacional contemporâneo. Pimenta e Lima (2018) alertam que a divisão entre prática, estágio e conteúdos científicos mantém vivo o modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é preparado para aplicar prescrições curriculares, e não para compreendê-las criticamente. Nesse modelo, o estágio tende a ser reduzido a espaço de treinamento e verificação de desempenhos, o que reforça uma concepção instrumental da docência.

Partindo-se de uma perspectiva histórico-dialética, o estágio supervisionado deve ser entendido como prática social que se constitui na tensão entre o que é prescrito legalmente e o que se realiza

concretamente nas instituições formadoras e nas escolas de educação básica. Conforme argumenta França (2012), a relação entre o “legal” e o “real” não é linear, mas marcada por contradições, uma vez que as políticas educacionais são mediadas por condições materiais, institucionais e subjetivas, que condicionam sua implementação.

Assim, a legislação, embora estabeleça diretrizes gerais, não determina automaticamente as práticas formativas, que são produzidas em contextos específicos, atravessados por interesses institucionais, condições de trabalho docente e concepções pedagógicas diversas.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da década de 1990, intensifica-se a influência de uma racionalidade neoliberal na formulação das políticas de formação docente. Essa racionalidade, orientada por princípios de eficiência, produtividade e padronização, impacta profundamente a organização curricular das licenciaturas e redefine o papel do estágio supervisionado.

Nesse cenário, ganha centralidade a noção de formação por competências, que passa a orientar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os processos de avaliação da educação superior. Tal perspectiva desloca o sentido da formação docente de uma dimensão crítica e reflexiva para uma lógica instrumental, voltada ao desenvolvimento de habilidades operacionais e mensuráveis. Libâneo (2012) problematiza esse movimento ao afirmar que a formação orientada exclusivamente por competências tende a esvaziar o sentido crítico da prática pedagógica, reduzindo-a a uma dimensão técnica e adaptativa.

Essa crítica torna-se particularmente relevante quando se analisa o estágio supervisionado, pois, sob a lógica das competências, ele tende a ser concebido como espaço de treinamento e comprovação de desempenho, em detrimento de sua função como espaço de análise, reflexão e construção da práxis docente. A incorporação dessa racionalidade pode ser observada de maneira explícita na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que alinha a formação docente à BNCC e define um conjunto de competências profissionais a serem desenvolvidas ao longo do curso.

Embora essa orientação busque garantir maior articulação entre formação e prática, ela também suscita críticas, especialmente no que se refere à redução da complexidade da formação docente a um conjunto de habilidades padronizadas. Como observa Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação de competências, mas por um trabalho contínuo de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional. Nesse sentido, a centralidade atribuída às competências tende a deslocar o foco do estágio de um espaço de reflexão crítica para um espaço de desempenho técnico.

As diretrizes mais recentes para a formação de professores, expressas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, reafirmam a centralidade de referenciais nacionais para a organização dos cursos de licenciatura, ao instituírem uma base comum orientada pela articulação entre teoria e prática, tendo a práxis como

princípio estruturante da formação docente . Ao estabelecer fundamentos como a sólida formação epistemológica, técnica e ético-política, bem como a compreensão das desigualdades educacionais e o compromisso com seu enfrentamento, a norma sinaliza uma tentativa de superação de modelos estritamente tecnicistas, deslocando a formação para uma perspectiva mais integrada e crítica, ainda que inserida em um quadro regulatório nacional fortemente estruturado.

Do ponto de vista da organização curricular, a diretriz explicita um modelo formativo estruturado em núcleos interdependentes, formação geral, conteúdos específicos, extensão e estágio supervisionado, evidenciando um esforço de integração entre diferentes dimensões da formação docente . Nesse arranjo, o estágio curricular supervisionado ocupa lugar estratégico como espaço de socialização profissional e de articulação entre conhecimento acadêmico e realidade escolar, sendo definido como componente que deve se desenvolver ao longo de todo o curso, desde o primeiro semestre, em estreita relação com as instituições de educação básica. Essa concepção reforça a compreensão do estágio como dimensão constitutiva da formação, afastando-o de uma visão pontual ou meramente terminal.

Ao mesmo tempo, a resolução enfatiza a centralidade da escola de educação básica como espaço formativo indispensável, reafirmando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão . Tal orientação dialoga com perspectivas críticas da formação docente ao reconhecer que a profissionalização do professor se constrói na relação com a prática concreta e com os contextos reais de atuação. Nesse sentido, ao prever que o estágio deve envolver vivência direta nas instituições escolares, com acompanhamento do professor regente e supervisão da instituição formadora, a norma busca garantir condições para uma formação ancorada na realidade educacional e orientada pela reflexão crítica sobre a prática.

Entretanto, essa mesma diretriz, ao instituir parâmetros nacionais detalhados para a organização curricular, incluindo carga horária mínima, distribuição por núcleos e definição de competências do egresso, insere-se em um movimento mais amplo de regulação da formação docente, caracterizado pela definição de padrões comuns e pela busca de maior controle sobre os processos formativos . A exigência de desenvolvimento de competências específicas, a valorização do uso de evidências científicas e a incorporação de tecnologias digitais na formação docente indicam a presença de uma racionalidade que articula formação, desempenho e resultados, o que pode ser interpretado como expressão de políticas educacionais orientadas por princípios de regulação e avaliação.

Nesse contexto, do ponto de vista político, a resolução pode ser compreendida como parte de um processo de reconfiguração do papel do Estado na educação, no qual se busca equilibrar a ampliação do acesso à formação superior com a intensificação de mecanismos de regulação, padronização e controle. Tal movimento não se apresenta de forma unívoca, mas tensiona a formação docente entre, de um lado, a

valorização da práxis, da reflexão e da inserção na realidade escolar e, de outro, a definição de parâmetros normativos que orientam e, em certa medida, delimitam os percursos formativos.

É nesse cenário que o estágio curricular supervisionado se configura como espaço particularmente sensível a essas tensões. Se, por um lado, a diretriz reforça seu caráter formativo, investigativo e articulador da prática, ao exigir sua realização ao longo de todo o curso e sua vinculação à realidade escolar, por outro, sua inserção em uma estrutura curricular altamente normatizada pode induzir práticas de acompanhamento e avaliação voltadas ao cumprimento de requisitos formais. Nesse sentido, há o risco de que, em determinados contextos institucionais, o estágio seja apropriado como instrumento de verificação do cumprimento de prescrições curriculares, o que pode esvaziar sua dimensão crítica e transformadora.

Assim, a análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia que a formação docente, e em particular o estágio supervisionado, permanece como campo de disputas, no qual se articulam diferentes concepções de educação, de docência e de universidade. Longe de representar uma orientação unívoca, a diretriz incorpora elementos que tanto potencializam uma formação crítica e contextualizada quanto reforçam mecanismos de regulação e padronização, cabendo às instituições formadoras e aos sujeitos envolvidos no processo educativo a tarefa de disputar os sentidos de sua implementação no cotidiano dos cursos de licenciatura. Além das determinações macroestruturais das políticas educacionais, o estágio supervisionado também revela relações de poder no interior das instituições formadoras e das escolas de educação básica. Uma de suas expressões mais evidentes é a hierarquização entre saberes acadêmicos e saberes da prática. Tardif (2002) chama atenção para o fato de que os saberes da experiência docente são frequentemente desvalorizados em relação aos saberes científicos produzidos na universidade. Essa hierarquização se materializa no estágio quando a escola é tratada como espaço de aplicação, enquanto a universidade se posiciona como produtora do conhecimento legítimo.

Tal lógica compromete a construção de processos formativos colaborativos, nos quais os professores da educação básica sejam reconhecidos como coformadores. Diante disso, Pimenta e Lima (2006; 2018) defendem a concepção de estágio como campo de conhecimento, atribuindo-lhe um caráter político explícito. Ao afirmar o estágio como espaço de produção de conhecimento sobre a docência, essa perspectiva confronta modelos formativos que naturalizam as desigualdades educacionais e silenciam as condições concretas de trabalho docente.

Assim, o estágio passa a ser compreendido como espaço de leitura crítica das políticas educacionais, da organização escolar, das relações de poder e das contradições que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Nessa perspectiva, ele se configura como campo de disputa entre projetos formativos distintos: de um lado, um projeto orientado pela racionalidade técnica, que busca adaptar o futuro professor às exigências do sistema educacional; de outro, um projeto crítico, que compreende o professor como sujeito capaz de analisar, problematizar e transformar a realidade.

Essa disputa não se resolve no plano normativo, mas no cotidiano das práticas formativas, nas escolhas pedagógicas e nas condições concretas de realização do estágio. Em sua dimensão reprodutiva, o estágio contribui para a manutenção das práticas existentes; em sua dimensão emancipatória, ele se afirma como espaço de reflexão crítica, possibilitando a construção de uma prática docente comprometida com a transformação social. Pensar o estágio supervisionado, portanto, implica necessariamente pensar o projeto de formação docente que se deseja construir, situando-o como campo estratégico de intervenção política na formação de professores.

### 3.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: PRÁXIS, INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

A análise dos aspectos pedagógicos do estágio curricular supervisionado exige compreendê-lo como espaço privilegiado de constituição da práxis docente, e não como momento terminal de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos. Trata-se de concebê-lo como instância formativa complexa, na qual se articulam, de modo dialético, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e intervenção. Essa compreensão implica superar definitivamente as concepções tradicionais que reduzem o estágio a um componente instrumental da formação, deslocando-o para o centro do processo formativo como espaço de produção de conhecimento pedagógico e de construção da identidade profissional docente.

Historicamente, conforme analisam Pimenta e Lima (2006), o estágio tem sido marcado por concepções pedagógicas limitadoras, entre as quais se destacam a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Na primeira, o estagiário é conduzido a observar e reproduzir práticas escolares já instituídas, consideradas positivas em si mesmas, sem problematizar seus fundamentos teóricos, sociais e históricos. Na segunda, o estágio é reduzido ao domínio de métodos, técnicas e procedimentos de ensino, reforçando a dicotomia entre a teoria e a prática, empobrecendo a compreensão do trabalho docente ao equipará-lo a um fazer operacional. Ambas as concepções sustentam uma formação acrítica e adaptativa, voltada mais à reprodução das práticas vigentes do que à sua compreensão e transformação.

Em contraposição a essas perspectivas, a noção de práxis assume centralidade nos debates contemporâneos sobre a formação docente. No campo da pedagogia crítica, a práxis não se confunde com a prática empírica, mas refere-se à ação consciente, intencional e transformadora, mediada por fundamentos teóricos e situada histórica e socialmente. É nesse marco que Selma Garrido Pimenta propõe uma redefinição substantiva do estágio curricular supervisionado, ao afirmar que o estágio “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade” (Pimenta, 2002, p. 45).

Essa formulação representa um deslocamento epistemológico decisivo, pois retira o estágio do campo da mera execução e o reinscreve no campo da reflexão crítica. O estágio deixa de ser compreendido como espaço de aplicação da teoria e passa a ser concebido como atividade teórica de conhecimento da realidade, na qual a prática se torna objeto de análise, interpretação e produção de sentidos. Nessa perspectiva, o movimento formativo não se dá da teoria para a prática, nem da prática isolada para a teoria, mas na articulação dialética entre ambas, configurando a práxis docente como eixo estruturante da formação.

Ao discutir o problema da dissociação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, Pimenta (1995) problematiza o discurso recorrente de que “na prática, a teoria é outra”, evidenciando que tal formulação revela fragilidades da formação inicial, que ora absolutiza a teoria de maneira abstrata, ora valoriza a prática de forma empirista. O estágio, quando concebido como espaço de práxis, constitui-se precisamente como mediação crítica entre essas duas dimensões, permitindo ao futuro professor compreender a realidade escolar, identificar contradições e construir possibilidades de intervenção pedagógica fundamentada.

Essa compreensão encontra ressonância, ainda que a partir de outra perspectiva epistemológica, na obra de Donald Schön (2000), especialmente na noção de profissional reflexivo e de reflexão-na-ação. Ao criticar a racionalidade técnica, Schön destaca que a competência profissional envolve a capacidade de refletir no próprio curso da ação, atribuindo valor formativo à experiência. No contexto do estágio supervisionado, essa contribuição permite reconhecer que o licenciando aprende não apenas pela observação ou aplicação de métodos, mas pela interpretação crítica das situações vividas no cotidiano escolar.

Todavia, a incorporação das contribuições de Schön requer mediação crítica. Ao enfatizar a dimensão individual da reflexão, sua abordagem tende a minimizar os condicionantes sociais, históricos e institucionais que atravessam a prática docente. É nesse ponto que o diálogo com autores, como Pimenta e Tardif, mostra-se decisivo, pois amplia o entendimento da reflexão docente para além do plano individual, incorporando suas dimensões coletivas, sociais e políticas.

Nesse sentido, Maurice Tardif (2002) contribui de modo significativo ao compreender os saberes docentes como construções sociais, historicamente situadas e resultantes da articulação entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Para o autor, os saberes da experiência constituem o núcleo da competência profissional docente, pois são produzidos no exercício efetivo da profissão e na interação com os contextos escolares concretos.

Essa abordagem é particularmente relevante para a compreensão pedagógica do estágio supervisionado, à medida em que evidencia que a formação docente não se reduz à assimilação de conhecimentos acadêmicos, mas envolve a construção progressiva de saberes no confronto com a realidade

escolar. O estágio configura-se, assim, como espaço privilegiado de mobilização e articulação desses diferentes saberes, possibilitando ao futuro professor construir uma compreensão situada e crítica do trabalho docente.

Entretanto, como adverte Pimenta (2002), a valorização dos saberes da experiência não pode ser confundida com a negação do conhecimento teórico. A prática pela prática, destituída de reflexão e mediação teórica, tende a reforçar concepções empiristas e adaptativas da docência. É precisamente nesse ponto que o estágio assume seu papel estratégico como espaço de articulação entre teoria e prática, desde que integrado de modo orgânico ao conjunto do currículo e ao projeto pedagógico do curso.

A organização fragmentada da formação docente, ainda predominante em muitos cursos de licenciatura, compromete esse potencial formativo. Quando o estágio é isolado como componente final do curso, desvinculado das disciplinas teóricas e dos processos formativos em curso, tende a assumir caráter burocrático, esvaziando-se de sua função pedagógica. Soma-se a isso a fragilidade dos processos de supervisão, frequentemente reduzidos a acompanhamento formal, o que reforça a dimensão individualizante da experiência do estagiário.

Pimenta e Lima (2004) enfatizam que a supervisão do estágio deve constituir-se como espaço de reflexão coletiva, no qual licenciandos, professores formadores e docentes da escola básica analisam criticamente as práticas desenvolvidas, produzindo conhecimentos pedagógicos compartilhados. Essa perspectiva reposiciona o estágio como espaço de formação coletiva, rompendo com a lógica individualizante e tecnicista que historicamente marcou sua organização.

Outro aspecto pedagógico fundamental refere-se à concepção do estágio como atividade investigativa. Nessa perspectiva, o estagiário é compreendido como sujeito da investigação, capaz de formular problemas, analisar situações educativas e produzir conhecimento sobre a prática docente. Como afirma Pimenta (2002), conceber o estágio como espaço de investigação significa transformar a prática em objeto de estudo sistemático, superando o improvisado e o senso comum.

Essa concepção aproxima o estágio da pesquisa educacional e contribui para a formação de professores intelectuais críticos, capazes de interpretar a realidade escolar, construir alternativas pedagógicas e intervir de forma fundamentada. Entretanto, sua efetivação depende de condições institucionais e organizacionais que nem sempre se fazem presentes, como tempo para reflexão, articulação curricular e valorização da pesquisa na formação inicial.

Dessa forma, a análise pedagógica do estágio supervisionado evidencia que sua potencialidade formativa está condicionada à articulação entre teoria e prática, à valorização dos saberes da experiência, à existência de processos de supervisão qualificados, à compreensão do estágio como atividade investigativa e à sua integração ao projeto pedagógico do curso. Na ausência dessas condições, o estágio tende a

reproduzir práticas tradicionais e adaptativas; quando orientado por uma perspectiva crítica, pode se constituir como espaço privilegiado de formação docente emancipatória.

Assim, os aspectos pedagógicos do estágio curricular supervisionado revelam não apenas sua centralidade na formação docente, mas também seu caráter estratégico como campo no qual se disputam concepções de educação, de conhecimento e de sociedade. Trata-se, portanto, de um espaço decisivo na construção de projetos formativos comprometidos com a transformação da prática educativa e com a qualidade social da educação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo analisa o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura a partir de uma perspectiva histórica, política e pedagógica, compreendendo-o como componente formativo central na constituição da identidade docente. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo adota a revisão bibliográfica como procedimento metodológico, mobilizando autores do campo da formação de professores e da pedagogia crítica.

A análise evidencia que o estágio, historicamente marcado por discontinuidades e por uma lógica instrumental, constitui-se como campo de disputa entre projetos formativos, podendo assumir caráter reprodutivo ou emancipatório. Conclui-se que a potencialidade formativa do estágio depende de sua articulação orgânica com o currículo, de processos de supervisão qualificados e do reconhecimento da escola pública como espaço legítimo de formação docente.

Do ponto de vista histórico, constatou-se que o estágio acompanha o percurso irregular da formação docente brasileira, marcado por reformas sucessivas e pela persistência de modelos fragmentados. Mesmo quando a prática de ensino passou a ocupar lugar mais definido nas Escolas Normais, nos Institutos de Educação ou nos cursos superiores de formação docente, sua configuração permaneceu, em grande medida, subordinada à centralidade dos conteúdos culturais-cognitivos, reforçando a dicotomia entre teoria e prática. Essa herança histórica ajuda a explicar por que, ainda hoje, o estágio é frequentemente deslocado para o final do curso e tratado como exigência formal.

No plano político, o estudo demonstrou que o estágio supervisionado se encontra profundamente condicionado pelas políticas de formação docente e pela racionalidade que as orienta. A crescente influência de abordagens baseadas em competências, alinhadas a processos de padronização e controle, tende a reduzir o estágio a um espaço de treinamento e verificação de desempenho, esvaziando sua dimensão reflexiva. Nesse contexto, o estágio revela-se como campo de disputa entre projetos formativos: de um lado, uma concepção tecnicista e adaptativa; de outro, uma perspectiva crítica que afirma o professor como sujeito histórico e intelectual.

Sob o aspecto pedagógico, a análise reforça que o estágio somente assume caráter formativo pleno quando compreendido como espaço de práxis, no qual se articulam teoria e prática, reflexão e ação, saberes acadêmicos e saberes da experiência. Autores como Pimenta, Tardif e Nóvoa contribuem para afirmar o estágio como atividade investigativa, mediada por processos de supervisão qualificados e ancorada na valorização da escola como espaço legítimo de formação. A fragilidade dessas mediações compromete significativamente o potencial emancipatório do estágio.

Assim, conclui-se que a potencialidade formativa do estágio curricular supervisionado não está assegurada pela legislação ou pela ampliação de sua carga horária, mas depende das concepções pedagógicas que o orientam, das condições institucionais de sua realização e do reconhecimento da docência como eixo estruturante da formação de professores. Pensar o estágio supervisionado implica, portanto, pensar o projeto de formação docente que se deseja construir, bem como o papel social atribuído ao professor na sociedade contemporânea.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de fortalecer o estágio como espaço de mediação crítica, investigação da prática e construção da identidade docente, superando abordagens fragmentadas e instrumentalizadoras. Trata-se de um desafio que exige não apenas ajustes curriculares, mas um compromisso político e pedagógico com a formação de professores capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade educacional em que atuam.

## REFERÊNCIAS

**FRANÇA, Sandra Stefani Amaral.** *Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real.* 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

**GIL, Antonio Carlos.** *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**LIBÂNEO, José Carlos.** *Didática.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

**NÓVOA, António.** *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

**PIMENTA, Selma Garrido.** *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 2002.

**PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena.** *Estágio e docência.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

**PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena.** Estágio e docência: diferentes concepções. *Póesis Pedagógica*, Catalão, v. 3, n. 3–4, p. 5–24, 2006.

**SAVIANI, Dermeval.** *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.* Campinas: Autores Associados, 2009.

**SAVIANI, Dermeval.** Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

**SCHÖN, Donald A.** *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**TARDIF, Maurice.** *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.