


**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

**THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN BSc COURSES: PERSPECTIVES AND
CHALLENGES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-028>

Zilka Sulamita Teixeira Maia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: zilkas.teixeira@gmail.com

Wagner dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: wagner.santos@ufes.br

Claudia Mariano Simões

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: claudiasmariano@hotmail.com

RESUMO

O capítulo analisa o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como componente estruturante da formação inicial de professores, situando-o no interior das disputas históricas, políticas e pedagógicas que atravessam a educação superior brasileira. A partir de uma abordagem teórico analítica, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, discute-se como o estágio foi historicamente marcado pela racionalidade técnica, pela fragmentação curricular e por concepções de prática centradas na imitação de modelos e na instrumentalização docente. Em contraposição, destacam-se perspectivas críticas que compreendem o ECS como campo de conhecimento, espaço de investigação e práxis formativa, articulando teoria e prática como unidade dialética. Os resultados evidenciam que a expansão da educação a distância, a intensificação da privatização e a racionalização dos processos formativos impactam diretamente as condições institucionais de realização do estágio, favorecendo sua burocratização e esvaziamento pedagógico. Ao mesmo tempo, reafirma-se o potencial do ECS para promover a reflexão crítica, a produção de saberes docentes e o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente quando sustentado por relações colaborativas entre universidade e escola. Conclui-se que fortalecer o estágio como práxis formativa exige políticas institucionais consistentes, valorização dos professores colaboradores e projetos curriculares comprometidos com a democratização da educação pública.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Formação de Professores; Práxis Docente; Educação Superior.

ABSTRACT

The chapter analyzes the Supervised Curricular Internship (ECS) as a structuring component of initial teacher training, placing it within the historical, political and pedagogical disputes that permeate Brazilian higher education. From an analytical theoretical approach, based on bibliographical and documentary research, it is discussed how the internship was historically marked by technical rationality, curricular fragmentation and conceptions of practice centered on the imitation of models and teaching instrumentalization. In contrast, critical perspectives stand out that understand ECS as a field of knowledge, space for investigation and training praxis, articulating theory and practice as a dialectical unit. The results show that the expansion of distance education, the intensification of privatization and the rationalization of training processes directly impact the institutional conditions for carrying out the internship, favoring its bureaucratization and pedagogical emptying. At the same time, the potential of the ECS to promote critical reflection, the production of teaching knowledge and the confrontation of educational inequalities is reaffirmed, especially when supported by collaborative relationships between university and school. It is concluded that strengthening the internship as a training praxis requires consistent institutional policies, appreciation of collaborating teachers and curricular projects committed to the democratization of public education.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Teacher Training; Teaching Praxis; Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui-se como componente estruturante da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, assumindo papel central nos debates contemporâneos sobre docência, profissionalização docente e articulação entre teoria e prática. Sua relevância ultrapassa a dimensão organizacional do currículo, uma vez que o estágio expressa concepções históricas, políticas e pedagógicas acerca do trabalho docente, do conhecimento educacional e do próprio papel social da educação superior. Analisar o ECS implica, portanto, reconhecê-lo como espaço de mediação entre projetos formativos em disputa, atravessado por tensões, possibilidades e limites historicamente construídos, e como instância privilegiada de produção de sentidos sobre a docência.

Do ponto de vista histórico, o ECS foi, durante longo período, marcado pela hegemonia da racionalidade técnica, que orientou a formação docente a partir de modelos prescritivos e aplicacionistas. Nesse contexto, o estágio foi concebido prioritariamente como espaço de aplicação de métodos e técnicas definidos no âmbito universitário, o que contribuiu para a separação entre conhecimento teórico e prática pedagógica, para a fragmentação curricular e para a redução do estágio a uma exigência burocrática, com pouca densidade formativa. Embora amplamente criticada pela literatura da formação de professores, essa

herança histórica ainda incide sobre a organização contemporânea das licenciaturas, revelando permanências que tensionam a efetivação de propostas formativas críticas.

A partir da LDB nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, observa-se uma inflexão normativa que reposiciona o ECS como eixo estruturante da formação inicial, ao afirmar a articulação entre teoria e prática como princípio formativo. Esses marcos legais ampliam as possibilidades pedagógicas do estágio, ao reconhecê-lo como espaço de reflexão crítica, produção de saberes e construção da identidade profissional docente. Contudo, os resultados analisados neste capítulo evidenciam que tais perspectivas convivem com desafios significativos relacionados às condições institucionais e políticas de implementação do ECS, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e precarização da formação docente.

Nesse sentido, os indicadores educacionais recentes revelam que a expansão da educação superior no Brasil tem ocorrido sob modos coexistentes e contraditórios de regulação estatal, marcados pela intensificação da privatização, pela ampliação expressiva da modalidade a distância e pela concentração das matrículas em grandes grupos educacionais, especialmente nos cursos de licenciatura. Esses processos incidem diretamente sobre as condições materiais, pedagógicas e institucionais do ECS, tensionando sua organização, seu acompanhamento e sua efetividade como espaço de práxis formativa, ao submeter o estágio a lógicas de massificação e racionalização de custos.

Os resultados demonstram, assim, que o ECS se encontra situado entre perspectivas formativas críticas, que o compreendem como campo de conhecimento, práxis pedagógica e espaço de pesquisa, e desafios estruturais, que tendem a esvaziá-lo de densidade formativa, submetendo-o a lógicas de massificação, padronização curricular e racionalização de custos. Essas tensões não decorrem de fragilidades individuais, mas das condições históricas e políticas que organizam a formação docente no interior da educação superior contemporânea, e que delimitam as possibilidades reais de construção de experiências formativas qualificadas.

É nesse quadro mais amplo que dimensões como a relação universidade–escola, o reconhecimento do professor da educação básica como sujeito coformador e o enfrentamento das desigualdades educacionais assumem relevância analítica, compondo o conjunto de condições que possibilitam, ou limitam, a efetivação do estágio como experiência formativa crítica, capaz de articular reflexão, intervenção e produção de saberes profissionais.

Diante disso, este capítulo orienta-se pela seguinte questão de investigação: **como o Estágio Curricular Supervisionado tem sido constituído historicamente nos cursos de licenciatura e de que modo perspectivas e desafios políticos, institucionais e pedagógicos incidem sobre sua efetivação como práxis formativa?**

A partir dessa questão, o objetivo do capítulo consiste em analisar o ECS nos cursos de licenciatura, problematizando perspectivas e desafios que incidem sobre sua constituição como práxis formativa, considerando tanto seus fundamentos históricos quanto suas condições contemporâneas de realização.

Ao assumir essa abordagem, o capítulo situa o ECS como espaço privilegiado de expressão das contradições da formação inicial de professores, no qual se articulam história, políticas educacionais, concepções de prática, organização curricular e condições institucionais, reafirmando sua centralidade para a construção de uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida, capaz de responder aos desafios educacionais do presente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do ECS no campo da formação de professores exige superar concepções históricas que o reduziram a uma atividade prática instrumental ou a um momento terminal do currículo das licenciaturas. A literatura crítica demonstra que as formas como a prática e o estágio foram compreendidos ao longo do tempo revelam projetos distintos de formação docente e explicam muitas das tensões observadas na organização contemporânea do ECS, evidenciando disputas epistemológicas que atravessam a constituição da docência como campo profissional.

Historicamente, uma das concepções mais recorrentes de prática na formação docente foi aquela que a compreende como imitação de modelos (Saviani, 2009). Nessa perspectiva, o ECS é concebido como espaço de observação e reprodução de práticas pedagógicas já instituídas na escola básica, pressuposto que sustenta a ideia de que se aprende a ensinar pela convivência com professores experientes e pela repetição de rotinas escolares. Tal compreensão naturaliza práticas existentes e desconsidera a historicidade e a complexidade do trabalho docente.

Para Pimenta (1995), essa compreensão esvazia o caráter formativo do estágio ao desconsiderar que a prática docente é social, histórica e politicamente constituída, não podendo ser reduzida à cópia de procedimentos ou estilos individuais. A autora enfatiza que a docência não se resume a técnicas, mas envolve escolhas éticas, políticas e epistemológicas.

A prática como imitação de modelos conduz a uma formação acrítica e adaptativa, pois naturaliza práticas escolares existentes e reforça modelos pedagógicos hegemônicos, sem problematizar suas contradições, limites ou implicações sociais. Ao se organizar nessa lógica, o estágio contribui para a reprodução das relações educativas vigentes e para a manutenção de uma docência pouco reflexiva, fragilizando sua dimensão investigativa e transformadora (Pimenta; Lima, 2006). Essa perspectiva limita a autonomia docente e reduz o estágio a um processo de socialização acrítica.

Associada a essa concepção, emerge a prática entendida como instrumentalização técnica, na qual o estágio é reduzido ao domínio de métodos, técnicas e procedimentos de ensino previamente definidos

(Pimenta; Lima, 2006). Nessa abordagem, a prática assume caráter operacional, sendo concebida como aplicação eficiente de estratégias didáticas, desvinculada da reflexão crítica e da compreensão da complexidade do trabalho docente. O foco desloca-se para o desempenho técnico, em detrimento da compreensão das condições concretas da escola.

Conforme argumentam Pimenta e Lima (2006), essa concepção reforça a dicotomia entre teoria e prática ao atribuir à teoria um caráter abstrato e descontextualizado, restrito à universidade, e à prática, um lugar de execução e treinamento técnico. Essa separação artificial compromete a formação integral do professor e impede a construção de uma práxis crítica.

Esse modo de compreender o estágio esvazia seu potencial formativo ao ignorar as dimensões ética, política, cultural e social da docência, transformando-o em exercício técnico desarticulado das condições concretas da escola e das determinações históricas que atravessam o trabalho pedagógico. Tal herança ajuda a explicar por que, mesmo diante de avanços normativos, o ECS ainda apresenta feições burocratizadas e fragmentadas em muitos cursos de licenciatura, como evidenciado nos resultados deste capítulo. A permanência dessas práticas revela a força das tradições formativas e a dificuldade de implementação de modelos críticos.

Ao problematizar essas concepções, Pimenta (1995) propõe uma compreensão dialética entre teoria e prática, rompendo com a visão que as trata como instâncias opostas ou hierarquizadas. Para a autora, teoria e prática são dimensões distintas, porém, indissociáveis da práxis educativa, articulando-se de forma histórica, social e contextualizada. A teoria emerge da prática e a orienta, ao mesmo tempo em que a prática problematiza, ressignifica e transforma a teoria. Essa compreensão desafia modelos formativos fragmentados e sustenta a necessidade de um estágio que não se limite à execução de tarefas, mas que integre análise crítica, reflexão teórica e ação pedagógica (Pimenta, 1995). Trata-se de uma concepção que repositiva o estágio como atividade intelectual e investigativa.

É a partir dessa perspectiva que o ECS passa a ser compreendido como campo de conhecimento, dotado de estatuto epistemológico próprio. Pimenta e Lima defendem que o estágio se constrói na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, configurando-se como espaço de análise da realidade escolar, reflexão sistemática sobre o trabalho docente e intervenção pedagógica mediada teoricamente. Assim, o estágio deixa de ocupar lugar periférico no currículo e assume centralidade na formação inicial de professores, como eixo articulador entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2006; 2018). Essa centralidade decorre de sua capacidade de articular experiência, reflexão e produção de saberes.

Nessa concepção, o estágio não se reduz à presença física na escola, mas constitui aproximação crítica da realidade escolar, exigindo mediações teóricas que permitam compreender as contradições, os condicionantes históricos e os determinantes sociais que atravessam as práticas educativas (Pimenta; Lima,

2018). A experiência vivida no cotidiano escolar é transformada em objeto de análise, reflexão e produção de conhecimento, possibilitando ao futuro professor compreender a escola como espaço socialmente constituído e historicamente situado. Trata-se de um movimento formativo que articula experiência concreta e elaboração teórica, conferindo densidade pedagógica ao estágio (Pimenta, 1995) e distinguindo o estágio crítico de práticas meramente observacionais.

Nessas bases, o conceito de práxis ocupa lugar central na compreensão do ECS. A práxis é entendida como ação consciente, intencional e transformadora, na qual teoria e prática se articulam dialeticamente. O estágio constitui-se como espaço privilegiado dessa práxis docente, na medida em que possibilita ao licenciando confrontar conhecimentos teóricos com a realidade concreta da escola, reconstruindo ambos no processo formativo. Assim concebido, o estágio rompe com modelos adaptativos e tecnicistas de formação e afirma-se como espaço de construção da autonomia docente e de compromisso ético e político com a educação pública (Pimenta, 1995). A práxis, portanto, é o fundamento epistemológico que sustenta o estágio como atividade formativa crítica.

Essa perspectiva se radicaliza com a defesa do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. Para Pimenta e Lima (2018), compreender o estágio como atividade investigativa implica tomar o campo de atuação profissional como objeto de análise sistemática, superando explicações baseadas no senso comum, no imprevisto ou na mera repetição de práticas. O estágio orientado pela pesquisa possibilita compreender os problemas da prática docente a partir de procedimentos investigativos, fortalecendo a articulação entre reflexão, investigação e intervenção pedagógica. A pesquisa, nesse contexto, não é adendo metodológico, mas princípio formativo.

Nessa abordagem, o licenciando deixa de ocupar posição passiva no processo formativo e passa a ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento sobre a docência e sobre as condições concretas do trabalho pedagógico. O ECS consolida-se, assim, como espaço de formação intelectual, ética e política, essencial para a constituição de professores críticos e reflexivos. Ao mesmo tempo, essa concepção permite compreender por que a efetivação do estágio como práxis permanece tensionada pelas condições institucionais e políticas contemporâneas, aspecto evidenciado nos resultados deste capítulo. A distância entre concepção e realidade revela os desafios estruturais que atravessam a formação docente no Brasil.

3 METODOLOGIA

Este capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental, conforme os objetivos propostos. A opção por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender o ECS como um fenômeno histórico, político e pedagógico, inscrito no campo da formação de professores e marcado por disputas

teóricas, normativas e institucionais que ultrapassam descrições empíricas imediatas, exigindo uma análise que considere suas determinações estruturais e seus sentidos formativos.

A pesquisa bibliográfica baseou-se na análise de produções acadêmicas consolidadas no campo da formação docente e do ECS, com destaque para os estudos de Pimenta, Pimenta e Lima, Tardif, Nóvoa, Saviani, Cunha, entre outros autores que problematizam a relação entre teoria e prática, os saberes docentes, a práxis pedagógica e a profissionalização do magistério. Essas obras foram mobilizadas como referenciais teóricos centrais para a construção das categorias analíticas que orientam a leitura crítica do estágio como componente estruturante da formação inicial de professores, permitindo situá-lo no interior das disputas epistemológicas que configuram a docência contemporânea.

A pesquisa documental contemplou a análise de marcos legais e normativos que regulamentam a formação docente no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura e documentos oficiais que incidem direta ou indiretamente sobre a organização do ECS, bem como a apresentação referente aos dados do Censo da Educação Superior de 2024 (Inep). Esses documentos foram compreendidos como produtos históricos e políticos, sendo analisados à luz de seus contextos de produção e das disputas que expressam no campo educacional, considerando seus efeitos sobre a organização curricular e sobre as condições institucionais do estágio.

A análise dos materiais bibliográficos e documentais foi orientada por uma perspectiva crítico-dialética, que compreende a formação de professores e o ECS como práticas sociais historicamente situadas, atravessadas por contradições e condicionadas por projetos educacionais em disputa. Nesse sentido, a relação universidade–escola foi assumida como categoria analítica central, permitindo problematizar as condições institucionais e políticas que configuram o estágio ora como espaço de práxis formativa, ora como atividade burocratizada e instrumentalizada, evidenciando a tensão entre propostas formativas críticas e modelos organizacionais restritivos.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais, informa-se que recursos de Inteligência Artificial (MS Copilot) foram utilizados de forma pontual e ética, exclusivamente para apoiar a sistematização dos dados teóricos e a organização estrutural do texto, sem substituição da autoria intelectual, da análise crítica ou das escolhas teórico-metodológicas realizadas pelos pesquisadores. Ressalta-se que todas as interpretações, análises, articulações teóricas e posicionamentos críticos apresentados no capítulo são de inteira responsabilidade dos autores, não sendo delegados a sistemas automatizados. A utilização de Inteligência Artificial, nesse sentido, foi compreendida como instrumento auxiliar de apoio ao processo de escrita acadêmica, alinhado às discussões contemporâneas sobre práticas responsáveis e transparentes no uso de tecnologias digitais na pesquisa em educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 SITUANDO O DEBATE A PARTIR DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

As políticas educacionais implementadas no Brasil têm se estruturado a partir de diferentes e coexistentes modos de regulação estatal sobre o acesso à educação superior, evidenciando a permanência de uma dualidade social e educacional. Tal configuração se expressa, por um lado, na restrição do acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior pública e, por outro, no financiamento e na expansão da oferta privada (Teixeira, 2024). Essa dinâmica revela a coexistência de políticas inclusivas e mecanismos de mercado que, simultaneamente, ampliam e limitam o acesso democrático ao ensino superior.

Esses modos de regulação se constituem historicamente e se materializam de forma desigual no tempo e no espaço, assumindo maior ou menor centralidade conforme os projetos educacionais e societários em disputa. Nesse movimento, ora se ampliam, ora se restringem as condições de acesso democrático à educação superior, evidenciando o caráter político e contraditório das políticas educacionais brasileiras (Teixeira, 2024). Trata-se de um processo marcado por avanços pontuais e retrocessos estruturais, que impactam diretamente a formação docente.

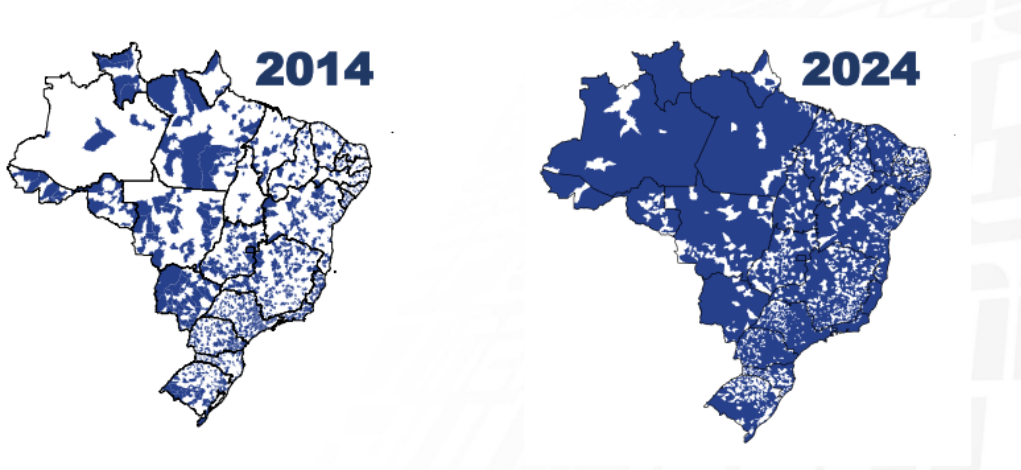
No que diz respeito à configuração atual da educação superior, dados do Censo da Educação Superior indicam que, em 2024, o Brasil registrou aproximadamente 10,2 milhões de matrículas em cursos de graduação, sendo 5,2 milhões na modalidade a distância e 5 milhões na modalidade presencial (Inep, 2025). Assim, as matrículas em cursos a distância superaram as matrículas presenciais pela primeira vez, resultado de uma trajetória de expansão intensificada a partir de 2017, com a flexibilização das políticas de criação de polos EaD no governo de Michel Temer. Esse crescimento expressivo da EaD altera profundamente o cenário da formação inicial, especialmente nos cursos de licenciatura.

Gráfico 1: Evolução do número de cursos de graduação a distância



Fonte: Inep, 2025.

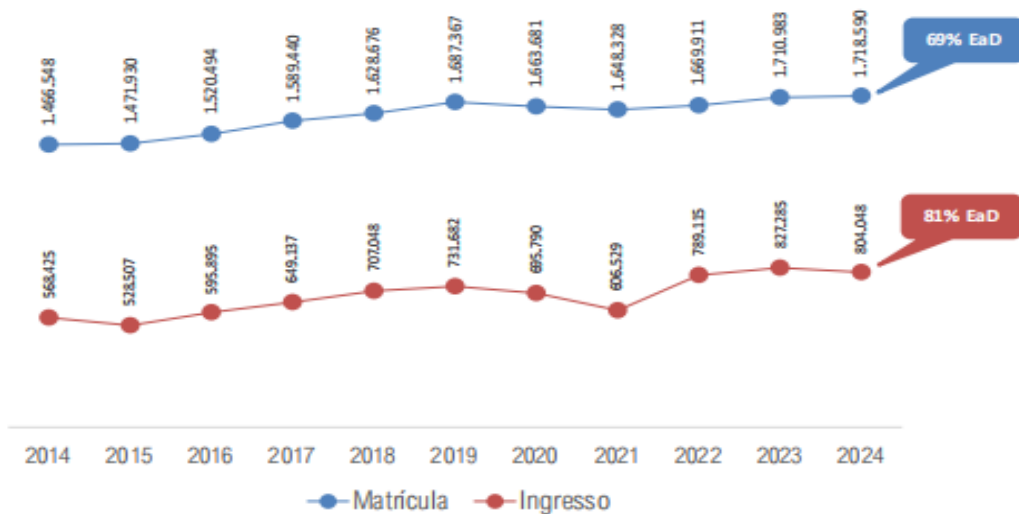
Gráfico 2: Municípios com alunos matriculados em polo EaD no Brasil entre 2014 e 2024



Fonte: Inep, 2025.

Uma análise da distribuição das matrículas EaD indica que 63,8% de todas as matrículas em polos são de instituições com sede em São Paulo, evidenciando uma concentração dessas matrículas nos grandes grupos educacionais. Ao focalizar os cursos de licenciatura, observa-se que o cenário de expansão da educação a distância se acentua ainda mais. Em 2024, foram registradas mais de 1,7 milhão de matrículas nesses cursos, das quais 69% correspondem à modalidade a distância e 31% à presencial. A rede privada concentra cerca de 68,5% dessas matrículas, enquanto a rede pública responde por 31,5%, sendo esta majoritariamente presencial. Esse quadro reforça a centralidade do setor privado na formação inicial de professores e evidencia desigualdades estruturais entre redes e modalidades.

Gráfico 3: Número de matrículas e de ingressantes em cursos de licenciatura no Brasil entre 2014 e 2024



Fonte: Inep, 2025.

Esse conjunto de indicadores evidencia que as condições institucionais de realização do ECS precisam ser compreendidas no interior desses modos de regulação da educação superior, o que incide diretamente sobre sua organização, acompanhamento pedagógico e potencial formativo nos cursos de licenciatura. A expansão acelerada da EaD, a concentração de matrículas em grandes conglomerados educacionais e a crescente privatização do setor configuram um cenário que tensiona a efetivação do estágio como práxis formativa, especialmente em contextos marcados por precarização, massificação e fragilização das relações universidade–escola.

4.2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A análise do ECS, à luz da produção teórica do campo da formação de professores e dos marcos normativos que regulam a educação superior no Brasil, permite afirmar a existência de perspectivas formativas que reposicionam o estágio como eixo estruturante da formação inicial docente. Essas perspectivas superam concepções restritivas que historicamente reduziram o ECS a um momento técnico ou terminal do currículo, afirmando-o como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, produção de saberes docentes e construção da identidade profissional (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2006; 2018). Trata-se de um movimento que desloca o estágio de uma função meramente operacional para uma dimensão epistemológica e formativa.

No plano histórico-pedagógico, a crítica à racionalidade técnica e às concepções de prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica, amplamente desenvolvida por Pimenta (1995) e por Pimenta e Lima (2006), inaugura uma perspectiva que compreende o estágio como campo de conhecimento. Nessa abordagem, o ECS deixa de ser pensado como simples aplicação de métodos previamente definidos e passa a ser concebido como espaço de reflexão sistemática sobre a prática docente, no qual observação, análise, planejamento, intervenção e avaliação se articulam de forma dialética. Essa compreensão é reforçada pela perspectiva histórico-crítica de Saviani, ao situar a formação docente como prática social historicamente determinada, na qual teoria e prática constituem uma unidade inseparável (Saviani, 2008; 2011). Assim, o estágio assume densidade teórica e política, rompendo com visões reducionistas da prática.

No plano político, os marcos legais que estruturam a formação docente, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, afirmam princípios que ampliam significativamente as possibilidades formativas do ECS. Ao reconhecerem a articulação entre teoria e prática como fundamento da formação inicial e ao posicionarem o estágio como eixo estruturante do currículo das licenciaturas, esses documentos oferecem bases normativas para a superação da fragmentação curricular historicamente presente na formação de professores (Pimenta; Lima,

2018; Saviani, 2011). Embora situados no plano normativo, tais marcos abrem possibilidades concretas de reorganização curricular quando apropriados criticamente pelas instituições formadoras.

Do ponto de vista institucional, destaca-se a perspectiva de ressignificação da relação universidade–escola como condição central para a qualificação do ECS. Autores como Nóvoa (2009) e Cunha (2014) apontam que a formação de professores não pode restringir-se à universidade, devendo reconhecer a escola básica como espaço legítimo de formação e socialização profissional. Pimenta e Lima (2018) reforçam essa compreensão ao afirmarem que o ECS se constrói na interação entre universidade e escola, configurando-se como espaço de produção compartilhada de conhecimentos pedagógicos, no qual os diferentes saberes docentes são reconhecidos e problematizados. Essa interação rompe com a lógica verticalizada da formação e afirma a escola como espaço de produção de saberes.

Essa perspectiva implica o reconhecimento do professor da educação básica como sujeito coformador, cuja atuação no estágio possibilita a mediação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. A contribuição de Tardif é central nesse debate ao afirmar que os saberes docentes são plurais, socialmente construídos e situados no exercício da profissão, não podendo ser reduzidos aos saberes científicos produzidos na universidade (Tardif, 2014). Estudos como os de Cyrino et al. (2015) evidenciam que o professor colaborador desempenha papel decisivo na inserção do licenciando no cotidiano escolar e na construção de compreensões sobre o trabalho docente, fortalecendo o caráter formativo do estágio. Assim, o ECS torna-se espaço de diálogo entre diferentes racionalidades pedagógicas.

No plano pedagógico, a concepção do estágio como práxis formativa e investigativa amplia suas potencialidades na formação de professores críticos e reflexivos. Para Pimenta, o ECS configura-se simultaneamente como aproximação da realidade escolar e como atividade teórica, na medida em que a experiência vivida na escola é tomada como objeto de análise, reflexão e produção de conhecimento (Pimenta, 1995). Essa perspectiva se aprofunda com a defesa do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio, proposta por Pimenta e Lima (2018), ao transformar o campo de atuação profissional em espaço de investigação sistemática e construção de saberes sobre a prática docente, tornando a pesquisa um princípio formativo.

No que se refere à diversidade, o ECS apresenta-se como espaço estratégico para a problematização das desigualdades sociais, culturais, territoriais e educacionais que atravessam a escola pública brasileira. Conforme discutem Padilha e Oliveira (2013), a formação docente comprometida com a educação inclusiva exige a leitura crítica das relações escolares, do currículo e das práticas pedagógicas em contextos marcados pela desigualdade. Pimenta e Lima (2018) e Gatti (2020) reforçam que o estágio, quando concebido como eixo articulador do currículo, possibilita integrar diversidade e prática pedagógica, favorecendo a formação de professores comprometidos com a equidade e o direito à educação.

Nesse conjunto de perspectivas, o ECS afirma-se como componente central da formação inicial de professores, com potencial para articular teoria e prática como unidade dialética, fortalecer a relação universidade–escola e afirmar a docência como prática social, histórica e politicamente situada. Ancoradas nas contribuições de Pimenta, Pimenta e Lima, Saviani, Nóvoa, Cunha, Tardif, Cyrino et al., Padilha e Oliveira e Gatti, essas perspectivas delineiam horizontes formativos que orientam a construção de políticas, currículos e práticas institucionais comprometidas com uma formação docente crítica, investigativa e socialmente referenciada. Trata-se de um horizonte que reafirma o estágio como espaço de produção de sentidos sobre a docência e de construção da autonomia profissional.

4.3 DESAFIOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Apesar dos avanços conceituais e normativos que reposicionam o ECS como eixo estruturante da formação inicial de professores, sua efetivação concreta segue atravessada por desafios históricos, políticos e pedagógicos persistentes, que limitam sua constituição como práxis formativa. Tais desafios não decorrem de insuficiências individuais dos sujeitos envolvidos, mas de condições estruturais que organizam a formação docente no interior das políticas educacionais e dos modos de regulação da educação superior no Brasil, e que condicionam as possibilidades reais de construção de experiências formativas qualificadas.

Do ponto de vista histórico, um dos principais desafios reside na permanência da racionalidade técnica como matriz organizadora das práticas de estágio. Embora amplamente criticada pela literatura da formação de professores, essa racionalidade continua a influenciar a organização curricular das licenciaturas, mantendo o estágio subordinado a uma lógica aplicacionista e prescritiva. Nessa perspectiva, a prática docente é compreendida como execução de métodos e técnicas previamente definidos, o que reforça a dicotomia entre teoria e prática e fragiliza a dimensão investigativa do estágio (Pimenta, 1995; Pimenta; Lima, 2006). Essa permanência revela a força de tradições formativas que resistem à incorporação de concepções críticas e dialéticas.

Esse desafio se expressa na recorrente redução do estágio à observação passiva, ao cumprimento burocrático de carga horária e à produção de relatórios formais, frequentemente desvinculados de processos sistemáticos de reflexão crítica. Como assinalam Pimenta e Lima (2018), a incidência das concepções de prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica contribui para a reprodução de práticas escolares naturalizadas, limitando a capacidade do licenciando de problematizar os fundamentos históricos, sociais e políticos do trabalho docente. Dessa forma, o estágio tende a reforçar práticas conservadoras, em vez de promover a análise crítica da realidade escolar.

No plano político-institucional, outro desafio central refere-se ao descompasso entre o que é prescrito na legislação educacional e o que se materializa nas práticas formativas. Embora a LDB nº

9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmem a articulação entre teoria e prática como princípio formativo e reconheçam o estágio como eixo do currículo, sua efetivação depende das condições institucionais concretas dos cursos de licenciatura. Como destaca Saviani (2009), a legislação educacional constitui-se como campo de disputas, no qual convivem discursos progressistas e mecanismos contemporâneos de controle e padronização. Essa tensão entre prescrição e realidade limita a implementação de propostas formativas integradas.

Esse cenário é agravado pelos modos contemporâneos de regulação da educação superior, marcados pela expansão do setor privado, pelo crescimento da educação a distância e pela intensificação de políticas orientadas por eficiência, flexibilização e racionalização de custos. Gatti (2013; 2020) evidencia que esses processos impactam diretamente a formação inicial de professores, comprometendo as condições de acompanhamento pedagógico do estágio e restringindo o tempo, o espaço e os vínculos institucionais necessários à construção de experiências formativas densas. A precarização institucional fragiliza a mediação pedagógica e reduz o estágio a um procedimento administrativo.

Nessas condições, o ECS tende a ser capturado por lógicas de massificação da formação docente, o que favorece sua burocratização e esvaziamento pedagógico. Como apontam Cunha (2010) e Martins e Curi (2019), a fragilização do acompanhamento docente, a fragmentação curricular, a ausência de projetos institucionais de estágio, bem como a ausência de intencionalidade pedagógica transformam o ECS em mera formalidade curricular, reduzindo-o a um dispositivo administrativo e comprometendo sua função formativa e investigativa.

Outro desafio estrutural diz respeito à relação universidade–escola, historicamente marcada por assimetrias de poder e pela hierarquização dos saberes. A universidade mantém-se, em muitos contextos, como instância exclusiva de produção do conhecimento, enquanto a escola básica é reduzida a espaço de aplicação, o que limita o reconhecimento do professor da educação básica como sujeito formador. Conforme analisam Cunha (2014) e Nóvoa (2009), essa lógica fragiliza a construção de parcerias efetivas e impede a consolidação de projetos formativos compartilhados. Essa assimetria compromete a construção de uma formação docente colaborativa e dialógica.

A ausência de políticas institucionais de reconhecimento, formação e valorização dos professores colaboradores constitui outro desafio significativo. Ainda que Cyrino et al. (2015) evidenciem o papel central desses profissionais na inserção do licenciando no cotidiano escolar e na socialização dos saberes da experiência, a falta de condições institucionais para sua atuação compromete o potencial formativo do estágio, frequentemente limitado a orientações improvisadas e pouco articuladas à reflexão teórica (Tardif, 2014). Sem reconhecimento e condições de trabalho, o professor colaborador não consegue exercer plenamente sua função formativa.

No que se refere à diversidade, os desafios se intensificam quando o estágio não possibilita ao licenciando uma leitura crítica das desigualdades estruturais que atravessam a escola pública brasileira. A persistência de currículos homogeneizantes e de práticas pedagógicas padronizadas tende a invisibilizar diferenças socioculturais, étnico-raciais e territoriais, naturalizando desigualdades e restringindo a formação para a docência em contextos diversos. Conforme problematizam Padilha e Oliveira (2013), a formação docente descolada dessas realidades limita o compromisso ético e político do futuro professor com a educação pública. O estágio, nesse cenário, corre o risco de reforçar desigualdades em vez de enfrentá-las.

Por fim, a incidência das políticas curriculares contemporâneas, especialmente aquelas associadas à BNCC e às avaliações centralizadas, constitui desafio adicional ao ECS. Ao prescrever aprendizagens padronizadas e orientar o trabalho pedagógico por competências e habilidades, essas políticas tendem a restringir a autonomia docente e a construção de práticas curriculares contextualizadas. O estágio, nesse cenário, corre o risco de assumir caráter adaptativo, voltado à adequação às prescrições curriculares, em detrimento da reflexão crítica e da problematização do trabalho docente. A padronização curricular limita a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Em síntese, os desafios do ECS revelam a complexidade de sua efetivação como práxis formativa no contexto da formação inicial de professores. Superar esses desafios exige não apenas reformulações normativas, mas políticas institucionais consistentes, reorganização curricular, fortalecimento da relação universidade–escola e condições materiais e pedagógicas que assegurem ao estágio sua centralidade como espaço de formação crítica, investigativa e socialmente comprometida. Somente assim o ECS poderá cumprir seu papel como eixo articulador da formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o ECS ocupa posição estratégica na formação inicial de professores, constituindo-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, produção de saberes docentes e construção da identidade profissional. Ao situar o estágio no interior das disputas históricas, políticas e pedagógicas que atravessam a formação docente no Brasil, torna-se possível compreender que sua efetivação não depende apenas de prescrições normativas, mas das condições concretas que organizam o trabalho formativo nas instituições de educação superior.

Os resultados demonstram que, embora os marcos legais e a produção teórica crítica tenham reposicionado o ECS como eixo estruturante da formação inicial, persistem desafios significativos que limitam sua constituição como práxis formativa. Entre esses desafios, destacam-se a permanência da racionalidade técnica como matriz organizadora das práticas de estágio, a burocratização das atividades, a fragilidade da relação universidade–escola, a precarização das condições institucionais e a intensificação

de políticas de regulação que favorecem a massificação e a padronização da formação docente. Tais elementos revelam a distância entre o que é prescrito e o que se materializa no cotidiano dos cursos de licenciatura.

Ao mesmo tempo, a análise evidencia que o ECS possui potencial formativo expressivo quando concebido como campo de conhecimento, espaço de investigação e prática social historicamente situada. A perspectiva da práxis, articulada às contribuições de Pimenta, Pimenta e Lima, Saviani, Nóvoa, Cunha, Tardif, Cyrino et al., Padilha e Oliveira e Gatti, aponta caminhos para a construção de projetos formativos que integrem reflexão crítica, pesquisa, intervenção pedagógica e compromisso ético-político com a educação pública.

Assim, superar os desafios identificados exige políticas institucionais consistentes, reorganização curricular, fortalecimento da relação universidade–escola, valorização dos professores colaboradores e condições materiais que assegurem ao estágio densidade formativa. Implica, ainda, reconhecer o ECS como espaço de enfrentamento das desigualdades educacionais e de afirmação de uma docência comprometida com a equidade, a justiça social e o direito à educação.

Os resultados apontam, ainda, que o ECS assume papel decisivo na formação de professores comprometidos com a equidade e com o direito à educação. Em contextos escolares marcados por profundas desigualdades sociais, culturais e territoriais, o estágio configura-se como espaço privilegiado para a problematização de práticas curriculares homogeneizantes e para a construção de saberes docentes contextualizados. Essa potência formativa, contudo, somente se realiza quando o estágio é concebido como eixo articulador do currículo e sustentado por processos reflexivos, investigativos e teoricamente mediados, capazes de promover leituras críticas da realidade escolar.

Dessa forma, conclui-se que o ECS se configura como campo de disputas formativas, no qual se confrontam concepções tecnicistas e burocráticas e perspectivas críticas que afirmam a docência como prática social, histórica e política. Reconhecer essas disputas não significa negar os avanços normativos conquistados, mas aprofundar a análise das condições reais de sua efetivação no interior das políticas educacionais contemporâneas, especialmente em um cenário marcado pela expansão da educação a distância, pela intensificação da privatização e pela racionalização dos processos formativos.

Reafirma-se, por fim, que a potência formativa do ECS reside em sua capacidade de articular teoria e prática como unidade dialética, reconhecer a escola básica como lócus legítimo de formação e afirmar a docência como prática ética, crítica e socialmente comprometida com a democratização da educação pública brasileira. Trata-se de uma perspectiva que exige intencionalidade institucional, condições materiais adequadas e projetos formativos que valorizem a escola como espaço de produção de conhecimento e de enfrentamento das desigualdades educacionais.

Em síntese, o ECS, quando concebido e implementado como práxis formativa, contribui decisivamente para a formação de professores críticos, investigativos e socialmente referenciados. Reafirmar sua centralidade no currículo das licenciaturas é, portanto, condição indispensável para a construção de uma formação docente capaz de responder aos desafios contemporâneos da escola pública brasileira

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Campinas: Papirus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Saberes docentes e formação pedagógica no ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 559–576, 2014.

CYRINO, Márcia Cristina Corrêa Tavares et al. O professor colaborador no estágio curricular supervisionado: sentidos e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 189–210, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 28-51, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Profissão docente e formação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025

MARTINS, André; CURI, Elisabete. Estágio supervisionado e formação docente: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 411-430, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Educação inclusiva e formação docente: desafios e perspectivas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 401–421, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência: perspectivas para a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA MAIA, Zilka Sulamita. *Políticas de acesso à educação superior pública no Brasil: análise da regulação estatal e dos indicadores demográficos e educacionais (1995-2022)*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.