


**O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSIDADE,
POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES****THE CURRICULAR INTERNSHIP IN TEACHER TRAINING: DIVERSITY, POLICIES, AND
CURRICULAR PRACTICES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-052>**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**

Este estudo analisa o estágio curricular supervisionado (ECS) como eixo estruturante da formação docente, articulando os campos da diversidade, das políticas educacionais e das práticas curriculares. A partir de uma abordagem crítico dialética, a pesquisa evidencia que o estágio constitui um espaço de disputa entre racionalidades antagônicas: de um lado, a lógica neoliberal, que tende à padronização, à mercantilização da formação e à redução da prática a procedimentos técnicos; de outro, perspectivas críticas que afirmam o estágio como práxis investigativa, espaço de produção de saberes e de leitura transformadora da realidade escolar. A análise de documentos normativos, produções científicas e diretrizes contemporâneas, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, revela tensões entre políticas que fragilizam o estágio e movimentos que buscam reposicioná-lo como experiência formativa situada, presencial e articulada à escola pública. O estudo demonstra que a diversidade, compreendida como construção histórica atravessada por desigualdades, constitui dimensão central para compreender o estágio como espaço ético político. Conclui-se que fortalecer o estágio implica consolidar práticas curriculares investigativas, condições institucionais adequadas e políticas comprometidas com a formação crítica e com a justiça social.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; Formação docente; Diversidade; Políticas educacionais; Práticas curriculares.

ABSTRACT

This study analyzes the supervised curricular internship (SCI) as a structuring axis of teacher training, articulating the fields of diversity, educational policies, and curricular practices. From a critical-dialectical approach, the research shows that the internship constitutes a space of dispute between antagonistic rationalities: on the one hand, the neoliberal logic, which tends towards standardization, the commodification of training, and the reduction of practice to technical procedures; on the other hand, critical perspectives that affirm the internship as investigative praxis, a space for the production of knowledge and a transformative reading of school reality. The analysis of normative documents, scientific productions, and contemporary guidelines, such as CNE/CP Resolution No. 4/2024, reveals tensions between policies that weaken the internship and movements that seek to reposition it as a situated, face-to-face formative experience articulated with the public school. The study demonstrates that diversity, understood as a historical construction traversed by inequalities, constitutes a central dimension for understanding the internship as an ethical-political space. It is concluded that strengthening the internship implies consolidating investigative curricular practices, adequate institutional conditions, and policies committed to critical thinking and social justice.

Keywords: Supervised curricular internship; Teacher training; Diversity; Educational policies; Curricular practices.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura, tem sido historicamente marcada por disputas em torno dos sentidos da docência, da organização curricular e das finalidades sociais da educação. Nesse cenário, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui-se como eixo estruturante da formação inicial, pois materializa a articulação entre universidade e escola, teoria e prática, bem como entre diferentes concepções de currículo, diversidade e políticas educacionais. Entretanto, essa articulação não ocorre de forma neutra, sendo atravessada por tensões que expressam diferentes projetos de sociedade e de formação humana. Assim, o estágio emerge como espaço privilegiado para observar como disputas formativas se materializam no cotidiano das licenciaturas.

Partindo desse contexto, este estudo tem como questão norteadora: **como o ECS se constitui espaço de articulação entre diversidade, políticas educacionais e práticas curriculares na formação de professores?** A pergunta orienta a análise das múltiplas dimensões que atravessam o estágio e configuram sua complexidade formativa.

Como objetivo geral, busca-se **analisar o ECS na formação de professores a partir das dimensões da diversidade, das políticas educacionais e das práticas curriculares**, compreendendo-o como campo de disputas formativas e epistemológicas no interior das licenciaturas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender o ECS como espaço estratégico de disputa e produção de sentidos na formação docente, especialmente em um contexto marcado pela intensificação de políticas educacionais de orientação gerencial e pela crescente complexificação das demandas relacionadas à diversidade. Ao analisar como essas dimensões se articulam no interior das licenciaturas, o trabalho contribui para evidenciar as contradições que atravessam a formação inicial e para problematizar modelos de estágio que tendem a reduzir a prática a mera aplicação técnica. Desse modo, a pesquisa oferece subsídios teóricos e analíticos para o fortalecimento de projetos formativos comprometidos com uma concepção crítica de educação e com a construção de práticas curriculares socialmente referenciadas.

A abordagem teórica ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo o estágio como mediação histórica e socialmente situada, atravessada por contradições entre racionalidades críticas e neoliberais. Nesse sentido, diversidade, políticas e práticas curriculares não são dimensões isoladas, mas elementos constitutivos de uma totalidade em permanente disputa no campo da formação docente.

2 TEORIA E MÉTODO

O referencial teórico desta pesquisa ancora-se no materialismo histórico-dialético como perspectiva de interpretação da realidade educacional, compreendendo o ECS como mediação histórica, social e pedagógica no interior das contradições da formação docente. Nessa abordagem, o estágio não é concebido como componente técnico do currículo, mas como espaço de articulação entre teoria e prática, produção de saberes docentes e leitura crítica da realidade escolar, ou seja, como prática social que expressa e tensiona os fundamentos da formação docente, constituindo-se, assim, eixo estruturante da formação de professores.

No campo das políticas educacionais, o ECS se configura como território permeado por disputas entre racionalidades antagônicas. Saviani (2009) fundamenta a compreensão da educação como prática social atravessada por projetos societários em disputa, nos quais se confrontam perspectivas emancipatórias e processos de adaptação às exigências do capital.

Na perspectiva de Frigotto (2010), a educação não pode ser reduzida à lógica do mercado; ela deve estar orientada à formação humana integral e à emancipação dos sujeitos. Ramos (2008), defende que formação deve ser integrada, superando a fragmentação entre formação geral e formação profissional. Assim, esses autores contribuem para a análise da racionalidade neoliberal na educação brasileira. No caso da formação docente essa racionalidade é marcada pela mercantilização da educação superior, pela expansão da educação a distância e pela centralidade da lógica das competências.

Adorno (1996), por sua vez, permite compreender os processos de semiformação, que se configura como a forma dominante da consciência na sociedade contemporânea, caracterizada não pela ausência de acesso à cultura, mas por sua apropriação superficial, fragmentada e acrítica. Resultante dos processos de mercantilização da cultura e da atuação da indústria cultural, a semiformação transforma o conhecimento em informação efêmera e desconectada, esvaziando a experiência formativa e bloqueando a possibilidade de reflexão. Nesse contexto, os sujeitos passam a acumular conteúdos sem compreendê-los em sua totalidade, produzindo uma pseudoerudição que reforça o conformismo e a adaptação às estruturas sociais vigentes. Assim, ao invés de promover a autonomia intelectual e a emancipação, a semiformação atua como mecanismo de reprodução social, ao impedir que os indivíduos desenvolvam uma relação crítica e consciente com a realidade.

Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve ser centrada na construção da identidade profissional docente, a partir da reflexão sobre a própria prática e da valorização da experiência. Daibem (2018) fundamenta a relação universidade–escola como espaço de formação compartilhada, reconhecendo a escola básica como locus central da formação docente.

No eixo das práticas curriculares, Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2019) compreendem o estágio como atividade teórica de conhecimento da práxis, superando a dicotomia entre teoria e prática e afirmando-o como espaço de investigação da docência. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996) ao afirmar o movimento de reflexão–ação–reflexão como fundamento da formação crítica, e com Tardif (2014), ao reconhecer a pluralidade dos saberes docentes produzidos na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais e contextos institucionais.

No que se refere à categoria diversidade, esta pesquisa adota como eixo estruturante a contribuição de Candau (2008), cuja produção no campo da educação intercultural crítica compreende a diversidade como construção histórica atravessada por relações de poder, desigualdade e disputas culturais no interior da escola. Para a autora, a diversidade não se reduz à presença de diferenças, mas exige o reconhecimento das desigualdades estruturais que as produzem, implicando uma educação intercultural comprometida com diálogo, justiça social e valorização das múltiplas culturas no espaço escolar. Nesse sentido, o ECS constitui-se como espaço privilegiado de encontro com a diversidade concreta das escolas brasileiras, marcadas por múltiplas infâncias, juventudes e trajetórias sociais.

Em outra perspectiva teórica, Santos (2010) contribui para ampliar a compreensão da diversidade ao propor a noção de epistemologias do Sul, criticando a hegemonia do conhecimento científico ocidental e defendendo o reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos por sujeitos historicamente subalternizados. Nessa abordagem, a diversidade não é apenas cultural ou pedagógica, mas epistemológica, envolvendo a legitimação de diferentes formas de produzir conhecimento. Essa contribuição tensiona diretamente a formação docente ao questionar a centralidade de um único regime de racionalidade na escola

e na universidade, ampliando o sentido do estágio como espaço de encontro entre saberes diversos. Com isso, a diversidade assume caráter político-epistemológico, deslocando o estágio para além da prática pedagógica e situando-o como espaço de disputa por legitimidade de saberes.

Essa perspectiva se articula com Freire (1996) ao afirmar a educação como prática de liberdade e o respeito à diferença como princípio ético-político da docência, e com Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes docentes são constituídos na relação com contextos heterogêneos e experiências plurais. Silva (2000) contribui ao compreender o currículo como espaço de produção de identidades, no qual a diversidade é sempre atravessada por disputas de poder e significação.

Dessa forma, o referencial teórico articula três eixos fundamentais — políticas educacionais, práticas curriculares e diversidade — compreendendo o ECS como campo estratégico de disputa entre projetos formativos distintos e como síntese das contradições que estruturam a formação docente no Brasil contemporâneo. De um lado, uma racionalidade neoliberal que tende à padronização e à redução da diversidade; de outro, perspectivas críticas e decoloniais que afirmam a formação docente como práxis, investigação e reconhecimento da pluralidade de saberes e sujeitos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, orientada pela perspectiva crítico-dialética. Essa opção metodológica compreende a realidade educacional como histórica, contraditória e socialmente produzida, o que implica reconhecer que o ECS é um campo atravessado por disputas entre diferentes projetos de formação docente.

A investigação fundamenta-se na análise de produções científicas do campo da formação de professores, especialmente aquelas que problematizam o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, como em Pimenta e Lima (2012; 2019), Freire (1996) e Tardif (2014). Também se apoia em estudos que analisam as políticas educacionais e suas determinações sobre a formação docente, como Saviani (2009), Frigotto (2010), Ramos (2008), Azevedo (1997) e França (2012), bem como em autores que discutem a relação universidade–escola e a formação docente como processo social e histórico, como Nóvoa (1992), Daibem (1997) e Zeichner (2013).

No campo normativo, a análise documental contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, estabelecendo novos parâmetros para a organização do ECS no Brasil.

No eixo da diversidade, a pesquisa dialoga com Candau (2008), ao compreender a diversidade como construção histórica atravessada por relações de poder e desigualdade no interior da escola, com Silva (2000), ao analisar o currículo como espaço de produção de identidades, e com Soares (2004), ao problematizar as desigualdades nos processos de aprendizagem e letramento. Esses referenciais permitem

compreender a diversidade não como dado natural, mas como categoria estruturante das práticas curriculares e das políticas de formação docente.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo em perspectiva crítico-dialética, buscando identificar regularidades, contradições e tensões presentes nos materiais analisados. Essa abordagem permite compreender como diferentes racionalidades — neoliberais e críticas — se expressam nas políticas, nos currículos e nas práticas do estágio, evidenciando o campo da formação docente como espaço de disputa epistemológica e política.

As categorias analíticas centrais — diversidade, políticas educacionais e práticas curriculares — foram construídas como eixos interpretativos a partir do referencial teórico mobilizado, permitindo compreender o ECS como síntese de determinações sociais mais amplas e como espaço de produção de sentidos sobre a docência.

Por fim, destaca-se que a elaboração deste estudo contou com o suporte da ferramenta de inteligência artificial Microsoft Copilot (IA generativa), utilizada como apoio técnico na organização inicial de ideias, sistematização de categorias e refinamento textual. Ressalta-se, contudo, que a interpretação teórica, a análise crítica e a construção argumentativa são de responsabilidade exclusiva da autora, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

3 RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISES

Os conceitos sistematizados nos quadros analíticos a seguir emergem do conjunto de textos científicos e documentos normativos examinados nesta pesquisa, resultando de um processo de leitura crítica orientado pela identificação de regularidades, tensões e recorrências no tratamento do ECS na formação de professores. A partir da interlocução com autores de referência no campo da educação, como Saviani (2009), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Freire (1996) e Frigotto (2010), evidencia-se que o estágio se configura como categoria central e, simultaneamente, profundamente disputada no interior das políticas e práticas de formação docente. Esses autores, ao problematizarem a relação entre teoria e prática, a natureza dos saberes docentes e as determinações sociais da educação, oferecem bases teóricas consistentes para compreender o estágio não apenas como componente curricular, mas como espaço privilegiado de materialização das contradições que atravessam o campo educacional.

Nesse movimento analítico, os conceitos foram organizados em dois grandes eixos interpretativos — uma perspectiva conservadora/neoliberal e uma perspectiva progressista crítica —, permitindo explicitar as racionalidades em disputa que orientam tanto as políticas educacionais quanto as práticas curriculares. Essa sistematização evidencia que, no interior de um mesmo contexto histórico, coexistem projetos formativos distintos: de um lado, propostas que convergem para a adaptação funcional da formação docente

às exigências do mercado; de outro, perspectivas que se orientam pela construção de uma práxis emancipatória, comprometida com a qualidade social da educação.

Desse modo, os quadros que seguem operam como instrumento analítico para compreender como racionalidades antagônicas disputam o sentido do estágio. Igualmente, sintetizam os achados da análise e atuam, ainda, como ferramenta teórico-metodológica para compreender o ECS como campo estratégico de disputa político-epistemológica, no qual se confrontam diferentes concepções de docência, formação e sociedade.

Quadro 1 - Perspectiva conservadora e neoliberal do estágio curricular supervisionado

| Diversidade | Políticas | Práticas Curriculares |
|--|--|--|
| Homogeneização dos sujeitos escolares – desconsideração das diferenças (Saviani, 2009) | Regulação por resultados e desempenho – Estado avaliador (Dias Sobrinho, 2004) | Estágio como requisito burocrático (Pimenta e Lima, 2012) |
| Redução da diversidade à adaptação funcional (Frigotto, 2010) | Expansão da educação superior privada (Frigotto, 2010) | Fragmentação entre teoria e prática (Tardif, 2014) |
| Invisibilização das desigualdades sociais (Freire, 1996 – crítica) | Mercantilização da educação (Ramos, 2008) | Modelo aplicacionista (Pimenta e Lima, 2012) |
| Padronização das aprendizagens (Soares, 2004 – crítica) | Formação por competências (Ramos, 2008) | Observação passiva no estágio (Schön, 2000 – crítica) |
| Desconsideração dos contextos culturais (Tardif, 2014 – crítica) | BNCC e BNC-Formação como dispositivos de padronização (Frigotto, 2010) | Cumprimento formal de carga horária (Dias Sobrinho, 2004) |
| Redução da diversidade à mensuração (Dias Sobrinho, 2004) | Expansão da EaD nas licenciaturas (Frigotto, 2010) | Burocratização do estágio (Pimenta e Lima, 2012) |
| Educação voltada à empregabilidade (Frigotto, 2010) | Flexibilização curricular (Ramos, 2008) | Desarticulação universidade-escola (Nóvoa, 1992 – crítica) |
| Juventudes como força de trabalho (Frigotto, 2010) | Dualidade público-privado (Saviani, 2009) | Uso do estagiário como mão de obra (Pimenta e Lima, 2012) |
| Negação da pluralidade de saberes (Tardif, 2014 – crítica) | Controle e padronização da formação (Dias Sobrinho, 2004) | Supervisão fragilizada (Schön, 2000 – crítica) |
| Invisibilidade das infâncias (Kramer, 2005 – crítica) | Racionalidade gerencial (Frigotto, 2010) | Reprodução de práticas tradicionais (Freire, 1996 – crítica) |

Fonte: Elaboração própria.

O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSIDADE, POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

Quadro 2 - Perspectiva progressista: estágio como práxis formativa

| Diversidade | Políticas | Práticas Curriculares |
|---|--|--|
| Reconhecimento das múltiplas infâncias (Kramer, 2005) | Formação docente como direito social (Saviani, 2009) | Estágio como eixo estruturante (Pimenta e Lima, 2012) |
| Diversidade como princípio formativo (Freire, 1996) | Valorização da escola pública (Frigotto, 2010) | Indissociabilidade teoria-prática (Pimenta e Lima, 2012) |
| Pluralidade dos saberes docentes (Tardif, 2014) | Políticas de formação crítica (Saviani, 2009) | Práxis: reflexão-ação-reflexão (Freire, 1996) |
| Educação para equidade (Soares, 2004) | Diretrizes que fortalecem a prática (Resolução CNE/CP nº 4/2024) | Estágio como investigação (Pimenta e Lima, 2012) |
| Reconhecimento das desigualdades (Frigotto, 2010) | Integração ensino-pesquisa-extensão (Saviani, 2009) | Professor como pesquisador (Schön, 2000) |
| Infâncias como sujeitos de direitos (Kramer, 2005) | Revalorização da presencialidade (Resolução CNE/CP nº 4/2024) | Inserção desde o início do curso (Pimenta e Lima, 2012) |
| Juventudes como sujeitos históricos (Freire, 1996) | Escola como espaço formativo (Saviani, 2009) | Participação ativa do estagiário (Nóvoa, 1992) |
| Diversidade cultural e territorial (Tardif, 2014) | Superação da lógica mercantil (Frigotto, 2010) | Parceria universidade-escola (Nóvoa, 1992) |
| Inclusão e justiça social (Freire, 1996) | Formação para emancipação (Saviani, 2009) | Supervisão como mediação formativa (Schön, 2000) |
| Educação como prática social (Saviani, 2009) | Resistência à precarização (Frigotto, 2010) | Construção da identidade docente (Nóvoa, 1992) |
| Interculturalidade (Candau, 2008) | Políticas de qualidade social da educação (Saviani, 2009) | Currículo integrado (Pimenta e Lima, 2012) |
| Contextualização da prática (Tardif, 2014) | Ampliação com qualidade (Frigotto, 2010) | Práxis transformadora (Freire, 1996) |

Fonte: Elaboração própria.

Os quadros analíticos evidenciam que o ECS constitui um campo de disputas no interior das políticas de formação docente, no qual diferentes racionalidades orientam concepções antagônicas de diversidade, políticas educacionais e práticas curriculares. O estágio, portanto, não é um espaço neutro, mas um território de disputa entre projetos societários divergentes.

Na perspectiva conservadora e neoliberal, observa-se a predominância de uma lógica de homogeneização, padronização e controle, na qual a diversidade é reduzida à adaptação funcional e as desigualdades são frequentemente invisibilizadas ou naturalizadas. As políticas educacionais, por sua vez, são orientadas por mecanismos de regulação por resultados, expansão da lógica mercantil e fortalecimento de dispositivos avaliativos que intensificam a racionalidade gerencial na educação superior. Nesse contexto, o estágio tende a ser esvaziado de sua dimensão formativa, sendo reduzido a procedimento burocrático, marcado pela fragmentação entre teoria e prática e pela desarticulação entre universidade e escola, o que compromete sua potência como espaço de reflexão crítica sobre o trabalho docente. Assim, a racionalidade neoliberal converte o estágio em instrumento de conformação técnica, e não de formação crítica.

Em contraposição, a perspectiva progressista reafirma o estágio como espaço de práxis formativa, no qual a diversidade é reconhecida como princípio estruturante da formação, articulada à justiça social, à

equidade e ao reconhecimento das múltiplas infâncias e juventudes. As políticas educacionais, nessa abordagem, são compreendidas como instrumentos de fortalecimento da escola pública, de valorização do trabalho docente e de integração entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com diretrizes contemporâneas que reafirmam a centralidade da presencialidade e da inserção crítica no contexto escolar. As práticas curriculares, por sua vez, assumem caráter investigativo e reflexivo, superando o modelo aplicacionista e afirmando o estágio como espaço de produção de conhecimento, no qual o futuro professor se constitui como sujeito crítico, capaz de interpretar, problematizar e transformar a realidade educativa em articulação com a universidade e a escola como instâncias formativas complementares. Nessa perspectiva, o estágio torna-se lugar de produção de sentidos, de investigação e emancipação.

3.1 DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A compreensão do ECS na formação de professores exige reconhecer a diversidade como dimensão estruturante da prática educativa, atravessando sujeitos, contextos e processos formativos em todos os níveis de ensino. Essa diversidade se expressa nas múltiplas infâncias, juventudes e trajetórias escolares, marcadas por desigualdades sociais, culturais, econômicas e territoriais, bem como nas distintas formas de organização das instituições educativas e nas concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente.

Nessa direção, o estágio não pode ser concebido como experiência homogênea ou padronizada, mas como espaço de inserção em realidades complexas e desiguais, que demandam do licenciando a capacidade de compreender a educação como prática social situada. Tal perspectiva dialoga com a noção de pluralidade dos saberes docentes, conforme Tardif (2014), exigindo uma formação que articule conhecimento teórico, sensibilidade social e leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, a diversidade opera como categoria analítica que redefine o sentido formativo do estágio.

Em cada etapa da educação básica, a diversidade assume configurações próprias, exigindo do estágio respostas formativas igualmente complexas. No âmbito da educação infantil, a diversidade assume contornos específicos, relacionados às diferentes concepções de infância e às formas de articulação entre cuidado e educação, historicamente tensionadas no campo educacional. O ECS, nesse contexto, coloca o futuro professor diante de práticas pedagógicas heterogêneas, que vão desde propostas fundamentadas em abordagens críticas e interacionistas até experiências marcadas por rotinas rígidas, assistencialismo e precarização. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a diversidade se expressa nos processos de alfabetização e letramento, nos diferentes ritmos de aprendizagem e nas desigualdades de acesso ao conhecimento escolar, exigindo do docente domínio de conteúdos e capacidade de mediação pedagógica sensível às diferenças, como destacam Soares (2004) e Saviani (2009). No ensino médio, a diversidade se intensifica e se complexifica, articulando dimensões cognitivas, culturais, identitárias e socioeconômicas

próprias das juventudes contemporâneas, o que demanda do estagiário uma leitura crítica das contradições que atravessam a formação escolar, especialmente aquelas relacionadas às desigualdades de acesso, permanência e sucesso educativo, como problematiza Frigotto (2010).

Essa compreensão se aprofunda quando o estágio é concebido como território de afirmação de identidades e de produção de sentidos sobre os sujeitos da educação, configurando-se como espaço ético-político de enfrentamento das desigualdades e afirmação de identidades. Conforme Silva (2000), o currículo constitui-se como “documento de identidade”, o que implica reconhecer que os saberes e práticas desenvolvidos no estágio não são neutros, mas produzem modos de compreender quem somos e qual é o lugar do outro na sociedade. Essa perspectiva encontra respaldo no marco normativo brasileiro, especialmente na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estabelecem a necessidade de uma formação comprometida com a diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, geracional e das pessoas com deficiência. Reforçam essa dimensão ética, Freire (1996), ao afirmar que ensinar implica rejeitar qualquer forma de discriminação e reconhecer a dignidade do educando, e Tardif (2002), ao evidenciar a necessidade de sensibilidade frente à heterogeneidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o estágio, conforme Pimenta e Lima (2004), constitui-se como espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos e para a leitura crítica das exclusões que tendem a ser invisibilizadas por uma racionalidade orientada pela eficiência técnica. Ao possibilitar a articulação entre teoria e prática em uma perspectiva investigativa, o estágio contribui para que o futuro professor compreenda as desigualdades não como dados naturais, mas como produções históricas e sociais passíveis de transformação.

Esse compromisso é reafirmado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao estabelecer a equidade como princípio da socialização profissional inicial e ao exigir que a formação docente promova a compreensão das múltiplas desigualdades que atravessam a sociedade brasileira. Desse modo, a diversidade deixa de ser elemento periférico e torna-se eixo estruturante da formação docente crítica, orientando a formação de professores comprometidos com a inclusão, a justiça social e a qualidade social da educação.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: REGULAÇÃO, DISPUTA E INFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

A análise das políticas educacionais que tangenciam o ECS evidencia que a formação docente no Brasil se insere em um campo de disputas marcado por diferentes modos de regulação do Estado, historicamente vinculados à manutenção de uma dualidade social e educacional. Nesse sentido, as políticas de formação não podem ser compreendidas como neutras, mas como expressões de projetos societários em disputa, nos quais se articulam interesses públicos e privados.

Conforme argumenta Azevedo (1997), a definição e implementação das políticas educacionais estão profundamente imbricadas nas relações de poder e nos mecanismos de dominação social, frequentemente orientadas por uma racionalidade que prioriza a lógica empresarial em detrimento da função social da educação.

Nesse contexto, o ECS se torna um espaço privilegiado para observar como a regulação estatal opera na formação docente, ora reforçando desigualdades, reduzindo-a a dispositivo de controle, padronização e adaptação funcional, ora abrindo brechas para práticas contra hegemônicas que ampliam seu potencial formativo.

A partir das reformas educacionais intensificadas desde os anos 1990, observa-se a consolidação de uma racionalidade neoliberal que incide diretamente sobre a formação docente, promovendo a expansão da educação superior privada, a flexibilização curricular e a centralidade de modelos formativos baseados em competências. Como destacam Frigotto (2010) e Ramos (2008), tais políticas reconfiguram a formação ao alinhá-la às demandas do mercado, produzindo um deslocamento da formação crítica para a capacitação técnica imediatista. No âmbito do estágio, essa lógica se materializa na sua fragmentação, na redução à observação passiva e no cumprimento burocrático de exigências formais, tornando-o um mecanismo de adestramento técnico, enfraquecendo sua potência como espaço de práxis e esvaziando sua dimensão investigativa e reflexiva. Esse processo é agravado pela expansão mercantil da educação a distância nas licenciaturas, que fragiliza a inserção do licenciando no contexto escolar e intensifica a dissociação entre teoria e prática, comprometendo a constituição da docência como prática situada.

Um dos tensionamentos mais evidentes nesse cenário refere-se à coexistência de diferentes políticas de formação que operam sob condições desiguais, como é o caso do estágio obrigatório e de programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Conforme analisam Pimenta e Lima (2019), embora ambos se realizem no espaço escolar, o Pibid conta com financiamento, bolsas e acompanhamento sistemático, enquanto o estágio frequentemente carece de condições materiais e pedagógicas adequadas, o que pode produzir hierarquizações no interior da formação e comprometer a unidade do projeto formativo. Essa diferenciação é criticada por Zeichner (2013), ao apontar que a substituição de uma formação universitária sólida por modelos orientados pela lógica de mercado contribui para a ampliação das desigualdades educacionais, ao invés de sua superação. Assim, a coexistência de políticas assimétricas aprofunda desigualdades internas à própria formação docente, tensionando a coerência do projeto formativo.

Nesse contexto de regulação e precarização, o ECS tende a ser reduzido, em muitas políticas e práticas institucionais, a uma formalidade burocrática, centrada no preenchimento de fichas e no cumprimento de carga horária, esvaziando seu sentido formativo. Tal dinâmica pode ser compreendida à luz do conceito de semiformação desenvolvido por Adorno (1996), que descreve processos formativos que,

em vez de promoverem autonomia e pensamento crítico, produzem sujeitos adaptados às exigências imediatas do sistema. Nesse sentido, a semiformação adquire centralidade como categoria explicativa da redução do estágio a um ritual burocrático. No campo da formação docente, essa lógica implica a constituição de professores treinados para executar prescrições, e não para compreender e transformar a realidade educacional.

Entretanto, no interior dessas mesmas políticas, emergem movimentos de inflexão que podem ser interpretados como tentativas de resistência à lógica neoliberal dominante. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 constitui um marco relevante ao reposicionar o estágio como eixo estruturante da formação, exigir sua realização ao longo do curso e estabelecer a obrigatoriedade de sua presencialidade, tensionando diretamente os processos de virtualização e aligeiramento das licenciaturas. Ao reafirmar a escola como espaço formativo e ao integrar ensino, pesquisa e extensão, essa normativa sinaliza um deslocamento em direção a uma concepção de formação ancorada na práxis e na experiência situada. Contudo, como adverte França (2012), o principal desafio político reside na transição do plano normativo para a efetividade concreta, garantindo que o estágio se constitua, de fato, como espaço de emancipação e não apenas como exigência formal. Portanto, embora a normativa represente avanço, sua efetividade depende de condições materiais, institucionais e políticas que sustentem o estágio como práxis crítica.

Assim, o ECS permanece como campo estratégico de disputa, no qual se confrontam projetos formativos distintos — um, orientado pela adaptação às demandas do mercado, e outro, comprometido com a formação crítica e com a transformação da realidade educacional. Em síntese, o estágio é simultaneamente objeto e expressão das disputas que atravessam a formação docente, revelando as contradições estruturais das políticas educacionais contemporâneas.

3.3 PRÁTICAS CURRICULARES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRE O APLICACIONISMO E A PRÁXIS TRANSFORMADORA

No plano das práticas curriculares, o ECS constitui-se como espaço privilegiado de materialização das concepções de formação docente, evidenciando as tensões entre modelos formativos distintos. Em contextos orientados por uma racionalidade técnica e instrumental, o estágio tende a assumir caráter aplicacionista, no qual a escola é reduzida a campo de experimentação de teorias previamente elaboradas na universidade. Nessa lógica, a prática é concebida como momento de execução, e não de produção de conhecimento, o que resulta na fragmentação entre teoria e prática e na redução do estágio a atividades burocráticas, como observação passiva, preenchimento de fichas e cumprimento formal de carga horária. Como indicam Tardif (2014) e Schön (2000), tais práticas comprometem a constituição de saberes profissionais consistentes, uma vez que desconsideram a natureza reflexiva, situada e complexa do trabalho docente, favorecendo a reprodução de modelos tradicionais e a adaptação acrítica às rotinas escolares.

Assim, o aplicacionismo converte o estágio em ritual técnico, esvaziando sua potência formativa e reforçando a lógica da reprodução.

Em contraposição a essa lógica, a perspectiva crítica, ancorada na epistemologia da práxis, redefine o estágio como espaço de investigação e produção de conhecimento sobre a docência. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser compreendido como uma “atividade teórica de conhecimento da práxis”, o que implica deslocar o foco da aplicação para a problematização da prática. Nessa perspectiva, o licenciando não vai à escola apenas para “fazer”, mas para analisar, interpretar e compreender a complexidade do trabalho docente à luz de referenciais teóricos, constituindo-se como sujeito ativo na produção de saberes. Tal concepção exige a superação da dicotomia teoria–prática e a afirmação do estágio como espaço de mediação entre universidade e escola, no qual a prática se torna objeto de investigação sistemática. Desse modo, a práxis transforma o estágio em processo dialético de leitura, interpretação e intervenção na realidade escolar.

Para que essa reconfiguração se efetive, torna-se indispensável a construção de uma corresponsabilidade institucional entre universidade e escola de educação básica. Conforme propõe Daibem (1997; 2018), a escola deve ser reconhecida como espaço legítimo de formação, e o professor regente como parceiro fundamental no processo de socialização profissional inicial. Essa perspectiva rompe com a lógica hierárquica que subordina a prática à teoria e afirma a necessidade de um diálogo horizontal entre os diferentes saberes envolvidos na formação docente. Nesse contexto, a articulação entre saberes da experiência e saberes científicos, conforme Tardif (2002), torna-se condição fundamental para a construção de uma prática pedagógica crítica e contextualizada. Assim, a parceria universidade–escola constitui-se como condição estruturante para um estágio que produza saberes e não apenas os aplique.

Nesse movimento, a pesquisa assume centralidade como método formativo, consolidando a concepção de “estágio com e como pesquisa”. Conforme destacam Dauanny, Lima e Pimenta (2019), o processo investigativo permite ao estagiário desenvolver a curiosidade epistemológica, nos termos de Freire (1996), necessária para desvelar as teorias implícitas que sustentam as práticas pedagógicas e para problematizar as formas de reprodução de desigualdades no cotidiano escolar. A prática curricular, nesse sentido, deixa de ser mero cumprimento de exigências formais e passa a constituir-se como exercício do movimento reflexão–ação–reflexão, no qual o licenciando mobiliza a teoria para interpretar situações concretas e retorna a elas para propor intervenções pedagógicas transformadoras. A pesquisa, portanto, converte o estágio em processo formativo ativo, no qual o licenciando produz conhecimento e transforma a prática.

Essa perspectiva é tensionada e, ao mesmo tempo, fortalecida pelas diretrizes contemporâneas de formação docente. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 materializa essa inflexão ao definir o estágio como espaço de articulação entre currículo acadêmico e prática profissional, exigindo sua realização de forma

longitudinal, com inserção contínua e presencial no contexto escolar. Ao afirmar a escola como espaço formativo e ao exigir a imersão no “chão da escola”, a normativa reforça a necessidade de práticas curriculares que promovam a autonomia intelectual do futuro professor e sua capacidade de intervir criticamente na realidade educacional. Contudo, assim como no campo das políticas, a efetivação dessa perspectiva depende das condições institucionais e das concepções pedagógicas que orientam sua implementação, mantendo o estágio como espaço de disputa entre o modelo aplicacionista e a práxis transformadora. Em síntese, o estágio permanece como território de disputa curricular, no qual se confrontam a lógica da aplicação e a lógica da práxis crítica.

3.4 CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS E ELEMENTOS PARA A CONCLUSÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

A análise das políticas educacionais, das práticas curriculares e da diversidade no interior do ECS evidencia que esse componente formativo se constitui como síntese das contradições estruturantes da formação docente no Brasil. Ao longo da discussão, tornou-se possível identificar como racionalidades distintas — ora orientadas pela lógica neoliberal e pela adaptação funcional, ora ancoradas na práxis crítica e na formação emancipatória — disputam o sentido do estágio, produzindo inflexões que atravessam tanto o plano normativo quanto o cotidiano das instituições formadoras. Do mesmo modo, verificou-se que as práticas curriculares expressam essas tensões, oscilando entre modelos aplicacionistas, que reduzem a prática à execução técnica, e perspectivas investigativas que afirmam o estágio como espaço de produção de conhecimento e de transformação da realidade escolar.

Esses achados revelam que o estágio não pode ser compreendido como atividade isolada ou meramente operacional, mas como campo político-pedagógico no qual se confrontam projetos de formação docente e concepções de sociedade. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de condições institucionais, pedagógicas e epistemológicas que sustentem o estágio como práxis transformadora, capaz de articular teoria e prática, universidade e escola, saberes científicos e saberes da experiência.

Diante desse cenário, as Considerações Finais retomam os principais elementos discutidos, destacam as contribuições do estudo e apontam caminhos possíveis para o fortalecimento do ECS como espaço de formação crítica, socialmente referenciada e comprometida com a justiça social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender o estágio curricular supervisionado como um dos espaços mais estratégicos e tensionados da formação docente no Brasil contemporâneo. Ao articular os eixos da diversidade, das políticas educacionais e das práticas curriculares, evidenciou-se que o estágio não pode ser reduzido a um componente técnico ou meramente operacional,

mas deve ser reconhecido como campo político-pedagógico no qual se confrontam projetos formativos distintos e racionalidades antagônicas. Essa constatação reafirma a centralidade do estágio na constituição da identidade profissional docente e na produção de saberes que ultrapassam a dimensão instrumental da prática.

Os resultados indicam que a formação docente é atravessada por disputas que se expressam tanto no plano normativo quanto no cotidiano das instituições formadoras. De um lado, a racionalidade neoliberal, consolidada desde as reformas dos anos 1990, tende a esvaziar o estágio de sua potência formativa ao submetê-lo a lógicas de padronização, controle, flexibilização curricular e mercantilização da educação superior. Essa perspectiva reduz a prática à aplicação de técnicas, reforça a fragmentação entre teoria e prática e contribui para processos de semiformação, nos termos de Adorno (1996), produzindo sujeitos adaptados às demandas imediatas do sistema.

No eixo das práticas curriculares, o estudo evidenciou que o estágio curricular supervisionado constitui um espaço decisivo para a materialização das concepções de docência que orientam a formação inicial. As análises demonstraram que práticas aplicacionistas, ainda presentes em muitas instituições, reduzem o estágio à execução de tarefas prescritas, reforçando a fragmentação entre teoria e prática e limitando a autonomia intelectual do licenciando. Em contraposição, práticas curriculares ancoradas na epistemologia da práxis afirmam o estágio como espaço investigativo, no qual o futuro professor interpreta criticamente a realidade escolar, articula saberes da experiência e saberes científicos e produz conhecimento sobre a docência. Assim, conclui-se que a consolidação de práticas curriculares críticas depende de condições institucionais que valorizem a escola como espaço formativo, promovam a corresponsabilidade entre universidade e educação básica e assegurem tempos, espaços e orientações que sustentem o estágio como processo dialético de reflexão-ação-reflexão.

De outro lado, emergem perspectivas críticas que reafirmam o estágio como espaço de práxis, investigação e produção de conhecimento. Ancoradas em autores como Pimenta e Lima, Freire, Tardif, Saviani e Zeichner, essas concepções defendem a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da escola como espaço formativo e a necessidade de uma formação comprometida com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade como categoria estruturante da docência. Nessa direção, o estágio é compreendido como processo dialético de leitura, interpretação e intervenção na realidade escolar, no qual o licenciando se constitui como sujeito crítico e produtor de saberes.

A análise das políticas educacionais revelou ainda que, embora a racionalidade neoliberal permaneça hegemônica, há movimentos de inflexão que tensionam esse cenário. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um desses marcos ao reafirmar a presencialidade, a inserção contínua na escola e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípios estruturantes da formação inicial. Contudo, como demonstrado, a efetividade dessas diretrizes depende de condições institucionais, pedagógicas e

políticas que garantam a materialização de um estágio comprometido com a formação crítica, e não apenas com o cumprimento formal de exigências legais.

No eixo da diversidade, o estudo evidenciou que o estágio constitui espaço privilegiado para o encontro com as múltiplas infâncias, juventudes e trajetórias escolares que compõem a realidade educacional brasileira. Reconhecer a diversidade como construção histórica atravessada por relações de poder e desigualdade implica compreender que a prática docente não se realiza em contextos homogêneos, mas em cenários marcados por tensões, contradições e disputas culturais. Nesse sentido, o estágio se apresenta como oportunidade formativa para a desconstrução de preconceitos, a leitura crítica das exclusões e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social.

Diante desse conjunto de elementos, conclui-se que o ECS permanece como campo estratégico de disputa na formação docente. Sua potência formativa depende da capacidade das instituições formadoras de romper com modelos aplicacionistas e de construir práticas curriculares que afirmem a pesquisa, a reflexão e a práxis como fundamentos da docência. Depende, igualmente, da consolidação de políticas educacionais que valorizem a escola pública, reconheçam a complexidade do trabalho docente e assegurem condições materiais e pedagógicas para a realização de um estágio crítico, situado e socialmente referenciado

Por fim, este estudo reafirma que fortalecer o ECS significa fortalecer a própria formação docente e, conseqüentemente, a qualidade social da educação brasileira. Em um contexto marcado por desigualdades estruturais e pela disputa entre projetos societários, o estágio se apresenta como espaço privilegiado para a formação de professores capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade educacional, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 4 de outubro de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2024.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- DAIBEM, Ana Maria Lemos. **Formação de professores: entre a teoria e a prática**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DAIBEM, Ana Maria. **Formação de professores e estágio supervisionado: perspectivas críticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DAUANNY, Ana; LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2019.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FRANÇA, Magna. **Políticas públicas e formação de professores: entre o legal e o real**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Ática, 2005.
- NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio supervisionado e políticas de formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSIDADE, POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

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

ZEICHNER, Kenneth Marvin. **Formação de professores: repensando as práticas e as políticas**. Porto Alegre: Artmed, 2013.