

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2015-2024)

Márcia Cossetin

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Carla Janaina Skorek Branco

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

Raquel Santos Alves Bispo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA-Brasil)

RESUMO

O presente artigo objetiva explorar a discussão sobre Estágio Obrigatório Supervisionado nos cursos de formação de professores e as modificações na concepção e estrutura desse componente nos currículos de cursos de licenciatura por meio da análise das Diretrizes Nacionais Curriculares da última década, abrangendo os anos de 2014 a 2024, ano em que ocorreu a última alteração com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 04/2024. Para tanto, é fundamental compreender que as políticas educacionais se apresentam como um campo de disputa de interesses que sustentam visões diferentes de sociedade, Estado e política educacional e que, a partir disso, engendram um conjunto de ações, projetos e programas hegemônicos que configuram a estrutura educacional do Brasil apresentando desafios para a garantia da universalização da educação pública, gratuita e de qualidade. Diante desses pressupostos, foi utilizado o método de pesquisa de abordagem qualitativa de caráter explicativo, o procedimento metodológico de tipo documental e bibliográfico considerando as fontes primárias dos marcos regulatórios que definem a legislação do sistema educacional nacional, especificamente a que trata da formação de professores, seguido de reflexões de pesquisadores da área que discutem as concepções pedagógicas da educação, o modelo educacional na perspectiva de transformação da realidade social e a disputa histórica pela definição da concepção do Estágio Supervisionado Obrigatório. Por fim, concluímos que, o ESO é fundamental na formação dos profissionais do magistério e que sua composição, estrutura e concepção deve estar organizado na matriz curricular dos cursos com o propósito de formar professores pesquisadores, intelectuais críticos e reflexivos, agentes de uma pedagogia da práxis e que a sociedade organizada deve ocupar os espaços de decisão para defender a educação pública do Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação de professores; diretrizes curriculares nacionais; estágio supervisionado.

La práctica curricular supervisada en las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica (2015-2024)

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo explorar la discusión sobre Prácticas Obligatorias Supervisadas en los cursos de formación docente y las modificaciones en la concepción y estructura de este componente en los currículos de cursos de licenciatura a través del análisis de las Directrices Curriculares Nacionales década, abarcando los años 2014 a 2024, año en que se produjo la última modificación con la promulgación de la Resolución CNE/CP no 04/2024. Para ello, es fundamental comprender que las políticas educativas se presentan como un campo de disputa de intereses que sostienen visiones diferentes de sociedad, estado y política educativa y que, a partir de esto, engendran un conjunto de acciones, proyectos y programas hegemónicos que configuran la estructura educativa de Brasil presentando desafíos para garantizar la universalización de la educación pública, gratuita y de calidad. Ante estos supuestos, se utilizó el método de investigación de enfoque cualitativo de carácter explicativo, el procedimiento metodológico de tipo documental y bibliográfico considerando las fuentes primarias de los marcos regulatorios que definen la legislación del sistema educativo nacional, específicamente la que trata de la formación del profesorado, seguida de reflexiones de investigadores del área que discuten las concepciones pedagógicas de la educación, el modelo educativo en la perspectiva de transformación de la realidad social y la disputa histórica por la definición de la concepción del Internado Supervisado Obligatorio. Por último, concluimos que ESO es fundamental en la formación de los profesionales del magisterio y que su composición, estructura y concepción debe estar organizada en la matriz curricular de los cursos con el propósito de formar profesores investigadores, intelectuales críticos y reflexivos, agentes de una pedagogía de la praxis y que la sociedad organizada debe ocupar los espacios de decisión para defender la educación pública de Brasil.

Palabras clave: políticas educativas; formación de profesores; directrices curriculares nacionales; prácticas supervisadas.

The Supervised Curricular Internship in the National Curriculum Guidelines for the Training of Basic Education Teachers (2015–2024)

ABSTRACT

This article aims to explore the debate on the Mandatory Supervised Internship in teacher education programs and the changes in the conception and structure of this curricular component within licensure programs through an analysis of the National Curriculum Guidelines of the last decade, covering the years 2014 to 2024, the year in which the most recent change occurred with the enactment of CNE/CP Resolution No. 04/2024. To this end, it is essential to understand that educational policies constitute a field of dispute among interests that sustain different views of society, the State, and educational policy. Based on these disputes, a set of hegemonic actions, projects, and programs emerge, shaping Brazil's

educational structure and presenting challenges to ensuring the universalization of free, public, high-quality education. Given these premises, the study employed a qualitative research approach of an explanatory nature, using documentary and bibliographic procedures. These drew on primary sources from the regulatory frameworks that define national educational legislation, specifically that which concerns teacher education, followed by reflections from scholars in the field who discuss pedagogical conceptions of education, the educational model from the perspective of transforming social reality, and the historical struggle to define the conception of the Mandatory Supervised Internship. Finally, we conclude that the Mandatory Supervised Internship (MSI) is fundamental to the education of teaching professionals, and that its composition, structure, and conception must be organized within the curricular matrix of licensure programs with the objective of training teacher-researchers, critical and reflective intellectuals, agents of a pedagogy of praxis, and that organized civil society must occupy decision-making spaces in order to defend public education in Brazil.

Keywords: educational policies; teacher education; national curriculum guidelines; supervised internship.

Introdução

Para iniciar a construção do presente material as autoras desse texto realizaram um percurso formativo que teve início com os estudos bibliográficos da disciplina “Trabalho, Estado, educação e políticas para a formação de professores para Educação Básica na América Latina” ofertada pelas professoras Juliana Fatima Serraglio Pasini e Márcia Cossetin na primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana no primeiro semestre do ano de 2025.

O processo formativo desenvolvido nos encontros dessa disciplina foi fundamental para compreender diferentes aspectos e elementos de parte da realidade educacional da América Latina e das políticas educacionais que regulam o sistema de ensino do Brasil. Foi previamente estabelecido que esse trabalho de reflexão intelectual, que envolveu leituras e debates semanais ao longo de três meses, resultaria na finalização deste artigo.

A escolha do “Estágio Supervisionado Obrigatório” (ESO) como tema central desta pesquisa decorre do interesse das autoras por essa etapa crucial da formação inicial de professores no Ensino Superior brasileiro e pelas mudanças determinadas pela legislação, mudanças que refletem o contexto social e político de cada época. As autoras, além de seus vínculos com o PPGEDU, ocupam outros papéis dentro da Universidade (uma professora do

magistério superior, uma técnica administrativa em educação e uma licenciada) e puderam contribuir e ampliar o debate sobre o ESO a partir das suas vivências.

Foi utilizado o método de pesquisa de abordagem qualitativa de caráter explicativo que se propôs identificar a concepção e organização do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. O procedimento metodológico adotado para desenvolver a temática envolveu pesquisa documental considerando as fontes primárias dos marcos regulatórios que definem parte da legislação do sistema educacional nacional - as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial de professores do ano de 2015, 2019 e 2024 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) - seguido de reflexões de pesquisadores da área que discutem as concepções pedagógicas da educação, o modelo educacional na perspectiva de transformação da realidade social, a disputa histórica pela definição da concepção do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) marcado pela dicotomia entre teoria e prática e os retrocessos nas políticas educacionais do país nos últimos anos devido aos diferentes processos de privatização da Educação Básica.

O Estágio Supervisionado e a Legislação

O Estágio Supervisionado Obrigatório é comum a diversas carreiras profissionais e é definido na Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008, nos seguintes termos em seu primeiro artigo:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

De acordo com a lei, o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho; o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso; estágio obrigatório é aquele

definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma; estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória; o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente (Brasil, 2008).

A disciplina de estágio sempre foi identificada como a parte prática dos cursos de formação de quaisquer profissionais, se contrapondo à teoria, não sendo raras colocações que "a profissão se aprende na prática" ou que "na prática a teoria é outra" (Pimenta & Lima, 2005, p.2). O que significa que uma parcela de cursos do ensino superior não fundamenta a concepção de estágio de acordo com a atuação do futuro profissional nem toma a prática profissional como referência para a fundamentação teórica do conceito de estágio.

[...] É necessário e importante mencionar que esse entendimento está pautado por uma racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), que separa e hierarquiza os agentes tidos como produtores de conhecimento sobre o ensino, os pesquisadores, e aqueles entendidos como utilizadores desses conhecimentos em situações-problema bem catalogadas e definidas (causa, procedimento e resultados adequados e esperados) (Genovese & Genovese, 2012, p. 26).

Nos estudos realizados na área da educação, esses jargões que definiram a concepção de estágio por um longo período evidenciam que historicamente a disciplina de estágio foi compreendida como um conhecimento teórico separado da prática educativa, isto é, uma teoria produzida sem tomar como base e referência a prática profissional de professores.

Neste artigo compreende-se que a produção do conhecimento relacionado à concepção de estágio tem como fundamento os saberes docentes e o conhecimento dos professores desenvolvidos no processo cotidiano de ensino e aprendizagem, atribui ao profissional atuante e ao futuro profissional em processo de formação o entendimento de que o professor não somente ensina uma teoria pré-definida, o professor pesquisador, produz e insere em suas teorias de ensino e pesquisa as aprendizagens adquiridas em sua prática educativa, sua prática de ensino, torna-se portanto o fundamento de sua teoria.

[...] A defesa histórica da ANFOPE¹ baseia-se na “unidade teoria e prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional”, em uma compreensão de práxis como ação-reflexão-transformação para a formação de profissionais da educação (ANFOPE, 2023, p. 21).

Considerando que historicamente a educação moderna avançou a passos lentos no Brasil, faz pouco mais de 50 anos da publicação da Resolução CNE/CFE nº. 9 de 1969 que inaugurou a regulamentação do Estágio Supervisionado como parte integrante do curso de formação inicial de professores para a educação básica, ocupando neste primeiro momento, por determinação do Parecer 627/69 o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso. (Lüdke, Bersan & Bortolotti, 2020, p.1 e 4).

Ainda antes dessa época era notável a importância dada à prática, sendo que era comum que as Escolas de Educação se encontrassem anexas aos jardins de infância e escolas primárias, para que lá ocorressem “classes experimentais” para aplicação e desenvolvimento de novos métodos, classes de demonstração, para observação do ensino modelo, e classes de prática de ensino, para aplicação dos conhecimentos adquiridos e regência.” (Evangelista, 1993, p. 19).

Os anos 1970 trouxeram o tecnicismo e o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propondo uma reestruturação para o Ensino Normal, que passa a definir uma habilitação específica. Já os movimentos sociais dos anos de 1980 buscaram estabelecer um novo formato para o Curso Normal, repensando os currículos para formar um professor comprometido com a transformação social, porém ainda neste momento é mantido uma visão fragmentada da teoria com a prática.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 definiu que a formação dos professores deve fundamentar-se na associação entre teorias e práticas e após isso a partir dos anos 2000 o Conselho Nacional de Educação iniciou, através do Parecer CNE/CP nº 9/2001 e da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, o movimento para

1A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, criada em 1980, pauta sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

operacionalizar os encaminhamentos da LDB/1996 através de Pareceres e Resoluções (Lüdke, Bersan & Bortolotti, 2020, p. 4-5).

Art. 13. [...] § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Resolução CNE/CP, 2002, s/n).

Nos anos seguintes foram aprovadas uma série de normas que pretendiam reformar os currículos educacionais no país: A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, que a instituiu e orientou sua implementação, que trata-se de um documento que prevê um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica; e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores para a Educação Básica (Brasil, 2020).

Quanto à formação inicial de professores para a educação básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que, por sua vez, já havia substituído a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Belletati, Pimenta & Lima, 2021, p. 04). Em 2024, novamente, outra Resolução revogou as anteriores, a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), vigente no momento, define o Estágio Supervisionado Obrigatório da seguinte forma em seu Artigo 13:

Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula (Resolução CNE/CP, 2024, s/n.).

Para ampliar a compreensão sobre esse componente nos cursos de licenciatura, a resolução estabelece, no §1º do artigo 13, que o estágio curricular supervisionado não deve ser tratado como uma atividade laboral, mas sim como parte fundamental da formação do

futuro profissional do magistério, sendo planejado como uma experiência de aprendizagem e de inserção inicial na profissão. No §5º do mesmo artigo, define-se que o licenciando não deve assumir a responsabilidade principal pela regência das aulas durante o estágio. Caso venha a desempenhar essa função, é necessário que o faça sob o acompanhamento do professor da escola e com a supervisão do docente da instituição de ensino superior. No quinto parágrafo a resolução traz outros pontos que especificam detalhes do ESO:

I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso; II - considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes; III - estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos; IV - contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura, cuja área de formação ou experiência profissional seja compatível com as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, que atuará em articulação com a instituição de Educação Básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do licenciando; V - contar com o apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos; e VI - oferecer múltiplas oportunidades estruturadas para que o licenciando aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos, por meio da observação, discussão, e atuação direta, com múltiplas oportunidades de receber devolutivas sobre sua atuação (Resolução, 2024, p. 11).

Ficou definido no artigo 14 que os cursos de licenciatura devem ter duração mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico com duração mínima de quatro anos, compreendendo 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o Projeto Político do Curso da instituição formadora (Resolução, 2024, p. 12).

Tabela 1: Resumo das características do Estágio Supervisionado nas Normas e DCNs - Cursos de licenciatura

Ato Legal	Carga Horária * Estágio	Carga Horária* Prática Pedagógica	Carga Horária* atividades teórico	Carga Horária* Atividades Formativas	Carga Horária* Total	Período inicial Estágio	Observações

		como Componente	práticas				
Parecer 627/69	5% da CH do curso						
LDB 1996	300h						
DCN 2002	400h					2ª metade do curso	
DCN 2015	400h	400h	200h	2.200h	3.200h		“Práxis” Educação: direito social
DCN 2019	400h	400h		800 - base comum 1.600 BNCC	3.200h		“Pedagogia das competências” Educação: mercadoria
DCN 2024	400h	não há		880h - formação geral 1.600h conhecimentos específicos 320h extensão	3.200h	1º período	“Pedagogia das competências” Educação: mercadoria

Fonte: Elaborado pelas autoras do presente artigo.

*As Cargas Horárias citadas são todas o mínimo exigido pelas Normativas

Analisando a tabela, observa-se que a cada novo ato legal que se propõe a regulamentar o Estágio Supervisionado Obrigatório, tende cada vez mais o alinhamento de uma padronização do processo formativo, situação que compromete a autonomia das Instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas, afastando o ESO da práxis educacional e da investigação na perspectiva da formação crítica.

Currículos, práxis e movimentos de resistência

Para compreender os movimentos de reforma do sistema de ensino no Brasil e sua contraposição (movimentos de resistência contra a imposição de todas essas reformas) é importante considerar o processo de privatização da educação básica que tem adotado diferentes estratégias de atuação nas políticas educacionais.

As tendências privatistas em âmbito nacional podem ser compreendidas a partir da matriz conceitual de Adrião (2018, 2022), que as categoriza em três dimensões da política educativa: oferta (ensino privado, convênios e contratos entre governos e entidades privadas, cheque-educação, vouchers, educação domiciliar e outras políticas de incentivo à rede privada e à escolha parental); gestão (transferência da gestão escolar e do sistema educacional a organizações com ou sem fins de lucro); e currículo (aquisição ou adoção de sistemas privados de ensino, desenhos curriculares, tecnologias educacionais, sistemas de avaliação e assessorias diversas) (Marin, 2023, p. 18).

A concepção neoliberal tem direcionado as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação assim como em outras esferas da administração pública do Estado. Muito criticou-se a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, pois sua sucessora, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi apressadamente desenvolvida e aprovada por atores do mercado educacional atuantes em instituições e fundações que defendem interesses do empresariado em geral e trouxe de volta o conceito de competências anteriormente trazido na Resolução de 2002. O motivo alegado para revogação da Resolução de 2015 foi justificado com o discurso de uma suposta necessidade de ajustar a formação de professores à implantação e implementação da BNCC de 2017. Argumento que não se sustenta, pois conforme avaliação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a Resolução de 2015 já previa expressamente a necessidade de a formação de professores se articular com as políticas públicas de educação.

A Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 trouxe Diretrizes Curriculares que permaneceram alinhadas à racionalidade neoliberal, moldando um perfil formativo voltado às exigências do mercado, conforme a lógica gerencialista que domina a agenda educacional atual e apresenta-se como um esforço para evitar o confronto, conciliar o inconciliável, demonstrando ser uma alternativa intermediária entre as DCNs de 2015, que eram alinhadas às perspectivas de pesquisadores que defendem a educação como direito, e as DCNs de 2019, que ocultavam interesses de grupos privados que têm a educação como serviço/mercadoria (Costa, Figueirêdo, & Rosa, 2024, p. 10 e 14).

Sadoyama, Coimbra, Teodoro e Borges (2024, p. 6) realizaram uma análise das Redes Sociais dos membros da comissão bicameral do Conselho Nacional da Educação, a fim de observar as redes de relações institucionais dos mesmos, desvendando a desproporção da luta

em termos numéricos daqueles que possuem um viés neoliberal em contrapartida daqueles que lutam pela educação pública universal.

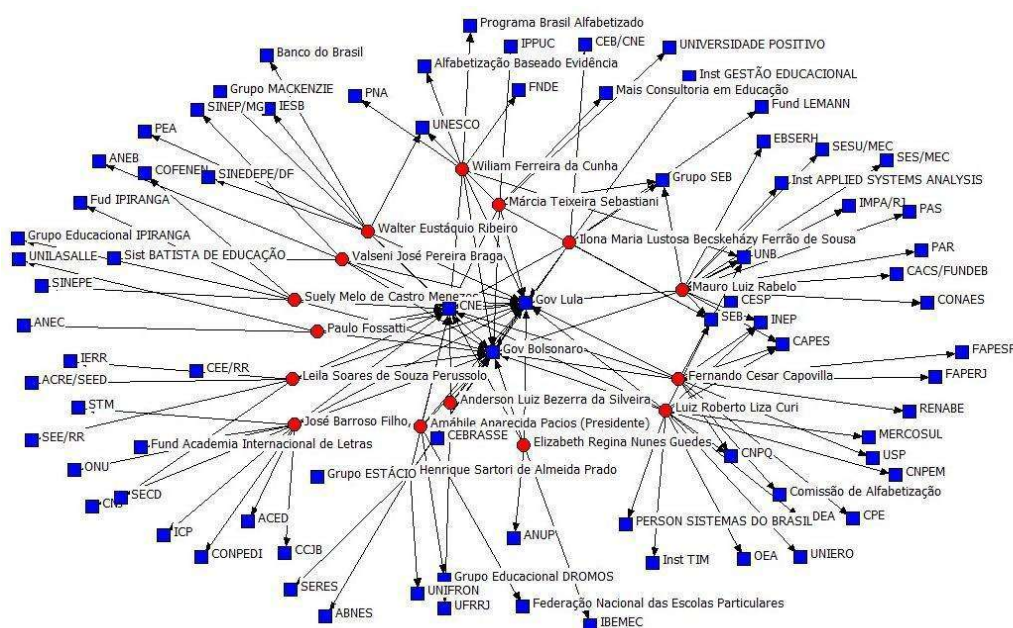
De acordo com o Regimento do Conselho Nacional de Educação, o órgão é composto pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior que são constituídas por 12 conselheiros, cada uma, nomeados pelo Presidente da República, nas quais são membros natos os Secretários de Educação Básica e o de Educação Superior do Ministério da Educação. O Conselho tem atribuições "normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional." A Comissão Bicameral foi criada para "[...] tratar da Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores da Educação, com o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas com diversos atores da educação brasileira [...]" (Brasil, 1999).

Destaca-se que na composição da Comissão Bicameral responsável por aprovar as DCNs de 2024 que "[...] não há nenhum representante das associações vinculadas para a formação de professores/as, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Didática (Andipe), organizações que compreendemos como o movimento de resistência contra as políticas neoliberais nas políticas educacionais.

E quanto às redes de vínculos dos que são membros da comissão percebe-se uma forte conexão com o setor privado. Observa-se uma relação evidente com os chamados Aparelhos Privados de Hegemonia, que englobam grandes conglomerados empresariais, redes de instituições de ensino superior privadas, empresas educacionais de capital aberto, organizações da sociedade civil e diversas iniciativas voltadas à defesa dos direitos humanos e raciais. Embora alguns integrantes estejam vinculados a instituições públicas de ensino superior e institutos federais, esses vínculos, em geral, não apresentam fundamentação teórica sólida relacionada à formação de professores. Destaca-se ainda que muitos conselheiros mantêm laços com grandes grupos privados, como Kroton, Estácio, Ipiranga, Positivo, assim como com organizações multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) e Organização dos Estados Americanos (OEA). A figura 1 apresenta a rede de vínculos institucionais da Comissão Bicameral (Sadoyama, Coimbra, Teodoro & Borges, 2024, p. 9).

Figura 1: Vínculos institucionais da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação.



Fonte: Sadoyama, Coimbra, Teodoro e Borges, 2024, p. 10.

O que, em princípio, deveria se contrapor aos Aparelhos Privados de Hegemonia — os Aparelhos Ideológicos do Estado, formulados por Althusser e posteriormente discutidos por Bourdieu —, isto é, instituições que operam sobretudo pela ideologia e não pela coerção para manter e reproduzir as relações sociais (como escola, família, igrejas e instâncias culturais), parece hoje ter perdido a nitidez das fronteiras entre aquilo que corresponde à ideologia estatal e aquilo que pertence ao âmbito privado.

Os currículos de formação docente tem sido constituídos de um aglomerado de disciplinas isoladas, sem explicitação de seus nexos com a realidade, desta forma nem mesmo podendo serem chamados de teorias, mas apenas de saberes disciplinares, pois apresentam-se totalmente desvinculadas do campo de atuação profissional docente (Pimenta & Lima, 2005, p. 6).

Documentos dos Organismos Internacionais acima mencionados têm defendido a ideia de que responsabilização docente e as alterações curriculares seriam a salvação da educação brasileira, sem considerar os contextos socioeconômico da escola, da comunidade e os fatores biopsicossociais dos sujeitos escolares. No discurso neoliberal a educação pública gasta muito e gasta mal e o professor é compreendido como o herói que carrega toda a responsabilidade de mudar os rumos da educação no país. Mudanças na concepção do Estágio Supervisionado também são aclamadas pelos Organismos Internacionais, seguindo a tendência de desvirtuar a concepção de práxis² defendidas pelos movimentos de resistência, grupos organizados que têm construído e defendido a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade.

Abreu, Souza e Silva (2024, p. 2) citam o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destinado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no qual enfatiza-se o papel central dos professores na concretização das reformas educacionais que passaram a se intensificar globalmente a partir dos anos 1990, impulsionadas pela ascensão da globalização de caráter neoliberal. Nesse contexto, a Unesco, em parceria com outros organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, realiza amplas investigações sobre o trabalho docente, com o objetivo de reunir informações que sirvam de base para a formulação de políticas públicas voltadas a esses profissionais da educação.

As mudanças no currículo da licenciatura têm sido majoritariamente formais e não resolvem os problemas reais, resultando apenas na separação entre formação pedagógica e de conteúdo. É necessário ir além dessas reformas superficiais e buscar uma nova práxis, com uma dinâmica universitária renovada, ainda que isso traga novos desafios (Lüdke, 2009, p. 99). Belletati, Pimenta e Lima (2021, p.03) incluem que as políticas educacionais tem atrelado a questão curricular às avaliações em larga escala, utilizando-as equivocadamente para “medir” a qualidade do ensino, por vezes premiando ou punindo professores e escolas pelos

2O termo *práxis* tem sua formulação filosófica clássica grega, especialmente de Aristóteles, onde era tido como a ação humana deliberada, guiada pela ética e pela política, que não visa criar um objeto, mas agir bem. Posteriormente, Marx deu um novo sentido ao termo, onde *práxis* seria a atividade humana transformadora, na qual as pessoas, ao atuarem sobre o mundo material e social, também transformam a si mesmas (Vazquez, 1977).O termo também foi adotado por Paulo Freire sendo o núcleo da educação libertadora.

resultados do desempenho dos alunos, esquecendo-se das condições de trabalho do professor e do contexto social, econômico e cultural em que se situa a escola.

O estágio como é posto atualmente, tem se limitado a observar os professores em aula e imitar esses modelos sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e ancorada na realidade social em que o ensino ocorre. Os estagiários da educação acabam servindo de mão-de-obra gratuita e como substituição de profissionais formados, em estágios burocratizados, carregados de fichas de observação numa visão míope de aproximação com a realidade. Não deveria o estágio ser um eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas das "práticas" sendo assim finalmente objeto da práxis?

O caráter técnico do estágio distancia o estagiário da vida e do trabalho concreto que existe nas escolas, e uma vez que todo o conteúdo aprendido na teoria não satisfaz as necessidades, fortalece-se o mito de que se investir em técnicas e metodologias são necessários, tendo em vista que na concepção neoliberal o pragmatismo é a solução que falta aos professores para atingir bons resultados de ensino (Pimenta & Lima, 2005, p. 4-6, 10).

Cardozo (2003) apud Lüdke (2009) relata que a participação dos estagiários nas escolas ainda é muito pequena, se resumindo em grande parte a momentos de observação e que os mesmos desejariam ter maior participação na prática docente escolar, o que reafirma que os professores de escola tem muito a contribuir para a formação inicial de professores através dos saberes e reflexões adquiridos durante sua prática.

As Diretrizes Curriculares de 2024 não incorporaram a prática como componente curricular, limitando-se, nos Núcleos III (Atividades Acadêmicas de Extensão) e IV (Estágio Curricular Supervisionado), ao registro da curricularização da extensão — obrigatoriamente presencial — e do estágio supervisionado, com foco em projetos desenvolvidos em contextos educativos formais de sala de aula. Embora esses núcleos concentrem aspectos da prática, não asseguram a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tampouco a integração entre teoria e prática. Mantém-se, assim, a separação entre formação inicial e continuada, repetindo a estrutura fragmentada das resoluções de 2019 e 2020 (Costa, Figueirêdo, & Rosa, 2024, p.13 e 15).

A extinção da prática como componente curricular foi duramente criticada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024), pois as 400 horas de estágio supervisionado obrigatório, divididas ao longo dos cursos de licenciatura

e distribuídas desde seu início, proporcionaram apenas a média de 50 horas de estágio por semestre. Com isso a Associação questiona qual a compreensão de relação teoria e prática o CNE defende. Mas o que vem a ser a prática pedagógica?

O Parecer CES nº 744/97 que orienta sobre o entendimento de “Prática de Ensino” tentou esclarecer a inovação apontada no art. 65 da LDB/1996 dizendo que “constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” e que na vivência dessa prática de ensino o professor em formação encontrará problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da escola (Brasil, 1997, p. 1).

Silva (2020, p. 9-10) destaca que esta definição e objetivo se assemelham muito ao que é o Estágio Supervisionado e que isso gerou, por muitos anos, confusão para defini-los e diferenciá-los nos espaços de formação. Porém, analisando diversas outras definições o autor concluiu que as práticas como componente curricular são, conceitualmente, aquelas realizadas como parte central ou complementar das disciplinas — sejam elas pedagógicas ou não — ou ainda de outras atividades formativas. Ficam excluídas dessa definição as atividades voltadas exclusivamente para os fundamentos técnico-científicos de determinada área do saber. Já o estágio curricular supervisionado consiste em atividades formativas orientadas, nas quais o futuro professor vivencia experiências relacionadas à sua atuação profissional, integrando e aplicando os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Nunes da Silva (2020, p. 7) inclui que a partir dos Pareceres CNE/CP nº 09/2001 e nº 21/2001 que estabeleceram as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, se ampliou a carga horária da “prática de ensino”, que antes era determinada de 300 horas pelo art. 65 da LDB/1996, para 400 horas, e definiram a “prática de ensino” como disciplina obrigatória e que deve acontecer desde o início do curso. O que coincidentemente agora se replica, mas de forma incompleta e deficiente, na Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que determina a oferta do estágio supervisionado desde o início do curso, porém descartando a prática de ensino, como se os dois fossem a mesma coisa.

Este descarte da prática de ensino dos currículos, além de encurtar pela metade as possibilidades do discente em formação de desenvolver a sua práxis, demonstra um

alinhamento da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 com ideais tecnicistas³ e pragmatistas, assim como demonstram o desconhecimento e desvinculação daqueles que a elaboraram com a área da educação e de formação de professores, como já destacado anteriormente por Sadoyama, Coimbra, Teodoro e Borges (2024).

Lüdke (2009, p. 99) afirma que enquanto as áreas de conhecimento não assumirem com responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderá ser feito pela área da educação. Mazzurana, Prigol e Adacheski (2024, p.8) colocam que ao invés de limitar a área do saber específico de cada disciplina, deveria ser buscada a transdisciplinaridade para criar conexões e integrar diferentes campos de conhecimento, com o intuito de desenvolver uma percepção mais abrangente dos fenômenos, deste modo busca-se proporcionar uma visão mais ampla do mundo contemporâneo, no qual a divisão do conhecimento pode ser superada em prol de sua integração. Nesse cenário, a transdisciplinaridade se apresenta como uma necessidade essencial para enfrentar os complexos desafios sociais, culturais e ambientais atuais, promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber e contribuindo para uma formação acadêmica mais rica e significativa.

Considerações Finais

Belletati, Pimenta & Lima (2021, p. 27) defendem que deve haver resistência a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (já revogada, porém também aplicável às DCNs de 2024), propondo que as IES, em seus projetos pedagógicos, formem professores como intelectuais críticos e reflexivos. Isso inclui priorizar a construção do conhecimento pelos licenciandos com base na realidade da escola pública e adotar princípios como a integração entre teoria e prática, a pesquisa como base da formação, o estágio supervisionado como eixo central, a interdisciplinaridade curricular e a valorização crítica da Didática — indo além do que estabelece a DCN.

3As práticas tecnicistas foram introduzidas na educação a partir de 1918 por John Franklin Bobbit. Em sua obra, *The Curriculum*, o currículo é concebido como um processo de racionalização dos resultados educacionais, definidos e mensurados de forma cuidadosa e rigorosa. Trata-se de uma proposta cuja referência institucional é a lógica da fábrica e cuja base “teórica” se apoia nos princípios da administração científica de Taylor. (Silva, 2005).

Concordamos com Sadoyama, Coimbra, Teodoro e Borges (2024, p. 16) quando afirmam que é urgente retomar a formação, a escolha e a definição do Conselho Nacional de Educação (CNE) no país. Estes espaços devem ser ocupados pelos verdadeiros interessados na educação pública de qualidade e não pelo empresariado que tenta a todo custo fazer ruir a educação pública brasileira e encher os bolsos.

É relevante destacar a iniciativa do CNE ao lançar a Consulta Pública sobre a Proposta das Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação inicial, em nível superior, de profissionais do magistério da educação básica. O Edital de Chamamento convidava a sociedade a enviar contribuições fundamentadas e contextualizadas à comissão relatora, no período de 28 de março a 30 de abril de 2025, e, para isso, disponibilizou um Projeto de Resolução com 11 páginas. Trata-se de uma oportunidade significativa para que as Instituições Públicas de Ensino Superior se manifestem e reivindiquem o modelo de Estágio Supervisionado Obrigatório que consideram mais adequado para a formação de qualidade de seus licenciandos.

Cabe ressaltar que as problemáticas do Estágio Supervisionado Obrigatório não se encerram às trazidas neste artigo, e devem ser tratadas em estudos futuros e contínuos, especialmente assim que a Resolução das Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica for publicada. Outras temáticas relacionadas aos Estágios Curriculares que devem ser pensadas tem a ver com a retirada do ESO dos espaços escolares, confundindo-o com a extensão; o Estágio não obrigatório e a qual experiência sujeita os licenciandos; e sobre outras modalidades de prática que por vezes se confundem com o Estágio Supervisionado Obrigatório: Como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a Residência Pedagógica e a Prática como Componente Curricular.

Considerando que as mudanças nas definições das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada se apresentam como um retrocesso para estrutura educacional do Brasil e defendemos a concepção, princípios e fundamentos definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho

de 2015, pois o documento defende a função social do Estado e a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade.

Referências

- Abreu, L. S. M. C., Borges de Souza, M., & Silva, N. F. da. (2024). Os Organismos Internacionais e a formação inicial de professores na educação superior no Brasil: The international organisms and the initial training of teachers on the university education in Brazil. *Revista Cocar*, (29). Recuperado de <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9241>
- Albino, Â. C. A., Rodrigues, A. C. da S., & Dutra-Pereira, F. K.. (2024). A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. *Educação & Formação*, 9(e14103), 1-22. <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e14103>
- ANFOPE. (2024). Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf.
- Belletati, V. C. F., Pimenta, S. G., & Lima, V. M. M. (2021.) Formar Professores Intelectuais Crítico-Reflexivos Nos Cursos De Licenciatura Apesar Das Diretrizes Nacionais: Transgressões Possíveis. *Nuances: Estudos Sobre Educação*. 32(e021026), 1-32. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>.
- Brasil. (2025). Edital de chamamento. Consulta Pública da Proposta das Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/edital-de-chamamento-consulta-publica-estagio-curricular-supervisionado.pdf>
- Brasil. (2008) Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b.
- Brasil. (1997). Parecer CNE/CES nº 744, de 03 de dezembro de 1997. Apresenta orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 -Prática de Ensino. Brasília, DF,
- Brasil. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

- Brasil. (2021) Parecer CNE/CP nº 21, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.
- Brasil. (xxxx). Projeto de resolução. Define as Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/texto-referencia-estagio-curricular-supervisionado.pdf>
- Brasil. (2019). Regimento do Conselho Nacional de Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/regimento_interno_cne.pdf
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitete.pdf
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2024). Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192
- Cardoso da Silva, H., & Campos Machado, L. (2025). A escola como espaço formador: Reflexões sobre a centralidade do Estágio Supervisionado na resolução CNE/CP Nº 4/2024. *Revista Ciranda*, 9(01), 104–116. <https://doi.org/10.46551/259498102025017>
- Costa, M. da C. dos S., Figueirêdo, A. M., & Rosa, A. C. F. (2024). As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. *Revista Cocar*, (29). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>

- Evangelista, O. (1993). Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950). *Perspectiva*, 11(20), 87–125. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Genovese, L. G. R. & Genovese, C. L. C. R. (2012) . Estágio Supervisionado em Física: considerações preliminares. 1.ed. Goiânia: UAB, 2012. v. https://www.researchgate.net/publication/308093748_Estagio_Supervisionado_em_Fisica_consideracoes_preliminares_1_ed_Goiania_UAB_2012_v_1_200p
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. 1(1), 95-108. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/7>
- Lüdke, M., Bersan, N. M., & Bortolotti, S. C. M. (2020). A Pesquisa Ao Lado Dos Protagonistas Do Estágio Supervisionado Em Busca De Caminhos Para Seu Esperado Desempenho. *Revista Inter-Ação*, 44(3), 577–592. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.56446>
- Mazzurana, E. R., Prigol, E. L., & Adacheski, A. A. D. (2024). O Pensamento Complexo na Formação Docente para a Educação Básica. *Debates Em Educação*, 16(38), e18427. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18427>
- Nunes da Silva, A. J. (2020). “Prática” e “Estágio Supervisionado” na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB?. *Revista de Educação Matemática*, 17, e20034. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id390>
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2005). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*. 3(3 e 4), 5-24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>
- Sadoyama, A. S. P., Coimbra, C. L., Teodoro, M. V. S., & Borges, M. C. (2024). O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*. https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6094/3714
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vazquez, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

*Submetido em agosto de 2025.
Aprovado em dezembro de 2025.*

Informações autorais

Márcia Cossetin:

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Docente do magistério superior
Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/PR
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7641442717354036>
E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br

Carla Janaina Skorek Branco:

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/PR
Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0562-8860>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3925738459422340>
E-mail: skorekbranco@gmail.com

Raquel Santos Alves Bispo:

Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/PR
Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4808-3358>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2167980405370091>
E-mail: raquelalvesbispo@gmail.com