

Estágio curricular supervisionado e formação docente: uma análise à luz das novas diretrizes nacionais – Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha¹ - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8223-2785>

Carlos Alexandre de Bortolo² - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4304-8824>

Luana Barbosa Durães³ - Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8097-0001>

Rahyan de Carvalho Alves⁴ – Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5959>

¹ Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG, Brasil *

² Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG, Brasil **

³ Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG, Brasil ***

⁴ Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG, Brasil ****

Artigo recebido em 25/06/2025 e aceito em 18/07/2025

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o estágio curricular supervisionado e sua importância para a formação docente, à luz das novas diretrizes nacionais, com ênfase nos desafios e possibilidades de implementação. Para tanto, utilizou-se como metodologia revisão bibliográfica e seleção e análise de documentos normativos que regulamentam a formação inicial dos professores da Educação Básica no Brasil, a saber: a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024; o Projeto de Resolução de diretrizes específicas para o planejamento e execução do estágio curricular supervisionado e, o Edital de Chamamento da Consulta Pública, publicado em março de 2025. Considera-se que,

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) (2025). Mestra em Geografia pelo PPGEO/Unimontes (2023-2025). Graduada em Geografia licenciatura pela Unimontes (2018-2022). E-mail: vanessatamiiris@gmail.com

** Professor efetivo no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado no curso de Licenciatura (2008) e Bacharelado (2011) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho na Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP). E-mail: carlos.bortolo@unimontes.br

*** Pedagoga e Especialista em Educação. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: luanabarbosaduracs97@gmail.com

**** Professor efetivo no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros. Doutor e Mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). E-mail: rahyan.alves@unimontes.br

essas diretrizes evidenciam uma reconfiguração profunda do papel do estágio na formação inicial de professores, pois propõem mudanças estruturais no planejamento e execução do estágio, exigindo reorganização institucional, parcerias interinstitucionais efetivas e ações formativas contínuas.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; formação docente; diretrizes curriculares.

Supervised curricular internship and teacher training: an analysis in light of the new national guidelines – CNE/CP Resolution No. 4, of May 29, 2024

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the supervised curricular internship and its importance for teacher training, in light of the new national guidelines, with an emphasis on the challenges and possibilities of implementation. To this end, a bibliographic review and selection and analysis of normative documents that regulate the initial training of Basic Education teachers in Brazil were used as methodology, namely: Resolution CNE/CP No. 4, of May 29, 2024; the Draft Resolution of specific guidelines for the planning and execution of the supervised curricular internship and the Public Consultation Call Notice, published in March 2025. It is considered that these guidelines evidence a profound reconfiguration of the role of the internship in initial teacher training, as they propose structural changes in the planning and execution of the internship, requiring institutional reorganization, effective interinstitutional partnerships and continuous training actions.

Keywords: supervised curricular internship; teacher training; curricular guidelines.

Prácticas curriculares supervisadas y formación docente: un análisis a la luz de las nuevas directrices nacionales – Resolución CNE/CP nº 4, de 29 de mayo de 2024

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las prácticas curriculares supervisadas y su importancia para la formación docente, a la luz de las nuevas directrices nacionales, con énfasis en los desafíos y las posibilidades de implementación. Para ello, se utilizó como metodología una revisión bibliográfica y la selección y análisis de documentos normativos que regulan la formación inicial del profesorado de Educación Básica en Brasil, a saber: la Resolución CNE/CP n.º 4, de 29 de mayo de 2024; el Proyecto de Resolución de directrices específicas para la planificación e implementación de las prácticas curriculares supervisadas; y la Convocatoria de Consulta Pública, publicada en marzo de 2025. Se considera que estas directrices demuestran una profunda reconfiguración del papel de las prácticas en la formación inicial docente, ya que proponen cambios estructurales en su planificación e implementación, lo que requiere una reorganización institucional, colaboraciones interinstitucionales efectivas y acciones de formación continua.

Palabras clave: prácticas curriculares supervisadas; formación docente; directrices curriculares.

INTRODUÇÃO

A formação de docentes para a Educação Básica tem ganhado destaque nas políticas educacionais brasileiras, principalmente devido aos desafios da escola pública, das desigualdades educacionais e da relevância de uma qualificação docente efetiva. Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é considerado uma das etapas mais fundamentais para a formação docente. Pois, nesse momento vivencia-se a relação teoria e prática na escola, campo do estágio (Alves *et al.*, 2024)

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 8), “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois

é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. Para Caimi (2008), o estágio é uma leitura crítica, envolve observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa. E, pode ser caracterizado como uma mediação entre a universidade, a escola-campo, os (as) estagiários (as) e os (as) professores (as) da Educação Básica.

Conforme Silva (2011), os cursos superiores visam à formação de cidadãos com competência para intervir no espaço social, assim como, pretendem prepará-los para o mundo do trabalho. Ou seja, tem-se no estágio a experiência primária de aprender acerca da profissão de maneira concreta e prática (Aroeira, 2014). No entanto, os cursos superiores, muitas vezes, dão mais notoriedade a teoria e, acabam esquivando da prática - estas não são vistas como componentes indissociáveis, conforme defendido por Vásquez (1997) e reafirmado por Pimenta (2010). Ambos autores argumentam que os cursos de formação docente devem assumir o compromisso de erradicarem a dicotomia que envolve teoria e prática.

Para tanto, a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil passa por uma profunda reestruturação a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 – que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciaturas e correlatos e do Projeto de Resolução de Diretrizes específicas para o Estágio Curricular Supervisionado.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar as novas diretrizes estabelecidas pelas resoluções supracitadas e identificar os principais desafios e possibilidades para suas implementações nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas redes de ensino básico do Brasil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui natureza exploratória e documental e abordagem qualitativa, uma vez que se propõe aprofundar o conhecimento acerca do estágio curricular supervisionado e suas novas diretrizes, propostas no ano de 2024. Segundo Gil (2008), esse tipo de investigação é adequado quando se busca familiaridade com o tema e maior compreensão do fenômeno estudado. Durante o desenvolvimento do estudo, observou-se a ausência de trabalhos específicos e atuais sobre a temática, o que confere ineditismo à pesquisa e potencial para fomentar reflexões sobre as normativas que regem o estágio curricular e sua importância para a formação docente.

A metodologia adotada incluiu, inicialmente, a revisão bibliográfica fundamentada em autores como Vásquez (1997); Tardif (2002); Pimenta e Lima (2004); Gatti (2009); Pimenta (2010); Silva (2011); Aroeira (2014); Costa (2017); Batista, David e Feltrin (2019), Alves *et al.* (2024), entre outros. Os critérios de seleção incluíram, a saber: relevância acadêmica, relação com os eixos temáticos do estudo e

disponibilidade em bibliotecas digitais como Google Scholar, Scielo, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), livros e periódicos da área. A seleção do material foi orientada por descritores como: estágio curricular supervisionado, licenciaturas, formação docente, políticas curriculares, novas diretrizes, etc. Tal etapa viabilizou a construção de uma fundamentação teórica sólida que dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa.

E, seleção e análise de documentos normativos que regulamentam a formação inicial dos professores da Educação Básica brasileira, com base em critérios de relevância institucional, atualidade e impacto direto na formação docente. Para Gil (2008, p. 62), “A pesquisa documental configura-se como um exame de materiais que ainda não receberam tratamento analítico por parte do pesquisador, exigindo uma leitura crítica e interpretativa”. Posto isto, nesse estudo, foram selecionados três documentos oficiais para interpretação, a saber: i) a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 – a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica; ii) o Projeto de Resolução - elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando a proposta de diretrizes específicas para o planejamento e execução do estágio curricular supervisionado e, iii) o Edital de Chamamento da Consulta Pública, publicado em março de 2025, que orienta a participação da comunidade acadêmica e das redes de ensino no processo de revisão e consolidação normativa.

Os documentos foram analisados com base em categorias analíticas definidas a priori, tais como: concepção pedagógica do estágio curricular supervisionado; organização e progressão curricular e integração teoria-prática; articulação entre IES e Instituições de Educação Básica (IEB); avaliação e instrumentos formativos e, desafios e possibilidades operacionais e institucionais. Tal análise consistiu na identificação de padrões discursivos e sentidos atribuídos às propostas normativas. Buscando não apenas descrever seus conteúdos legais, mas também problematizar suas efetivações no ambiente escolar. Complementarmente, realizou-se a construção de quadros comparativos acerca dos principais desafios e possibilidades da implementação do estágio no processo formativo dos acadêmicos das licenciaturas.

Para garantir maior consistência analítica, adotou-se a triangulação entre: embasamento teórico, documentos normativos, categorias analíticas definidas previamente, fortalecendo a validade das análises. Epistemologicamente, esta triangulação pode ser justificada em razão da complexidade do objeto de estudo (as novas diretrizes do estágio curricular supervisionado) – exigindo, assim, múltiplas fontes e perspectivas analíticas para uma robustez interpretativa da pesquisa, evitando reducionismos.

Este trabalho foi estruturado em três etapas: (1) revisão bibliográfica sobre os temas centrais da investigação; (2) sistematização e análise dos documentos normativos; e (3) elaboração das considerações finais. A seguir, serão apresentados os resultados e a discussão da pesquisa.

A ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, há uma crítica acerca da formação de professores que é recorrentemente debatida, a de que muitos cursos de licenciatura ainda mantêm estruturas curriculares voltadas aos cursos de bacharelado, com ênfase excessiva nos conteúdos específicos da área e na pesquisa acadêmica, em detrimento da formação pedagógica e da prática docente (Gatti, 2009).

Esta organização mantém separados o saber científico e o saber pedagógico, reforçando o pensamento de que para ensinar de forma plena basta ter apenas conhecimento e domínio do conteúdo. No entanto, o fazer docente exige também a compreensão do contexto educacional, das condições socioeconômicas dos estudantes e das mediações/metodologias de ensino necessárias para a aprendizagem (Zeichner, 2010).

Devido a isso, muitas vezes, o docente não consegue transpor a sua disciplina acadêmica, científica, verticalizada na pesquisa para uma sequência didática. Frequentemente, vê-se a dificuldade do professor em fazer um diagnóstico da escola; compreender o território escolar; o perfil/a identidade dos estudantes e dos pais; quais os agentes que possuem influência direta ou indireta na escola; qual a estrutura curricular que demanda da real necessidade da escola e do local onde está inserida, dentre outros fatores. Ou seja, este modelo formativo, historicamente consolidado, tende a comprometer a preparação dos licenciandos para o exercício da docência (Gatti, 2009).

Tal configuração curricular acarreta em um descompasso entre a formação oferecida na IES e as necessidades concretas da prática docente. Para Pimenta (2012), o foco nos conteúdos das disciplinas e nas pesquisas científicas, deixa em segundo plano aspectos fundamentais da formação de um professor, a saber, as práticas pedagógicas, a didática, a compreensão do contexto escolar, a gestão da sala de aula e a avaliação educacional. Portanto, os graduandos concluem seu processo formativo com domínio teórico, mas despreparados para lidarem com os percalços da sala de aula. Pois os saberes profissionais do professor não limitam-se apenas aos conhecimentos teóricos da disciplina, mas também aos saberes da prática e da experiência - ambos devem estar atrelados para que haja sua plena formação (Tardif, 2002).

Para Gatti (2009), é possível elencar múltiplas consequências advindas desse modelo curricular, a saber: docentes ingressam na educação básica sem o preparo necessário, a qualidade do ensino é prejudicada e, faz-se presente um desestímulo crescente à carreira de professor. Para superar estes desafios, é necessário reestruturar os cursos de licenciatura, promovendo uma integração teórica e prática desde o início do curso. Também é importante aumentar a carga horária das disciplinas pedagógicas, qualificar o estágio curricular supervisionado e valorizar a pesquisa aplicada à realidade escolar.

De modo geral, as licenciaturas ainda apresentam muitas fragilidades quanto à formação de professores para lidar com a inclusão escolar, com as diversidades presentes nas salas de aula. Dentre as fragilidades podemos citar a ausência ou a superficialidade dos conteúdos voltados à inclusão. Em diversos casos, a temática aparece apenas em disciplinas específicas, desconectada dos demais componentes curriculares – o que dificulta a construção de uma perspectiva crítica sobre a temática.

A inclusão escolar exige a compreensão da escola enquanto um organismo vivo, social e político, formado por uma diversidade de agentes, atores e relações comunitárias – que interagem dinamicamente. Logo, é preciso entender que os aspectos econômicos, sociais e culturais do local onde a escola está inserida influencia diretamente sua organização interna, já que esta não funciona de modo isolado. Diante do exposto, a inclusão tende a se concretizar quando todos detêm de oportunidades reais de participação, pertencimento e aprendizagem significativa – sendo um compromisso político, ético e pedagógico (Carvalho, 2008).

Para Tardif (2002), quando o tema inclusão está presente nas disciplinas, sua abordagem é centrada principalmente em aspectos legais e conceituais, e as metodologias inclusivas recebem pouca ênfase. Portanto, a inclusão é em muitos casos tida como um complemento da formação docente e, não, como parte essencial desta.

De acordo com Pimenta (2012), os estágios curriculares supervisionados deveriam ser espaços para o contato e a convivência do estagiário com estudantes com necessidades educacionais específicas, mas em diversas vezes isso não acontece. Então, os graduandos concluem a licenciatura sem terem o contato direto com situações de inclusão, o que contribui para a insegurança destes ao lidarem com a diversidade.

O modelo tradicional de ensino (centralizado na homogeneidade dos estudantes e na transposição de conteúdos estandardizados) - enraizado na maioria dos cursos de licenciatura, ocasiona um conflito direto com os princípios da educação inclusiva, que conjectura a valorização da diferença, a personalização das metodologias de ensino e a flexibilização curricular (Mantoan, 2003).

Podemos elencar também, o fato da invisibilização de dimensões mais amplas da exclusão, pois há o enfoque no debate sobre a inclusão de alunos com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial e a omissão dos demais marcadores sociais da diferença, como: raça, gênero, classe social, orientação sexual, etc. (Candau, 2012). A formação de um professor comprometido com a inclusão deve considerar às múltiplas formas de exclusão presentes no ambiente escolar. Perante este cenário, torna-se indispensável a reformulação dos currículos das licenciaturas, para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática.

Nos cursos de graduação em licenciaturas que já contemplam conteúdos sobre inclusão em seus currículos, também se faz necessária a formação continuada a respeito do aprofundamento de práticas

inclusivas. Contudo, geralmente, essa formação continuada é esporádica, de maneira descontextualizada e pouco efetiva para a promoção de mudanças na prática docente (Gatti, 2009).

A seguir, discutiremos as contribuições do estágio curricular supervisionado para a formação docente nos cursos de licenciatura.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Nos cursos de licenciatura, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado evidencia a oportunidade da academia proporcionar aos estudantes a vivência do exercício da docência e, portanto, a construção da identidade profissional docente. Esta provoca, com maestria, a experiência do discente aprender acerca da profissão de maneira concreta e reflexiva ao inserí-los no universo das escolas (Alves *et al.*, 2024).

O estágio pode ser considerado um espaço de produção do conhecimento, o qual favorece a pesquisa e a extensão, isto através da troca de experiências entre os envolvidos no processo (acadêmicos e integrantes das escolas-campo), sendo uma junção da teoria à prática. Convém ressaltar que, “não é uma atividade facultativa, é uma das condições primordiais para a obtenção da respectiva licença educacional” (Brasil, 2024).

É durante a etapa do estágio que os acadêmicos dos cursos das licenciaturas perpassam por seus processos de capacitação profissional de maneira mais profunda, uma vez que a prática, enquanto exercício docente, é desenvolvida nesta etapa da graduação de modo sistematizado, envolvendo a Universidade, as escolas-parceiras e o conhecimento teórico, técnico e metodológico apreendidos na Universidade (Tardif, 2002).

Segundo Silva *et al.* (2020), a imersão do licenciando no contexto escolar obriga-o, de certo modo, a enfrentar os desafios que o professor deve encontrar ao longo da sua jornada de trabalho, conhecendo as peculiaridades das instituições de ensino básico, adquirindo experiências sociais e políticas que irão corroborar para a construção de sua identidade enquanto profissional da área da educação.

Outro ponto que devemos atentar para a importância do estágio deve-se a aplicação do conhecimento teórico adquirido pelo acadêmico na Universidade, até a possibilidade da aplicação do exercício da regência em aulas no ensino básico. Uma vez que, na prática docente é exigido do acadêmico certas habilidades pedagógicas que são aplicadas *in loco* e, ao mesmo tempo, o estudante apreende novas técnicas educacionais em contato com o aluno e com a orientação dos professores e de toda a comunidade escolar, adquirindo diferentes experiências (sociais e profissionais) para poder transpor o conhecimento aos

alunos de maneira palatável, ordenada e de fácil compreensão (Costa, 2017).

Assentados nessa perspectiva, Batista, David e Feltrin (2019), afirmam que para a formação plena de professores é essencial que ainda enquanto licenciandos adquiram habilidades de ensino e capacidade de elaboração de materiais e conteúdos diferenciados que visem abranger as especificidades regionais de cada parte do Brasil, conforme o contexto vivenciado em seu respectivo ambiente escolar. Logo, a imersão do acadêmico nas atividades do estágio deve ser realizada de maneira propositiva, planejada e orientada e se faz crucial para a verdadeira formação de professores no país.

França (2005, p. 11), destaca que os futuros professores necessitam, frequentemente, entrar em contato com a realidade educacional através de redes de parcerias entre as Universidades e Escolas de Educação Básica, proporcionando “[...] tornar o estagiar, algo fundamental, tendo em vista a sua ação, em meio a tanta teoria aplicada na academia. Deve-se trazer o aprofundamento da teórica e das pesquisas da academia para as reais necessidades da escola”.

Convém destacar que, teoria e prática são campos indissociáveis, pois “[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...]” (Souza, 2001, p. 7). Isto posto, entendemos que a prática vai muito além da realização da técnica, corresponde a um meio de mediação com a teoria, contribuindo para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta (2002, p. 92) “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Segundo o Parecer 9/2001, a prática acadêmica não deve estar restrita apenas a realização do estágio curricular supervisionado, ou seja, é imprescindível que esta perpassasse pelas demais disciplinas e atividades do curso (Brasil, 2001). Uma vez que, estimulam os acadêmicos a desenvolverem flexibilidades e habilidades, fazendo com que estes adquiram uma autonomia profissional relevante para sua respectiva área de formação (Pereira, 2011).

Convém ressaltar que a extensão possui grande relevância para a efetivação do fazer acadêmico – pois busca aproximar a universidade e a sociedade, manter um vínculo entre ambas, algo fundamental para a construção do conhecimento. A extensão viabiliza transformações positivas na sociedade. Assim como afirmam Carbonari e Pereira (2007, p. 27) “a extensão, enquanto responsabilidade social, faz parte de uma nova cultura, que está provocando a maior e mais importante mudança registrada no ambiente acadêmico e corporativo nos últimos anos”.

A comunidade que recebe da universidade conhecimentos e informações, a partir das atividades de extensão (programas, projetos, cursos, eventos, publicações, etc.) tem a possibilidade de participar e expor

suas opiniões, passando de uma sociedade passiva para uma sociedade ativa (Jenize, 2004). E, os acadêmicos das licenciaturas, a partir da extensão, adquirem novos conhecimentos, modalidades de pesquisa e efetivam a união da teoria à prática, tanto debatida na universidade. Isso tende a prepará-los para o universo escolar, uma vez que são desenvolvidas as habilidades e a criatividade para lidar com situações profissionais futuras. Além disso, permite a abrangência da capacidade do “ser professor”, em razão das experiências vivenciadas (Carbonari e Pereira, 2007).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 4/2024, um dos princípios da formação de professores firma-se na:

Articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024).

Assim, o elo entre as disciplinas ofertadas nos cursos superiores em licenciatura plena e a dimensão prática viabilizada pelo estágio, possibilita preparar o futuro profissional para compreender as estruturas de ensino e as determinantes mais profundas de sua prática, avaliando o espaço escolar e a sua dinâmica sociocultural (Santos, 2014).

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que redefine as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura”, denota que o estágio curricular supervisionado baseia-se na realização de atividades pedagógicas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema ou rede de ensino, marcado por relações estabelecidas entre um docente experiente e o estudante estagiário, com a mediação do professor orientador de estágio. O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade de Ensino à distância (EaD) (Brasil, 2024).

Esta Resolução enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, o protagonismo do acadêmico/licenciando e a valorização da escola enquanto espaço formador. Complementarmente, o Texto de Referência/ Projeto de Resolução específico para o estágio (atualmente em fase de consulta pública), apresenta detalhadamente os princípios, objetivos, atividades, estrutura e responsabilidades das instituições

envolvidas, almejando uma articulação diferente entre ensino superior e educação básica.

De acordo com a análise dos documentos supracitados é perceptível que um dos pilares para a plena implementação do estágio curricular supervisionado é a articulação entre as IES e as IEB – o que favorece a construção de comunidades formativas. Sendo necessário a criação de um termo de compromisso formal que detenha responsabilidades, mecanismos para o acompanhamento e o diálogo entre ambas. No entanto, diversas instituições ainda enfrentam entraves administrativos que afetam a plenitude desta colaboração mútua.

Quanto a qualificação e a disponibilidade dos docentes orientadores – na IES e supervisores – na escola, para acompanharem os estagiários, as novas diretrizes exigem que estes profissionais tenham formação compatível com as áreas do estágio e tempo institucionalizado para orientação e supervisão. A proposta prevê que cada orientador acompanhe no máximo 20 estagiários e que seja realizados encontros mensais entre os professores das IES e os supervisores das IEB. Contudo, fatores como a ausência de carga horária específica, de incentivo institucional e de formação continuada - limitam sua efetividade.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o Projeto Resolução de Diretrizes para o Estágio Curricular Supervisionado houve mudanças estruturais significativas na organização do estágio nos cursos de formação inicial de professores. Destas, destaca-se a exigência de que o mesmo seja iniciado desde o primeiro semestre do curso e distribuído ao longo de toda a formação, contemplando as principais áreas de atuação do futuro professor:

- a) licenciatura em Pedagogia: a carga horária de estágio deve contemplar, no mínimo, as etapas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- b) demais licenciaturas: a carga horária de estágio deve contemplar, no mínimo, as etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2024, p. 8).

Isto rompe com o modelo tradicional – onde o estágio era realizado apenas nos últimos semestres da licenciatura. Essa nova lógica curricular propõe que o acadêmico esteja em contato com os contextos escolares desde o princípio de seu processo formativo, perpassando por diferentes instrumentos e meios de aprendizagem: observação; entrevista; análise documental; planejamento, regência e avaliação, conforme detalhado a seguir:

I - *Observação*: tem como objetivo desenvolver no(a) estagiário(a) um olhar crítico-reflexivo, por meio de protocolos pré-estruturados, que permita a compreensão do ambiente educacional, das práticas pedagógicas e das interações no contexto escolar. Entre os objetos de observação, podem ser incluídos:

- a) Observação das formas de interação entre os(as) estudantes;
- b) Observação da organização do tempo e do espaço escolar/sala de aula;
- c) Observação das estratégias de gestão da sala de aula realizadas pelo(a) professor(a);

- d) Observação das estratégias de ensino realizadas pelo(a) professor(a);
- e) Observação das formas como o(a) professor(a) se comunica com os(as) estudantes;
- f) Observação da resolução de problemas e conflitos inesperados no ambiente de ensino, incluindo horários fora de sala de aula, tais como visitas de campo, recreio, uso de sala de leitura ou de recursos, entre outros.

II - *Entrevista*: deve oportunizar ao(à) estagiário(a) ouvir, de maneira estruturada e planejada, com perguntas relevantes baseadas no arcabouço teórico-científico da disciplina a que se refere, os diferentes atores do processo educativo, com o objetivo de aprofundar seu entendimento dos elementos observáveis no contexto das instituições de ensino. Poderão ser realizadas, entre outras:

- a) Entrevista com estudantes para compreender suas perspectivas em relação ao processo de aprendizagem, a dinâmica com pares e docentes, a interação com o ambiente de ensino e o seu repertório cultural/social;
- b) Entrevista com professores(as) sobre seu planejamento, sua atuação didática, suas decisões de gestão de sala de aula e seu plano de ensino;
- c) Entrevista com professores(as) após a observação de práticas disciplinares específicas, com o objetivo de compreender decisões pedagógicas;
- d) Entrevista com gestores escolares para compreender como a organização da unidade escolar é pensada para favorecer as aprendizagens.

III - *Análise documental*: a análise de documentos e materiais deve ser descritiva e crítica, referenciada nas leituras e estudos orientados ao tema. Poderão ser realizadas, entre outras:

- a) Análise dos planos de ensino do(a) professor(a);
- b) Análise dos materiais didáticos utilizados em sala;
- c) Análise de documentos curriculares;
- d) Análise do projeto político-pedagógico da escola;
- e) Análise dos instrumentos de avaliação formais e informais.
- f) Análise das produções dos alunos frente a uma comanda didática.

IV - *Planejamento do ensino e aprendizagem*: deve oportunizar ao(à) estagiário(a) refletir e/ou definir sobre os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados (de acordo com o arcabouço teórico-científico da disciplina a que se vincula), os instrumentos e critérios avaliativos a serem utilizados, a forma como as aulas serão conduzidas, a seleção de materiais de ensino, entre outros aspectos relevantes na condução de atividades didáticas. Poderão ser realizados, entre outros:

- a) Planejamento de um momento de regência específico dentro de uma unidade de ensino do(a) professor(a);
- b) Planejamento de atividades avaliativas;
- c) Planejamento de aulas;
- d) Planejamento de gestão das aprendizagens.

V - *Regência*: deve possibilitar ao(à) estagiário(a) estar à frente da condução do processo de ensino e precisa ser precedida pelas atividades listadas acima. Deve ser exercida de forma compartilhada, na qual o(a) professor(a) e o(a) estagiário(a) conduzem conjuntamente atividades de ensino, possibilitando, de forma progressiva, a interação com a classe e um papel mais proeminente do(a) estagiário(a) na regência. Poderá ser realizada, entre outras:

- a) Regência de atividade específica;
- b) Regência de aula;
- c) Regência de unidade de ensino.

VI - *Avaliação das aprendizagens*: deve permitir ao(à) estagiário(a) refletir sobre as avaliações educacionais, incluindo a escolha de estratégias pedagógicas e a definição de instrumentos que possibilitem a entrega de devolutivas aos(as) estudantes (Brasil, 2024, p. 4-6).

A respeito das regências, o estagiário não deverá ser considerado o principal responsável por estas e, quando assumir essa função, é necessário que seja acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES. Assim, o estágio pode ser concebido como um espaço de experiências fundamentais para a formação do novo professor, uma vez que, dia após dia, o licenciando compreende o significado de ser professor, pois ao frequentar a escola, seja para observações ou para regências de aulas, está construindo sua aprendizagem docente (Almeida e Pimenta, 2014).

Outro desafio a ser citado consiste-se na carência de infraestrutura, limitações tecnológicas, ausência de ambientes adequados para reuniões de orientação e/ou supervisão, além das dificuldades vivenciadas pelos licenciandos para deslocarem-se até as escolas – fatores que são agravados em realidades de vulnerabilidade social. A superação desses obstáculos pode estar vinculada aos investimentos institucionais, as políticas públicas educacionais e ao uso estratégico das ferramentas digitais como suporte à mediação pedagógica.

Conforme definido nas diretrizes, a avaliação do estágio é realizada mediante o registro do desenvolvimento do estagiário em documentação específica, “seja em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento, onde observações sejam anotadas, bem como as reflexões críticas, os planejamentos didáticos, os relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência” (Brasil, 2024, p. 6). Ou seja, o portfólio configura-se como o conjunto de relatórios produzidos pelo estagiário, registrando suas vivências no ambiente escolar.

Posto isto, o quadro 1 apresenta uma síntese dos principais desafios e possibilidades abordados anteriormente.

Quadro 1 – Síntese dos desafios e das possibilidades na implementação do estágio curricular supervisionado, 2025.

Desafios	Possibilidades
Ausência de uma articulação eficaz entre as IES e as redes de ensino básico.	Construção de comunidades formativas interinstitucionais.
Escassez de professores orientadores e supervisores capacitados.	Valorização e envolvimento docente como agentes firmadores.
IES com currículos que concentram o estágio no final do curso.	Inserção do estágio ainda no primeiro semestre do curso.
Limitações materiais e logísticas.	Uso de tecnologias digitais e apoio institucional.
Dificuldades na avaliação processual do estágio.	Utilização do portfólio reflexivo como instrumento formativo.

Fonte: Brasil, 2024.

Org.: Autores, 2025.

E, visando a promoção de melhorias no estágio curricular supervisionado, é solicitado que anualmente sejam realizados grupos de estudos, seminários ou simpósios visando a troca de experiências entre a IES e a IEB, possibilitando o diálogo entre os estagiários, os professores orientadores e os professores supervisores.

O estágio configura-se como essencial para que o professor em formação tenha a possibilidade de observar e conhecer o sistema de ensino, atentando as dificuldades presentes neste, e as possibilidades de superação das mesmas. Ele tem propiciado a evolução profissional dos licenciados já mesmo na academia,

pois são estes momentos em sala de aula que possibilita aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos e experiências relacionadas à educação.

Na Resolução CNE/CP nº 4/2024, Art. 13, inciso III – afirma-se que as atividades de extensão devem ser realizadas nas instituições de Educação Básica (escolas), com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES (Brasil, 2024) – representando uma significativa mudança no entendimento do papel da extensão na formação docente, esquivando-se de práticas extensivas desconectadas da realidade escolar.

Através disso, busca-se inserir o licenciando em contextos reais de ensino e aprendizagem, onde o mesmo pode interagir com professores e estudantes do ensino básico, envolver-se em projetos sociais, compreender as desigualdades escolares e desenvolver a empatia e a escuta ativa – o que muitas vezes não pode ser cultivado apenas na academia.

A exigência do desenvolvimento da extensão nas escolas também destaca desafios a serem superados, a saber: logística e infraestrutura; preparação e acolhimento das escolas e, avaliação e acompanhamento contínuo, tanto dos docentes das IES quanto da escola de modo geral.

Assim, a escola, além de ser campo de estágio também transforma-se em um espaço formador. A partir de um movimento que destaca a relevância da experiência prática como eixo articulador do aprendizado docente. Isto preconiza a importância do ensino, pesquisa e extensão, articulados na formação deste novo graduando, colocando-o como sujeito ativo da sua formação.

Neste sentido, apresentamos, a seguir, as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou analisar o estágio curricular supervisionado e sua importância para a formação docente, à luz das novas diretrizes nacionais, com ênfase em seus desafios e possibilidades de implementação. Isto, por meio do estudo bibliográfico e da seleção e análise de documentos normativos que regulamentam a formação inicial dos professores da Educação Básica no Brasil.

Esta pesquisa elucidou que, as novas diretrizes para o estágio curricular supervisionado, especialmente a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o Projeto de Resolução de Diretrizes específicas para o Estágio Curricular Supervisionado, evidenciam uma reconfiguração profunda do papel do estágio na formação inicial de professores da Educação Básica. O estágio passa a ser compreendido não apenas como um requisito formal do currículo, mas como um núcleo estruturante da formação docente, fundamental para a articulação entre saberes teóricos, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional.

Os desafios elencados na discussão – como a necessidade de articulação efetiva entre IES e redes

de ensino, a reorganização curricular, a formação dos orientadores e supervisores, e as condições logísticas para realização do estágio – revelam a complexidade da implementação das diretrizes. Contudo, também indicam possibilidades pautáveis de avanço, desde que as instituições assumam o compromisso político-pedagógico com a qualidade da formação docente.

Dentre as potencialidades, destaca-se a centralidade do portfólio como instrumento avaliativo e reflexivo e a progressiva inserção do licenciando na prática educativa, desde a observação até a regência. Tais elementos contribuem para uma formação mais crítica, contextualizada, ética e emancipatória.

Ademais, é perceptível que a formação de professores demanda uma ação própria, distinta daquela do bacharelado, voltada às particularidades do trabalho docente. E, reformular os cursos de licenciatura configura-se como o ponto de partida para assegurar uma educação básica mais efetiva, justa, crítica e transformadora. Pois é imprescindível haver indissociabilidade entre teoria e prática e vínculo com as instituições de educação básica (Brasil, 2024). E, quanto às fragilidades das licenciaturas a respeito da inclusão escolar, é nítido que há uma formação docente ainda alicerçada em paradigmas excludentes – que precisam ser superados.

Assim, com as discussões e reflexões desenvolvidas neste estudo, espera-se que os resultados possam inspirar a realização de ações integradas, envolvendo a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), investimentos em formação docente continuada, fortalecimento das parcerias institucionais e acompanhamento sistemático das práticas de estágio. Mais do que adequações técnicas, trata-se de consolidar uma concepção de formação inicial que reconhece a/o escola/estágio como espaço privilegiado de produção de saberes, constituição identitária e inserção profissional responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, R. C. ; ROCHA, V. T. R. ; SANTOS, D. P. ; DURAES, L. B. Estágio Curricular Supervisionado e a utilização de jogos no ensino da geografia. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 19, n. 21, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6314>. Acesso em: 18 jun. 2025.

AROEIRA, K. P. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens adultos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 24-42.

BATISTA, N. L; DAVID, C. de; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: Considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**,

v. 23, p. 13-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução de Diretrizes do Estágio Curricular Supervisionado**. Documento técnico preliminar, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Edital de Chamamento – Consulta Pública: Diretrizes para o Estágio Curricular Supervisionado**. Brasília, DF, 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de Março de 2001. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 8 março 2001.

CAIMI, F. **Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história**. Passo Fundo: UPF, 2008.

CANDAU, V. M. Diferença, cultura e práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 19-30, 2002.

CARBONARI, M.; PEREIRA, A. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. São Paulo, 2007. **Base de dados do Anhanguera**. Disponível em: <http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewArticle/207>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CARVALHO, R. E. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, R. C. **O jogo didático desafio e ciências: sistemas do corpo humano como ferramenta para o ensino de ciências**. 42 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

FRANÇA, D. de S. Formação de professores: A parceria Escola-Universidade e os Estágios de Ensino. **UniRevista**, v. 1, n. 2, p. 11-24, 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13640333/formacao-de-professores-a-parceria-escola-unirevista>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. 2004. **Anais**. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTA, S. G. (org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 92.

PEREIRA, M. V. O lugar da prática na globalização da educação superior. **Educ.** v. 27 n. 3. Belo Horizonte. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 11 jun. 2025.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, V. R. dos. **Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, N. R. G. **Estágio supervisionado em pedagogia**. Campinas: Alínea, 2011.

SILVA, A. K. R.; SANTOS, L. G. S.; DIAS, M. H. P.; VIDAL, V. C.; ALVES, R. de Carvalho. Aprender fazendo: breve relato e experiência a partir do estágio supervisionado em geografia (Unimontes). **Revista Ciranda**, v. 4, n. 1, p. 54-66, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/1571>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUZA, N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 18 jun. 2025.