

## O sentido do estágio curricular e a formação de professores de filosofia: esboço de uma leitura materialista

The meaning of the curricular internship and the training of philosophy teachers: an outline of a materialist view

Robson Pereira Calça 

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.  
[rpcalca@id.uff.br](mailto:rpcalca@id.uff.br)

*Recebido em 04 de janeiro de 2026*

*Aprovado em 29 de janeiro de 2026*

*Publicado em 24 de fevereiro de 2026*

### RESUMO

A proposta deste trabalho é examinar práticas e concepções, usualmente aceitas e naturalizadas, na realização e orientação do estágio curricular obrigatório, acrescentando algumas considerações sobre as especificidades deste estágio na licenciatura em filosofia. Viso ainda refletir sobre o entrelaçamento de tais práticas e concepções com as condições de trabalho com as quais orientadores e supervisores de estágio comumente lidam, bem como com as condições de aprendizagem frequentemente enfrentadas pelos licenciandos em filosofia. À luz de tais condições (que cercam a realização do estágio curricular obrigatório), confrontadas com a legislação brasileira sobre o estágio, este trabalho pretende pensar criticamente o papel do estágio na formação inicial do professor de filosofia, propondo, para tanto, uma análise materialista sobre o tema.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular; Formação de Professores; Filosofia

### ABSTRACT

The purpose of this work is to examine commonly accepted and naturalized practices and conceptions in the execution and guidance of mandatory curricular internships, adding some considerations on the specificities of this internship in the philosophy degree program. I also aim to reflect on the intertwining of such practices and conceptions with the working conditions that internship advisors and supervisors commonly deal with, as well as with the learning conditions frequently faced by philosophy undergraduates. In light of these conditions (surrounding the execution of mandatory curricular internships), confronted with Brazilian legislation on internships, this work intends to critically examine the role of the internship in the initial training of philosophy teachers, proposing, therefore, a materialist analysis of the subject.

**Keywords:** Curricular Internship; Teacher Training; Philosophy.

O estudante de Rousseau não aprende apenas a arte da marcenaria, mas estuda a vida do carpinteiro, a vida do camponês, e assim por diante. Isto não se estuda nas escolas "novas"; estas não dão um critério para avaliar a justeza da ordem existente das coisas e, em se tratando de formar "captains of industry", é mais seguro que não o façam mesmo (KRUPSKAYA, 2017, p. 56).

O estágio curricular obrigatório é parte constituinte da formação de professores no Brasil. Presente em todas as licenciaturas, não prevê nenhum tipo de ajuda de custo aos estudantes que o realizam e, especificamente naquilo que concerne às reflexões sobre o ensino de filosofia no país, raramente as questões que envolvem esta atividade formativa ganham a centralidade que poderiam ter<sup>i</sup>.

A lei que regulamenta o estágio no Brasil trata do estágio curricular obrigatório (não remunerado) e do estágio não-obrigatório (remunerado<sup>ii</sup>), fazendo muito pouca distinção entre ambos. Além disso, o texto desta lei concentra-se em alguns tímidos, sobejamente insuficientes, dispositivos para estabelecer limites no emprego do estágio para funções laborais; e regular minimamente a relação entre o estagiário e a instituição concedente<sup>iii</sup>.

Isto revela mais do que a fragilidade do mecanismo legal na prevenção contra práticas abusivas no ambiente de trabalho, desde o momento da formação (vivido pelo estagiário). Revela também a regulação do estágio a partir da "vinculação apenas com o trabalho, o que mais parece uma preocupação para os interesses de mercado, ficando o Estágio, entendido apenas como momento da prática"; e mesmo esta, reduzida à mera "preparação técnica para o ato produtivo". Mais do que isso, a própria noção de trabalho aqui é bastante problemática (ALVEZ, 2013, p. 244).

Uma vez que a dimensão formativa das atividades de estágio não é tratada como o centro da relação entre a instituição concedente, o estagiário

(professor em formação) e a universidade; e, no lugar disso, a letra da lei trata tal relação quase que tão somente em seus aspectos formais, tais como celebração de convênio entre as instituições, de termo de compromisso entre as partes etc, praticamente não se distingue trabalho formativo de trabalho alienado (nos moldes da exploração capitalista), abrindo-se espaço para que o paradigma que se estabeleça no estágio, remunerado ou não, seja o da alienação<sup>iv</sup>.

Compreendendo que o conceito de trabalho alienado transcende em muito a extração da mais valia e a relação de sujeição no mundo do trabalho, mas inclui, entre outras coisas, a usurpação dos aspectos intelectuais e criativos (em termos marxianos, multilaterais e politécnicos) de uma formação integral do ser humano, não reduzido à simples força de trabalho geradora de valor, as atividades formativas realizadas no estágio podem ser descritas efetivamente como trabalho, mas fora do paradigma da exploração capitalista.

Para os fins deste capítulo, que se pretende breve, basta caracterizar que a finalidade do trabalho, neste caso, deve ser a formação de quem trabalha e não o lucro ou os demais interesses de quem contrata. Esta distinção é importante tanto para o estágio obrigatório, quanto para o não-obrigatório<sup>v</sup> (remunerado) – este, marcado pela desregulamentação de aspectos fundamentais, como remuneração mínima, políticas públicas para a prevenção de desvio de função e de assédio – assim como pela ausência de dispositivos efetivos de fiscalização.

Acentuar o caráter substancialmente formativo do tipo de trabalho que pode ser realizado no estágio significa que, quando ele se realiza no ambiente escolar, atividades típicas da docência podem em muito contribuir com a dimensão prática da formação do estagiário, mas isso deve implicar mais trabalho para o supervisor de estágio e não menos. Se eu, enquanto professor, permito que o estagiário ou monitor corrija algumas avaliações, isto deve me

gerar trabalho extra: pois terei que corrigir as mesmas avaliações e, ademais, corrigir as correções do estagiário.

Se, como professor, eu compartilho com o estagiário alguns minutos de regência, isto implica uma série de ações prévias e posteriores, como participação na elaboração da intervenção, supervisão e eventual auxílio em caso de necessidade e posterior balanço da experiência. Destaca-se o quão distinta esta situação hipotética se faz daquela que simplesmente designa que o estagiário pratique a regência, abandonado à própria sorte e inexperiência, enquanto o professor, supervisor de estágio, é impelido a também desdobrar-se *adiantando aula* em outra sala; ou porque teve que faltar naquele dia; ou ainda porque teve que realizar qualquer outra atividade.

Igualmente necessário faz-se a (frequentemente reivindicada) *devolutiva* do estagiário à escola e ao supervisor de estágio. Cabe ao orientador de estágio<sup>vi</sup> estabelecer esta tarefa (a partir de critérios metodológicos claros), como atividade do estágio (quiçá avaliativa), a fim de dar um salto qualitativo na relação entre escola, estagiário e universidade, ultrapassando, do início ao fim do processo, a compreensão do estágio como ritual burocrático do qual o estudante se livra.

Contudo, ao se defender tais princípios (eminentemente formativos), torna-se ainda mais evidente que grande parte das escolas brasileiras não tem boas condições para receber os estagiários (professores em formação), uma vez que os profissionais que ali trabalham encontram-se quase sempre sobrecarregados com o próprio trabalho (e com aqueles que configuram desvio de função, mas sem a realização dos quais o seu trabalho torna-se impossível) e com as péssimas condições de exercício da docência. Como destaca Edgar Lyra:

Visto que muitos desses colegas trabalham em condições precárias, não é raro que a presença do estagiário represente mais um

problema a administrar. Compreende-se que um professor que não consegue realizar um bom trabalho não se sinta confortável com a presença de uma “testemunha”; ou que a sobrecarga das muitas turmas sob sua responsabilidade transforme o estagiário em mais um peso a carregar, ao qual não é possível dispensar o devido cuidado e estímulo... Registre-se ainda nessa esteira que nenhum incentivo legal é destinado àquelas instituições, privadas ou públicas, que assumem parcerias de estágio realmente formativas. Elas têm que fazê-lo por livre e espontânea vontade e consciência de responsabilidade, muitas vezes a contrapelo das circunstâncias (LYRA, 2019, p. 330).

Assim, é preciso reconhecer que, mesmo com todas essas dificuldades, é bastante comum que professores da educação básica esforcem-se (*a contrapelo das circunstâncias*) para realizar o melhor acolhimento possível aos estagiários (aumentando ainda mais seu volume de trabalho, já excessivo), o que, por um lado, destaca o compromisso desses profissionais, como co-formadores, mas também explicita a ausência de políticas voltadas a que a realização satisfatória do estágio não dependa de tal sacrifício.

Na contramão do que tais políticas poderiam gerar, há aquelas que miram a justa demanda de aliviar a sobrecarga docente, mas atendendo-a através do socorro do estagiário (compreendido, assim, como uma espécie de auxiliar). Alterando, desse modo, o alvo do sacrifício demandado, políticas educacionais e práticas escolares que caminham nesta direção tendem a inverter o propósito mesmo que o estágio deve ter na formação do licenciando – reificando-o neste processo.

Daí a rejeição generalizada de um ponto específico da Nova Base Comum das Licenciaturas - DCN 04/24: o estágio desde o primeiro semestre. Este repúdio não se deve apenas ao seu aspecto estritamente pedagógico, ou seja, ao contrassenso de enviar os calouros do primeiro semestre às escolas (contrassenso com a própria concepção de estágio, como interlocução entre teoria e prática), mas se deve também à suspeita de que se pretende

intensificar o caráter alienante e precarizante do estágio – reforçando a prática social que compreende o estagiário como mão de obra gratuita e a atividade de estágio como algo distinto de um trabalho formativo não alienado (BRASIL, 2024).

Tratemos, então, prioritariamente do estágio curricular obrigatório. Sem minimizar os desafios presentes em sua realização, ele pode, ainda assim, exercer algumas funções decisivas na formação dos professores. Uma delas é a inserção gradual deste futuro professor na realização das atividades que caracterizam o trabalho docente – e no constante e necessário exercício reflexivo sobre cada experiência.

A necessidade desta inserção paulatina e controlada ganha contornos dramáticos quando percebemos que, frequentemente, os professores iniciam a sua carreira profissional nas escolas mais difíceis de se lecionar (pela precariedade destas escolas e pelo abandono, por parte do poder público, das demandas sociais das comunidades que as envolvem) e, mesmo na divisão das aulas no interior das escolas maiores, este início de carreira costuma se dar ainda nas turmas mais complicadas<sup>vii</sup>. Em suma, o professor, não raro, inicia a sua carreira no contexto que mais exige dele um vasto repertório para lidar com as demandas mais desafiadoras. Sobre este ponto, Rafael Pereira destaca

o quanto é tênue a influência da formação inicial dos professores sobre o seu futuro perfil profissional quando comparada à ascendência do cotidiano escolar sobre a identidade docente (GATTI, 1996; TARDIF, 2000). Para compreender esta questão, sociólogos têm estudado o período inicial das carreiras docentes como uma fase crítica (TARDIF; RAYMOND, 2000). O tribunal da experiência cotidiana fomenta a rápida constituição de disposições e saberes práticos – macetes didáticos, truques de gestão de aula, tato pedagógico etc. – que, confirmando para os próprios sujeitos sua capacidade de atuar como professores, filtram e subordinam os

conhecimentos disciplinares e pedagógicos adquiridos durante sua formação inicial. Ao fim deste período crítico, os saberes do professor se enraízam num *habitus* e suas práticas integram uma cultura escolar que, como tais, não exprimem princípios teóricos e, portanto, representam uma descontinuidade em relação aos ideais filosóficos do professor (PEREIRA, 2014, p. 23).

No cerne deste problema, o estágio surge, então, como oportunidade de fazer com que este ingresso não seja traumático e contraproducente, sobretudo para o próprio professor, que é induzido, neste *período crítico*, a uma relação profundamente afetiva com as distintas práticas de ensino: 1) a uma relação positiva e tendencialmente dogmática com as práticas que *confirmam a sua capacidade de atuar como professor*, apaixonando-se por elas; ou 2) a uma relação negativa de implacável descrença e rejeição daquelas que, no *período crítico*, tendiam a negar a sua capacidade (ainda em xeque para o próprio sujeito) de atuar como docente.

O estágio oferece-se, assim, como ensejo para incluir na formação deste docente, especificamente no campo do estágio, atividades próprias da docência, que vão progressivamente das menos difíceis às mais difíceis; das mais simples às mais complexas. A partir deste princípio básico, por exemplo, pode-se pensar, para o final das primeiras cem horas de estágio, em uma atividade de regência baseada em um autor ou tema da preferência do estagiário, a ser apresentada apenas a alguns poucos alunos da educação básica; enquanto, para o final das quatrocentas horas de estágio, poderia ser concebida outra atividade de regência, mas agora baseada no programa da disciplina, a ser testada (sempre com supervisão) em uma sala de aula típica da unidade escolar. E assim para as demais atividades do estágio.

Isto porque a experiência do estágio não deve ser pautada pela passividade. Mesmo a observação deve ser realizada de maneira ativa, com hipóteses a serem testadas e constantes consultas aos atores escolares, para

se confirmar ou reavaliar impressões, pois, “considerando a atividade docente enquanto atividade sistemática e científica, não podemos inseri-la no campo da não intencionalidade, se é práxis é também intencional” (ALVEZ, 2013, p. 236). Além disso, é importante que as atividades de estágio do estudante de filosofia se dêem, sob supervisão, sim, mas em uma situação real de ensino na educação básica – com alunos reais, em uma escola real, com todas as suas demandas.

O estágio curricular (e, em especial o estágio em filosofia) também oferece a oportunidade, nem sempre aproveitada, de se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Esta relação se expressa no esforço de criticar a prática a partir da teoria, mas também no de criticar a teoria a partir da prática – no sentido de compreender o potencial de ambas, mas também os seus limites, no exercício de compreensão do real, a partir dos processos de mediação sócio-histórica na construção deste real.

Este exercício, necessariamente dinâmico, desenvolve-se num processo de ação- reflexão-ação, e consiste naquilo que é vulgarmente chamado de práxis pedagógica ou práxis profissional: teoria e prática fundidas na prática. Aqui se faz decisivo não estabelecer uma concepção mecânica (não dialética), que tende a apartar teoria e prática, considerando o estágio como ocasião exclusivamente desta última, pois “estágio é lócus da reflexão do ser professor em uma perspectiva crítico-reflexiva... é uma prática impregnada e permeada de reflexões, o que nos conduz à verdadeira práxis” (ALVEZ, 2013, p. 243).

Este esforço, que contempla teoria e prática em suas relações dinâmicas, não ocorre, contudo, no vácuo e nem é desprovido de um propósito explícito. Ele se dá no chão concreto da prática social e não pode estar envolvido senão com o intento de sua transformação. Transformação esta que não se dará necessariamente por meio das atividades do estágio, mas que pode servir de parâmetro nas reflexões sobre tais atividades. Isto porque “a

aquisição de um determinado conteúdo escolar só tem sentido se partir da prática social e findar nela. Por conseguinte, essa prática social não é estéril, neutra, sem sentido para quem a realiza e onde se realiza”... “Em outros termos, aprender conteúdos no ambiente escolar só tem sentido se contribuir com a prática social emancipatória, libertadora” (NASCIMENTO, 2019, p. 191).

Se a filosofia se caracteriza pela constante visita aos pressupostos<sup>viii</sup>, àquilo que foi naturalizado pelo senso comum, a partir da prática social pautada, por sua vez, pela sociedade de classes e pela divisão social do trabalho, diversas contradições se estabelecem nas relações sociais e nos discursos produzidos por seus atores – contradições que se oferecem continuamente à reflexão filosófica.

Nas experiências de estágio, por exemplo, não raro, estagiários reportam as precárias condições de trabalho de seus futuros colegas, os professores supervisores de estágio, comumente impelidos ao desvio de função. Desvio sobre o qual costumam ter um posicionamento crítico, mas para o qual não encontram saída imediata, pois, como dito, se se negam a realizar trabalhos que não lhes competem, aquele que lhes compete torna-se irrealizável.

Assim, esta contradição (entre o que é correto a ser feito e o que precisa ser feito), impõe um dilema constante em toda a carreira do docente – desde a sua formação, na experiência do estágio – pois não é incomum que o estagiário se solidarize com a situação do professor e, também ele, passe a se envolver em tarefas estranhas à sua função, a fim de garantir o ensino.

Daí a pertinência de se realizar uma análise materialista sobre o estágio e também sobre a docência. Uma análise que compreende que este tipo de contradição não é mera narrativa ou construção teórica: a contradição está no

real<sup>ix</sup> – no chão concreto da prática social. Por isso se faz necessária uma construção teórica que dê conta desta contradição.

No caso do estágio em filosofia, parece-me fundamental que seja cobrado do estagiário que ele reflita sobre esta contradição, pois ele vai ter que lidar com ela por toda a sua carreira. Não só que ele reflita, mas que se posicione; que elabore sobre este posicionamento. E que esta reflexão encontre diálogo e repercussão em seus demais posicionamentos docentes: no posicionamento ético, didático; metodológico e mesmo epistemológico.

Parece-me que é justamente a qualidade desta reflexão – e do quão consequente ela se mostra nas demais atividades da disciplina de estágio – que deve servir como parâmetro para se avaliar sobre a qualidade do estágio realizado. Afinal, temos que convir que apenas *aprender algo* sobre a realidade educacional não pode ser um bom parâmetro para tanto, uma vez que não há experiência humana sobre a qual não seja possível aprender alguma coisa, mesmo que de forma acidental e aleatória.

Evidentemente, reflexões deste tipo demandam um mínimo de maturidade intelectual e de apropriação dos conteúdos específicos das licenciaturas disciplinares. No caso da filosofia, faz-se necessária a incorporação de certo repertório advindo de sua história, de seus problemas e conceitos, bem como dos debates que eles ensejam – o que vai na direção contrária daquilo que propõe a Nova Base Comum das Licenciaturas - DCN 04/24.

Por isso, sem negar a responsabilidade coletiva na disputa dos princípios que fundamentam a formação de professores no Brasil, faz-se necessário, contudo, que os orientadores de estágio assumam certo protagonismo na estruturação de projetos que valorizam o potencial que o estágio pode ter na formação dos licenciandos (tanto em sua dimensão política,

quanto em seus aspectos epistemológicos). Pois, se é verdade que este tipo de projeto depende da parceria com diversos atores, tanto na universidade, quanto nos campos de estágio, também o é que o profissional que mais lida com as demandas e oportunidades reflexivas trazidas pelo estágio pode contribuir de forma decisiva com a visualização dos seus entraves e dos seus caminhos.

## Referências

ALVES, Francione Charapa; NASCIMENTO, Ana Maria do; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio curricular na formação do professor de filosofia**. In: SANTOS, Alice Nayara dos; ROGÉRIO, Pedro (org.). Currículo: diálogos possíveis. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 1-414.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

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.

CALÇA, Robson Pereira. **Ensino de filosofia, da relevância de seus atores e da conjuntura que os envolve**. Problemata – Revista Internacional de Filosofia, v. 15, n. 1, 2024, p. 253 - 262.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

KRUPSKAYA, Nadejda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão. Popular, 2017.

LYRA, Edgar. **Notas sobre formação de professores e ensino de filosofia no Brasil**. O Que Nos Faz Pensar, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 28, p. 320-351, 2019.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Estágio supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2019.

NASCIMENTO, Christian Lindberg do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia.** Trilhas Filosóficas, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 181–201, 2019

PEREIRA, Rafael. **Os jogos de linguagem e o ensino de filosofia: uma abordagem wittgensteiniana.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBAS, Jéssica Erd. **Estágio curricular supervisionado em filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SALVIA, André Luis La; ORTIZ, Lilian Alvez; GENNARI, Cibele de Cássia Nogueira; NOMURA, Marcio; MATOS, Alexandre Henrique Luppe de; RUIZ Gabriel Valim Alcoba; CAOVILO, Janice. **A fotografia como observação no estágio supervisionado em filosofia.** Revista Digital de Ensino de Filosofia, v. 3, n. 1, ago. 2017.

CARNEIRO, Stania Nagila Vasconcelos; SILVA, Elisangela André da. **O estágio supervisionado na formação do professor de Filosofia.** Educar em Revista, v. 36, 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; Jéssica Erd Ribas; Jonathan Dalla Vechia Bugs; Susie Kovalczyck dos Santos. (Org.). **Estágio docente em Filosofia: proposições didáticas.** 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. v. 50.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Estágio em Filosofia e práticas de experiência de si (docente).** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), v. 2, n. 34, p. 71–92, 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>i</sup> Algumas exceções a esta regra são as contribuições de TOMAZETTI (2020); RIBAS (2019); MELO (2019); SALVIA (2017); ALVES (2013); STANIA (2020) e LYRA (2019).

<sup>ii</sup> Lei 11.788 de 2018: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument)

<sup>iii</sup> Podemos encontrar alguns destes dispositivos no artigo dez, que estabelece a jornada máxima de estágio e no artigo treze, que assegura ao estagiário a concessão do recesso remunerado de trinta dias para o estágio que tenha duração igual ou superior a um ano.

<sup>iv</sup> Como dito, o caráter formativo que deve ter o estágio não está totalmente ausente na lei 11.788/08, mas aparece em alguns poucos momentos, de forma vaga e insuficiente. Tal como no artigo oito, que consiste mais em uma autorização que em uma obrigação: “É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos” (Brasil, 2008, p. 2).

<sup>v</sup> Seria possível incluir aqui atividades acadêmicas outras, como a da monitoria, para as quais esta distinção deve também servir de fundamento, mas isto implicaria, de algum modo, fugir do escopo da análise que ora proponho.

<sup>vi</sup> Em geral, esta função é exercida por professores universitários, encarregados de ministrar a(s) disciplina(s) de estágio.

<sup>vii</sup> Isto não se dá apenas porque o professor ingressante é o último a escolher as turmas. Há um elemento anterior, que possibilita esta escolha desigual: a montagem das salas baseada no critério do bom ou mau comportamento dos estudantes.

<sup>viii</sup> Formulação proposta por Marcelo Senna de Guimarães, em mesa do encontro do Fórum Estadual de Professores de Filosofia do RJ – FEPROFIL-RJ, em 31/08/2024.

<sup>ix</sup> Está no real que, por sua vez, é constituído (historicamente) por outras contradições mais fundamentais, oriundas da divisão social do trabalho, das relações sociais que dela emergem e das ideias que tais relações produzem, por meio de seus sujeitos. Entre outras expressões dessas contradições alicerçantes do conflito social, podemos identificar o pouco prestígio atribuído ao estágio (em comparação com a pesquisa *puramente teórica* na área da filosofia), em razão da proximidade que este tem com o trabalho assalariado mal remunerado; da situação do professor, como trabalhador aviltado pelas condições de trabalho; além da proximidade com a própria classe trabalhadora, atendida pela escola pública. A docência na educação básica (para a qual o estágio forma) é compreendida cada vez mais como trabalho manual e cada vez menos como trabalho intelectual (e o professor como *aplicador* e não como *elaborador* de estratégias didáticas). Nos marcos desse processo de alienação, o docente encontra-se no epicentro das contradições fundamentais que marcam os conflitos políticos da sociedade de classes – muito embora não participe diretamente do processo de produção, pautado, por sua vez, pela contradição entre capital e trabalho (Calça, 2024, p. 255).