

Estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: entre acepções conceituais, apontamentos histórico-curriculares e desafios contemporâneos

Supervised internship in the early years of elementary school: between conceptual meanings, historical and curricular notes, and contemporary challenges

Prácticas supervisadas en los primeros años de la educación primaria: entre acepciones conceptuales, apuntes históricos y curriculares y retos contemporâneos

Robson Guedes da Silva 

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, Brasil.

robsonguedes00@hotmail.com

Recebido em 09 de março de 2026

Aprovado em 25 de maio de 2026

Publicado em 29 de maio de 2026

RESUMO

O estágio supervisionado constitui-se como um componente central na formação inicial de professores, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por possibilitar a articulação entre conhecimentos teóricos e experimentações na prática pedagógica. O artigo almeja problematizar o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de três eixos articulados: as acepções conceituais que fundamentam o estágio na formação docente, os apontamentos histórico-curriculares que configuraram o lugar do estágio nas políticas de formação de professores e os desafios contemporâneos que atravessam sua materialização no contexto escolar. Trata-se de um estudo teórico-analítico, fundamentado em produções do campo da didática e da formação de professores, bem como em marcos histórico-curriculares que regulamentam o estágio na licenciatura em Pedagogia. A análise permitiu compreender o estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre a prática, de construção da identidade docente e de problematização dos desafios contemporâneos que permeiam a relação entre universidade e Educação Básica.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio; Educação Básica.

ABSTRACT

Supervised internships constitute a central component in the initial training of teachers, especially in the early years of elementary school, as they allow for the articulation between theoretical knowledge and experimentation in pedagogical practice. This article aims to problematize supervised internships in the early years of elementary school from three interconnected perspectives: the conceptual meanings that underpin the internship in teacher training, the historical-curricular points that have shaped the place of the internship in teacher training policies, and the contemporary challenges that permeate its materialization in the school context. This is a theoretical-analytical study, based on productions in the field of didactics and teacher training, as well as on historical-curricular frameworks that regulate the internship in the Pedagogy degree. The analysis allowed us to understand the internship as a privileged space for reflection on practice, for the construction of teacher identity, and for problematizing the contemporary challenges that permeate the relationship between university and Basic Education.

Keywords: Teacher training; Internship; Basic education.

RESUMEN

Las prácticas supervisadas constituyen un componente central en la formación inicial de los docentes, especialmente en los primeros años de la educación primaria, ya que permiten articular los conocimientos teóricos y la experiencia en la práctica pedagógica. El artículo pretende problematizar las prácticas supervisadas en los primeros años de la educación primaria a partir de tres ejes articulados: las acepciones conceptuales que fundamentan las prácticas en la formación docente, las notas históricas y curriculares que configuraron el lugar de las prácticas en las políticas de formación de docentes y los retos contemporáneos que atraviesan su materialización en el contexto escolar. Se trata de un estudio teórico-analítico, basado en producciones del campo de la didáctica y la formación docente, así como en marcos históricos y curriculares que regulan las prácticas en la licenciatura en Pedagogía. El análisis permitió comprender las prácticas como un espacio privilegiado para la reflexión sobre la práctica, la construcción de la identidad docente y la problematización de los retos contemporáneos que impregnan la relación entre la universidad y la Educación Básica.

Palabras clave: Formación docente; Prácticas profesionales; Educación básica.

Introdução

O estágio supervisionado é uma prática curricular nos cursos de formação de professores povoada de expectativas, sentimentos, saberes, possibilidades, etc. Para

além das regulamentações, da carga horária e das normas institucionais, “por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação, junto ao campo futuro do trabalho” (Pimenta, 2012, p. 27). O estágio é espaço-tempo privilegiado de aproximação com o cotidiano escolar, configurando-se não apenas como exigência legal, mas como dimensão criativa do processo de constituição docente.

Quando se estabelece o momento limítrofe entre um semestre acadêmico e outro, e já se aproxima o momento de cursar pela primeira vez um componente curricular de estágio supervisionado que envolve diretamente práticas de observação e regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os discentes de licenciatura em Pedagogia são atravessados por um conjunto variado de interrogações. Algumas dessas interrogações ecoam as formulações de Inés Dussel e Marcelo Caruso:

Como enfrentar um grupo de crianças, cada uma com sua própria história, com seus desejos diferentes em uma sala de aula? Seremos capazes de transmitir-lhes alguma coisa, de conseguir que aprendam alguma coisa? E se falharmos? E se utilizarem nossos ensinamentos de maneira diversa daquela que pretendíamos? E se nem sequer nos escutarem? (Dussel; Caruso, 2003, p. 16).

Todas essas inquietações se somam aos processos normativos/burocráticos de aproximação com o campo e formalização das atividades de estágio, à precarização das políticas de permanência no Ensino Superior que leva muitos discentes a ter que conciliar estudo e trabalho, além das demais demandas acadêmicas e pessoais dos discentes de licenciatura em Pedagogia. Os sentimentos são variados quando nos aproximamos das experimentações da docência, ao passo que as ações neoliberais vulnerabilizam as condições críticas de constituir uma identidade docente potente.

Como docente orientador de estágio, me vejo cada vez mais transpassado pelas ações de precarização do Ensino Superior, impossibilitando condições estruturais mínimas para o ensino, aproximação com o campo, financiamento institucional para produção/aquisição de materiais próprios das experimentações de estágio, etc. Ao mobilizar uma docência crítica, me vejo também alcançado pelas inquietações e até certa desmobilização dos discentes nas primeiras aulas do componente de estágio supervisionado. Torna-se perceptível um duplo sentimento: uma empolgação pelo devir-docência e um cansaço aligeirado atado à burocracia curricular.

A vontade criativa de constituir um devir-docência nas práticas de estágio está fortemente ligada à possibilidade de concebê-lo como espaço-tempo de investigação criativa. Adentrar no cotidiano escolar é se abrir ao inesperado, encontrar corpos diversos, lidar com vontades múltiplas, perceber as formas distintas de ser e estar no mundo. O estágio aglutina essa heterogeneidade e, em seu caráter reflexivo, mobiliza a criação de um repertório investigativo potente para a docência. E penso a docência fora de um caráter estático, fadada à mesmidade e ao excesso de disciplinarização. Em consonância com Sandra Corazza, concebo-a como:

[...] proliferação de devaneios, retificação da realidade, criação de um rendilhado feito com pedrinhas de brilhante. Docência como oceano de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495667>

impossíveis, tão surpreendente, que não necessitaríamos mais de nenhum além. Docência feita tanto de paragens distantes e assombradas, quanto de passagens próximas e inapreensíveis. Docência urdida nas longas noites dos tempos, por um arquivo tecido pela poesia do dito-e-feito (Corazza, 2021, p. 5).

O estágio é também alvo de disputas de sentidos, burocracias desmobilizadoras e práticas curriculares aligeiradas. Soma-se a isso um cenário neoliberal que institui cada vez mais a acepção dos estudantes como empreendedores de si na relação com o saber universitário, naturalizando processos utilitaristas na relação com o repertório acadêmico para a docência. O que acarreta na fragmentação das experimentações criativas que o estágio pode mobilizar.

O estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é cercado de expectativas pedagógicas na medida em que está inserido no ciclo de alfabetização. Em um cenário educacional marcado por programas de avaliação em larga escala, o estágio curricular no ciclo de alfabetização aglutina um conjunto de preocupações aos discentes, além de interrogações conceituais, histórico-curriculares e metodológicas.

Este artigo abraça algumas interrogações de pesquisa comuns a quem se aproxima do debate sobre estágio nos Anos Iniciais: quais os pressupostos conceituais, históricos e curriculares do estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Quais desafios e possibilidades formativas ele aglutina na formação em Pedagogia? É partindo dessas questões que almejo, como objetivo geral, analisar o estágio supervisionado na formação docente, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-o como espaço formativo articulador entre teoria, prática e reflexão crítica.

De modo específico, busco discutir os principais apontamentos conceituais acerca do estágio supervisionado no âmbito da formação de professores, situando-o no campo da didática e da pedagogia; problematizar os pressupostos histórico-curriculares que fundamentam o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, à luz das normativas que orientam a formação docente no Brasil; e, por fim, analisar os desafios contemporâneos que atravessam a organização e o desenvolvimento do estágio supervisionado, considerando as tensões e possibilidades formativas entre universidade e Educação Básica.

Metodologia

Este estudo teórico-analítico, de abordagem qualitativa, desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, assumida como possibilidade produtiva de investigação. Debruçando-nos sobre textos do campo da didática e da formação de professores, almejamos problematizar o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concebendo-o como espaço formativo que articula, de maneira interdependente, concepções teóricas, práticas educativas e reflexões críticas.

A abordagem qualitativa passou a constituir-se na academia “em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da

compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais” (Gatti; André, 2010, p. 30). Tal acepção implica advogar por uma investigação científica que articule “a integração contextual e a compreensão dos significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (Gatti; André, 2010, p. 31).

A pesquisa bibliográfica deve ser concebida como um procedimento metodológico pertinente “na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (Lima; Miotto, 2007, p. 44). Neste estudo, como efeito produtivo da aproximação com o objeto sobre o qual almejamos tecer provocações, selecionamos como materiais de investigação livros, periódicos e documentos curriculares produzidos entre 1996 e 2024 que abordam, de maneira direta ou indireta (Silva; Henning, 2023), a formação inicial docente e o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em um primeiro gesto teórico-analítico, mobilizamos alguns apontamentos conceituais, mediante contribuição de Pimenta; Lima (2010), Franco; Santos (2023), Larrosa (2019), Corazza (2011) e Veiga Neto (2015), articulando as compreensões acerca do estágio supervisionado no âmbito da formação de professores. Nesse movimento, situamos o estágio no campo da didática e da pedagogia como experimentação fundamental na constituição da formação inicial docente.

Em um segundo gesto, nos nutrimos do debate de Saviani (2009) e Pimenta (2012) para problematizar os pressupostos históricos que fundamentam o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir das normativas que atravessam a formação docente no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (2015); a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (2019); e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (2024); almejamos compreender o percurso curricular de consolidação da relação teoria-prática no estágio supervisionado na formação inicial docente.

E, por fim, ao analisar os desafios contemporâneos que atravessam a organização e o desenvolvimento do estágio, Soares (2004; 2014), Tassoni (2018), Sampaio; Marin (2004), Silva (2020), Libâneo (2015), Gatti (2016), Cunha (2004), Lüdke (2012) e Fazenda (2012) nos auxiliam a compreender as tensões e possibilidades formativas entre universidade e Educação Básica durante as experiências do estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Estágio na formação docente: apontamentos conceituais

Quando mobilizo em sala de aula os primeiros debates conceituais sobre estágio supervisionado, o enredo da dicotomia teoria/prática retorna com veemência na narrativa dos discentes, assumindo uma polifonia povoada de sentimentos, falas,

vislumbres de uma docência impecável e cobranças ao repertório pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.

Há uma certa expectativa de que o estágio não apenas seja o espaço central da prática, como também o momento curricular dedicado a experienciar a prática como imitação de modelos exequíveis e reproduzíveis. Essa acepção é naturalizada no cotidiano das práticas educacionais desde a modernidade, pois como aponta Selma Pimenta e Maria Socorro Lima, “ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes” (Pimenta; Lima, 2010, p. 36), a instituição escolar acaba por muitas vezes resumir “seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola” (Pimenta; Lima, 2010, p. 36).

A prática pedagógica da modernidade, ancorada no binômio disciplina-exame – ressonância dos pressupostos de teóricos como Comênio e Kant – vê na imitação de modelos a melhor estratégia de naturalização de práticas disciplinares e, por meio delas, a produção de condutas corporais escolarizadas. Isso aglutina reverberações nas práticas pedagógicas e nos processos de formação inicial de professores, pois, como atestam Pimenta e Lima:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, como o aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente a apenas um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera um conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (Pimenta; Lima, 2010, p. 36).

Práticas de disciplinarização e instrumentalização, próprias da racionalidade moderna, se naturalizaram no cotidiano da escolarização e nos processos de formação inicial docente. Um corpo aceitável à instituição escolar foi engendrado tanto sobre os estudantes como nos professores. Essa política normativa acabou por concretizar condutas específicas, estáticas e uniformes.

Essa constituição de um repertório estático e modelar na formação docente está atrelada historicamente “a pressupostos tecnicistas, com caráter mais de cumprimento de realização de tarefas do que de perguntas e reflexões à dinâmica da prática” (Franco; Santos, 2023, p. 2). Isso se reflete na prática pedagógica em sala de aula que, nutrida de acepções disciplinares, tecnicistas e burocráticas, acaba por naturalizar a percepção “de que a aprendizagem da docência se faça por cópias de modelos de práticas e não pelo pensamento crítico do futuro docente interpelando e ressignificando a prática” (Franco; Santos, 2023, p. 2).

A prática de estágio supervisionado acaba se reduzindo a ações para “[...] observar os professores em aula e imitar modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2010, p. 36). A aproximação com a realidade escolar se detém exclusivamente na observação distante da “[...] sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas modelo” (Pimenta; Lima, 2010, p. 36).

Outra consequência nociva à construção docente é conceber a prática como a instrumentalização da técnica. Pimenta e Lima apontam que “[...] a prática pela prática e o emprego das técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta; Lima, 2010, p. 37). Tal perspectiva contribui para a relativização da importância da construção de um repertório intelectual indispensável à docência, e em contrapartida, observa-se muitas vezes que os discentes reforçam “[...] essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o mito das técnicas e das metodologias” (Pimenta; Lima, 2010, p. 39).

Pensar a docência como a reiteração mimetizada de técnicas afasta a possibilidade de conceber a escola como espaço investigativo, como um laboratório de criação de saberes. Jorge Larrosa nos aponta que:

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (Larrosa, 2019, 27).

O estágio supervisionado pode ser experimentado no cotidiano escolar como espaço-tempo propício à superação da dicotomia teoria e prática, quando o compreendemos como prática curricular mobilizadora de uma docência-pesquisa, efetivada por meio de ações investigativas em um exercício criativo da docência. Corazza salienta que,

[...] por sua natureza humana, a docência-pesquisa integra uma tipologia das ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos. Logo, ações que são, em menor ou maior grau, da ordem do acaso, da aventura, do acontecimento, da surpresa, da irrupção, da novidade, do caos. Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas. Numa frase pronunciada ou escrita; no olhar ou no sorriso de alguém; num raio de luz; numa hora do dia, alguma coisa se passa, que não existia antes; e um novo, um inédito se faz, mesmo que não consigamos apreendê-lo (Corazza, 2011, p. 14).

Superar a dicotomia teoria e prática ajuda-nos a entrever o estágio supervisionado como espaço-tempo possível de unidade da teoria e da prática como experimentação de formação para a docência. Alfredo Veiga-Neto afirma não ser plausível, “[...] pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática [...] a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido” (Veiga Neto, 2015, p. 132).

É importante perceber que a unidade teoria e prática no estágio pode ser experimentada mediante uma docência-pesquisa, entendida como articulação formativa no percurso das práticas de estágio supervisionado que “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa” (Lima;

Pimenta, 2006, p. 15). Esta dimensão criativa do estágio é fruto e efeito, portanto, de um repertório histórico-curricular que provocou o estágio em seu papel na formação inicial docente.

Estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: percursos histórico-curriculares

Ao nos debruçarmos sobre os pressupostos histórico-curriculares do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, precisaremos, de forma primeira, compreender que esses elementos – históricos, políticos e curriculares – embora estruturalmente distintos e singulares, constituem uma interdependência, uma junção de aspectos que, ao se aglutinarem, criam acontecimentos e formas regulamentadoras no que concerne às experimentações do estágio curricular voltado à formação docente.

Ao mapear alguns dados históricos-legais de alguns estados do Brasil, é possível evidenciar que os primeiros cursos de formação de professores foram criados vinculados às chamadas Escolas Normais, surgidas a partir de 1835. Dermeval Saviani atesta que

A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente (Saviani, 2009, p. 144).

A consolidação do estágio como parte do processo de formação de professores só vai ganhar seus primeiros contornos no contexto republicano com as profundas reformas articuladas como efeito da revolução de 1930, que deu início à chamada Era Vargas. Com o intuito de uniformizar os aspectos comuns da formação, algumas mudanças foram efetivadas e “[...] as Escolas Normais foram objeto de legislação nacional única com as Leis Orgânicas do Ensino (especialmente, com o Decreto-lei 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal)” (Pimenta, 2012, p. 29), tendo em vista que cada estado adotava um modelo de formação nos cursos normais.

Na região Norte, especificamente no estado do Amazonas, por exemplo, a partir de 1930, os cursos de formação eram realizados em dois ciclos, sem menção ao estágio como parte da estrutura curricular. Pimenta indica que “no currículo havia a disciplina ‘Metodologia Geral e Especial’, que, a nosso ver, podia ser aproximada à referida ‘necessária prática’” (Pimenta, 2012, p. 29).

Já no Sudeste, através do decreto n. 11.501 de 1934, o estado de Minas Gerais estabeleceu para os cursos de formação de professores das chamadas séries iniciais a disciplina de “‘Prática Profissional’, que seria realizada nas escolas regulares, e a ‘Prática Pedagógica’ nas Escolas Normais rurais, além da disciplina ‘Metodologia’” (Pimenta, 2012, p. 29). Em São Paulo, a partir de 1930, a disciplina de “Exercícios de

Ensino” passa a se tornar “Prática de Ensino” e, depois da reforma de 1938, “Metodologia do Ensino Primário e Pré-Primário” (Pimenta, 2012).

Na região Nordeste, em estados como Bahia, Pernambuco e Alagoas, havia disciplinas como “Metodologia Geral”, “Didática” e “Metodologia Especial”. Em Sergipe e no Ceará, havia os componentes de “Metodologia e Prática de Ensino” e “Técnica de Ensino”. Segundo Pimenta, no contexto cearense, havia referência explícita à obrigatoriedade “[...] como disciplina e, no 3º ano, obrigatoriedade de prática profissional, uma vez por semana” (Pimenta, 2012, p. 30).

No Centro-Oeste, no estado de Goiás, pela regulamentação do decreto n. 229/1937, foi instituída para a formação e prática profissional a realização de “aulas modelo, preparo das lições e lições práticas, sendo matéria do último ano escolar [...], visando à aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos e métodos de ensino, durante uma semana e meia” (Pimenta, 2012, p. 29). E na região Sul, havia disciplinas como “Prática de Ensino”, “Prática Pedagógica”, “Metodologia e Prática de Ensino” e “Didática e Prática da Educação Primária” nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Elas se alternavam entre dedicadas à prática e predominantemente teóricas.

Toda essa multiplicidade de nomenclaturas e organizações curriculares das Escolas Normais acabou por evidenciar que a prática pedagógica ocupava um lugar difuso na formação para a docência, com nítida oscilação entre treinamento metodológico, observação de modelos escolares e realização de práticas de ensino. Não há coesão ou uniformidade, cada estado compõe o perfil formativo considerando os interesses e disputas históricas e políticas de sua própria realidade.

Houve também uma reorganização dos cursos voltados à formação de professores, como efeito do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que criou o curso de Pedagogia no Brasil e regulamentou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O decreto-lei instituiu o chamado “esquema 3+1” nos cursos de formação docente. Segundo Saviani (2009, p. 146), “os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”.

O “esquema 3+1” era estruturado em termos curriculares, em uma formação de “[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009, p. 146). Três anos dedicados aos estudos que concediam o bacharelado e um ano dedicado aos estudos de didática para a obtenção da licenciatura.

As formulações curriculares executadas por esse modelo contribuíram para um progressivo processo de institucionalização da prática de ensino como pressuposto importante na formação docente, ainda que fortemente caracterizado por perspectivas técnico-instrumentais. Em suas singularidades, a organização curricular dos cursos consolidou um perfil formativo predominantemente bacharelesco, relegando a formação pedagógica das licenciaturas a um lugar secundário no percurso da formação docente.

No cenário do regime militar, a partir de 1964, o campo da educação vai sofrer alterações significativas. A lei n. 5.692/1971 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, reorganizou a educação em 1º e 2º grau, em substituição ao ensino primário, secundário e colegial. As alterações alcançam as Escolas Normais, decidindo o governo militar pelo encerramento das atividades dos cursos. Criou-se, em substituição, uma habilitação específica de 2º grau para o magistério de 1º grau, estruturada em duas modalidades: “uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (Saviani, 2009, p. 147).

Se consolida nesse período uma crescente substituição da Escola Normal pelas chamadas habilitações específicas para o exercício do magistério. No que concerne ao curso de Pedagogia, no âmbito das habilitações, para além da “[...] formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (Saviani, 2009, p. 147).

A reorganização consolidada pelo regime militar reiterou uma concepção instrumentalizada da formação docente, vinculada às demandas de racionalização técnica e expansão acelerada do sistema educacional brasileiro, mediante a proliferação de cursos técnicos e habilitações específicas que fragmentavam os percursos formativos e a atuação profissional. A racionalidade produzida nesse contexto intensificou processos de especialização técnica em detrimento de uma formação pedagógica mais ampla, comprometida com a complexidade epistemológica e política do campo da Pedagogia.

Na década de 1980, em progressivo momento de redemocratização, desencadeia-se um conjunto de reivindicações pela reforma do curso de Pedagogia, impulsionadas pela difusão da concepção da docência como base da identidade político-profissional dos pedagogos, debate ainda tensionado por teóricos (Mascarenhas; Franco, 2017) do campo da Pedagogia. Essa concepção de docência como base consolidou-se e “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (Saviani, 2009, p. 148). O estágio assume um lugar importante na concepção curricular da formação em Pedagogia como reverberação das mudanças curriculares efetivadas pelas instituições de Ensino Superior a partir da LDB de 1996.

Com a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o estágio supervisionado aparece como um componente obrigatório da formação docente, estando articulado à prática de ensino e à relação entre teoria e prática. A LDB prevê, em seu artigo 65, que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996, n.p.). Embora o termo “estágio supervisionado” não esteja explicitamente nomeado no artigo da lei, a prática de ensino é compreendida, nas regulamentações posteriores, como materializada fundamentalmente através do estágio supervisionado. A legislação de 1996 instaurou uma concepção de formação inicial que almeja romper com uma racionalidade exclusivamente teórica, concebendo a

prática como dimensão estruturante da docência. O estágio passa a ser entendido como espaço de construção da identidade profissional, não como atividade acessória ou meramente curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, publicadas via resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, em 18 de fevereiro de 2002, afirmam o estágio como eixo articulador entre universidade e escola, compreendido como tempo-espaço de experimentação pedagógica. Os §§ 1º e 2º do artigo 12 atestam que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002, n.p.). O § 3º do artigo 13 estabelece que o estágio curricular supervisionado deverá “[...] 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” (Brasil, 2002, n.p.). Aqui, o estágio deixa de ser apenas percebido como a aplicação técnica de conteúdos e passa a ser concebido como experiência formativa crítica, sustentada pela reflexão investigativa sobre o cotidiano escolar. As diretrizes acabam por tentar consolidar a ideia do professor como profissional reflexivo, em permanente diálogo com a prática cotidiana da sala de aula.

No âmbito do curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foram consolidadas via resolução n. 1 do CNE, de 15 de maio de 2006. Nelas, o estágio supervisionado foi circunscrito a 300 horas, prioritariamente vivenciadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A subseção IV do artigo 8º prevê, ainda, o estágio em outros âmbitos de atuação dos pedagogos, devendo ser realizado

[...] ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006, n.p.).

Uma outra reformulação curricular acontece nos cursos de formação de professores, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, via resolução nº 2 do CNE/CP, de 1º de julho de 2015. Embora o documento não apresente seção específica destinada ao estágio supervisionado, as disposições gerais apontam para uma formação inicial que abraça a unidade teoria e prática na formação para a docência. Nos incisos do artigo 3, há a menção da necessidade de “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, n.p.).

A DCN estabelece, ainda, como princípio “[...] o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério” (Brasil, 2015, n.p.). Quando menciona a carga horária destinada ao estágio, a resolução prevê “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Brasil, 2015, n.p.). Outra observação importante reside na ampliação da carga horária de estágio em contraposição às diretrizes anteriores, o que fortaleceu a sua pertinência na formação inicial docente.

Na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela resolução n. 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, o estágio supervisionado adquire um papel central e normativo, vinculado diretamente à racionalidade das competências profissionais docentes. O artigo 7º concebe que a formação inicial deve ter como um de seus princípios norteadores a “[...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (Brasil, 2019, n.p.). O artigo 11 estabelece “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (Brasil, 2019, n.p.). O estágio passa a ser fortemente regulado por uma racionalidade de competências, com risco perene de instrumentalização sob óticas neoliberais. Entretanto, o documento também tenta reafirmar a centralidade do estágio como imersão profissional prolongada, exigindo acompanhamento sistemático e corresponsabilidade institucional entre universidades e escolas.

Ao final desse percurso histórico-curricular, o documento normativo mais recente sobre estágio supervisionado na formação docente é a resolução n. 4 do CNE/CP, de 29 de maio de 2024, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica. O documento estrutura no artigo 13 os cursos de formação inicial em quatro núcleos: Núcleo I – Estudos de Formação Geral – EFG; Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE; Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE; e o Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS. Define este último núcleo como:

[...] 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 (Brasil, 2024, n.p.).

Além de aprofundar o debate sobre o papel do estágio, a DCN de 2024 reafirma-o como espaço formativo crítico, contextualizado e ético, buscando corrigir

reducionismos tecnicistas da BNC-Formação. Esse documento reposiciona o estágio como experiência formativa situada, valorizando as narrativas docentes, os contextos locais e a ética profissional. Há um deslocamento importante da lógica meramente avaliativa para uma perspectiva formativo-reflexiva. O estágio supervisionado sob a ótica da nova diretriz deve constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, considerando as diversidades, os territórios e as realidades socioculturais da Educação Básica.

A nova DCN estabelece que o estágio supervisionado deve ter suas horas distribuídas ao longo da matriz curricular dos cursos de formação docente, iniciando desde o primeiro semestre do curso. A experimentação formativa junto ao estágio deve 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” (Brasil, 2024, n.p.). Por fim, enfatiza que o estágio deve oferecer múltiplas experimentações vinculadas à observação, atuação docente progressiva e reflexão das práticas mobilizadas, evidenciando uma concepção de formação baseada na inserção contínua e investigativa dos licenciandos nos contextos cotidianos das práticas de ensino.

Desafios contemporâneos no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Na formação em Pedagogia, alguns desafios contemporâneos se apresentam como dilemas às experimentações de estágio supervisionado no Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e embora possuam singularidades frente a cada realidade educacional, denotam certa regularidade no que concerne aos processos presentes no ciclo de alfabetização, especialmente no que concerne às dificuldades nas práticas didático-pedagógicas e a intensificação das avaliações em larga escala, orientadas por uma racionalidade verificadora e classificatória. Se aglutina a esse cenário o conjunto de ações institucionais e de formação inicial/continuada permeadas fortemente pela precarização da docência, expressa tanto nas condições de remuneração e atuação quanto às condições estruturais de acesso, permanência e dedicação à formação em cursos de licenciatura e de formação continuada.

O desafio mais recorrente nos debates sobre estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se apresenta pela expectativa e certa apreensão em torno dos processos de alfabetização e letramento, de modo mais específico, no manejo das melhores ações didático-pedagógicas que serão mobilizadas durante o ciclo de alfabetização. O repertório de alguns componentes curriculares voltados ao ensino de linguagens acaba por agudizar perspectivas teórico-metodológicas que naturalizam os processos de alfabetização e letramento, tratando-os de forma totalmente dissociada e desarticulada das práticas de ensino.

Por alfabetização, como aponta Magda Soares, entende-se o “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (Soares, 2004, p. 16), e por letramento, “como a participação em eventos variados de leitura e de

escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (Soares, 2004, p. 16). O ciclo de alfabetização é caracterizado/demarcado por teóricos (Tassoni, 2018) e documentos curriculares como os três primeiros anos dos Anos Iniciais, ou seja, o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Nesse período formativo, as práticas pedagógicas devem ser concretizadas no sentido de materializar na escolarização dos estudantes a plena apropriação das habilidades próprias da alfabetização e do letramento.

Embora apresentem singularidades, alfabetização e letramento não são processos “[...] inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2014, p. 47). Tal perspectiva é muito importante para as escolhas metodológicas da sala de aula. Seu entrave reside na continuidade de acepções tradicionais de alfabetização ainda muito presentes nos cursos de formação de professores.

Reiterar a interdependência entre esses processos é compreender, como atesta Soares, que a

[...] alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

O estágio supervisionado evidencia o tensionamento que se estabelece entre as produções do campo da linguagem – ressaltando a indissociabilidade entre alfabetização e letramento – e as práticas cotidianas das escolas que mimetizam processos metodológicos centrados na decodificação. O discente de estágio volta a ser atravessado pelo contraste entre o que estuda e o que percebe na realidade da sala de aula.

O ciclo de alfabetização acaba por produzir nos discentes de Pedagogia uma expectativa povoada de sentimentos de alta responsabilidade pedagógica, pois é compreendido como momento formativo estruturante para toda a trajetória das crianças durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa responsabilização, muitas vezes não permeada por repertório formativo consistente, acaba acarretando práticas pedagógicas excessivamente prescritivas ou, ao contrário, a proliferação de ações docentes com crescente retraimento didático.

Outro dilema tem vinculação com a necessidade de profunda reformulação dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, dedicando maior carga horária a componentes que fortaleçam os processos de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais. Cabe ainda mencionar que a maioria das universidades não se dedica, nos cursos de formação de professores, a constituir um debate curricular que prepare os licenciandos para serem futuros professores supervisores de estágio nas redes de ensino, o que dificulta a consolidação de uma coparticipação na formação dos professores.

Mesmo em um cenário progressivo de políticas de formação e atuação docente

em contexto federal – como o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (PROFA), de 2001; o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), de 2008; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012; e mais recentemente, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – os discentes de estágio, ao se aproximarem das redes de ensino, se deparam muitas vezes com uma instrumentalização desmedida de avaliações em larga escala para o enquadramento nas métricas quantitativas, mediante utilização didático-pedagógica de pacotes/programas de “melhoria de desempenho” de fundações/ONGs como Lemann, Ayrton Senna, Todos Pela Educação, entre outras.

Os desafios contemporâneos que atravessam as vivências durante o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se restringem às dimensões teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento, mas estão inscritos em um cenário mais amplo de precarização do trabalho docente. A realidade das escolas brasileiras evidencia inúmeros sintomas de precarização: turmas numerosas em salas inadequadas para uso didático; escassez de materiais escolares e recursos materiais/humanos básicos para as práticas pedagógicas em várias redes de ensino; a intensificação das demandas burocráticas, efeito de pressões institucionais por resultados quantificáveis em avaliações externas; a violência escolar; políticas de desvalorização profissional, com baixos salários para cargos de docência; entre outros. Todas essas problemáticas vinculadas à precarização do trabalho docente, como apontam Maria Sampaio e Alda Marin

[...] não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1204).

A precarização da docência opera no intuito de naturalizar a redução da presença do professor nos processos de decisão didático-pedagógica em sala de aula, enquadrados no cumprimento de planejamentos padronizados e sequências didáticas prescritas por sistemas de ensino sem consideração das realidades escolares específicas. Tal contexto limita a experimentação pedagógica e repercute diretamente na formação dos pedagogos, que correm o risco – ao se aproximarem dessas realidades escolares – de também naturalizar a concepção do ensino como execução de modelos, e não como prática investigativa e criativa.

Crescentemente, acentua-se “a presença neoliberal nas práticas pedagógicas e em certos campos teóricos educacionais vem ganhando cada vez mais materialidade no cotidiano das escolas e em certas formas de pensar a educação” (Silva, 2020, p. 11). As pistas de sua efetividade se denotam “por meio de discursos de avaliação e de aprendizagem acentuadamente instados a metas e resultados, práticas gerenciais crescentemente presentes nos discursos sobre a organização da escola e dos processos educativos” (Silva, 2020, p. 11).

Alguns efeitos da precarização do trabalho docente já alcançam os discentes

de estágio supervisionado durante o percurso na graduação. Um conjunto de condições básicas para acesso, permanência e dedicação à formação em cursos de licenciatura está em ausência crescente. Os discentes de Pedagogia, por exemplo, muitas vezes sobrevivem na graduação conciliando os estudos com a carga horária de trabalho. Alguns desses trabalhos (ou formas de obtenção de renda) estão vinculados aos estágios não obrigatórios e remunerados ou como vínculos precários em escolas privadas. Aqueles que não atuam na área estão vinculados aos mais variados postos de trabalho.

A formação e atuação docente “sob ataque neoliberal é constantemente instada à cobrança por resultados, metas inalcançáveis, práticas pedagógicas cada vez mais tecnicistas e voltadas aos discursos mercadológicos, abraçando o signo do empreendedorismo” (Silva, 2020, p. 11). Tais ataques objetivam proliferar discursos de comprometimento individual pelos resultados de avaliação em larga escala, naturalizando práticas de responsabilização exclusiva do professor pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Frente à multiplicidade de desafios que se evidenciam em nossa discussão sobre estágio supervisionado nos Anos Iniciais, penso que algumas possibilidades podem funcionar como ações produtivas que fissuram os dilemas e engendra outras potencialidades educativas: a permanente reconfiguração curricular da formação inicial; a consolidação do estágio como espaço investigativo; a insistência na produção de uma formação docente crítica frente à precarização; e uma maior aproximação para a constituição de um trabalho coletivo universidade-escola na formação docente.

Urge a necessidade de uma permanente reconfiguração curricular para a formação inicial de professores, que possa constantemente refletir sobre as reverberações de cada perfil curricular traçado. Provocações curriculares que problematizem a realidade de cada curso de licenciatura, as demandas locais, socioculturais e político-pedagógicas. Um currículo que considere os corpos dos discentes e não apenas o “corpo discente”. Bernadete Gatti aponta, por exemplo, que “quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo” (Gatti, 2016, p. 167). Vale ressaltar que “justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno” (Gatti, 2016, p. 167). Reconhecer e considerar as necessidades de cada contexto formativo fortalece as práticas pedagógicas na formação inicial de professores.

Há também a necessidade de repensar a constituição curricular dos cursos licenciatura e de Pedagogia, pois, como afirma Libâneo

Nos dois formatos curriculares, verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático). As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495667>

vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental (Libâneo, 2015, p. 631).

O que se apresenta como urgência nos processos cotidianos da formação docente é a necessidade de construção junto aos “professores em formação” da percepção de que “a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (Gatti, 2014, p. 39).

O estágio supervisionado nos Anos Iniciais pode se consolidar como tempo-espço de investigação das práticas pedagógicas no qual os discentes de Pedagogia podem analisar concepções, identificar tensionamentos e elaborar intervenções – teórica e metodologicamente – fundamentadas, constituindo uma identidade de professor-pesquisador. Ao conceber a docência como ação permeada de investigações, percebe-se que seu exercício “[...] nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (Cunha, 2004, p. 530).

A constituição de uma identidade docente que se perceba investigadora amalgama, como efeito produtivo, a elaboração contínua de um repertório para a docência que esteja atento às práticas de precarização do trabalho docente. O estágio supervisionado pode funcionar como tempo-espço estratégico para mapear e construir formas de subversão e enfrentamento das ações neoliberais que objetivam precarizar a docência e sua possibilidade crítica.

O exercício da docência na Educação Básica implica, como aponta Menga Lüdke, em uma encruzilhada fértil, ou seja, “de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para busca de soluções de seus problemas”, sem que isso possa “comprometer o próprio estatuto de pesquisa” (Lüdke, 2012, p. 52).

Pensar o estágio e sua relação com as práticas investigativas, ou até “pensar o estágio como pesquisa, volto a afirmar, de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador” (Fazenda, 2012, p. 54). É em torno desse projeto coletivo de formação de professores que a relação entre universidades e escolas deve ser concebida. Apresenta-se, de forma agudizada, uma urgente necessidade de aprofundamento da aproximação entre essas instituições educacionais para a constituição de um projeto coeso de formação docente que reflita as demandas cotidianas que alcançam as universidades e as escolas. As instituições de Ensino Superior devem priorizar na formação inicial a construção junto aos discentes de repertório pertinente à futura atuação tanto como docentes nas redes de ensino quanto como professores supervisores de estágio, compreendendo a importância da aproximação com a Educação Básica, e coparticipação dela na formação de professores.

Portanto, pensar o estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilita entrever que os desafios que atravessam a formação e

atuação docente na contemporaneidade são contingentes e podem ser fissurados mediante a proliferação de práticas pedagógicas nutridas de uma potência criativa, a construção de estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do trabalho docente e a consolidação da formação inicial como projeto coletivo comprometido com o devir-docência, articulando outras formas de se pensar a docência e a educação.

Considerações finais

Decidi, neste artigo, ao ser permeado pelo cotidiano de minha ação docente pelas problemáticas do estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como professor orientador do componente curricular de estágio, tensionar os pressupostos conceituais do estágio na formação docente, debater os percursos histórico-curriculares do estágio supervisionado na formação de professores e refletir sobre os desafios que atravessam o estágio na contemporaneidade. Não desejando encerrar o debate, almejo, como docente que tenta tecer no cotidiano da ação docente práticas investigativas, articular problemas ao pensamento, para vislumbrar por meio da provocação crítica outros contornos possíveis para as experimentações constituídas no estágio supervisionado.

As provocações mobilizadas desejam colaborar com o importante gesto de constituir o estágio supervisionado objeto perene de problematização. Dada sua pertinência na formação de professores, o estágio deve ser permanentemente interrogado e tensionado, pois a reflexão sobre suas práticas e produções conceituais fortalece a formação inicial por meio da produção de possibilidades críticas, atentas aos desafios da formação e atuação docente e abertas aos devires.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 92, Seção 1, p. 11-12, 16 mai. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495667>

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define diretrizes para a reformulação dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, em consonância com a BNC-Formação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, ano 11, nº 21, p. 13-16, jan.-jun., 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20200008, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, v. 54, n. 3, p. 525-536, set.-dez., 2004.

DUSSEL, Ines; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; SANTOS, Rosângela Rodrigues dos. Tessituras formativas: o estágio como prática pedagógica de formação. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e023011, 2023.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI; B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER; W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, Vozes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495667>

LIBÂNEO, José C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr-jun, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíeses Pedagógica**. Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

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

SILVA, Robson Guedes da. Biopolítica, Precariedade e Educação: um ensaio de pensamento com Butler e Foucault. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-17, ago., 2020.

SILVA, R. G. da; HENNING, P. C. Por Uma Estética da Existência Queer?! intuições, dissidências e Educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 72, p. 250-265, 2023.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 1-17, jan.-abr., 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, p.159-176, jul-dez., 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495667>

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 113–140, 2015.



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