ISSN: 2358-8829

POLÍTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: INTERFACES COM A FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Letícia Alves de Oliveira[1]

INTRODUÇÃO

A formação docente tem como um de seus desafios estabelecer conexões mútuas nas parcerias que vão das instituições de ensino superior à escola campo de estágio e vice-versa. Nesta mediação, "o estágio supervisionado configura-se como um entre-lugar, um tempo-entre-dois que habita um espaço próprio, mas que tem sido obliterado nas políticas educativas, nas universidades e nas escolas" (SOUZA NETO; MILITÃO, 2022, p.5).

Historicamente, a concepção de estágio evoluiu de uma prática de acompanhamento de mestres na Idade Média para um componente curricular dos cursos de formação. No Brasil, essas transformações acompanharam as mudanças na legislação educacional, em um contexto no qual a formação docente permanece no centro dos debates acadêmicos, políticos e sociais (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

O estágio supervisionado foi assumindo distintos sentidos que afetaram a constituição da docência. Ele é uma etapa obrigatória nos cursos de licenciatura, respaldado por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que pressupõe a relação entre teoria e prática mediante a realização de estágios supervisionados, bem como, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), por exemplo. Ao articular teoria e prática, esse componente curricular possibilita a aproximação com o futuro campo profissional, a reflexão sobre a complexidade do cotidiano escolar e a ressignificação das concepções sobre a docência e o ser professor (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012).

Embora o estágio supervisionado com alunos com deficiência não seja obrigatório nas políticas de formação inicial docente, essa experiência é fundamental para que os futuros professores reconheçam as singularidades e as potencialidades desses alunos.

[1] Doutora em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), leticiaalves92@ymail.com.

Conforme Adams (2023, p. 3), “formar criticamente os professores consiste em uma atividade que envolve a lógica de contradição e o desenvolvimento do paradigma da inclusão e da exclusão”. Nesse sentido, a Educação Especial deve ser contemplada tanto nas disciplinas obrigatórias quanto no estágio, favorecendo a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar e o enfrentamento de práticas excludentes.

Assumindo que as políticas se materializam num contexto de práticas sociais vivenciadas por sujeitos concretos, pautamos nosso entendimento em Ball e seus colaboradores acerca de que as políticas não são implementadas, mas são interpretadas e traduzidas de diferentes maneiras pelos diversos atores. Embora se materializem em textos, como legislações, pareceres e publicações, seus significados são múltiplos e dependem das interpretações dos sujeitos, escapando ao controle de seus autores (BALL, 1993; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo dar visibilidade analítica às diretrizes das políticas de estágio supervisionado no Brasil na formação docente e suas relações com o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos com deficiência. É importante ressaltarmos que os documentos não foram analisados apenas como normativas, mas como textos e discursos que produzem sentidos sobre o estágio supervisionado e a formação docente.

METODOLOGIA

Compreendendo a política enquanto texto e discurso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), realizamos a pesquisa com documentos por meio do mapeamento das políticas de estágio supervisionado no Brasil, com foco nos cursos de licenciatura em Pedagogia, no período de 2006 a junho de 2024, buscando analisar as diretrizes que orientam o estágio supervisionado.

O recorte temporal justifica-se pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), que redefiniram concepções sobre o estágio supervisionado, sua função formativa e sua articulação com a prática pedagógica.

O levantamento documental foi realizado no portal do Ministério da Educação (MEC), utilizando os descritores: formação de professores, docência, licenciatura, Pedagogia, prática de ensino, estágio supervisionado e estágio curricular. Os documentos

selecionados foram organizados cronologicamente em uma planilha, com informações pertinentes aos objetivos da pesquisa.

A sistematização permitiu analisar as concepções de estágio supervisionado, os sentidos atribuídos à docência e os discursos e prescrições que orientam esse componente na formação inicial de professores.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A década de 1990 foi marcada por mudanças na legislação educacional, impulsionadas pelas reivindicações dos educadores nos anos de 1980 e pelas transformações decorrentes da globalização do capital. Nesse contexto, a formação docente passou a valorizar a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e suas determinações institucionais e sociais. Consequentemente, o estágio supervisionado deixou de se restringir à aplicação dos conhecimentos teóricos nas instituições de ensino superior e passou a abranger as escolas, buscando promover uma formação crítica e reflexiva para estagiários e professores orientadores (MARCONDES, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, promovendo mudanças significativas na formação do pedagogo. Segundo Garcia e França (2010), essas diretrizes romperam com a estrutura de currículos mínimos, favorecendo a flexibilização e a diversificação dos projetos formativos. Nesse contexto, o estágio passou a ser concebido como experiência de aprendizagem em diferentes espaços e etapas de ensino, voltada à preparação profissional dos estudantes, com a supervisão de professores formadores nas escolas campo de estágio.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) estabeleceu diretrizes para a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento também destacou a necessidade de mudanças na estrutura escolar e na formação docente para favorecer a escolarização desses alunos. Fundamentada, entre outros documentos, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009), a política se aproximou do modelo social da deficiência, deslocando o

foco do modelo médico para as barreiras sociais que restringem a participação das pessoas com deficiência.

Paralelamente, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008b) regulamentou os estágios de estudantes em diferentes áreas profissionais, estabelecendo a responsabilidade das instituições de ensino pelo acompanhamento dos estagiários e pela articulação entre estágio e processo didático-pedagógico. Embora não seja específica para a formação docente, a lei estabelece normas gerais para os estágios, com ênfase nos aspectos regulatórios. De acordo com essa lei, o estágio é definido como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e integrado ao projeto pedagógico do curso, com o objetivo de articular os conhecimentos curriculares ao desenvolvimento de habilidades profissionais e à formação para a cidadania e o trabalho.

Todavia, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008b) não especifica a formação dos docentes envolvidos nem estabelece como as instituições de ensino superior e as escolas devem articular-se no processo formativo. Além disso, sua regulamentação não elimina as dificuldades de realização do estágio, que depende de acordos e articulações entre as instituições. Ao enfatizar a preparação para o trabalho produtivo, a lei também suscita questionamentos sobre o sujeito que se pretende formar e o projeto de sociedade que orienta essa formação, levando à reflexão sobre a finalidade do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, estabelecendo 20 metas para a educação brasileira. Entre elas, a Meta 4 trata da universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, prevendo um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014). Entretanto, ao prever a oferta de serviços em instituições especializadas públicas ou conveniadas, a Meta 4 mantém a possibilidade de atendimento em espaços segregados, sem estabelecer a exclusividade da escolarização na rede regular de ensino. Nesse sentido, observa-se a permanência de disputas em torno dos modelos de escolarização dos alunos com deficiência.

As reformas curriculares evidenciam disputas em torno das concepções de formação docente e de estágio supervisionado. Nesse cenário, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) incorporou demandas históricas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fundamentando a formação na

articulação entre teoria e prática, pesquisa e reflexão. Essa resolução estabeleceu o estágio curricular supervisionado como componente obrigatório dos cursos de licenciatura, com carga horária de 400 horas, a ser realizado na educação básica e articulado às demais atividades acadêmicas. Essa proposta previa experiências formativas que envolvessem desde o conhecimento da organização escolar até a regência em sala de aula, favorecendo a problematização das práticas educativas e a reflexão sobre o trabalho docente.

Outro avanço foi a defesa da articulação entre teoria e prática, fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, o estágio foi concebido como espaço de formação e reflexão sobre a docência, e não apenas como momento de aplicação de conhecimentos teóricos (BRASIL, 2015).

Após quatro anos de vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), o avanço no campo da formação docente foi interrompido devido a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) que é marcada por uma proposta que descaracteriza e empobrece o processo formativo ao torná-lo tecnicista e com uma formação pautada na perspectiva curricular instrumental e voltada para "competências" sob a lógica do capital e das políticas neoliberais para atender às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse cenário, em setembro de 2019, o Ministério da Educação divulgou o "*Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica"* (BRASIL, 2019b). Esse documento apresentava os baixos índices educacionais do Brasil nas avaliações como justificativa para as mudanças a serem realizadas nos cursos de formação de professores e esse fato era atribuído à precariedade da formação inicial docente.

Porém, conforme já ressaltavam as autoras Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017), o discurso de desqualificação dos docentes e dos cursos de licenciatura, já vinha sendo utilizado como um meio para impulsionar as políticas educacionais de modo a conseguir a aceitação de docentes para um projeto de cunho reformista sob novas bases e exigências. Nesse sentido, *slogans* que desqualificam o trabalho docente, fragmentando o seu trabalho e a sua carreira, têm servido aos interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública.

Essa discussão dialoga com Ball, ao analisar que a sensação de sermos avaliados a todo momento nos torna inseguros e faz com que tenhamos incertezas e instabilidade

no desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico. Por vezes, “as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho”. Desse modo, a performatividade afeta a percepção de como nos vemos e dos valores que possuímos (BALL, 2005, p. 549).

Em nossas análises, pudemos observar o quanto esse documento pontua que a formação inicial docente deve apresentar uma ênfase excessiva em competências e na dimensão prática, denominada de racionalidade prática. Nessa direção, com relação à organização curricular, o curso de formação docente deverá apresentar 800 horas de prática pedagógica sendo que 400 horas deverão ser realizadas “em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (*monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica*), em projeto definido pela IES[2] e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...]” (BRASIL, 2019b, p.28, grifos próprios).

Em decorrência da publicação do “*Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”* (BRASIL, 2019b), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) solicitaram a manutenção do texto integral da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), pois, as alterações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação apresentam uma concepção que reduz o currículo a uma lista de habilidades que descaracterizam a formação integral dos docentes.

Contudo, no dia 20 de dezembro de 2019, foi lançada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) que passou a definir 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).

Nessa resolução foram apresentados, em seu artigo 7º, os princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica. Com relação à distribuição da carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019a) manteve a mesma forma apresentada pelo Texto Referência (Brasil, 2019b).

[2] Instituição de Ensino Superior.

ISSN: 2358-8829

Todavia, apresentou modificações com relação ao modo como o estágio supervisionado deverá ser desenvolvido. Pois, se anteriormente era possível que a prática pedagógica fosse realizada por meio de monitoria, estágio, residência pedagógica ou prática clínica, a atual resolução especifica, no Grupo III do artigo 11, que serão destinadas "400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, *em situação real de trabalho em escola*, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora".

No ano de 2022 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022 (BRASIL, 2022) que alterou o artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) ao pontuar que as instituições do ensino superior terão o prazo limite de até quatro anos para a implementação das modificações apresentadas nessa resolução.

Posteriormente, no ano de 2024, durante o governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, foi divulgada a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024) que dispõe sobre 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). Esse documento define os "fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam".

Ao realizarmos o mapeamento acerca do estágio supervisionado, observamos que a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024) é enfática quanto à importância da colaboração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições de Educação Básica para o desenvolvimento desse componente curricular pelos graduandos.

Assim, por meio do mapeamento das políticas de estágio supervisionado no campo da formação docente e com base em Ball, Maguire e Braun (2021), analisamos que as mudanças nas políticas educacionais redefinem o papel dos professores e prescrevem suas formas de atuação. Conforme pontua Ball (2005, p. 546), "novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtos/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e a comparações de desempenho".

No decorrer da história da educação, pudemos perceber o quanto os docentes têm sido alvo de discursos políticos que defendem o desenvolvimento de novas competências para responder à complexidade da sociedade. Nesse contexto, a performatividade submete o trabalho docente à competição, ao cumprimento de metas e à avaliação de resultados. Segundo Ball (2005), essa lógica busca transformar os docentes em técnicos de pedagogia, priorizando competências e demandas externas em detrimento da formação intelectual, crítica e reflexiva.

Dessa maneira, a formação inicial e continuada de professores tende a ser orientada pela racionalidade técnica e pelo cumprimento de metas. Com isso, "[...] o professor é "re-construído" para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas" (BALL, 2005, p. 548).

Assim como, Maguire (2013) destaca que, quando as políticas educacionais incorporam princípios de mercado, são instituídas de maneira a determinar o que os docentes devem fazer no cotidiano escolar. Contudo, a autora ressalta que a constituição docente depende dos contextos, das histórias, das culturas e das políticas locais, evidenciando que os professores não atuam apenas conforme as prescrições políticas, mas as interpretam a partir de suas realidades.

É importante termos o entendimento de que, no decorrer da história, o estágio esteve presente nos cursos de formação de professores sob diferentes denominações, como prática de ensino, e com características variadas. Sua consolidação como componente curricular foi marcada por disputas políticas em torno dos sentidos da educação, do currículo, da formação docente e dos projetos de sociedade que orientam as políticas educacionais.

Isto posto, diante das problematizações suscitadas pelos autores, compreendemos que o estágio supervisionado não deve se restringir ao cumprimento burocrático da carga horária legal, mas constituir um espaço de construção de conhecimentos docentes, reflexão sobre o trabalho pedagógico e compreensão da dimensão social da docência. Entretanto, o mapeamento evidencia a ausência de políticas específicas que assegurem, na formação inicial, experiências de estágio supervisionado voltadas à atuação junto aos alunos com deficiência. Essa lacuna revela a invisibilidade dessa temática nas diretrizes formativas e nas pesquisas sobre estágio supervisionado, reforçando a necessidade de políticas que garantam aos licenciandos experiências formativas com esses estudantes.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo busca contribuir para a compreensão do papel e das concepções que orientam as políticas de estágio supervisionado, considerando que essas políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em prática em diferentes contextos, atravessadas por interesses e finalidades diversas (BALL, 1993; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021). Busca, ainda, compreender o estágio como parte do processo de constituição docente, que deve possibilitar a aproximação com o futuro campo de atuação e com as relações que permeiam a escola, a profissão e o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência (ADAMS, 2023).

Nessa perspectiva, defendemos que o estágio supervisionado não seja reduzido ao cumprimento burocrático da carga horária estabelecida pela legislação, mas compreendido como um componente curricular fundamental para a constituição da docência. Trata-se de um espaço formativo que possibilita a construção de conhecimentos profissionais, a ressignificação do trabalho pedagógico e a compreensão das dimensões sociais, políticas e humanas que atravessam o ser professor.

Desse modo, os estudos apresentados permitem compreendermos que as políticas de estágio supervisionado não se restringem à produção de documentos oficiais e à sua posterior transposição para o cotidiano escolar por meio do trabalho pedagógico dos professores. Ao contrário, são objetos de disputas em diferentes contextos e arenas, nas quais se confrontam concepções sobre o conhecimento escolar, a docência e a finalidade social do trabalho docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021).

Isto posto, no que se refere ao estágio supervisionado, essas disputas também evidenciam uma lacuna importante nas políticas de formação inicial docente que é a ausência de diretrizes que assegurem experiências formativas voltadas à atuação pedagógica com alunos com deficiência. Essa ausência coloca em questão o lugar da Educação Especial nos currículos das licenciaturas e reforça a necessidade de compreender o estágio como espaço de aproximação com a diversidade presente nas escolas, de problematização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e de construção de conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico com esses estudantes. Dessa forma, torna-se fundamental analisarmos não apenas o que as políticas de estágio estabelecem, mas também o que deixam de contemplar e as implicações dessas ausências para a constituição de professores.

Palavras-chave: Aluno com deficiência, Curso de Pedagogia, Formação inicial docente, Políticas de estágio supervisionado.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelo apoio financeiro, essencial para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. A discussão da Educação Especial no estágio de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza. **Revista Cocar**. v. 19, n. 37, p. 1-22, 2023.

BALL, S. J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. **The Australian Journal of Education Studies**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. 2.ed, Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **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 formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **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, Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **3ª Versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação** (Atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, 2019b.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

GARCIA, E. S; FRANÇA, D. S. Formação de pedagogos: limites e possibilidades de uma prática socioeducativa em espaços não escolares. *In*: KASSAR, M. C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade – desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 15 – 32.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. *In:* APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação – Análise Internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MARCONDES, M. I. Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2013.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Tragédia Docente e suas Faces. *In*.

ISSN: 2358-8829

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil:** leituras a contrapelo. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

SOUZA NETO, S.; MILITÃO, A. N. Estágio supervisionado e políticas públicas de formação prática: em questão, os dispositivos como processos de acompanhamento e formação docente. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 03-15, maio/ago. 2022.