

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA: ENTRE A REGULAÇÃO NORMATIVA E O COMPROMISSO COM A EMANCIPAÇÃO

### THE SUPERVISED INTERNSHIP IN PHILOSOPHY TEACHER EDUCATION: BETWEEN NORMATIVE REGULATION AND THE COMMITMENT TO EMANCIPATION

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva<sup>1</sup>

José Belizario Neto<sup>2</sup>

Silvia Cristina Conde Nogueira<sup>3</sup>

#### Resumo

O artigo analisa o papel do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores de Filosofia, tensionando as exigências da regulação normativa, expressas na Resolução CNE/CP nº 04/2024, com os fundamentos de uma formação crítica e emancipadora. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, examina-se como as diretrizes normativas dialogam — ou entram em contradição — com os princípios formativos baseados na práxis, na dialogicidade e na consciência crítica, conforme a pedagogia freireana. Tomando como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), discute-se de que modo o estágio se configura como espaço formativo fundamental, capaz de articular teoria e prática, e de promover a construção da autonomia, da identidade profissional e do compromisso ético-político dos futuros docentes. Defende-se que o estágio não deve ser reduzido a um cumprimento burocrático, mas compreendido como prática pedagógica essencial para a formação de professores comprometidos com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** formação de professores; filosofia; estágio supervisionado; Emancipação; educação crítica.

#### Abstract

This article analyzes the role of Supervised Curricular Internship (SCI) in the training of Philosophy teachers, highlighting the tensions between the demands of normative regulation — as established by Resolution CNE/CP No. 04/2024 — and the principles of a critical and emancipatory education. Based on a qualitative, theoretical-bibliographical approach, the article investigates how such regulatory frameworks interact with — or contradict — the pedagogical foundations rooted in praxis, dialogical processes, and critical consciousness, as inspired by Paulo Freire's pedagogy. Using the Pedagogical Project of the Philosophy Teaching

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professor do curso de Licenciatura em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: pedrofernandes@ufam.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor do curso de Licenciatura em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: belizario@ufam.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora do curso de Pedagogia da UFAM. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED/UFAM). Email: silviaconde@ufam.edu.br

Degree at the Federal University of Amazonas (UFAM) as an empirical reference, the discussion emphasizes how the internship serves as a fundamental formative space. It enables the articulation of theory and practice while fostering the development of autonomy, professional identity, and ethical-political commitment among future teachers. The article argues that the internship should not be treated as a mere bureaucratic requirement but rather as a pedagogical practice central to the formation of teachers committed to public, democratic, and socially grounded education.

**Key words:** teacher education; philosophy; supervised internship; emancipation; critical education.

## Introdução

A formação de professores — e, de modo particular, a formação de docentes em Filosofia — não se reduz ao cumprimento de exigências normativas nem à mera transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo complexo, atravessado por tensões epistemológicas, pedagógicas, institucionais e sociopolíticas, no qual se articula, de forma indissociável, a construção da identidade profissional, o desenvolvimento da autonomia crítica e o compromisso ético com a transformação social. Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) se configura como um eixo estruturante do percurso formativo, pois materializa, na prática, a unidade dialética entre teoria e prática que sustenta a práxis docente.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 04/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, recoloca no centro do debate educacional a urgência de problematizar o lugar do estágio na formação docente. Longe de se limitar a um dispositivo burocrático, o estágio deve ser compreendido como espaço privilegiado de reflexão crítica, de experimentação pedagógica e de construção de saberes docentes comprometidos com a educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Esse debate, aliás, não é recente. Ao longo de décadas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo, tem protagonizado a construção de uma concepção de formação de professores/as pautada em fundamentos teórico-metodológicos sólidos, ancorados em uma visão sócio-histórica da educação e na indissociabilidade entre formação, trabalho e carreira docente. Nesse percurso, foram consolidados princípios que estruturam uma proposta de base comum nacional para a formação de professores/as, reiterada em cada Documento Final dos Encontros Nacionais da entidade (1983-2023). É nesse horizonte que a ANFOPE afirma a necessidade de uma concepção de formação comprometida com a práxis, com a articulação indissolúvel entre teoria e prática, e com a defesa intransigente da educação como direito social. Na *Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024*, de abril de 2024<sup>4</sup>, a Associação denunciava que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 representa um sério risco de esvaziamento das bases teórico-críticas da formação, de flexibilização dos currículos e de crescente desresponsabilização do Estado no processo formativo. De igual modo, na conferência *Inovações e desafios na implementação da Resolução CNE nº 4/2024: a formação de professores em debate*<sup>5</sup>, realizada na Pontifícia

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em 25 mar. 2025.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uzYOxq\\_O34o](https://www.youtube.com/watch?v=uzYOxq_O34o). Acesso em 25 mar. 2025.

Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), em 05 de agosto de 2024, a Profa. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, presidente da ANFOPE, analisou criticamente os efeitos negativos da nova normativa sobre a concepção de formação docente, os estágios curriculares, os vínculos com a educação básica e, mais amplamente, sobre o papel social das universidades.

Cumpra esclarecer, contudo, que o presente artigo não se propõe a analisar as críticas já produzidas acerca da Resolução CNE nº 04/2024 — análises essas absolutamente necessárias e fundamentais. O recorte aqui adotado concentra-se na análise do Estágio Curricular Supervisionado, considerando, em linhas gerais, tanto a forma como esse componente formativo é delineado na nova Resolução, quanto seus desdobramentos no contexto específico do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa escolha metodológica justifica-se pela centralidade do estágio na formação de professores e pela necessidade urgente de compreender como as diretrizes normativas dialogam — ou tensionam — os princípios de uma formação crítica, emancipadora e eticamente comprometida com os desafios educacionais contemporâneos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolve-se por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, ancorada na análise de textos acadêmicos, documentos oficiais e referenciais filosófico-pedagógicos. Trata-se de uma investigação de caráter exploratório, que busca identificar, compreender e problematizar as contradições e desafios que atravessam a formação de professores de Filosofia, especialmente no que concerne à articulação entre as exigências da regulação normativa e os fundamentos pedagógicos orientados pela perspectiva freireana da dialogicidade, da emancipação e da conscientização crítica.

## **1 - O Estágio Supervisionado na Resolução CNE/CP nº 4/2024**

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, representa um marco normativo significativo para os cursos de licenciatura no Brasil. Este normativo abrange os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, buscando alinhar a formação docente às demandas contemporâneas da Educação Básica, com ênfase na articulação entre teoria e prática, na construção da autonomia profissional e na valorização do processo formativo.

No que tange ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a Resolução consolida seu caráter de eixo estruturante da formação docente, superando a concepção de atividade meramente terminal e burocrática. O estágio passa a ser concebido como um processo formativo contínuo, intencional e planejado, iniciado desde o primeiro semestre do curso e distribuído ao longo de toda a formação, em consonância com o Art. 14, §1º, IV. Essa antecipação rompe com modelos tradicionais e permite que o licenciando desenvolva uma compreensão progressiva, crítica e contextualizada dos espaços educativos, suas dinâmicas, desafios e possibilidades.

A centralidade do estágio curricular supervisionado expressa o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, reafirmado, no artigo 4º, III, da Resolução, que as atividades práticas devem estar integradas aos componentes curriculares e às experiências de estágio. Assim, o estágio torna-se uma ponte entre o currículo acadêmico e o exercício profissional, estruturado em etapas que vão desde a observação e análise do ambiente escolar, passando pelo acompanhamento e pela intervenção assistida, até a atuação mais direta por meio da regência de aulas, sempre sob mediação docente.

Importa destacar que o estágio não deve ser confundido com atividade laboral. De acordo com o Art. 13, §1º, sua natureza é eminentemente formativa e de socialização profissional, o que significa que o licenciando deve estar inserido no espaço escolar como sujeito em formação, e não como substituto da força de trabalho docente. A Resolução explicita que o licenciando não pode assumir a regência plena de turmas, salvo em situações específicas e sempre sob supervisão (Art. 13, §2º), protegendo, assim, tanto a qualidade da formação quanto as condições de trabalho dos professores supervisores.

Outro aspecto relevante reside na exigência de que o estágio seja realizado, obrigatoriamente, em instituições de Educação Básica, totalizando, no mínimo, 400 horas para os cursos de licenciatura (Art. 14, §1º, IV). Essa carga horária, distribuída progressivamente ao longo do curso, visa garantir que o futuro docente se aproprie dos saberes teóricos e práticos de forma articulada, dialógica e situada.

A Resolução também reforça a necessidade de que o estágio reflita as especificidades dos contextos locais, regionais e socioculturais. Essa diretriz busca evitar uma formação genérica e descolada das realidades concretas das escolas públicas brasileiras, exigindo que os licenciandos desenvolvam práticas que dialoguem com os desafios dos territórios em que atuam. Conforme a Resolução CNE/CP nº 4:

Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada [...]

III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes (BRASIL, 2024, p. 4).

Além disso, destaca-se a obrigatoriedade da documentação sistemática do percurso formativo, seja por meio de portfólios ou instrumentos equivalentes (Art. 7º, XVII). Tal exigência não apenas permite acompanhar e avaliar o desenvolvimento do licenciando, mas também fomenta processos de reflexão crítica sobre sua prática, contribuindo para a construção de uma identidade profissional ética, consciente e comprometida com a transformação da educação.

A formalização de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os sistemas de ensino, prevista no Art. 7º, XIX, constitui outro aspecto importante. Essa articulação busca assegurar que o estágio seja uma atividade efetivamente formativa, compartilhada entre a universidade e as instituições escolares, fortalecendo tanto a formação inicial quanto os processos pedagógicos das escolas.

Entretanto, a Resolução também impõe desafios significativos, especialmente no que concerne à exigência de que as atividades de estágio e extensão sejam realizadas de forma presencial, inclusive nos cursos à distância (Art. 14, §5º). Embora a intenção seja assegurar uma formação enraizada na realidade escolar, tal exigência pode gerar entraves logísticos, sobretudo em regiões de difícil acesso, como a Amazônia. No caso da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por exemplo, que atende populações ribeirinhas, indígenas e urbanas dispersas em vastos territórios, a implementação plena dessas diretrizes poderá demandar reestruturações profundas nos projetos pedagógicos, além de parcerias institucionais robustas e políticas de apoio.

Ademais, a efetivação de estágios de qualidade pressupõe condições materiais, estruturais e humanas adequadas, tanto nas IES quanto nas redes de ensino. A ausência de escolas bem estruturadas, de docentes formadores capacitados e de tempo institucional

dedicado à orientação dos licenciandos pode comprometer a realização dos objetivos formativos propostos pela Resolução.

Por fim, embora o documento normativo avance na concepção do estágio como espaço privilegiado de formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da Educação Básica, ele também revela certa tendência centralizadora. Tal modelo, se não for sensível às especificidades culturais, territoriais e regionais, especialmente em contextos como o amazônico, corre o risco de tornar-se prescritivo no plano legal, mas de difícil materialização na prática.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um avanço normativo significativo na consolidação do estágio curricular supervisionado como eixo estruturante da formação inicial docente no Brasil. Sua efetiva implementação, no entanto, demandará esforços articulados entre as instituições formadoras, as redes de ensino e os próprios licenciandos, além do compromisso do Estado em assegurar as condições objetivas e materiais necessárias para que o estágio cumpra sua função formativa, pautada no desenvolvimento de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos com a transformação da educação pública brasileira. Nesse contexto, torna-se imperativo que os cursos de licenciatura revisitem seus Projetos Pedagógicos, alinhando-os às novas diretrizes nacionais. É nesse movimento que se insere a recente revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, cuja proposta busca não apenas atender às exigências legais, mas, sobretudo, fortalecer uma concepção de estágio curricular supervisionado como espaço formativo, dialógico e comprometido com a realidade amazônica. A seguir, analisaremos como essa concepção se concretiza no âmbito específico do referido PPC.

## **2 - O Estágio Curricular Supervisionado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM**

A nova versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), aprovado pela Resolução Nº 054, de 16 de dezembro de 2024, Plenária da Câmara de Ensino de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEG/CONSEPE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), indica, em sua concepção, uma preocupação explícita com a articulação entre teoria e prática, bem como com uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional amazônica e brasileira.

O PPC do curso de Filosofia da UFAM foi estruturado em consonância com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, com outros documentos normativos e com as demandas da realidade local. Nesse sentido, o PPPC compreende que a formação filosófica não se esgota no domínio dos conteúdos conceituais e teóricos, mas deve necessariamente se articular com a prática pedagógica, com a construção da autonomia intelectual e com o exercício crítico da docência.

No que tange especificamente ao estágio curricular supervisionado, o PPC da Licenciatura em Filosofia da UFAM adota uma abordagem que atende aos princípios reafirmados pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, especialmente no que se refere à: i) progressividade do estágio, estruturado em etapas que começam pela observação e diagnóstico da realidade escolar, passando pela participação assistida e culminando na regência de aulas, sempre sob supervisão do professor de educação básica; ii) articulação do estágio com os componentes curriculares, especialmente com os componentes das disciplinas pedagógicas, como Didática, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, Práticas Integradas I, II, III e IV); iii) ênfase no reconhecimento da realidade local, considerando as especificidades socioculturais da Amazônia, das populações indígenas, ribeirinhas, urbanas e periféricas que compõem o universo das escolas atendidas; iv) exigência da presencialidade nas atividades de estágio, tanto pela convicção pedagógica do curso quanto pela própria realidade da prática escolar, que não pode ser substituída por mediações exclusivamente virtuais ou simplesmente teóricas em aulas expositivas.

Assim, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, o PPC do curso de Filosofia da UFAM buscou adequar-se principalmente em três aspectos: 1) redistribuição das horas de estágio, adotando uma reorganização da matriz curricular e dos fluxos formativos, de modo a organizar o Estágio em quatro etapas: Estágio I (45 horas) e Estágios II, III e IV (120 horas cada); 2) formalização mais robusta das parcerias institucionais, com diálogo mais intenso e constante entre a Universidade e as escolas da Educação Básica, incluindo protocolos de acompanhamento, supervisão e avaliação conjunta; 3) ampliação dos dispositivos de acompanhamento formativo, como a adoção obrigatória de portfólios, diários de campo, registros reflexivos e, ao final de cada etapa, a elaboração de um Relatório de Estágio como parte sistemática e obrigatória do percurso formativo no estágio.

No que tange ao Estágio Curricular Supervisionado previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Filosofia da UFAM, constata-se a incorporação de avanços significativos no que diz respeito à adoção de uma concepção crítica de estágio. Por outro lado, o novo marco

regulatório impõe desafios de natureza operacional e institucional, que demandam ajustes e reestruturações no âmbito da gestão acadêmica. Não obstante, é possível afirmar que, sob o ponto de vista conceitual, o PPC do referido curso mantém plena consonância com a diretriz central estabelecida pela Resolução, ao priorizar a formação de um docente autônomo, crítico, reflexivo e socialmente comprometido.

Nesse sentido, a concepção de que o Estágio Curricular deve atravessar todo o processo formativo, iniciando já no primeiro período, evidencia que o Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM, ao menos do ponto de vista formal, demonstra compromisso com uma formação docente que tem na experiência presencial na escola um de seus pilares fundamentais. Desse modo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reflete uma compreensão clara e inequívoca de que não é possível formar professores com qualidade e de maneira adequada sem um vínculo estreito com a escola de Educação Básica, nem sem a presença constante, efetiva e significativa dos licenciandos no contexto escolar.

O PPC estabelece o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como eixo estruturante da formação docente, totalizando 405 horas, distribuídas em quatro componentes curriculares obrigatórios — Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV. Cada um desses componentes possui carga horária específica e finalidades pedagógicas claramente alinhadas às diretrizes nacionais para a formação de professores, assegurando a articulação entre teoria e prática, bem como o fortalecimento do vínculo dos licenciandos com a realidade concreta da escola de Educação Básica.

Conforme estabelece o PPC, a organização do Estágio Curricular Supervisionado ocorre da seguinte forma: **a) Estágio I** (45 horas) — introdução às práticas docentes, com foco na observação da realidade escolar e na compreensão das diretrizes que orientam a formação docente; **b) Estágios II e III** (120 horas cada) — correspondem a etapas de transição da observação participativa para a atuação direta, envolvendo práticas de participação e intervenção em sala de aula, com ênfase no planejamento, desenvolvimento e avaliação crítica da prática docente; **c) Estágio IV** (120 horas) — configura-se como a etapa de culminância do processo formativo, tendo como eixo central a regência assistida, momento em que o licenciando assume, de maneira orientada, a condução das atividades pedagógicas.

Assim, o PPC cumpre rigorosamente a orientação de que o ECS deve ocorrer ao longo do curso, desde os períodos iniciais, favorecendo uma aproximação progressiva do licenciando com os espaços, saberes e práticas escolares. Além disso, o curso assegura que as atividades do estágio sejam realizadas, preferencialmente, em escolas públicas, especialmente aquelas

vinculadas à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), fruto de convênios formais com a UFAM.

Outro ponto de aderência do PPC à Resolução 04/2024, é a previsão e exigência da elaboração de relatórios, portfólios e registros reflexivos, nos quais os licenciandos sistematizam suas experiências, análises do contexto escolar, planejamentos e avaliações de sua atuação — elemento que dialoga diretamente com o artigo 7º, inciso XVII, da Resolução CNE/CP nº 4/2024.

O PPC também estabelece um modelo de dupla supervisão: nas escolas, os estagiários são acompanhados por professores-supervisores da Educação Básica, enquanto na Universidade são orientados por docentes do curso, assegurando a mediação entre teoria e prática, além do acompanhamento formativo contínuo.

Por fim, o PPC do Curso de Filosofia da UFAM explicita que o estágio deve possibilitar ao futuro professor desenvolver competências de leitura crítica da realidade, planejamento pedagógico, condução de atividades de ensino e reflexão constante sobre sua prática, o que corresponde plenamente aos princípios formativos estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 4/2024.

### **3 - O Estágio Supervisionado como eixo fundamental na formação de professores de filosofia numa perspectiva emancipadora**

Refletir sobre a formação de professores de Filosofia, sobretudo sob uma perspectiva emancipadora, exige ir além da mera análise normativa ou da simples adequação formal dos projetos pedagógicos às diretrizes institucionais. Mais do que atender a exigências legais, trata-se de retomar, de modo crítico e permanente, as perguntas fundamentais que devem orientar qualquer processo de formação docente: o que significa formar-se e tornar-se professor? Como formamos e para que formamos? Quais são as motivações e os anseios que movem esse processo? O que significam, afinal, ensinar e aprender?

Ainda que respostas provisórias, conceitualmente bem fundamentadas, possam ser formuladas, tais questões permanecem sempre abertas. Elas precisam ser continuamente revisitadas, numa prática reflexiva que se reinventa a cada contexto histórico, social e institucional no qual a formação acontece. Esse movimento exige considerar, de forma indissociável, tanto os condicionamentos objetivos expressos nos documentos normativos e propositivos quanto os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos que sustentam uma concepção crítica e emancipadora de educação.

Neste contexto, a formação emancipadora é abordada por Fábio Antônio Gabriel em sua obra *Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores* (2025). Nela, o autor articula a noção de emancipação ao ensino de Filosofia entendido como uma autêntica experiência filosófica. Tal experiência envolve professores em formação e estudantes como sujeitos ativos, capazes de refletir criticamente e de exercer sua autonomia no processo educativo, especialmente no âmbito do estágio supervisionado em Filosofia.

Conforme argumenta Gabriel (2025), o ensino de Filosofia não deve assumir uma abordagem enciclopedista, caracterizada pela simples transposição didática de conteúdos. Em contraposição a essa perspectiva reducionista, o autor defende que o ensino filosófico deve fomentar espaços de criação conceitual pelos próprios estudantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento autônomo, do questionamento e da criticidade. Nessa direção, os alunos são conduzidos além da mera memorização de informações, avançando rumo à conquista da autonomia intelectual, compreendida como dimensão essencial do processo emancipatório.

De cordo Gabriel,

Espera-se, assim, que as aulas de Filosofia na Graduação também provoquem os licenciandos a filosofar para que o licenciando, já na sua formação, tenha possibilidade de experimentar uma experiência filosófica em sua existência. Essa experiência desestabilizadora provoca o pensamento e possibilita novos pensamentos, novas formas de enxergar o mundo ao seu redor; assim, o aluno ressignifica não apenas o conteúdo filosófico, mas a própria existência. Caso esse futuro professor atue no Ensino Médio ou, mesmo, na Graduação, terá condições de filosofar e provocar também seus futuros alunos para criar conceitos e experimentar o filosofar (Gabriel, 2025, p. 68).

É nesse horizonte que se insere a interlocução com as contribuições teóricas de Paulo Freire (2011), cuja reflexão converge para a defesa de uma formação que, longe de aceitar qualquer forma de adaptação acrítica, se comprometa com a construção da autonomia, da criticidade e da emancipação dos sujeitos. Assim, pensar a formação de professores de Filosofia sob uma perspectiva emancipadora implica, necessariamente, recorrer às bases teóricas e práticas formuladas por Paulo Freire. Sua concepção de educação libertadora não apenas rompe com os modelos tradicionais, verticalizados e bancários de ensino, mas também funda uma ética pedagógica radicalmente comprometida com a autonomia, a dignidade humana e a transformação social. No horizonte freireano, formar professores transcende a lógica da mera transmissão de conteúdos: configura-se como um processo dialógico, crítico e eticamente orientado, voltado à formação de sujeitos conscientes de sua condição histórica e de sua

responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária (Freire, 2011).

Um dos conceitos centrais da pedagogia de Paulo Freire é o de conscientização:

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado (Freire, 2011, p. 37).

Para Paulo Freire, a conscientização não constitui um mero adorno teórico, tampouco um recurso acessório no processo educativo; trata-se, antes, de uma exigência ontológica derivada da condição do ser humano como sujeito inacabado, histórico e em permanente construção. Conscientizar-se é, portanto, reconhecer-se como ser inacabado, situado historicamente e dotado da capacidade — e da responsabilidade — de intervir no mundo. Nesse sentido, a formação não se reduz a um acúmulo de saberes, mas se realiza como um processo dialético que articula reflexão e ação — uma práxis — orientada à transformação de si e da realidade.

Nesse contexto, educar significa promover um processo pelo qual o indivíduo compreende criticamente a realidade, superando visões ingênuas ou fatalistas e assumindo-se como sujeito histórico capaz de intervir no mundo. Aplicado à formação de professores de Filosofia, esse princípio significa que não basta ensinar técnicas pedagógicas ou teorias filosóficas de forma neutra e descompromissada; antes, é necessário que os futuros docentes desenvolvam uma consciência crítica acerca de seu papel social, das contradições do mundo e dos desafios que atravessam a prática educativa.

Outro eixo fundamental do pensamento freireano é o diálogo. Diferentemente das práticas educativas tradicionais, marcadas pela lógica vertical, autoritária e bancária, o diálogo, para Freire, é condição ontológica da própria existência humana. Na formação de professores de Filosofia, isso implica compreender que o processo de ensino-aprendizagem não é unidirecional, mas se constrói na relação entre sujeitos, onde educador e educando se reconhecem mutuamente como seres inacabados, em permanente construção. Portanto, o diálogo não é mero recurso metodológico, mas expressão de uma postura ética e política que rompe com relações de poder hierárquicas e promove a co-construção do saber:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (Freire, 1983, p. 28).

Para Freire, o diálogo não é concebido como uma técnica didática, mas uma exigência ontológica da própria existência humana. Trata-se de um encontro entre sujeitos que, mediados pela realidade, constroem coletivamente significados e agem para transformá-la. Na formação de professores de Filosofia, essa concepção exige superar qualquer vestígio de ensino verticalizado, pois formar para a emancipação significa criar condições para que docentes e discentes se reconheçam como sujeitos históricos e críticos, capazes de questionar, problematizar e, sobretudo, agir sobre o mundo que habitam.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (Freire, 2013, p. 57).

O diálogo constitui eixo estruturante da prática pedagógica humanizadora, representando não apenas uma metodologia, mas uma opção ética e política que rompe com a lógica bancária de educação — aquela que reduz os educandos a recipientes passivos de conteúdos prontos. Na perspectiva freireana, o processo educativo se dá no reconhecimento mútuo entre sujeitos que, ao ensinar, também aprendem, e, ao aprender, também ensinam.

Aplicado à formação de professores de Filosofia, esse princípio não é acessório, mas fundante: significa compreender o educador não como detentor do saber filosófico, mas como mediador de um processo dialógico, horizontal e colaborativo, que se orienta pela problematização da realidade. Nesse horizonte, o conteúdo não se apresenta como algo externo e alheio, mas emerge das experiências concretas dos sujeitos, promovendo tanto a autonomia intelectual quanto a emancipação social, elementos essenciais à práxis filosófica e educativa.

Por fim, não se pode desconsiderar que, para Freire, a educação é, antes de tudo, um ato político:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 2011, p. 47)

Não há neutralidade na prática educativa. Portanto, formar professores de Filosofia, sob uma perspectiva emancipadora, significa prepará-los não apenas para a transmissão de conteúdos filosóficos, mas, sobretudo, para o exercício de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, com a construção da autonomia dos sujeitos e com o enfrentamento das múltiplas formas de opressão que se manifestam na sociedade.

À luz do pensamento de Paulo Freire (2011), a formação docente em Filosofia transcende uma dimensão meramente técnica, configurando-se como uma prática ética, política e transformadora, orientada pela convicção de que a educação pode - e deve - ser instrumento de emancipação. Nesse horizonte, as questões fundamentais que atravessam o processo formativo — o que significa ser, formar e tornar-se professor? Para quê e para quem formamos? Quais são as motivações e os sentidos que sustentam o desejo de ser e tornar-se professor? O que, afinal, significa ensinar e aprender? — precisam ser permanentemente revisitadas, de modo crítico e contextualizado, ao longo de toda a trajetória na licenciatura. É nesse sentido que o Estágio Curricular se apresenta como uma oportunidade formativa singular, não obstante os inúmeros desafios que tal processo implica.

#### **4 - Desafios para a realização de um Estágio Curricular que promova a emancipação**

Apesar dos avanços normativos representados pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 e pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Filosofia da UFAM, a efetivação de um Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que promova a emancipação, enfrenta desafios concretos que não podem ser ignorados. Esses desafios estão profundamente enraizados em dimensões estruturais, institucionais e materiais, refletindo as contradições históricas da educação brasileira e os tensionamentos próprios do processo de formação docente.

Nesse contexto, dentre os desafios estruturais e materiais, destaca-se a dificuldade de encontrar vagas suficientes nas instituições de Educação Básica, especialmente na rede pública. Essa limitação decorre da ausência de uma política pública mais efetiva de articulação entre universidades e redes escolares, o que fragiliza o papel da escola como espaço formativo. De acordo com Antônio Nóvoa (2009), a formação de professores não se limita ao espaço universitário, devendo ocorrer no diálogo constante com os contextos escolares. Contudo, quando há falta de vagas e de planejamento conjunto, esse diálogo se rompe, enfraquecendo o caráter formativo do estágio. A ausência de uma política articulada revela, na prática, certo isolamento das instituições formadoras, dificultando a integração efetiva entre teoria e prática.

Além desse isolamento, a formação docente no Brasil concentra-se nas universidades e nos institutos de pesquisa, que, em articulação com o Poder Público, assumem a autoridade sobre os saberes, as práticas e os processos formativos dos professores, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais. Isso representa uma ruptura com a tradição do magistério, marcada pela relativa autonomia da formação docente, consolida o monopólio simbólico dos especialistas na definição do que significa ser professor, de quais saberes são legítimos e de como devem ser ensinados (Sarti, 2019).

Assim, observa-se que a articulação entre a Universidade e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação demanda um empenho mais efetivo, consistente e permanente por parte de ambas as instituições. A formalização de convênios, embora seja condição necessária, revela-se insuficiente quando não acompanhada de ações concretas, dialógicas e comprometidas com a transformação social.

É imperativo que as instâncias superiores dessas instituições assumam a construção dessa relação como uma política pública estruturante, capaz de ultrapassar ações pontuais e episódicas. A Universidade que organiza seus cursos de licenciatura desconsiderando a complexa realidade da educação básica incorre no grave equívoco de formar docentes alheios à sua própria condição histórica, social, educacional e política — professores destituídos das ferramentas críticas necessárias para compreender, intervir e transformar os contextos em que irão atuar.

Da mesma forma, uma Secretaria de Educação que não reconhece na Universidade uma parceira estratégica na formulação, implementação e avaliação de suas políticas educacionais, tende a reproduzir práticas burocráticas, tecnicistas e desconectadas das demandas concretas das escolas e das comunidades. Isso compromete tanto a eficácia das políticas públicas quanto a qualidade do processo formativo dos profissionais da educação.

Portanto, a efetiva integração entre Universidade e redes de ensino não pode ser tratada como um mero protocolo administrativo, mas sim como um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação pública, democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Outro desafio estrutural de grande impacto diz respeito à carência de professores da Educação Básica aptos e disponíveis para exercer a função de supervisores de estágio. Essa dificuldade está relacionada diretamente à precarização do trabalho docente, marcada por jornadas exaustivas, acúmulo de funções, baixos salários e ausência de valorização profissional.

A efetividade do estágio depende da presença ativa de um professor da escola que, em diálogo com o docente da universidade, atue como mediador dos saberes pedagógicos, dos

saberes da experiência e das práticas institucionais. A ausência desse profissional ou sua atuação meramente formalizada compromete seriamente o processo formativo, pois impede que o licenciando compreenda as dinâmicas reais da escola e desenvolva uma prática reflexiva (Pimenta; Lima, 2004). A função do supervisor de estágio vai muito além de um acompanhamento burocrático; trata-se de um papel formador, que exige tempo, preparo e condições materiais, as quais, infelizmente, muitas vezes não estão asseguradas.

Nesse contexto, cabe destacar que a criação do Programa de Pós-Graduação em Filosofia — Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em 2017, organizado em rede nacional e sediado na Universidade Federal do Paraná<sup>6</sup>, ao qual a Universidade Federal do Amazonas<sup>7</sup> aderiu desde sua implantação, tem desempenhado um papel de grande relevância no fortalecimento dos vínculos entre a Universidade e os professores da educação básica, que constituem o público-alvo do referido programa.

Essa iniciativa tem sido fundamental para estabelecer uma relação de maior proximidade e cooperação, especialmente no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes da Licenciatura em Filosofia durante o estágio supervisionado. A parceria tem se mostrado cada vez mais frutífera e indispensável tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos profissionais da educação.

Nessa dinâmica, todos se beneficiam: os estagiários, que contam com a supervisão de professores da educação básica engajados em processos de formação continuada, o que qualifica sobremaneira sua experiência formativa; e os professores supervisores, que, ao interagir com os estagiários, são provocados a refletir criticamente sobre sua própria prática docente, a qual constitui também objeto de investigação no âmbito do PROF-FILO.

Outra dificuldade encontrada na efetivação do estágio diz respeito à precarização, que atinge não apenas os professores das escolas, mas também os próprios licenciandos. Grande parte dos estudantes de licenciatura, especialmente nas universidades públicas da Região Norte, como é o caso da UFAM, enfrenta sérias dificuldades econômicas e sociais. Tal realidade os obriga a conciliar o estágio curricular obrigatório, que não é remunerado, com atividades laborais, o que reduz significativamente sua capacidade de se dedicar integralmente ao processo formativo.

Quando as condições materiais não permitem essa dedicação, seja pela necessidade de conciliar o estágio com o trabalho remunerado, seja pela ausência de apoio institucional, a própria essência do processo educativo é comprometida. O estágio, que deveria se constituir

---

<sup>6</sup> <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

<sup>7</sup> <https://ppgfilo.ufam.edu.br/>

como uma experiência formativa, de consolidação de saberes teórico-práticos, de reflexão crítica sobre o fazer profissional e de construção da autonomia, esvazia-se. Ele se converte, então, em mero rito burocrático, uma formalidade desvinculada de sua natureza pedagógica, incapaz de gerar processos efetivos de formação integral.

Esse esvaziamento não é neutro, nem fruto de mero descaso, mas está intrinsecamente ligado às contradições estruturais de uma sociedade capitalista que subordina todas as esferas da vida social à lógica da acumulação, da mercantilização e da exploração da força de trabalho. Marx afirma que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual” (Marx, 1978, p. 130). Isso significa que, quando as condições materiais são precarizadas, toda possibilidade de desenvolvimento humano integral é igualmente afetada.

Paulo Freire, por sua vez, em *Pedagogia do Oprimido*, é contundente ao afirmar que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 75). Ora, se essa mediação pelo mundo está marcada pela escassez, pela necessidade de sobrevivência, pela ausência de condições dignas, o próprio ato educativo se fragiliza.

José Carlos Libâneo (2006), por sua vez, alerta que a prática educativa é uma prática social que se realiza num determinado contexto histórico-social e, portanto, reflete as condições e as contradições desse contexto. Assim, quando o estudante é compelido a realizar o estágio sem dispor das condições mínimas para se dedicar a ele — como tempo, recursos financeiros e apoio institucional —, não se trata de uma simples dificuldade individual, mas de uma expressão concreta da reprodução das desigualdades sociais no interior dos processos educativos.

Dessa maneira, o estágio, condicionado e limitado pelas condições estruturais e materiais em sua potência crítica e formativa, não só falha em cumprir seu papel pedagógico, como também reproduz, dentro do próprio espaço da formação, a lógica excludente e alienante do capital, negando ao futuro profissional a possibilidade de se constituir como sujeito crítico, reflexivo e capaz de intervir na realidade.

Além disso, as escolas que recebem estagiários, especialmente na rede pública, muitas vezes operam em condições extremamente precárias: salas superlotadas, falta de recursos didáticos, infraestrutura deficiente, ausência de tecnologias, violência no entorno e no próprio espaço escolar, o que compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos.

Acrescente-se ainda que, no âmbito universitário, a sobrecarga dos docentes orientadores também se constitui como um problema. Esses profissionais, muitas vezes, acumulam atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, o que dificulta um acompanhamento mais próximo e efetivo dos estagiários, limitando o cumprimento das diretrizes tanto da Resolução CNE/CP nº 4/2024, quanto do próprio PPC, que prevê uma orientação constante e sistemática.

### **Considerações Finais**

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui-se como um eixo estruturante e insubstituível na formação de professores de Filosofia, sobretudo quando orientado por uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipadora. A promulgação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e a aprovação da nova versão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM representam avanços normativos significativos, ao reafirmarem a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a centralidade do estágio no processo formativo.

Entretanto, constata-se que a efetivação desse horizonte formativo enfrenta desafios concretos que transcendem a dimensão normativa. Persistem obstáculos de ordem estrutural, institucional e material, como a dificuldade de articulação entre universidades e redes de ensino, a insuficiência de vagas para estágio nas escolas e a carência de políticas públicas que reconheçam a formação docente como uma responsabilidade compartilhada e permanente.

Nesse sentido, torna-se evidente que a superação desses entraves exige mais do que adequações burocráticas ou ações isoladas. Requer a construção de uma política pública articulada, consistente e contínua, capaz de promover uma efetiva parceria entre instituições formadoras e os sistemas de ensino. Isso implica não apenas a formalização de convênios, mas o estabelecimento de relações dialógicas, colaborativas e comprometidas com a transformação social.

Sob a inspiração da pedagogia freireana, reafirma-se que formar professores de Filosofia não pode se reduzir à transmissão de saberes descontextualizados, nem à reprodução de práticas tecnicistas. Pelo contrário, trata-se de fomentar um processo formativo pautado no diálogo, na conscientização e na práxis, que possibilite aos futuros docentes compreenderem criticamente a realidade, reconhecerem-se como sujeitos históricos e atuarem, de forma ética e comprometida, na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Portanto, o desafio que se impõe é duplo: de um lado, assegurar as condições objetivas — materiais, institucionais e políticas — para a realização de estágios que sejam efetivamente

formativos; de outro, cultivar, no interior dos cursos de licenciatura, uma concepção de formação docente que vá além do cumprimento formal das exigências legais, orientando-se por uma ética da emancipação, da autonomia e da transformação social.

Se a formação de professores, especialmente no campo da Filosofia, se compromete com esse horizonte, então o estágio supervisionado deixa de ser um simples requisito curricular para se constituir em um verdadeiro espaço-tempo de construção de saberes, de reflexões críticas e de fortalecimento do compromisso ético-político com a educação pública, democrática e de qualidade social.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. Brasília, 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GABRIEL, Fabio Antônio. *Estágio curricular supervisionado em filosofia: análises a partir das percepções de licenciandos e de professores*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Inovações e desafios na implementação da Resolução CNE nº 4/2024: a formação de professores em debate. [Transmissão de vídeo]. Realizado em: 05 ago. 2024. YouTube, 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uzYOxq\\_O34o](https://www.youtube.com/watch?v=uzYOxq_O34o). Acesso em: 10 maio 2025.

SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Filosofia. Projeto pedagógico do curso de graduação licenciatura em

Filosofia. Manaus: UFAM, 2024. Disponível em: <https://www.dfil.ufam.edu.br/noticias/novo-ppc-do-curso-de-licenciatura-em-filosofia>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Recebido em: 26/04/2025.

Aprovado em: 10/07/2025.