



Vitruvian Cogitationes – RVC



As implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado

Las implicaciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación docente y el desarrollo del Estágio Curricular Supervisionado

The implications of the National Curricular Guidelines for teacher training and the development of the Supervised Curricular Internship

Augusto Coelho de Freitas

Universidade Federal de Goiás – UFG  e-mail: augusto.rotmg@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-7430-6501>

Raicy Pereira de Araújo Silva

Universidade Federal de Goiás – UFG  e-mail: raicy@discente.ufg.br
 <https://orcid.org/0009-0001-4615-7789>

Guilherme Lopes Ramos

Universidade Federal de Goiás – UFG  e-mail: guilhermelopes2@discente.ufg.br
 <https://orcid.org/0009-0003-0714-7822>

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Universidade Federal de Goiás – UFG  e-mail: marcos.vilela@ufg.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8437-7646>

Resumo: O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desempenha um papel fundamental na formação docente, acompanhando as mudanças nas políticas educacionais brasileiras ao longo dos anos. Este artigo tem como objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), publicadas entre 2002 e 2024, influenciaram a concepção e organização do ECS nos cursos de licenciatura, com ênfase na articulação entre teoria e prática e na relação com a escola-campo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com análise documental das DCN, utilizando a técnica de análise de conteúdo categorial. Os resultados evidenciaram que as DCN de 2015 e 2024 apresentam avanços ao valorizar a práxis docente, enquanto as DCN de 2002 e 2019 refletem uma visão tecnicista e instrumental. As

mudanças nas DCN refletem disputas políticas que impactaram a formação docente no Brasil, com a DCN (2015) oferecendo a abordagem mais coerente entre teoria, prática e formação crítica.

Palavras-chave: formação de professores; estágio; legislação educacional; *práxis* docente.

Resumen: *El Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constituye un componente esencial en la formación docente, reflejando las transformaciones en las políticas educativas de Brasil a lo largo del tiempo. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), publicadas entre 2002 y 2024, influyeron en la concepción y organización del ECS en los cursos de licenciatura, con énfasis en la articulación entre teoría y práctica y en la relación con la escuela-campo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, de naturaleza exploratoria y descriptiva, con análisis documental de las DCN, utilizando la técnica de análisis de contenido categorial. Los resultados evidenciaron que las DCN de 2015 y 2024 presentan avances al valorizar la praxis docente, mientras que las DCN de 2002 y 2019 reflejan una visión tecnicista e instrumental. Los cambios en las DCN reflejan disputas políticas que impactaron la formación docente en Brasil, con la DCN (2015) ofreciendo el enfoque más coherente entre teoría, práctica y formación crítica.*

Palabras-clave: formación docente; prácticas pedagógicas; legislación educativa; práctica docente.

Abstract: *The Supervised Internship is a fundamental component in teacher training, reflecting the changes in Brazilian educational policies over time. This article aims to analyze how the National Curricular Guidelines (NCG), published between 2002 and 2024, influenced the conception and organization of the SCI in undergraduate courses, with an emphasis on the articulation between theory and practice and the relationship with the field school. The research adopted a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, with documentary analysis of the NCG, using the technique of categorical content analysis. The results showed that the NCG of 2015 and 2024 present advances in valuing teacher praxis, while the NCG of 2002 and 2019 reflect a technicist and instrumental vision. The changes in the NCG reflect political disputes that impacted teacher training in Brazil, with the NCG (2015) offering the most coherent approach between theory, practice, and critical training.*

Keywords: teacher education; teaching internship; educational legislation; teaching praxis.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente apresenta características singulares, pois 'ser professor' é uma construção contínua que se dá a cada dia, em cada passo da prática pedagógica. Durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), é fundamental que esses aspectos sejam destacados, permitindo ao futuro professor refletir sobre os diversos componentes da sua profissão. O ECS, portanto, é um momento essencial na busca pelo aprimoramento da prática docente e no encontro do estudante com a sua própria trajetória formativa.

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o ECS tem se consolidado nas licenciaturas como um momento de aplicação do conhecimento teórico pelos futuros professores. As autoras afirmam que a distinção entre "teoria e prática" vai além de uma questão semântica, refletindo uma distribuição desigual de poder na estrutura curricular, o que resulta na desvalorização da "prática". Essa fragmentação, consolidada ao longo do século XX nos documentos

educacionais, ainda persiste e leva os licenciandos a desenvolver concepções equivocadas sobre o ECS, dificultando a construção de conexões significativas entre os conhecimentos adquiridos no curso e as realidades e dinâmicas do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, considera-se que as instituições formadoras e os cursos de licenciatura devem repensar o ECS como um momento formativo essencial para que os licenciandos se aproximem e reconheçam a realidade escolar, contribuindo assim para a construção de sua identidade docente. Para isso, essa imersão deve ser acompanhada de uma base teórica adequada, superando abordagens intuitivas e de senso comum. Além disso, é crucial que haja uma articulação plena entre os envolvidos no estágio (licenciandos, professor formador e docente da educação básica), pois essa parceria dialógica será fundamental para que os licenciandos experienciem a práxis docente como um processo crítico, reflexivo e emancipador.

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores têm estudado o ECS e sua relação com a práxis docente na formação de professores. Entre os principais estudos sobre o tema, destacam-se os de Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Santos; Mororó (2019), Martins; Curi (2019), Alves; Santos (2023), Freitas; Selles (2021) e Barra (2023), entre outros. O crescimento das pesquisas, publicações, eventos acadêmicos e documentos sobre o ECS evidencia sua relevância na formação inicial de professores.

De 2002 a 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu quatro resoluções que influenciaram a estrutura dos cursos de licenciatura, incluindo aspectos relacionados ao ECS: Resolução CNE/CP nº 01/2002 (DCN 2002), Resolução CNE/CP nº 02/2015 (DCN 2015), Resolução CNE/CP nº 02/2019 (DCN 2019) e Resolução CNE/CP nº 04/2024 (DCN 2024). A partir de uma análise histórico-legal e pedagógica, é possível compreender como essas normativas expressam mudanças nas demandas educacionais e nas práticas pedagógicas, particularmente na concepção do ECS, na relação entre teoria e prática e na interação entre instituições e sujeitos envolvidos. Nesse sentido, examinar as DCN é essencial para uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios da formação inicial de professores ao longo do tempo.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo investigar como as DCN publicadas entre 2002 e 2024 influenciaram a concepção do ECS nos cursos de licenciatura, com ênfase na articulação entre teoria e prática e nas relações com a escola-campo. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender as implicações dessas normativas na estrutura e dinâmica do ECS, analisando de que maneira elas moldaram a formação docente e influenciaram a organização e o desenvolvimento do estágio ao longo desse período.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores constitui um espaço de articulação entre teoria e prática, no qual a reflexão do estagiário sobre suas ações impulsiona a transformação da realidade escolar. O conceito de práxis é central nesse processo, pois implica uma ação consciente e transformadora que integra teoria e prática de forma dinâmica. A análise histórico-legal e pedagógica evidencia as influências que moldaram o estágio, enquanto as abordagens teóricas revelam diferentes concepções que orientam sua prática (Pimenta; Lima, 2018).

2.1 Estágio Supervisionado na Formação de Professores: Contextos Históricos, Legais e Teóricos

O projeto de modernização econômica que marcou a década de 1930 no Brasil teve como foco a transição de uma economia agrário-exportadora para um modelo voltado à industrialização e à urbanização, impulsionado por políticas públicas que buscavam reduzir a dependência de produtos importados e fortalecer a economia nacional. Essa reestruturação econômica gerou a necessidade de formar uma força de trabalho qualificada para atender às demandas das indústrias emergentes, em um contexto de expansão das cidades e diversificação produtiva (Santos; Mororó, 2019).

Como parte desse movimento, foram implementadas iniciativas de universalização da educação básica, cujo objetivo principal era a alfabetização da população, vista como um elemento essencial para a integração ao mercado de trabalho industrial e para a consolidação do projeto de desenvolvimento nacional. Paralelamente, surgiram os primeiros cursos superiores voltados à formação de professores, em resposta às exigências educacionais impostas por esse cenário. Esses cursos tinham como objetivo preparar profissionais capazes de atuar em um sistema escolar em ampliação, contribuindo tanto para a formação básica da população quanto para a qualificação técnica necessária ao avanço industrial (Martins, 2010).

A constituição das licenciaturas como espaço para a formação superior de professores configurou-se como um processo historicamente gradual e marcado por profundas reconfigurações institucionais. Embora a formação docente no âmbito da Educação Superior já fosse mencionada nos ideais republicanos desde o final do século XIX, foi apenas nos anos 1930 que medidas legais começaram a estruturar esse modelo (Santos; Mororó, 2019).

A Reforma Francisco Campos, por meio dos Decretos-Leis nº 19.850 (Brasil, 1931a), 19.851 (Brasil, 1931b) e 19.852 de 1931 (Brasil, 1931c), instituiu o Conselho Federal de Educação (CFE), o Estatuto das Universidades Brasileiras e a Universidade do Rio de Janeiro. Entre as mudanças, destacou-se a criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras para integrar institutos e fortalecer a produção acadêmica. No entanto, o Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) centralizou e padronizou o ensino superior, restringindo a autonomia universitária e enfraquecendo as licenciaturas, que seguiram em segundo plano em relação a áreas como medicina, direito e engenharia (Fávero, 2006; Minto, 2014; Santos; Mororó, 2019).

No que se refere à formação de professores para o ensino secundário, o avanço se deu a partir da criação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e das Faculdades de Filosofia. Esse período formalizou as licenciaturas, que passaram a adotar o modelo 3+1: após a conclusão do bacharelado, o estudante deveria cursar um ano adicional de disciplinas pedagógicas para se tornar licenciado. O Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) estabeleceu que o título de licenciado seria concedido apenas ao bacharel que concluísse o curso de didática (Santos; Mororó, 2019).

De acordo com Romanelli (2007), a expansão das Faculdades de Filosofia foi marcada por problemas, como a formação excessivamente teórica e desvinculada da prática docente. Além disso, a docência enfrentava dificuldades como salários baixos e status social inferior, enquanto as áreas científicas e técnicas eram restritas a um grupo social privilegiado, o que reforçou desigualdades sociais e educativas, relegando a formação de professores a uma posição secundária no sistema educacional brasileiro (Pereira, 1999; Romanelli, 2007).

Entre as décadas de 1930 e 1940, os cursos de formação de professores priorizavam a manutenção do status da classe dominante, com ênfase na preparação das mulheres para papéis sociais tradicionais, como esposas e cuidadoras, refletidos na profissão docente. Nesse período, a formação continuava a valorizar a teoria em detrimento da prática, com o ECS não sendo

mencionado nos documentos legais, o que tornava essa prática pedagógica ausente nas normas da época (Pimenta, 2012; Alves; Santos, 2023).

Segundo Martins e Curi (2019), o conceito de ECS foi introduzido no Brasil com o Decreto-Lei nº 8.530/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), que unificou o currículo dos cursos Normais, permitindo alguns ajustes pelos estados. Pimenta (2012) destaca que a ampliação das disciplinas na formação docente gerou contradições, como imprecisões nas disciplinas de Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. A Lei Orgânica consolidou essas imprecisões e ressaltou a importância da prática de ensino primário na formação do professor, seja regente, professor ou especialista.

Em 1961, durante o governo de João Goulart, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 4.024/1961 (Brasil, 1961), que atribuiu ao CFE a responsabilidade de definir o currículo mínimo e a duração dos cursos de ensino superior. No Parecer CFE nº 292/1962 (Brasil, 1962), foi introduzido o termo "estágio", recomendando a prática de ensino na forma de ECS em escolas da comunidade, ou seja, em contextos reais (Barra, 2023). O parecer também determinou os seguintes componentes curriculares obrigatórios para a formação pedagógica dos licenciandos: "1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem. 2. Elementos de Administração Escolar. 3. Didática. 4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado" (Freitas; Selles, 2021).

Freitas e Selles (2021) também destacam que a introdução do termo "estágio" associado à "prática de ensino" reforça a ideia dos decretos de 1946, estabelecendo que a prática docente ocorrerá na escola, futuro campo de atuação profissional do docente em formação. A retomada da prática pedagógica na forma de ECS em 1962 está vinculada ao nacional-desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), que impulsionou a infraestrutura e a industrialização, refletindo, no contexto educacional, a valorização do tecnicismo e a inclusão dos professores nas escolas como parte de sua formação.

De acordo com Barra (2023), no final da década de 1960, o CFE publicou a Resolução nº 9/1969, que ampliou o conteúdo do Parecer CFE nº 292/1962, ao transformar a recomendação da prática de ensino em uma exigência obrigatória. A resolução determinava que a prática docente nas disciplinas de habilitação profissional para o magistério fosse realizada na forma de ECS, a ser desenvolvido em situação real de ensino, preferencialmente em escolas da comunidade.

Em 1971, no regime militar, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que instituiu a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, extinguiu as Escolas Normais Ginásiais e criou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com duração de três anos (Martins; Curi, 2019). Esse modelo resultou em uma formação docente rápida e deficiente, favorecendo o setor privado. A falta de políticas educacionais adequadas e o distanciamento do regime militar da sociedade geraram um movimento significativo pela reformulação dos cursos de formação docente no final da década de 1970 (Santos; Mororó, 2019).

Em resposta ao debate sobre o ECS na formação docente, decorrente da Lei nº 5.692/1971, foi emitido o Parecer CFE nº 346/1972 (Brasil, 1972), que defendia a prática de ensino como ECS em escolas públicas e privadas, em contraste com modelos anteriores que restringiam o estágio a escolas-modelo. O parecer ressaltava que as escolas escolhidas para o estágio deveriam refletir a realidade educacional do Estado, proporcionando aos futuros professores a experiência das escolas reais (Barra, 2023). No entanto, Pimenta (2012) aponta que, apesar dos avanços, a concepção de estágio ainda estava centrada na "imitação de modelos existentes".

Em 1977, a Lei nº 6.494/1977 (Brasil, 1977) estabeleceu a primeira legislação específica sobre estágio, regulamentada pelo Decreto nº 87.497/1982. A Lei exigia um termo de compromisso entre o estudante, a instituição concedente e a instituição de ensino, e apresentava

o estágio como atividade complementar, podendo ser realizada como extensão com atividades de interesse social. Também determinava que o estágio fosse em locais com infraestrutura adequada para a formação prática do estagiário (Alves; Santos, 2023). Em 2008, essa legislação foi substituída pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008).

Freitas e Selles (2021) afirmam que, durante as décadas de 1960 a 1980, sob a ditadura militar, o Brasil passou por mudanças significativas na legislação educacional, especialmente na formação de professores. A Lei nº 5.692/1971 reconfigurou o Ensino Normal, transformando-o em uma Habilitação para o Magistério dentro do ensino profissionalizante de 2º Grau. Essa reestruturação visava separar o ensino propedêutico, destinado às elites, do ensino técnico voltado à formação da maior parte da população, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Na década de 1980, o ECS era predominantemente burocrático, focado na observação em sala de aula. Em resposta, surgiram movimentos críticos que questionavam os modelos de formação docente e defendiam maior articulação entre teoria e prática (Martins; Curi, 2019; Alves; Santos, 2023). Segundo Barreiro e Gebran (2006), esses movimentos, impulsionados pela redemocratização, propuseram mudanças nos cursos de licenciatura, adotando uma abordagem sócio-crítica de educação, além de criarem o "Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores".

Nas décadas de 1970 a 1990, a crise do capitalismo global impulsionou uma reestruturação que consolidou a ideologia neoliberal no final do século XX (Saviani, 2009; 2018; Nascimento; Matos; Zibetti, 2019). Nesse contexto, organizações internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) intensificaram sua influência nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, promovendo uma visão tecnicista da educação alinhada ao neoliberalismo (Martins, 2010; Santos; Mororó, 2019). A ideologia neoliberal, ao lado de pressões internas e externas, contribuiu para a formulação da nova LDB, Lei nº 9.394/1996, que também foi resultado da mobilização durante o processo de redemocratização (Santos; Mororó, 2019).

A LDB de 1996 (Brasil, 1996) estabelece, no artigo 65, a obrigatoriedade da prática de ensino com uma carga horária mínima de 300 horas. No entanto, Martins e Curi (2019) observam que a legislação gerou ambiguidades ao não especificar claramente o que constitui essa prática. Em resposta, o Parecer CNE/CES nº 744/1997 (Brasil, 1997) definiu a prática de ensino como um espaço para integrar teoria e vivência supervisionada no contexto de atuação profissional, visando enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e a dinâmica escolar. A prática deveria envolver observação, regência, planejamento, análise e outras atividades escolares, com uma carga mínima de 300 horas (Martins e Curi, 2019).

Nos anos 2000, o CNE publicou os Pareceres 09/2001, 27/2001 e 28/2001, estabelecendo orientações específicas para a formação de professores. Entre as diretrizes, destacam-se a integração da prática de ensino ao longo do curso, a realização do ECS na educação básica com carga horária adequada para vivenciar as diferentes dimensões da prática docente, e a obrigatoriedade de sua realização a partir da segunda metade do curso, com a participação ativa da tríade formativa e dialógica do ECS — professor orientador, supervisor e estudante de licenciatura — na construção, acompanhamento e reflexão sobre essa vivência (Martins; Curi, 2019; Alves; Santos, 2023; Barra, 2023).

Em 2002, o CNE emitiu a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu a primeira Diretriz Curricular Nacional (DCN) para a formação de professores, com o propósito de orientar a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura (Santos; Mororó, 2019). A DCN (2002) estabelece características específicas, como “o ensino visando à aprendizagem do aluno” e “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2002), avançando em relação aos cursos de bacharelado (Martins; Curi, 2019). No entanto, Pimenta e

Lima (2018) criticam a DCN por refletir uma visão neoliberal e tecnicista, centrada no desenvolvimento de competências para a prática profissional.

Em 2015, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que instituiu novas DCN para a formação de professores (Brasil, 2015). Resultado de um extenso processo de participação e debates, essa diretriz visa superar as fragilidades da formação docente (Santos; Mororó, 2019). Segundo Pimenta e Lima (2018), ela representa um avanço em relação à visão tecnicista da DCN de 2002, ao valorizar conhecimentos científicos e pedagógicos de forma interdisciplinar. Ainda conforme Pimenta e Lima (2018, p. 76):

Ao referir-se à indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, configura-se a valorização de uma *práxis* formativa. Desse modo, valoriza a promoção de espaços para reflexão crítica e desenvolvimento da criatividade no processo pedagógico (Pimenta; Lima, 2018, p. 76).

Em 2016, a crise política levou ao impeachment de Dilma Rousseff e à ascensão de Michel Temer, substituindo o projeto político aprovado nas urnas por uma agenda neoliberal alinhada aos interesses de organismos internacionais (Saviani, 2018). Esse período foi marcado por reformas na previdência, legislação trabalhista e educação, que trouxeram retrocessos sociais e precarização das relações de trabalho.

A Lei nº 13.415/2017 alterou o artigo 62 da LDB, vinculando os currículos dos cursos de formação docente à BNCC, que, ao ser promulgada em 2017, orientou a Reforma do Ensino Médio e impactou a formação de professores, com a revogação equivocada das DCN de 2015 (Santos; Mororó, 2019). Embora a discussão sobre a BNCC já estivesse em curso no governo Dilma, após o impeachment, houve a troca da equipe responsável pela sua formulação, resultando em mudanças significativas no texto final (Cortinaz, 2019; Marcondes, 2018). A BNCC, com sua visão tecnicista, focada no empreendedorismo, utilitarismo e ensino baseado em habilidades, influenciou a elaboração da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que definiu novas diretrizes para os cursos de formação de professores, gerando impactos nas licenciaturas, ainda em processo de reestruturação curricular.

A pandemia de COVID-19, decretada pela OMS em 2019, alterou o modelo de ensino e afetou a organização dos estágios nas redes de educação básica e universidades. Em resposta, o CNE publicou o Parecer nº 05/2020, permitindo a retomada das atividades de estágio por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse contexto, a disciplina de estágio foi adaptada às condições das escolas-campo, com atividades como a produção de materiais gravados e a integração com ações de extensão (Vilela; Mendes; Pereira, 2023).

As adaptações para o contexto pandêmico dificultaram a implementação das novas DCN de 2019 (Vilela; Mendes; Pereira, 2023). Simultaneamente, organizações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2024) exerceram pressão sobre o CNE para revogar as DCN de 2019 e restaurar a Resolução de 2015. Com a eleição de Lula em 2022, novas diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Assim, os cursos de formação de professores enfrentaram a implementação de três diferentes diretrizes curriculares em uma única década.

2.2 O Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: Aspectos Teóricos e Diferentes Concepções

Ao longo da história das políticas educacionais para a formação de professores, diversas concepções de estágio foram adotadas. Segundo Pimenta e Lima (2018), o ECS foi concebido como a parte prática dos cursos, o que, ao limitá-lo a esse enfoque, provocou uma dissociação

entre teoria e prática nos currículos. Essa visão de estágio como prática isolada fundamenta duas concepções principais: a imitação de modelos e a instrumentalização da técnica (Pimenta; Lima, 2018).

A prática como imitação de modelos foi uma concepção que ganhou destaque em 1972, com o parecer CFE nº 346/72, que enfatizava a importância de escolher escolas reais para a realização do ECS, permitindo que o futuro professor entrasse em contato com as contradições existentes nas redes de ensino estaduais (Barra, 2023). Nesse modelo, o professor da escola real passa a ser considerado um modelo “a ser observado pelo estagiário, futuro professor” (Barra, 2023, p. 99). Essa concepção está ligada a uma visão tradicional de ensino, que desconsidera as mudanças no cenário educacional e valoriza a reprodução de práticas educacionais como exemplos a serem aprendidos por observação e imitação.

A crítica à prática como imitação de modelos foca em seu caráter conservador, acrítico e em sua visão idealizada de educação, que desconsidera o contexto material da atuação em sala de aula e a realidade escolar. Essa concepção também adota uma visão estática da educação, ignorando as diferentes realidades de sala de aula e colocando a responsabilidade pelo aprendizado unicamente no aluno. Esse modelo é conformista e associado a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual (Pimenta; Lima, 2018).

Em contrapartida, a prática como instrumentalização da técnica parte da perspectiva de que teoria e prática pertencem a domínios distintos. Nessa visão, a prática é reduzida ao domínio de técnicas de abordagem didática e intervenção em sala de aula, visando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao trabalho docente (Pimenta; Lima, 2018). Essa formação baseada em competências reflete uma visão tecnicista do papel do professor, que é tratado como reprodutor de conhecimentos a serem transmitidos por meio de uma didática instrumental.

A perspectiva instrumental do ECS está associada a uma abordagem neoliberal nas políticas educacionais (Pimenta; Lima, 2018), relacionada à pedagogia tecnicista, que visa tornar o trabalho educacional mais objetivo e racional, com o argumento de aumentar a eficiência do ensino (Saviani, 2009). O objetivo, portanto, é formar um professor “flexível”, executor de tarefas, capaz de se adaptar a diferentes situações de ensino, sem a responsabilidade pelo planejamento e controle desse processo (Saviani, 2009). Segundo Saviani (2009, p. 12):

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundárias, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2009, p. 12).

A crítica ao modelo instrumental do ECS destaca a desconexão entre saber teórico e prática docente, o que impede a compreensão total do processo educativo, resultando em fragmentação, alienação e desvalorização do papel do professor (Nascimento; Matos; Zibetti, 2019). Além disso, esse modelo ignora a complexidade das situações de ensino, acreditando que as deficiências podem ser resolvidas apenas com técnicas mais adequadas (Pimenta; Lima, 2018).

As críticas à dicotomia entre teoria e prática no ECS impulsionaram a construção de alternativas que veem o ECS como um espaço de reflexão e aproximação com a realidade escolar. O licenciando estagiário conecta os conhecimentos teóricos à prática em sala de aula, promovendo investigação, intervenção crítica, conhecimento do contexto escolar e ação

transformadora. Assim, o estágio contribui para a formação teórica que orientará uma *práxis* docente crítica e voltada à transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2018).

Uma alternativa à abordagem do estágio como instrumentalização da *práxis* é o estágio como pesquisa. Esse modelo permite ao estagiário analisar, compreender e problematizar as situações reais observadas no campo de atuação (escola e sala de aula), possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o estágio e o processo de ensino-aprendizagem. Além de valorizar o contato do futuro docente com a área de atuação profissional, o estágio desenvolvido como pesquisa também desenvolve habilidades de pesquisa no estagiário (Pimenta; Lima, 2018).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O enfoque adotado em uma pesquisa é determinante para orientar a coleta, análise e interpretação dos dados, influenciando diretamente os resultados. Neste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, adequada para investigar fenômenos complexos e contextuais, permitindo uma compreensão detalhada do objeto de estudo. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), a pesquisa qualitativa “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”, priorizando a análise de significados, experiências e processos sociais.

Nesse modelo de pesquisa, a investigação ocorre de forma dinâmica e interativa, em um processo “circular” de interação entre os fatos observados e suas interpretações. Essa circularidade permite refinar perguntas e hipóteses à medida que a coleta e a análise dos dados avançam, oferecendo flexibilidade metodológica para adaptar o estudo às particularidades do fenômeno investigado. Essa característica é especialmente relevante em pesquisas exploratórias, que buscam mapear temas pouco estudados, e em pesquisas descritivas, que detalham características específicas de um fenômeno.

O desenho metodológico escolhido é o da pesquisa documental, que utiliza materiais ainda não analisados (Gil, 2002), como documentos históricos, relatórios e registros, possibilitando a identificação de nuances e contextos relevantes para a investigação. Conforme Gil (2002, p. 51), “a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, com a principal diferença residindo na natureza das fontes”. Enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta nas contribuições de diferentes autores, a pesquisa documental se baseia em documentos que ainda não foram objeto de análise.

Para atender ao objetivo da pesquisa, foram selecionados os documentos de abrangência nacional que orientam e estabelecem diretrizes para os cursos de licenciatura, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. A análise concentrou-se nas concepções e nos processos de organização e desenvolvimento do Estágio Curriculares Supervisionado (ECS) nos cursos de licenciatura, conforme as DCN investigadas. Escolhemos analisar as quatro DCN publicadas após a promulgação da LDB de 1996 (listadas e descritas no Quadro 1), uma vez que esses documentos representam a perspectiva dos órgãos educacionais oficiais sobre a formação de professores, seus objetivos e, por conseguinte, a organização e o desenvolvimento das atividades de Estágio Curricular Supervisionado.

Quadro 1 - Descrição dos documentos analisados

Descrição do Documento	Sigla
Resolução CNE/CP nº 01/2002 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i>	DCN (2002)

Resolução CNE/CP nº 02/2015 <i>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.</i>	DCN (2015)
Resolução CNE/CP nº 02/2019 <i>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).</i>	DCN (2019)
Resolução CNE/CP nº 04/2024 <i>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).</i>	DCN (2024)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para a análise de dados da pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011) do tipo categorial. Este conjunto de técnicas permite a extração de inferências a partir das mensagens analisadas, identificando variáveis que compõem seu conteúdo, conforme aponta a autora. A análise será realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que incluem inferência e interpretação (Bardin, 2011).

Na fase inicial, denominada pré-análise, foi realizada uma leitura exploratória dos documentos apresentados no Quadro 1, com o intuito de verificar sua adequação para responder à questão de pesquisa. Na etapa subsequente, de exploração do material, a extração das unidades de sentido foi realizada por meio de leituras sucessivas, das quais foram identificados elementos-chave que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada das DCN de formação de professores. Esse processo possibilitou uma análise mais objetiva e sistemática dos documentos, facilitando a organização das informações de forma a minimizar influências subjetivas e garantir maior consistência na interpretação dos dados relacionados às práticas pedagógicas e à formação docente.

Por fim, as unidades de sentido extraídas foram agrupadas em categorias analíticas, previamente definidas com base no referencial teórico e no objetivo da pesquisa. As categorias estabelecidas foram: **Concepção de Estágio, Articulação entre Teoria e Prática e Relação com a Escola-Campo**. Essas categorias foram escolhidas com o intuito de proporcionar uma compreensão clara, estruturada e sistemática dos temas centrais das DCN, especialmente no que se refere ao ECS. Além disso, elas facilitam a análise comparativa entre as diferentes versões do documento, promovendo maior clareza na interpretação dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das DCN para a formação de professores, publicadas entre 2002 e 2024, evidencia transformações nas concepções e diretrizes que orientam os cursos de licenciatura no Brasil, com ênfase na prática de ensino por meio do ECS. Os resultados são discutidos a partir de três categorias analíticas: articulação entre teoria e prática, relação com a escola campo e concepções de ECS. Essas categorias permitem avaliar como as DCN moldam o estágio na formação docente, destacando continuidades, rupturas e tendências que impactam a preparação dos futuros professores.

3.1 Articulação entre teoria e prática

A integração entre teoria e prática tem sido um desafio constante na formação de professores, especialmente no que diz respeito ao ECS. Quanto à redução do papel do estágio

ao momento da prática, as DCN (2002) trouxeram contribuições significativas, ao estabelecer no artigo 12 que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Brasil, 2002, p. 5). Assim, a dimensão prática deve ultrapassar o ECS e as disciplinas pedagógicas, permanecendo presente desde o início do curso, considerando que todas as disciplinas “terão sua dimensão prática” (Brasil, 2002, p. 5).

De acordo com Silva (2010) e Martins e Curi (2019), a distribuição da carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, que complementa a Resolução CNE/CP nº 1/2002, evidencia a articulação entre teoria e prática nas DCN. No entanto, as autoras argumentam que a proposta desses documentos para os cursos de licenciatura não é suficiente para superar a visão fragmentada entre teoria e prática. Pelo contrário, essa divisão reforça a fragmentação, uma vez que as horas destinadas às vivências práticas, como os componentes práticos e as atividades acadêmico-científicas e culturais, estão dissociadas das horas voltadas às disciplinas de natureza científico-cultural (Silva, 2010; Martins; Curi, 2019).

Por outro lado, as DCN (2015), estabeleceu como um dos princípios norteadores da formação de professores “a 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, p. 6). Nesse sentido, as DCN (2015) representaram um avanço ao valorizar uma formação teórica sólida, contribuindo para a formação de um professor crítico e criativo. Esse professor seria capaz de atuar de maneira reflexiva em diferentes contextos educacionais, conduzindo a uma *práxis* docente, ou seja, uma ação sobre a realidade, de forma intencional e guiada pela teoria, com o objetivo de transformá-la (Pimenta; Lima, 2018). As DCN de 2015 defendem, assim, a construção de um currículo integrado e interdisciplinar, “dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural”, além de valorizar a atividade de pesquisa e extensão como “essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (Brasil, 2015, p. 06).

Entretanto, em 2019, as DCN (2015) foram revogadas pela Resolução que instituiu as novas DCN (2019), as quais alinham a formação de professores à BNCC. As DCN (2019) marcam um retorno à pedagogia das competências presente nas DCN (2002), em que os conhecimentos teóricos são subordinados a uma prática instrumental, reduzindo a atividade do professor ao desempenho técnico (Pimenta; Lima, 2018). Enquanto as DCN (2015) enfatizavam a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos para a efetivação da futura *práxis* docente, esse conceito não é abordado nas DCN (2019).

Para as DCN (2019), o ECS é considerado o momento de aplicação dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso. O artigo 15º, §3º, da Resolução (Brasil, 2019, p. 9) define que:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Nas DCN (2019), o ECS é visto como um momento limitado à aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Essa perspectiva não reconhece o potencial do estágio para a produção de novos saberes por meio da pesquisa e reflexão, a partir da

aproximação com a realidade escolar, concentrando-se apenas na utilização dos conhecimentos para resolver problemas pontuais, sem considerá-los como ferramentas para a compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, as DCN (2019) representam um retrocesso em relação às de 2015, no que tange à articulação entre teoria e prática.

Por outro lado, as DCN (2024) retomam o conceito de *práxis* presente nas DCN (2015), ao reconhecerem sua importância como uma característica essencial do trabalho docente. Dessa forma, as DCN (2024) destacam a interdependência entre teoria e prática como um elemento central para a compreensão crítica e a transformação da realidade. De acordo com esse documento, os cursos de formação de professores são baseados na:

[...] articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da *práxis* docente (Brasil, 2024, p. 3).

A prática reflexiva deve estar presente ao longo de todo o curso, sendo enriquecida pelos conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como pelo caráter investigativo da pesquisa associada ao ensino e à extensão. A integração entre teoria e prática pedagógica ocorre por meio da aproximação do estudante com as realidades escolares, proporcionadas pelo estágio e pelos componentes curriculares do curso.

No entanto, é importante destacar as críticas da ANFOPE (2024) sobre a condução das discussões e a elaboração da resolução que resultou nas DCN (2024). A entidade argumenta que a nova versão das DCN se configura como uma "amálgama" das resoluções anteriores (2015 e 2019), o que resulta em uma aparente bricolagem. Isso gera um emaranhado de conceitos, baseados em referenciais teóricos proeminentes no país, mas que, quando combinados, não apresentam coerência teórica e epistemológica. Esse contexto se aplica à inserção do conceito de *práxis* no documento. Embora a ideia de *práxis* docente seja reforçada, há incoerência em relação ao entendimento e às finalidades desse conceito para os cursos de licenciatura, particularmente quando considerado em conjunto com as demais concepções e diretrizes do documento.

3.2 Relação com escola-campo

A realização do ECS em Instituições de Educação Básica (IEB) fundamenta-se no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme estabelecido pelo art. 211 da Constituição Federal e pelo art. 62 da LDB, sendo contemplado em todas as DCN. Contudo, as DCN (2002) não detalham a implementação dessa relação, o papel da Escola-Campo e da instituição formadora, nem as responsabilidades dos atores envolvidos no processo e na coordenação do componente curricular.

As DCN (2015) estabelecem que o projeto formativo dos cursos deve contemplar "a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente" (Brasil, 2015, p. 5). Nesse contexto, a escola-campo desempenha um papel crucial ao aproximar os estudantes da realidade escolar por meio de projetos compartilhados e do estágio, promovendo a integração entre teoria e prática para a transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2018). Por sua vez, as DCN (2019) modificam essa abordagem, reconhecendo a escola como "lugar privilegiado da formação inicial do professor,

da sua prática e da sua pesquisa" (Brasil, 2015, p. 8), mas sem destacar o compromisso transformador da *práxis* docente.

As DCN (2019) oferecem um detalhamento mais específico sobre a relação entre os cursos de formação de professores e as escolas-campo em comparação com as demais DCN. Um exemplo disso é o Capítulo III, Art. 7º, XI, que estabelece como princípio orientador dos cursos de formação de professores o:

[...] estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando (Brasil, 2019, p. 4).

As DCN (2019) introduzem inovações ao especificar os procedimentos formais que devem ser estabelecidos entre as instituições formadoras e as escolas-campo. O documento detalha as atividades conjuntas a serem realizadas ao longo do curso, além de definir os atores envolvidos na parceria e suas responsabilidades, conforme o Art. 15 (Brasil, 2019, p. 9):

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação (Brasil, 2019, p. 9).

As DCN (2024) resgatam a concepção das Diretrizes de 2015 ao reconhecer as IEB como "espaço privilegiado da *práxis* docente". Além disso, essas instituições são agora consideradas "indispensáveis à formação do licenciando", enquanto os profissionais que atuam na escola são destacados como "agentes fundamentais no processo de socialização profissional", valorizando tanto o papel formativo do espaço escolar quanto a troca de experiências com os trabalhadores envolvidos.

Em relação ao regime de colaboração, as DCN (2024) apresentam um maior detalhamento em comparação com as DCN anteriores, ao estabelecer as atividades que devem ser realizadas em conjunto entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as IEB, especialmente no que se refere ao ECS e às atividades de extensão. O documento enfatiza que a inserção do licenciando na escola não deve se limitar ao estágio, mas deve ocorrer por meio de atividades de extensão ao longo de todo o curso, "com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES".

Segundo as DCN (2024), as atividades devem ser desenvolvidas em parceria entre as IES e as IEB, com o "apoio permanente das IES para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelas escolas, redes e sistemas" e o acompanhamento de profissionais de ambas as instituições no planejamento, execução e avaliação dessas atividades. O regime de colaboração também deve garantir:

[...] a participação dos licenciandos nas atividades de estudo, reflexão e elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas atividades desenvolvidas nos órgãos e colegiados de gestão democrática existentes na escola (Brasil, 2024, p. 3).

As DCN (2024) propõem que o contato do estudante com as IEB seja contínuo ao longo do curso, abrangendo atividades que vão além da sala de aula, como o planejamento e a organização das práticas pedagógicas da escola. Essa interação com a escola-campo proporciona ao licenciado uma vivência mais próxima e intensa do contexto escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2018) destacam que essa aproximação é essencial para que o futuro docente compreenda as necessidades e desafios da realidade escolar, refletindo criticamente sobre a sua formação. Por meio de atividades como extensão e estágio, os estudantes têm a oportunidade de participar ativamente do planejamento e da estrutura da escola, promovendo uma formação teórica, reflexiva e alinhada às demandas reais do ambiente educacional.

De maneira geral, as DCN trazem um avanço significativo no detalhamento da articulação entre as IES e as IEB na formação de professores. Percebe-se, nesses documentos, um aprimoramento na definição dos papéis e das responsabilidades das instituições e dos sujeitos que compõem a tríade formativa e dialógica do ECS (licenciandos, professores orientadores e supervisores). Além disso, as DCN (2024) estabelecem que a inserção do licenciando na escola-campo deve ocorrer ao longo de todo o curso, promovendo uma proximidade contínua do estudante com o contexto de sua futura *práxis* docente. Essa proposta busca oferecer uma formação mais robusta, alinhada às necessidades do ambiente educacional, conforme enfatizado por Pimenta e Lima (2018).

3.3 Concepções de estágio

Historicamente, a formulação das DCN tem refletido diferentes concepções de ensino e os pressupostos sobre a formação de professores, acompanhando as demandas e transformações do contexto educacional brasileiro, que é constantemente influenciado por interesses políticos, econômicos e de grupos empresariais. Além de estabelecer diretrizes para a formação inicial de professores, essas normativas estruturam a organização, os objetivos e as práticas pedagógicas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), orientando a sua articulação ao percurso formativo nos cursos de licenciatura.

De acordo com Silva (2010), as DCN (2002) têm o objetivo de orientar a organização e a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura. No entanto, o documento não esclarece de forma explícita as concepções que fundamentam a formação de professores. Em contrapartida, ao estabelecerem "a competência como concepção central na orientação do curso" (Brasil, 2002, p. 2), as DCN (2002) refletem uma abordagem que tende a reduzir o papel docente a uma função técnica de execução de currículos e reprodução de conhecimentos, sustentada por uma didática de caráter instrumental (Silva, 2010; Pimenta e Lima, 2018). Para Pimenta e Lima (2018), a adoção do termo competências como eixo central do documento:

Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos. O discurso das competências anuncia um neotecnicismo compreendido como um aperfeiçoamento do positivismo (Pimenta; Lima, 2018, p. 78).

A relação entre a concepção de ensino tecnicista e o positivismo ocorre porque ambas sustentam o discurso da objetividade e da neutralidade. Conforme Saviani (2009), a Pedagogia Tecnicista busca adaptar ao ensino-aprendizagem a lógica do trabalho fabril, priorizando uma organização racional que minimize interferências subjetivas e garanta maior eficiência ao processo. Nesse contexto, o papel do professor se restringe à aplicação dos conteúdos em sala

de aula, sendo-lhe negada a participação na organização e no planejamento desses conteúdos (Saviani, 2009). Os reflexos do ensino tecnicista resultaram na redução do ECS à atividade prática, caracterizando-o como um momento de aplicação das técnicas aprendidas ao longo do curso, do desenvolvimento de habilidades instrumentais e das competências necessárias para controlar a sala de aula e transmitir o conteúdo estabelecido (Pimenta; Lima, 2018).

Na perspectiva tecnicista, a busca pela eficiência está vinculada ao desenvolvimento de um profissional competente, ou seja, aquele que domina as técnicas necessárias para desempenhar sua função no mercado de trabalho. Seguindo essa lógica, conclui-se que a ineficiência também é atribuída à falta de competência do profissional (Saviani, 2009). Assim, observa-se um alinhamento entre a concepção tecnicista e o discurso neoliberal, que desloca a responsabilidade por problemas estruturais para o indivíduo (Moraes; Santos, 2023). Segundo Carvalho (2013, p. 325):

Uma formação voltada para a análise da prática do professor, pode invariavelmente legitimar uma política que deposita o problema da educação unicamente nas debilidades da prática docente, deixando de fora as determinantes políticas, econômicas que interferem no andamento da educação pública (Carvalho, 2013, p. 325).

Ao adotar uma concepção tecnicista, as DCN (2002) incorporam os pressupostos do pensamento neoliberal presentes nos governos pós-redemocratização no Brasil. Nesse contexto, o documento promove uma dicotomia entre teoria e prática, tratando o estágio exclusivamente como uma atividade prática, que se limita à instrumentalização da técnica. Esse enfoque desconsidera o papel do estágio na constituição da *práxis* pedagógica do futuro professor, essencial para uma atuação crítica e reflexiva no contexto da educação básica (Pimenta; Lima, 2018).

Em contraste com as DCN (2002), as DCN (2015) concebem a prática como um componente essencial para a formação crítica do licenciado, enfatizando a integração de saberes assimilados de forma reflexiva e contextualizada (Brasil, 2015). Para as DCN (2015), a educação é concebida como um “processo emancipatório e contínuo” (Brasil, 2015, p. 6). Nesse sentido, os cursos de licenciatura devem proporcionar uma formação teórico-prática sólida, tanto em conhecimentos científicos quanto pedagógicos, que permitam ao futuro professor compreender a realidade e suas contradições, e atuar com compromisso político e social para transformá-la.

Nesse contexto, o ECS é apresentado no documento como uma atividade que possibilita a mobilização dos conhecimentos científicos e pedagógicos para a prática em sala de aula, confrontando-os com a realidade escolar de forma a permitir que o estagiário reflita sobre sua própria prática (Pimenta; Lima, 2018). Assim, para as DCN (2015), o ECS vai além da concepção de ser apenas um momento de aplicação prática das técnicas aprendidas durante o curso. Ele é visto como uma atividade teórica que instrumentaliza a *práxis*, configurando-se como um espaço para a aproximação crítica da realidade escolar, a compreensão das relações sociais em que a escola está inserida e o diálogo entre os saberes adquiridos ao longo do curso e as intervenções realizadas no ambiente escolar (Pimenta; Lima, 2018).

Por outro lado, as DCN (2019), ao definirem os objetivos que orientam os currículos dos cursos de licenciatura, estabelecem no art. 2º que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]”, e no art. 3º que “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é exigido do licenciando o desenvolvimento das competências gerais docentes correspondentes” (Brasil, 2019, p. 9). Dessa forma, as DCN (2019) deixam claro seu forte alinhamento com a BNCC, sendo marcadas pela centralidade na formação das

competências para o trabalho, o que representa um retorno à concepção tecnicista presente nas DCN (2002).

Esse retorno ao tecnicismo reflete a contraofensiva das políticas neoliberais que ganharam força no Brasil a partir de 2016, sob a liderança dos governos Temer e Bolsonaro, após o *impeachment* de Dilma. Nas DCN (2019), o ECS é entendido como o momento em que se aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, com o objetivo de desenvolver as competências gerais de “conhecimento profissional”, “prática profissional” e “engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 02), refletindo os valores neoliberais que orientaram a construção das políticas educacionais no Brasil nesse período. Essas competências são adotadas como parâmetros para a avaliação tanto do estagiário quanto dos cursos de licenciatura, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o que pode levar a uma formação mais focada nos resultados das avaliações de larga escala do que na qualidade da formação docente.

Nas DCN (2024), o ECS é concebido como o momento de aproximação do licenciando com a realidade escolar, funcionando como uma “ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor” (Brasil, 2024, p. 9). Essa aproximação ocorre de forma progressiva, iniciando com a observação e culminando na intervenção do estagiário em sala de aula, processo que deve ser acompanhado tanto pelo professor supervisor da IEB quanto pelo professor orientador da IES, garantindo espaços para a troca de saberes e experiências entre os envolvidos. Assim, o ECS se configura como um momento de reflexão sobre a prática e a realidade escolar, por meio da “inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da *práxis* docente” (Brasil, 2024, p. 3), além do diálogo com os professores formadores e professores regentes, como parte fundamental do processo formativo.

De acordo com a perspectiva das DCN (2024), o componente curricular de ECS é concebido como uma atividade teórica que instrumentaliza a *práxis*, contribuindo para a formação de um professor crítico e reflexivo. Esse professor é capaz de analisar e compreender as contradições presentes em sua prática e no contexto escolar, ressaltando o caráter humanizador e o compromisso emancipador da educação e do trabalho docente, conforme defendido pelas Diretrizes de 2015. Assim, as DCN (2024) se distanciam da concepção instrumental e da pedagogia das competências propostas pelas DCN (2019) e pela BNCC, configurando um avanço na organização e no desenvolvimento do estágio nos cursos de licenciatura.

Nas DCN (2024), os pressupostos para o ECS resgatam elementos das DCN (2015), apresentando-o como uma atividade teórica que instrumentaliza a *práxis*, visando formar um professor crítico e reflexivo, capaz de analisar as contradições em sua prática e no contexto escolar, com ênfase no caráter humanizador e emancipador da educação. No entanto, a ANFOPE (2024) questiona a elaboração das DCN (2024), apontando que elas mesclam elementos das DCN anteriores (2015 e 2019), gerando conceitos desconexos. Esse problema é visível na inserção do conceito de *práxis*, que, apesar de ser reforçado, revela incoerências teóricas e epistemológicas, especialmente quando confrontado com outras diretrizes do documento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico-cultural, político e econômico que molda o cenário educacional brasileiro é essencial para uma análise crítica da criação e consolidação dos cursos de formação de professores, especialmente das licenciaturas. Esse processo, desde a década de 1930, foi influenciado por dinâmicas que impactaram diretamente a implementação da Prática de Ensino,

na forma do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), desempenhando um papel central no desenvolvimento do estágio na formação docente.

A análise das DCN para a formação de professores entre 2002 e 2024 evidencia um cenário de constantes mudanças nas concepções de ECS, refletindo disputas políticas, ideológicas e pedagógicas no campo da educação. O estudo demonstrou que a forma como o estágio é concebido nas diferentes versões das DCN influencia diretamente a organização dos cursos de licenciatura e a preparação dos futuros docentes para a prática profissional.

As DCN (2002) e (2019) adotaram um viés tecnicista, tratando o ECS como momento de aplicação de competências adquiridas, o que fragmenta teoria e prática. Em contraste, as DCN (2015) defenderam a indissociabilidade entre esses aspectos, priorizando uma formação docente crítica e reflexiva baseada na *práxis* pedagógica. Contudo, após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, a agenda neoliberal se intensificou, influenciando as políticas educacionais nos governos de Temer e Bolsonaro. Nesse contexto, as DCN (2019), alinhadas à BNCC, retomaram a Pedagogia das competências, vinculado à adaptação docente ao mercado de trabalho e à lógica produtivista.

As DCN (2019) receberam críticas significativas de educadores, especialistas em currículo e organizações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que apontaram a diminuição da formação crítica dos professores e a desconexão do documento com a realidade do sistema educacional brasileiro. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, abriu-se um novo ciclo político no país, com impactos diretos na educação. Diante das críticas às DCN (2019) e da mobilização de pesquisadores e entidades do campo educacional, o CNE elaborou as DCN (2024) com o intuito de reformular a formação de professores e corrigir as distorções introduzidas pela diretriz de 2019.

No entanto, apesar de incorporar elementos da abordagem crítica das DCN (2015), às novas DCN mantêm traços das DCN (2019), resultando em um texto híbrido e, por vezes, contraditório. Essa falta de coerência teórica e epistemológica compromete a efetividade da proposta e levanta questionamentos sobre sua capacidade de garantir uma formação docente sólida e alinhada às demandas educacionais do país.

A proposta de retomar as DCN (2015) ganha relevância por apresentar maior coerência na articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Construídas a partir de amplo debate com a comunidade acadêmica e educacional, as DCN (2015) consolidam o ECS como um espaço de investigação, reflexão crítica e construção da *práxis*, contribuindo para superar a dicotomia entre teoria e prática e valorizando a pesquisa na formação docente.

Nessa perspectiva, é fundamental que o ECS não seja reduzido a uma mera experiência prática de aplicação de técnicas, mas sim concebido como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento profissional dos licenciandos. A relação com a escola-campo deve ser fortalecida, permitindo que os futuros professores compreendam as complexidades da realidade escolar e construam sua identidade docente de maneira crítica e reflexiva.

Diante disso, os cursos de licenciatura devem avançar na superação das dicotomias entre teoria e prática, promovendo uma formação integral. A retomada da DCN (2015) é a alternativa mais coerente para esse propósito, ao reafirmar a indissociabilidade entre teoria e prática e a *práxis* pedagógica como base do desenvolvimento docente. Para isso, é essencial o compromisso das instituições formadoras, das escolas de educação básica e dos órgãos responsáveis pelos sistemas educacionais, para assegurar um ECS que prepare adequadamente os professores para os desafios educacionais contemporâneos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas – Programa 1004 e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C.; SANTOS, C. M. M. Aspectos histórico-legais e teóricos do estágio supervisionado. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz, v. 5, n. 8, p. 38–51, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2675-0805v5n8.2023.4>
- ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP nº 4/2024**. Abril, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRA, V. M. L. Implementação do estágio nas escolas reais: contribuição para a história de um desafio estrutural das políticas de formação de professores. **História em Revista**, Pelotas, v. 28, n. 2, p. 96-114, nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/hr.v28i2.25766>
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1931a. p.5799. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1931b. Seção 1, p.5799. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Organiza a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 1931c. p.9219. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p.7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 19 de novembro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p.116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. **Documenta**, Brasília, DF, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. seção 1, p.6377, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). *Parecer nº 346/1972*. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. **Documenta**, Brasília, DF, n. 137, p. 155173, abr. 1972.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os Estágios de Estudantes de Estabelecimentos de Ensino Superior e de Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=208429&filename=LegislacaoCitada%20PL%203267/2004. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Acesso em: 9 jan. 2025. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer CNE/CES nº 744/1997. Estabelece as diretrizes para a prática de ensino nos cursos de formação de professores. **Documenta**, Brasília, Brasília, dez. 1997, p. 435. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9, jan. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução CNE/CP nº 2/2015. 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, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução CNE/CP nº 2/2019, 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, 23 dez. 2019. Seção 1, p.115. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução CNE/CP nº 4/2024, 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, 3 jun. 2024. Seção 1, p.23. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CARVALHO, S. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 321-339, nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640245>

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202032>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e sociedade no Brasil: 1930-1964**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, L. M. A.; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 29, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6355>

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0018>

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992471>

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. Márcia; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579831034>

MINTO, L. H. A. L. **Políticas para formação de professores no Brasil: do "espírito" da reforma Francisco Campos ao Plano Nacional de Educação**. Curitiba: Appris, 2014.

MORAES, A. K. R.; SANTOS, M. A. L. **A Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) e a precarização do trabalho docente: sentidos de valorização em disputa**. In: ZANDAVALLI, C. B.; SANTOS, M. A. L. dos (org.). **Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.99062>

NASCIMENTO, E. F.; MATOS, L. A. L.; ZIBETTI, M. L. T. Trabalho docente: valorização ou intensificação e esvaziamento da profissão? **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 53, p. 49-66, 21 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v1i53.7688>

PEREIRA, L. M. de A. **Formação de professores no Brasil: a fórmula 3+1 e o curso de licenciatura curta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência—teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. W. dos; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: <http://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652339>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Crise do capitalismo, crise política no Brasil e retrocesso na educação**. In: Cadernos de Análises da Conjuntura. São Paulo: Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes, 2018, p. 1-10. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Cad-Anal-Conjuntura_n.01.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, A. V. Considerações sobre os cursos de formação de professores e o componente estágio supervisionado, na legislação educacional brasileira. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, n. 18, p. 63-70, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3942>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VILELA, M. V. F.; MENDES, M.; PEREIRA, Z. M. O estágio na formação de professores de Ciências e Biologia: experiências vivenciadas por docentes durante a pandemia de Covid-19. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v. 18, p. 36-52, nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.17831>

Submetido em: 31/01/2025
Aprovado em: 18/06/2025
Publicado em: 04/07/2025



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), exceto onde está indicado o contrário.