

APROVEITAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DAS LICENCIATURAS

Marcos Fernando Soares Alves ¹
Nicolle Marra Ivanoski ²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que, de forma geral, investiga o desenvolvimento histórico, conceitual e normativo dos estágios supervisionados na formação inicial de professores, com ênfase na noção de “equivalência” dos componentes curriculares de estágio supervisionado por outras experiências acadêmicas ou profissionais. Nesse sentido, procura-se identificar o surgimento e os sentidos atribuídos ao conceito de “equivalência” nos marcos normativos, sistematizar concepções teóricas sobre o estágio e examinar como essas orientações são incorporadas em documentos institucionais do Instituto Federal do Paraná. A pesquisa situa-se no contexto das reformas educacionais e se debruça na análise de documentos oficiais, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial docente. De modo parcial, a análise documental indica que o termo “equivalência” não aparece como princípio estruturante das DCNs, mas emerge associado a outros dispositivos de aproveitamento de estudos e reconhecimento de experiências formativas e profissionais. Observa-se que, embora a legislação assegure carga horária mínima e obrigatoriedade do estágio supervisionado, tal concepção permite que interpretações institucionais sejam realizadas visando o aproveitamento de experiências docentes prévias dispensando os licenciandos de cumprirem a carga horária integral desses componentes. À luz de referenciais teóricos (Pimenta e Lima, Libâneo, Saviani e outros), o estágio é entendido como espaço de práxis, reflexão crítica e construção da identidade profissional docente. Os resultados parciais evidenciam, ainda, que a concessão de equivalência, quando desvinculadas da orientação sistemática e mediação pedagógica, pode fragilizar a articulação entre teoria e prática, além de reduzir a já escassa vivência nos espaços formativos das escolas e na área específica de formação. A partir desse estudo, compreendemos que a incorporação de equivalências no âmbito da formação inicial de professores deve ser analisada e incorporada com cautela, sob risco de comprometer a coerência dos projetos pedagógicos e a identidade profissional dos futuros docentes.

Palavras-chave: Estágio obrigatório, Formação inicial de professores, Políticas públicas educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais.

INTRODUÇÃO

¹ Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), marcos.alves@ifpr.edu.br;

² Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), professora no Instituto Federal do Paraná (IFPR), nicolle.ivanoski@ifpr.edu.br.



A formação inicial de professores no Brasil configura-se como um campo historicamente construído, permeado por disputas ideológicas, políticas, teóricas e epistemológicas que dizem respeito aos sentidos da docência e às formas de preparação para o exercício profissional. Nesse cenário, em que se discutem os conteúdos, as metodologias e os espaços ocupados pela docência, faz-se também presente as compreensões acerca dos diferentes elementos que constituem o processo formativo, especialmente a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

É nesse contexto que os estágios supervisionados (ESTs) assumem papel central. Mais do que um requisito curricular, o estágio é compreendido como campo de conhecimento no qual o futuro professor analisa criticamente a realidade escolar (Pimenta; Lima, 2008). Portanto, os ESTs se configuram como espaços privilegiados de aproximação entre universidade e escola, permitindo ao licenciando vivenciar, problematizar e ressignificar a prática docente. A oportunização desta vivência é de extrema importância ao futuro professor, pois, conforme Tardif (2002), é preciso reconhecer que os saberes docentes são plurais e se constituem na articulação entre formação acadêmica, prática profissional e experiências de vida.

Essa compreensão ganha ainda mais densidade quando se considera que toda prática educativa é intencional, ética e política (Freire, 1996). Assim, o estágio não pode ser reduzido à aplicação de conteúdos, mas entendido como espaço de reflexão crítica e produção de conhecimento sobre a docência. Saviani (2008) e Libâneo (2013) convergem nesse entendimento ao defenderem a unidade entre teoria e prática como condição essencial para uma formação docente crítica.

Entretanto, paralelamente a essa concepção consolidada, emerge a noção de equivalência, associada ao aproveitamento de experiências anteriores, sejam elas profissionais ou acadêmicas. Essa possibilidade ainda é pouco discutida na literatura. Tal conceito aparece de forma difusa nos marcos normativos nacionais e nos documentos institucionais, abrindo espaço para interpretações diversas e, por vezes, tensionando o próprio sentido formativo dos ESTs.

Diante disso, neste trabalho, questionamos: em que medida experiências prévias podem ser consideradas equivalentes às possibilidades de vivência formativa, supervisionada e orientada que são proporcionadas nos estágios supervisionados?

Essa problemática evidencia uma tensão significativa entre duas lógicas distintas. De um lado, a formação docente como processo sistemático, reflexivo e orientado; de outro, a



pressão exercida por um “movimento de flexibilização curricular” no Ensino Superior brasileiro, que, travestido de busca pela valorização das necessidades do indivíduo e de suas trajetórias e experiências profissionais, prioriza o encurtamento e o aceleração da formação. E, a nosso ver, é justamente na interseção dessas duas perspectivas que se localiza a lacuna teórica que este estudo inicial pretende explorar.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o desenvolvimento histórico, conceitual e normativo da noção de equivalência nos ESTs das licenciaturas, articulando a leitura que parte dos marcos legais nacionais — como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) — e se desdobra na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Foz do Iguaçu.

METODOLOGIA

Por buscar compreender significados, relações e processos presentes nos documentos analisados, este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas (Coutinho, 2015). Trata-se, especificamente, de uma investigação de natureza documental, entendida como a análise de materiais que não receberam tratamento científico prévio, mas que carregam importantes elementos para interpretação (Oliveira, 2007).

O *corpus* da pesquisa é composto por dois conjuntos principais de documentos: no plano macro, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (DCNs de 2002, 2015, 2019 e 2024), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); no plano micro, foram examinados os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Física do IFPR, campus Foz do Iguaçu (PPCs de 2013, 2017 e 2022).

Ao longo do processo, os documentos foram tabulados e lidos de forma comparativa, permitindo identificar permanências, rupturas e, sobretudo, tensões na forma como o estágio e a equivalência são compreendidos e operacionalizados. Os dados, evidenciados por meio de recortes dos documentos, foram organizados de modo a manter o trecho original, mas sem se descontextualizar da abordagem textual apresentada. Nesse trabalho, de leituras atentas e de cuidado com a construção das informações a serem analisadas, identificamos aspectos que contemplavam, especialmente, noções acerca das equivalências aos ESTs, conforme serão criticamente apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os estágios supervisionados devem ser compreendidos como momentos estruturantes da formação inicial de professores, possibilitando aos licenciandos, ainda que em um período e carga horária delimitados, uma inserção significativa no contexto escolar, com vivência de práticas pedagógicas e problematização dos desafios e potencialidades da docência. Nesse percurso, a articulação entre a orientação do professor do componente curricular e a supervisão do professor da escola-campo, ambos com experiência profissional, configuram-se como elementos fundamentais para a construção de um espaço formativo que favoreça a vivência, a reflexão crítica e a integração entre teoria e prática.

A análise das DCNs evidencia que a noção de equivalência não se configura como um marco na formação docente ou algo clarificado e já estabelecido na legislação. Ela surge associada ao aproveitamento de estudos e ao reconhecimento de experiências anteriores. Esse dado, aparentemente secundário, revela, na verdade, uma ausência de sistematização mais consistente, orientadora e estável do conceito no campo normativo.

Ao longo das diferentes versões das DCNs, a ideia implícita ou explícita de equivalência é marcada por oscilações. Em 2002, por meio da Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que tratou da duração e da carga horária dos cursos de licenciaturas, há abertura explícita para a redução da carga horária de estágio, de até 200 horas, para estudantes que já exerciam atividade docente regular na Educação Básica (Brasil, 2002). Já em 2015, essa possibilidade é significativamente restringida, sendo limitada a 100 horas e direcionada apenas aos cursos de segunda licenciatura e aos estudantes que comprovassem exercício no magistério e que estivessem exercendo atividade regular docente na Educação Básica (Brasil, 2015) — vale ressaltar que, apesar de se vincular aos PPCs de muitos cursos de licenciaturas, essa normativa não chegou a ser oficialmente instituída. As DCNs de 2019 resgatam apontamentos abordados na LDB (incluída em redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009) estabelecendo que “pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades” (Brasil, 2019, p. 6), mas não define critérios claros para a sua implementação. Por último, a versão de 2024, se assemelhando à redação das DCNs de 2015, retoma uma posição mais restritiva e mantém a equivalência como possibilidade limitada à segunda licenciatura e limitada a 100 horas (Brasil, 2024).

A LDB, em seu Art. 61, §1º, inciso III, define que um dos “fundamentos” da formação dos profissionais da educação é “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (Brasil, 1996). Apesar desse documento



primário, tal prerrogativa é observada apenas nas DCNs de 2019. Portanto, o que notamos é que os percursos legislativo e normativo evidenciam que a equivalência é um conceito instável, de presença oscilante aos contextos políticos e educacionais, sem definição e orientação claras sobre seus limites e possibilidades.

No contexto institucional, os PPCs analisados revelam um movimento semelhante. No PPC de 2013, que se apoia nas DCNs de 2002, o estágio é concebido como experiência formativa insubstituível, não sendo passível de equivalência (IFPR, 2013). Essa concepção se mantém no PPC de 2017 — que está orientado pelas DCNs de 2015 — ao reforçar a organização progressiva do estágio como eixo estruturante da formação docente e sem considerar possibilidades de equivalências (IFPR, 2015). Entretanto, no PPC de 2022, observa-se uma ampliação significativa dos mecanismos de flexibilização curricular — aspecto que, posteriormente, foi acrescentado retroativamente ao PPC de 2017. No âmbito da curricularização da extensão, o documento incorpora dispositivos como a “creditação da extensão”, equivalências a diversos componentes curriculares de outros de cursos de graduação sem relação com a licenciatura e a equivalência de ESTs (IFPR, 2022). Desse modo, ainda que o estágio permaneça obrigatório, emerge a possibilidade de reconhecimento de experiências profissionais e acadêmicas correlatas, indicando uma inflexão na concepção formativa.

Como mencionamos, essa transformação revela uma tensão estruturante entre duas lógicas: de um lado, a formação docente baseada na mediação pedagógica, na reflexão crítica e na inserção orientada na escola; de outro, a flexibilização curricular, que valoriza trajetórias individuais e reconhece experiências prévias como potencialmente equivalentes a uma etapa tão curta e de extrema importância na formação inicial de professores.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que essa flexibilização não ocorre sem consequências. Como já apontado por Alves e Ivanoski (2025), o estágio pode perder seu potencial formativo quando não é compreendido como espaço de mediação crítica, sendo reduzido a uma exigência burocrática no percurso formativo. Essa leitura é particularmente relevante quando se observa que a introdução da equivalência tende a deslocar o foco da formação para o cumprimento formal de requisitos impostos nas normativas legais.

Além disso, ainda que, para alguns, a carga horária destinada aos estágios possa representar parcela significativa da formação inicial — 400 horas de 3.200 horas, conforme Brasil (2024) —, não há garantias de que esse tempo se traduza em experiências formativas efetivas. Nesse sentido, Alves e Ivanoski (2025) destacam que a prática pedagógica vivenciada no interior dos componentes de ESTs pode se reduzir a um tempo efetivo ainda



menor, considerando as múltiplas demandas que atravessam esse processo. A introdução da equivalência, portanto, pode aprofundar um cenário já marcado pela limitação das vivências oriundas do campo destinado à atuação de professores: a escola.

Nesse sentido, as reflexões que nos incomodam não são apenas de ordem normativa, mas, também, de ordem pedagógica: seriam as experiências anteriores, sejam elas profissionais ou acadêmicas, de fato, equivalentes aos estágios supervisionados? É possível incluir equivalências, sejam elas limitadas a 100 ou a 200 horas, sem haver prejuízos à formação inicial ou à construção de uma identidade profissional docente requerida nos cursos de licenciaturas? Ou será que estamos diante de um “movimento de flexibilização curricular” que pretende simplificar um processo formativo extremamente complexo?

Os documentos analisados sugerem que, embora o reconhecimento de experiências prévias possa representar um avanço no sentido da valorização dos saberes experienciais, sua aplicação sem critérios formativos rigorosos, e sem uma atenta e rigorosa reflexão sobre seus reais impactos, pode fragilizar a formação docente.

Ainda que sejam necessárias maiores análises e reflexões por parte dos autores deste trabalho, destacamos que a redução da vivência — enquanto experiência intencionalmente refletida — orientada e supervisionada na escola, o enfraquecimento da articulação entre teoria e prática e o comprometimento da construção da identidade profissional estão entre os principais efeitos da implementação de mecanismos de equivalências de estágio.

A equivalência não deve ser compreendida apenas como um trâmite burocrático e obrigatório, mas como um dispositivo que incide diretamente sobre a qualidade da formação inicial de nossos professores. Essa compreensão se torna ainda mais evidente quando se observa a organização formativa em outras áreas profissionais, como a Medicina, nas quais os momentos de prática supervisionada — a exemplo do internato médico — são considerados insubstituíveis e não parecem passíveis de equivalência por experiências anteriores (Brasil, 2014). Ou seja, a formação prática é entendida como componente essencial e intransferível do processo formativo, justamente por envolver situações reais, orientadas e supervisionadas, são fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais.

Com o dito, não queremos aqui realizar uma comparação linear e descuidada entre as duas formações, mas tal aproximação permite problematizar a naturalização da equivalência dos estágios supervisionados nas licenciaturas. Como apontam Pimenta e Lima (2008), os ESTs constituem-se como espaços de formação e produção de conhecimento sobre a prática, não podendo ser reduzido a um requisito formal ou substituído por experiências não mediadas pedagogicamente. Nesse sentido, ao admitir a equivalência sem critérios formativos rigorosos,



corre-se o risco de esvaziar o estágio de sua função pedagógica, comprometendo a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A centralidade do estágio supervisionado na formação inicial de professores evidencia-se como elemento fundamental para a articulação entre teoria e prática e para a construção da identidade profissional docente. Longe de se constituir como um componente meramente curricular, o estágio configura-se como um espaço formativo privilegiado, no qual o licenciando tem a possibilidade de compreender, problematizar e ressignificar a prática pedagógica em contextos reais.

Ao tensionar a equivalência como possibilidade normativa e prática institucional, este estudo reforça — em continuidade às análises anteriores (Alves; Ivanoski, 2025) — a necessidade de preservar o estágio supervisionado como espaço-tempo essencial à formação docente. Trata-se de reconhecer que a prática formativa não se resume à experiência acumulada, mas se constitui como um processo intencional, mediado e reflexivo, indispensável à constituição da docência.

A discussão desenvolvida evidencia que a tensão entre formação e flexibilização não se restringe ao plano normativo, mas assume um caráter profundamente pedagógico. Compreendê-la e enfrentá-la criticamente constitui condição fundamental para o fortalecimento da formação inicial de professores e, conseqüentemente, para a qualidade da Educação Básica.

Diante desse cenário, torna-se necessário avançar na construção de diretrizes mais claras e consistentes que, quando inseridas, orientem o aproveitamento de experiências anteriores no âmbito das licenciaturas, especialmente no que se refere aos estágios supervisionados. Mais do que estabelecer limites administrativos, trata-se de garantir a coerência formativa dos cursos e a qualidade dos processos de formação docente. Nessa perspectiva, este estudo não se encerra em si mesmo, mas se insere em um percurso investigativo mais amplo, que busca compreender, de forma aprofundada, as implicações da equivalência na formação inicial de professores. A continuidade dessas investigações permitirá analisar, com maior detalhamento, as formas de operacionalização da equivalência nas instituições de ensino e seus efeitos concretos na trajetória formativa dos licenciandos. Ao evidenciar essas questões, reafirma-se a necessidade de compreender a formação docente como um processo complexo, que exige



mediação, intencionalidade pedagógica e compromisso com a construção crítica da prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. S.; IVANOSKI, N. M. Estágios supervisionados e equivalências: uma análise crítica da formação inicial docente. *In: IV ENCONTRO DE LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL (IV ENLIC SUL)*, 2025. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/121251>. Acesso em: 14 abr. 2026.

ARAÚJO, G. B. da S. A importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **Arigó - Revista do Grupo PET e Acadêmicos de Geografia da UFAC**, v. 1, n. 1, p. 42–52, jul./dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2026.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2015.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física.** Foz do Iguaçu, 2013.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física.** 2017. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/wp-content/uploads/sites/12/2023/08/PPC-Licenciatura-em-Fisica-Foz-2022-v7.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física.** Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/wp-content/uploads/sites/12/2023/08/PPC-Licenciatura-em-Fisica-Foz-2022-v7.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

