

Formação de professores no contexto da Educação Básica: um relato de experiência sobre o estágio supervisionado

 **Letícia Oliveira Souza**¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 **Isabel Maria Sabino de Farias**²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Este trabalho se circunscreve a um relato de experiência de uma licencianda do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no sudeste brasileiro. No interesse em compartilhar experiências vivenciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetiva-se analisar como as experiências do estágio supervisionado no contexto de um colégio de aplicação favorece a formação de uma licencianda em Pedagogia. Metodologicamente, optou-se pelo relato de experiência, a partir de registros no diário reflexivo (Zabalza, 2004). Teoricamente, ancora-se na perspectiva da formação de professores (Nóvoa, 2017) e do professor formador (André, 2010). A experiência demonstra a importância da diversidade de estratégias pedagógicas e a intencionalidade da formação docente no contexto da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor formador. Estágio Supervisionado. Prática de ensino.

Teacher training in the contexto of basic education: na experience report on the supervised internship

Abstract

This paper is centered on the construction of an experiential report from a Pedagogy student at a public university. With the aim of sharing experiences gained during supervised internship in the Initial Years of elementary education at an application school, the objective is to analyze how these experiences within the context of an application school contribute to the training of a Pedagogy student. Methodologically, we have chosen the experiential report based on reflective journal entries (Zabalza, 2004). Theoretical foundations are rooted in the perspective of teacher education (Nóvoa, 2017) and the role of the teacher educator (André, 2010). The experience demonstrates the importance of diversity in pedagogical strategies and the intentionality of teacher training in the context of basic education.

Keywords: Teacher education. Teacher educators. Supervised teaching practice. Teaching practice.

1 Introdução

Este trabalho se circunscreve a um relato de experiência de uma licencianda do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no sudeste brasileiro. Ancorado no campo da formação docente, defendemos a perspectiva do *continuum* profissional, em que o aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como

professor (Nóvoa, 2017) relaciona ações, reflexões, estudos e análises intencionais para o desenvolvimento profissional docente.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é organizado em disciplinas teóricas, teórico-prática e práticas, em que parte da carga horária deve ser cumprida na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Uma das Práticas de Ensino é a realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A escolha pela escola para realização dos estágios supervisionados obrigatórios é sempre dilemática: envolve deslocamento geográfico, pontos positivos das instituições, acolhimento, concepção da gestão escolar, abertura do corpo docente, entre outros aspectos. Este trabalho, especificamente, se insere no percurso formativo de uma licencianda do curso de Pedagogia de uma universidade pública.

Assim, no interesse em compartilhar experiências desenvolvidas no campo de estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um colégio de aplicação, objetiva-se analisar como as experiências do estágio supervisionado no contexto de um colégio de aplicação favorece a formação de uma licencianda em Pedagogia.

Metodologicamente, optou-se pelo relato de experiência enquanto modalidade de redação crítica-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021), a partir de registros do diário reflexivo (Zabalza, 2004). O relato de experiência, como metodologia investigativa no campo da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, desenvolve-se na relação discursiva entre os registros do diário reflexivo (observações de aulas, planejamentos compartilhados, análises de produções dos alunos e reflexões sobre as ações discentes), bem como os encontros de supervisões entre professor formador e professor em formação.

O estudo está estruturado nos seguintes tópicos: a) Formação de Professores: do professor formador ao professor em formação; b) O curso de Pedagogia e o Estágio Supervisionado; c) Percurso metodológico; d) Formação de professores na Educação Básica: potencialidades de um colégio de aplicação; e) Formação de professores na Educação Básica: experiências formativas durante o estágio supervisionado; f) Considerações finais.

2 Formação de Professores: do professor formador ao professor em formação

A formação docente no Brasil acontece em distintas modalidades, níveis e contextos. A diversidade formativa tem o desafio de formar professores nos

aspectos teórico-prática, reflexiva e plural. É nesse espaço desafiador que defendemos que o professor formador é todo aquele que trabalha na atividade docente de formar professores. O que envolve uma profissionalidade capaz de, “ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências” (André, 2010, p. 126).

Assim, há distintas demandas e complexibilidades na ação docente. Seja no âmbito individual, social e institucional, a formação profissional docente envolve uma multidimensionalidade formativa para formar o “ser professor”. Além disso, há a especificidade docente sobre o ensinar alguma coisa a alguém (Roldão, 2005), pela dupla transitividade do saber (*idem*), para além da transmissão do conhecimento pela via de quem existe alguém que sabe e alguém que não sabe.

Compreendemos, neste estudo, o professor formador como todo aquele que está envolvido “nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores” (André, 2010 *apud* Mizukami, 2005, p. 69-70). Isto é, seja o professor da instituição de ensino superior, do estágio supervisionado na escola básica ou até de cursos e programas de pesquisa, extensão e artísticos culturais. É aquele que assume papel importante para a construção de sua identidade profissional, uma vez que ocupa espaço de formar futuros professores, ao mesmo tempo que trabalha para a constituição de identidades profissionais dos formandos, com ações, valores e práticas docente (André, 2010).

Diante desses esforços, podemos destacar os movimentos individuais (na direção dos estudos, formações e autoanálises) e coletivos (conversas, planejamentos e estudos) da formação docente. Nóvoa (2017), em uma perspectiva de posição profissional, fortalece a argumentação em torno da disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Sobre a disposição pessoal, defende a formação com possibilita espaços de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, de um acompanhamento e de uma reflexão sobre a profissão. No que tange a interposição profissional, o autor argumenta sobre a necessidade de o professor manter o contato com a profissão, com o conhecimento, com a socialização e com a colaboração profissional. Os vínculos institucionais com os ambientes formativos são, para Nóvoa, cruzamento crucial para tornar-se professor.

Em diálogo com a composição pedagógica, observa-se a aprendizagem em torno do agir como professores e como desejam ser, da sua própria maneira e concepção. Nóvoa (2017, p. 1127) enfatiza 3 gêneros de conhecimento da ação profissional:

A entrada de um professor impreparado na sala de aula coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reacções involuntárias. É o primeiro género de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo género de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ela falar, representa o terceiro género de conhecimento. Este último género é, também, uma maneira de viver profissional e, por isso, constitui-se no interior de uma dada comunidade docente.

A recomposição investigativa decorre de uma reflexão profissional própria do trabalho docente, feita de análises sistemáticas. E que gere “renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo” (*ibidem*, p.1128). E, por último, a exposição pública relaciona-se com a participação mais ampla na sociedade, nas questões educativas, na relação com os espaços públicos de discussão, de colaboração e de decisão. Desse modo, no desenvolvimento docente, desde o processo de formação inicial, é importante que o professor construa sua identificação e socialização profissional através da mobilização de saberes.

3 O curso de Pedagogia e o Estágio Supervisionado

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), no parágrafo único do artigo 61, a formação dos profissionais da educação, deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, tendo três grandes fundamentos: i– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; ii – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; iii – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Inserido nessa normativa o curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade pública destacada neste trabalho é composto por um total de 186 créditos e a duração de 3.690 horas de efetivo trabalho acadêmico. Desse total, 2.280 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por 39 disciplinas obrigatórias; 90 horas dedicadas às atividades formativas oferecidas por, no mínimo, duas disciplinas complementares de escolha condicionada; 800 horas de Prática de

Ensino e Estágio Supervisionado; 100 horas de Atividades Acadêmicas Complementares; 45 horas de Orientação de Monografia e 375 horas de atividades de extensão.

No curso, como foi dito, o Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório e é organizado em 800 horas totais divididas em: 500h são de Estágio Supervisionado realizado em uma das escolas/instituições parceiras, sob a supervisão do professor da escola e acompanhamento do professor da universidade e 300h são de Prática de Ensino realizada na universidade, sob a orientação do professor da Universidade, referente a cada uma das ênfases. São 5 ênfases formativas: a) Docência na Educação Infantil; b) Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio); d) Docência na Educação de Jovens e Adultos; e) Gestão de Processos Educacionais.

O estágio está inserido na formação de professores como espaço crucial de formação docente, em que possibilita vivência e experiência no âmbito da prática pedagógica, sejam elas positivas ou negativas o estágio correntemente deixa sua marca. De acordo com Rodrigues (2009, p. 18), a literatura apresenta o estágio supervisionado na formação de professores como uma possibilidade “de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho”.

Para a autora, há um desafio em integrar a formação acadêmica e prática do professor em formação que realiza o estágio supervisionado. Algumas dificuldades são evidenciadas:

[...] dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que estes estagiam; pouca receptibilidade dos estagiários pelos professores regentes; estágio considerado apenas como o espaço da prática e atividade final do curso; dificuldade em assegurar a relação teoria/prática proposta; divisão fixa e estagnada do estágio, onde haverá momentos de observação, participação e regência; condicionamento da etapa de observação que torna o estagiário apenas um visitante na sala de aula; estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas ou realização de uma atividade e a constante falta de integração entre escola de formação docente e escola básica. (Rodrigues, 2009, p. 18-19).

Infelizmente, em alguns casos, o estágio é pautado mais na burocratização da inserção na escola e na conclusão das horas obrigatórias (as declarações e permissões que precisam ser liberadas por diferentes representatividades - coordenações, professores etc.), do que no entendimento das ações docentes, nas

análises dos conteúdos, atitudes ou comportamentos. Mesmo assim, defendemos que o estágio pode proporcionar uma (re)identidade docente, em que o estudante pode significar ou modificar ideias, concepções, pensamentos, argumentos e ações.

4 Percurso metodológico

Diante dos estudos no campo da formação de professores, a prática formativa no âmbito do estágio supervisionado realizada por uma licencianda suscitou a seguinte questão: como o contexto formativo da educação básica pode favorecer a formação docente durante o estágio supervisionado em um colégio de aplicação?

Desse modo, como objetivo geral, buscou-se analisar como as experiências do estágio supervisionado no contexto de um colégio de aplicação favorece a formação de uma licencianda em Pedagogia.

Para isso, metodologicamente, o relato de experiência, enquanto modalidade de redação crítica-reflexiva (Mussi; Flores; Almeida, 2021), a partir dos registros no diário reflexivo (Zabalza, 2004), expressa a integração entre saberes e fazeres docente. Segundo Josso (2006) a experiência possibilita integrar os conhecimentos docentes para a transformação da reflexão e ação profissional. O experienciar do professor transformado em narrativa potencializa a tomada de consciência do ser e fazer docente.

Quando essa experiência é narrada no diário reflexivo, a escrita apresenta-se como caminho para a reconstrução mental e para possibilitar significação das experiências de sala de aula, isto é, o diário atua como instrumento investigativo e formativo (Zabalza, 2004). O ato reflexivo e analítico, através do diário reflexivo, durante o processo de constituir-se professor na formação inicial corrobora para o autoconhecimento e a postura investigativa da própria prática profissional.

O Estágio Supervisionado contou com a produção de registros no diário reflexivo a partir de observações de aulas, planejamentos compartilhados, análises de produções dos alunos e reflexões sobre as ações discentes. Assim, a partir do objetivo, buscou-se destacar alguns eixos de análises, são eles: i- caracterização do colégio de aplicação; ii- reflexão sobre a intencionalidade da formação docente no contexto da educação básica.

5 Formação de professores na Educação Básica: potencialidades de um colégio de aplicação

A proposta do colégio de aplicação tem uma marca histórica para a formação de professores no Brasil, considerado como escola pública de referência. A criação da escola ora em foco, ocorrida em 1948 no Rio de Janeiro, caracteriza-se pela necessidade da formação de futuros professores. Assim, vinculado à universidade, o colégio de aplicação tem como princípio a relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a formação de licenciandos e de estudantes da Educação Básica.

A concepção de colégio formador de professores em formação e, ao mesmo tempo, formador de alunos de 4 à 17 anos, se confirma quando no Projeto Político Pedagógico do Colégio há o destaque de que:

Como unidade universitária representante da Educação Básica, cabe a um colégio de aplicação estabelecer pontes entre a produção acadêmica de saberes disciplinares e pedagógicos e a produção de saberes gerada na própria prática educativa cotidiana. Pode-se afirmar que a tríade básica de um colégio de aplicação é ensino, pesquisa e extensão; por isso mesmo os “colégio” funcionam como um espaço privilegiado de articulação dessas diretrizes na área de formação inicial e continuada de professores. (UFRJ, 2018, p. 7)

Especificamente sobre a formação inicial dos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura da universidade,

[...] o colégio tem como função atuar na orientação, acompanhamento e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação. A presença do licenciando no cotidiano da escola exige do professor dos colégios uma reflexão e reformulação contínuas sobre seu próprio trabalho, pois as visões dos variados sujeitos em formação agregam questionamentos e observações valiosas ao aprimoramento do trabalho (UFRJ, 2018, p.7).

Gonzáles Arroyo (2007) relaciona o currículo com a docência, em que “os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho” (p.13). Ressalta, ainda, que há uma necessidade de romper com visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos. Essa concepção torna-se importante quando há o trabalho na formação dos educandos e na formação docente, uma vez que defende o currículo como favorecedor das relações entre conhecimento, sociedade, sujeitos, culturas, territórios e histórias.

Assim, a organização curricular voltada para a concepção imbricada de ensino, pesquisa e extensão, além de fortalecer e desenvolver a formação docente

inicial e continuada potencializa “a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc” (Gonzáles Arroyo, 2007 p.12).

6 Formação de professores na Educação Básica: experiências formativas durante o Estágio Supervisionado

A fim de cumprir a carga horária de 100 horas no estágio supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a licencianda realizou o estágio em uma turma de 2º ano com crianças entre 7 a 8 anos. A turma, composta por 17 alunos, é agrupada segundo critérios estabelecidos pelo Setor de Orientação Educacional, assim, a diversidade socioeconômica e cultural é perceptível. Além disso, a turma conta com um aluno de inclusão, diagnosticado com autismo. Por isso, há a docência compartilhada entre professora efetiva das matérias de matemática e ciências, professora substituta das matérias de língua portuguesa, história, geografia e oficina da palavra. Além disso, há a bidocência com uma professora de educação especial que trabalha com as especificidades do estudante público-alvo da educação especial na turma regular de ensino.

A heterogeneidade contribui para o trabalho pedagógico quando este valoriza o trabalho coletivo, os saberes e vivências de cada criança, o respeito e a valorização da escuta. De maneira geral, a turma do 2º ano é participante, comunicativa, curiosa, criativa e envolvente com as propostas. Nas leituras coletivas e individuais, na realização de bingos, na investigação no pátio, na exploração do ábaco e material dourado, na escrita de histórias, entre outras atividades, o grupo apresenta interesse em participar, ouvir e falar. Mesmo com 7-8 anos, percebe-se que as crianças são estimuladas a argumentarem sobre seus desejos e suas angústias, a negociar com os colegas.

O leque metodológico utilizado pelas professoras foi um ponto positivo. Desde atividades individuais, em duplas ou em grupos de produção escrita com livros didáticos e folhas de atividades (sempre com imagens coloridas e com enunciados relacionados a vida das crianças), até atividades de bingo, adedanha, pesquisa de ciências no espaço escolar, estudo de campo, leitura e contação de história, entre outras atividades.

Além disso, a participação em propostas da escola, além da sala de aula, foi de grande importância. Como licencianda foi uma experiência interessante participar

da reunião de pais, uma vez que nesse momento as posições entre famílias e professoras e coordenadoras demonstram os sentidos sobre ser criança, o papel da escola e a atuação docente. As concepções e tensões observadas, também, nesse momento de reunião demonstram aspectos importantes para o pensamento curricular da escola. Uma vez que o currículo envolve “uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar aprender e do trabalho dos educadores e educandos [...]” (González Arroyo, 2007 p.12). Assim como,

[...] a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração, etc. [...] Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

As professoras ressaltavam, particularmente, suas intenções pedagógicas, percepções e objetivos diante de algumas atividades. Também, buscavam conversar com a turma sobre diversos temas que surgem dos estudantes: problemas cotidianos, chuvas na cidade, saída de um aluno, doença de outro aluno, aniversariante do mês, festa junina, conscientização ambiental, além de, nos conflitos grupais refletir junto com as crianças e repensar as atitudes, ressaltando a necessária mudança de comportamento.

Sobre a educação, a turma busca ouvir, conversar e mediar os processos pedagógicos e relacionais com o estudante público-alvo da educação especial. Tal aspecto ressalta grande atenção, uma vez que, mesmo sendo comum um distanciamento ou estranhamento com os modos de aprender, relacionar e expressar do estudante autista, a turma demonstra um acolhimento importante ao escutarem, trocarem e aprenderem sobre a diversidade, bem como quando se colocam em lugar de aprender e ensinar.

A partir deste trabalho, ações e reflexões pedagógicas foram difundidas. A formação docente é um desafio para as instituições de ensino. Nela o licenciando inicia sua caminhada na busca de ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor (Nóvoa, 2017). Na inquietude das reformas políticas e educacionais, repensar a formação, atuação e envolvimento docente com os espaços educativos é ponto crucial para o campo investigativo da formação docente. As relações na educação e, principalmente, as diversidades políticas, culturais, históricas, sócio-étnico-racial, de gênero e de território impulsionam o “pensar a educação, o

conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária” (González Arroyo, 2007 p.12).

7 Considerações finais

Este trabalho aborda o percurso formativo de uma licencianda do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira situada no sudeste do Brasil. Foi possível compartilhar experiências desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no colégio de aplicação, exercício realizado com o objetivo de analisar como as experiências do Estágio Supervisionado no contexto de um colégio de aplicação favorece a formação de uma licencianda em Pedagogia.

O relato de experiência, como caminho metodológico, possibilitou apresentar nuances da formação docente, a partir dos registros do diário reflexivo, durante as aulas e as reuniões, bem como nas supervisões entre professora e licencianda. Foi discutido sobre a relação entre o currículo, a ação docente, as estratégias pedagógicas e os fazeres profissionais.

Assim, relatar e compartilhar a experiência formativa possibilita pensar vivências escolares em suas estratégias e práticas como potentes para reflexão e reconstrução de saberes. Por isso, ressalto que a formação docente intencional durante o estágio supervisionado no colégio de aplicação possibilitou (re)descobertas, (re)criações e (re)análises sobre o fazer e viver docente, envolvido, sobretudo, por singularidades, concepções e dilemas de ordens diversas. Também, foi possível destacar a importância da diversidade de estratégias pedagógicas e a intencionalidade da formação docente no contexto da educação básica.

O objetivo não foi de exaltar o colégio de aplicação como parâmetro formativo ou pedagógico, mas sobretudo ressaltar que a institucionalização de estratégias específicas para a formação de professores no contexto da Educação Básica possibilita maior envolvimento do licenciando e do professor formador. Assim, as experiências a partir de parcerias entre formador e formando durante o estágio obrigatório potencializam a formação inicial e a aquisição dos saberes profissionais docente.

Referências

ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e guerreiros**: colégio de aplicação de 1948 a 1968. Rio de Janeiro, 1992.

ANDRÉ, Marli *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n227/v91n227a08.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-12877938/orgaos-vinculados-82187207/12806-colegios-de-aplicacao>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2019.

UFRJ. **Projeto Pedagógico de Curso - PPC**: Curso de Licenciatura em Pedagogia. Aprovado em 2007. Versão atualizada, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

CANDAU, Vera. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.149-160.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CRUZ, Giseli Barreto da.; CAMPELO, Talita da Silva. O professor formador e o ensino de Didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. **Diálogo Educacional**. Curitiba/PR, v.16, n.50, p. 851-870, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS03>

CRUZ, Giseli Barreto da and MAGALHÃES, Priscila Andrade. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciando de educação artística. **Educ. Pesqui.** [online], vol. 43, p. 483-498, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nmWTTq4pjzqjDsH38X4xz7m/?format=pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

FARIAS, I. S.; LIMA, L. S.; SILVA, S. P. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 52–65, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/95>. Acesso em: 15 dez. 2023.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

32, n.2, p.373-383, maio/ago, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; LÜDKE, Menga. **Anatomia e fisiologia de um estágio.** Rio de Janeiro, 2009. 140p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14119/14119_1.PDF. Acesso em: 20 de maio de 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan/dez, 2005. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

UFRJ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, 2018. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹ **Letícia Oliveira Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5078-0362>

Professora da educação básica. Mestre em Educação pelo PPGE/UFRJ. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores/UFRJ.

Contribuição de autoria: elaboração, edição e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1042794152045585>

E-mail: leticiaoliveira.s.aufri@gmail.com

² **Isabel Maria Sabino de Farias**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Professora Associada da UECE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa EDUCAS. Pesquisadora vinculada ao GT 8 - Formação de Professores da ANPEd. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Contribuição de autoria: orientação, edição e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225>

E-mail: isabelinhasabino@yahoo.com.br

Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA, L. O.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores no contexto da Educação Básica: um relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023016, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e023016>

*Recebido em 30 de novembro de 2023
Aprovado em 08 de dezembro de 2023
Publicado em 17 de dezembro de 2023*