


Uma década de docência no estágio curricular na formação inicial de professores: formar e formar-se em constante movimento

A decade of teaching in curricular internship in initial teacher education: educating and self-formation in constant movement

Una década de docencia en las prácticas curriculares en la formación inicial del profesorado: formar y formarse en constante movimiento

Rayane Regina Scheidt Gasparelo *

 <https://orcid.org/0000-0002-7787-8458>

Resumo: Respaldao na perspectiva da pesquisa narrativa autobiográfica em educação, este artigo objetiva desenvolver um exercício teórico-reflexivo sobre dez anos de atuação como professora supervisora na disciplina de estágio curricular na formação inicial docente. Discute desafios, aprendizagens e sentidos atribuídos à prática no movimento contínuo de formar e formar-se, diante das responsabilidades e da função social da docência. O texto organiza-se a partir da apresentação da pesquisa narrativa em educação e dos encaminhamentos metodológicos, da discussão sobre estágio curricular e formação docente e do relato da experiência da professora-formadora ao longo de uma década. Evidenciam-se reflexões sobre desafios, aprendizagens e sentidos construídos na relação com estudantes e escolas. Por fim, sintetiza-se o percurso analítico, destacando o estágio como espaço privilegiado de formação e de construção de sentidos sobre ser professor(a).

Palavras-chave: Pesquisa narrativa autobiográfica em educação. Estágio curricular. Formação docente. Docência reflexiva.

Abstract: Grounded in the perspective of autobiographical narrative inquiry in education, this article develops a theoretical-reflective exercise on ten years of experience as a supervising professor in the curricular internship component of initial teacher education. It discusses challenges, learning processes, and meanings attributed to practice within the continuous movement of educating and self-formation, in view of the responsibilities and social role of teaching. The text is organized around the presentation of narrative inquiry in education and its methodological procedures, the discussion of curricular internship and teacher education, and the account of the teacher educator's experience over the course of a decade. Reflections are presented on the challenges, learning processes, and meanings constructed in the relationship with students and schools. Finally, the analytical path is synthesized, highlighting the internship as a privileged space for education and for the construction of meanings about being a teacher.

Keywords: Autobiographical narrative research in education. Curricular internship. Teacher education. Reflective teaching.

* Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). *E-mail:* <rgasparelo@unicentro.br>.

Resumen: Partiendo de la perspectiva de la investigación narrativa autobiográfica en educación, este artículo desarrolla un ejercicio teórico-reflexivo sobre diez años de actuación como profesora supervisora en la asignatura de prácticas curriculares en la formación inicial docente. Discute desafíos, aprendizajes y sentidos atribuidos a la práctica en el movimiento continuo de formar y formarse, ante las responsabilidades y la función social de la docencia. El texto se organiza a partir de la presentación de la investigación narrativa en educación y de los procedimientos metodológicos, de la discusión sobre las prácticas curriculares y la formación docente, y del relato de la experiencia de la profesora formadora a lo largo de una década. Se evidencian reflexiones sobre desafíos, aprendizajes y sentidos construidos en la relación con estudiantes y escuelas. Por último, se sintetiza el recorrido analítico, destacando las prácticas como un espacio privilegiado de formación y de construcción de sentidos sobre ser docente.

Palabras clave: Investigación narrativa autobiográfica en educación. Prácticas curriculares. Formación docente. Docencia reflexiva.

Introdução

Partindo do posicionamento de Almeida e Pimenta (2014), o estágio é compreendido como um campo de conhecimentos, constituindo-se por estudos, análises, problematizações, reflexões, inferências e proposições sobre diversas formas de ensinar e aprender. Logo, exige imersão e investigação sobre práticas pedagógicas, trabalho docente e práticas institucionais situadas em contextos reais: sociais, históricos e culturais. Nessa tessitura, a partir de um olhar atento e investigativo, surgem oportunidades e possibilidades de produção de conhecimento por meio da pesquisa, tendo tensões, dificuldades e questionamentos que atravessam a escola ou a sala de aula como fenômenos para análises e compreensões que orientem movimentos de tentativas de superação e transformação das práticas. Nessa dinâmica, acontecem encontros, desencontros, encantos, desencantos, relações e mediações entre o professor formador, os estudantes em curso e os professores das escolas.

O estágio na formação inicial de professores coloca-se, então, como um espaço-tempo favorecedor da articulação dialética e indissociável entre teoria e prática, bem como da compreensão a respeito da profissionalidade docente que, de acordo com Gimeno Sacristán (1998), refere-se ao conjunto de conhecimentos, atitudes, valores, experiências e disposições pressupostos no exercício da docência, e que expressam o grau de autonomia, reflexão e responsabilidade assumidos pelo professor diante do currículo, do ensino e da formação dos estudantes.

Portanto, considera-se que o estágio curricular pode contribuir (e contribui) para a construção de saberes e para o desenvolvimento de atitudes investigativas e questionadoras no processo de formação docente. Com essa defesa, abrem-se múltiplas possibilidades de identificação de lacunas nesse campo da pesquisa educacional, entre as quais, neste artigo, destaca-se a reduzida visibilidade da docência do professor formador/supervisor responsável pela disciplina de estágio curricular. Embora seja inquestionável a importância desse profissional, que ocupa, inclusive, um lugar central na mediação entre a universidade e a escola, seu trabalho pedagógico, suas decisões formativas e os processos reflexivos que incidem em sua prática permanecem pouco evidenciados, explorados, analisados e valorizados, o que justifica a necessidade de estudos que se debrucem sobre essa dimensão.

Nesse âmbito, faz-se necessária a produção de investigações que, fundamentadas em abordagens narrativas e reflexivas, explicitem a docência do professor formador como prática ética, política e formativa. A narrativa, diferentemente de um relato pessoal ou memorialístico, de acordo com Passeggi (2021), constitui sujeitos pensantes, capazes de sentir, interpretar e expressar emoções, razões, desejos e intencionalidades. É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é desenvolver um exercício teórico-reflexivo sobre o percurso de dez anos como professora supervisora na disciplina de estágio curricular da formação inicial de professores,

discorrendo sobre os desafios e apontando os sentidos atribuídos à prática docente no movimento contínuo de formar e formar-se diante das responsabilidades e da função social da profissão docente.

Pesquisa narrativa autobiográfica em educação

Tendo como base os escritos de Passeggi (2021), Bragança (2023) e Morais (2025), compreende-se a pesquisa narrativa autobiográfica como uma abordagem epistemológica que assume o princípio da indissociabilidade entre vida, pesquisa e formação, experiência vivida, consciência e reflexividade do sujeito como fundamentos constitutivos do conhecimento científico em educação. Há destaque para a experiência e a reflexividade como eixos estruturantes dos processos de (auto)formação, emancipação e transformação de si, nos quais o vivido é ressignificado e elaborado como consciência, aprendizagem e formação.

De acordo com Bragança (2023), a reflexividade (auto)biográfica convoca o sujeito a assumir posição no mundo e com os outros, em compromissos éticos, políticos e estéticos, bem como a assunção de autoria de suas práticas profissionais e saberes pedagógicos, que podem ser compartilhados. Desse modo, no âmbito dessa abordagem epistemológico-metodológica, orienta-se que o(a) pesquisador(a)-narrador(a), ou autor(a)-narrador(a), selecione intencionalmente as experiências que serão narradas, de modo a evidenciar marcas da trajetória formativa, das experiências profissionais e das influências que perpassam a prática docente, procedendo à atribuição de sentidos e à interpretação dessas experiências à luz de referenciais teóricos e formativos, revelando compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (Morais, 2025).

Assim, partindo desses fundamentos da pesquisa narrativa autobiográfica, neste estudo, compartilham-se narrativas autobiográficas da autora-pesquisadora-professora, produzidas a partir das experiências vividas ao longo de dez anos, compreendendo o período de 2015 a 2025, de atuação como docente supervisora da disciplina de estágio curricular no curso de Pedagogia¹. Para tanto, o olhar analítico sobre a docência no estágio curricular supervisionado perpassa a rememoração de desafios pedagógicos, dilemas ético-políticos e situações marcantes, compreendidos como recortes selecionados em razão de seu potencial formativo, valor emocional e afetação.

Já a ressignificação e a produção compreensiva das experiências narradas, buscando apreender os sentidos atribuídos às experiências formativas, aos processos de (auto)formação docente e às aprendizagens construídas no movimento contínuo de formar e formar-se, desenvolveram-se de modo reflexivo e interpretativo, mediante leituras do campo da formação de professores, especialmente das teorias científicas embasadas nos pressupostos da Pedagogia Crítico-Dialética², possibilitando perceber deslocamentos, continuidades e transformações na prática docente ao longo do tempo.

¹ O recorte temporal (2015-2025) justifica-se por corresponder ao início da atuação da autora no Ensino Superior e docência nas disciplinas de “Estágio Curricular em Gestão Educacional”, “Estágio em Educação Infantil” e “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, e ao encerramento desse ciclo formativo-profissional, marcado pela transição para outras responsabilidades institucionais na Universidade.

² Sinteticamente, segundo Pimenta (2023), são estudos comprometidos em partir da prática e a ela retornar. Em outras palavras, teorias científicas que estudam as práticas e se reelaboram a partir delas, para a elas se voltar; consideram a unidade prática-teoria-prática com a finalidade de apontar possibilidades às práxis transformadoras, ou seja, há o reconhecimento da prática pedagógica como lugar legítimo de produção de conhecimento, desde que submetida a processos sistemáticos de análise, reflexão e teorização.

Fundamentos e docência do/no estágio curricular

Compreende-se que os debates mais significativos sobre o estágio na formação de professores tiveram início na década de 1980, intensificando-se nos anos de 1990, quando, conforme Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves passaram a problematizar o estágio a partir da concepção de professor como intelectual em processo de formação e da educação como processo dialético de desenvolvimento do ser humano historicamente situado. Nessa perspectiva, o estágio deveria deixar de ocupar um lugar secundário no currículo, acessório ou apêndice, e passar a constituir-se como espaço formativo e investigativo das práticas pedagógicas, integrando o corpo de conhecimentos da formação docente³.

A partir desse argumento, Pimenta (2019) defende o estágio como espaço fundamental para a constituição da práxis, na qual teoria e prática se articulam por meio da reflexão crítica e da análise da realidade escolar, e como campo de produção de conhecimentos, possibilitando ao futuro professor compreender o trabalho docente em sua constituição histórica. Também possibilita analisar as contradições do cotidiano escolar e construir sua identidade profissional como intelectual crítico que, ciente de seu papel como educador, busca saber a favor e contra o que atua/atuará, percebe-se e reconhece-se como sujeito, avalia a política da sua prática e de práticas coletivas, dando direção ao seu ser-no-mundo com consciência e compromisso.

É por esse prisma que, contemporaneamente, diversos autores e pesquisadores articulam o estágio supervisionado com o conceito de pesquisa como instrumento epistemológico e metodológico de construção de conhecimento do professor em formação. Enfatiza-se a pesquisa, como princípio formativo e científico, para ampliar o horizonte de compreensões sobre a atividade docente em suas vinculações com a prática social, em sua historicidade e no exame das determinações sociais mais amplas.

Conforme Pimenta (2011), o estágio orientado pela pesquisa parte da realidade concreta, problematizando-a de modo a ampliar a compreensão dos problemas educacionais, de suas origens e de seus desdobramentos na reprodução das desigualdades escolares e sociais. Dessa forma, ao analisar criticamente as contradições presentes nos contextos educativos, possibilita aos discentes em formação a construção de sua identidade docente e o reconhecimento das possibilidades de inserção crítica nesses espaços, objetivando mudanças nas práticas e nas condições existentes. Portanto,

[...] no horizonte das práticas educativas, vivenciadas através do estágio, os sujeitos compreendem o cotidiano, identificam os pares, parceiros e ações; constroem identidade pessoal, profissional e social. Pelas vivências nas escolas, os estagiários integram-se ao movimento das atividades escolares, transformam-se de simples aprendizes em sujeitos também atuantes. Isso porque as práticas educativas permitem compreender e incorporar os sentidos atribuídos às noções de organização e participação, tornando, desse modo, o difícil em fácil, a teoria incompreensiva em compreensiva, o indivíduo isolado em membro do grupo, a ideia isolada em conceito, os valores individuais em princípios éticos (Silva Filho; Lopes; Cavalcante, 2025, p. 156).

Nessa perspectiva, o reconhecimento da natureza complexa da atividade docente, dos saberes específicos inerentes ao próprio trabalho, a compreensão das culturas profissionais e dos processos de profissionalização e socialização profissional, bem como do professor como sujeito

³ Conforme Pimenta e Lima (2006), historicamente, entre as décadas de 1930 e 1970, o estágio na formação docente foi concebido como momento prático dissociado da teoria, marcado pela imitação acrítica de modelos considerados eficientes, e, posteriormente, reforçava uma visão técnica e instrumental da docência, na qual a própria docência se reduzia à aplicação de métodos e procedimentos, aprofundando a separação entre teoria e prática e distanciando o estágio da realidade histórica e social do ensino.

que enfrenta dilemas, produz saberes e realiza um fazer pedagógico situado, constituem algumas das variáveis fundamentais a serem debatidas com os discentes no decorrer da disciplina de estágio na formação de professores.

Essa valorização do estágio no processo formativo de professores ganha relevo e se amplia com as contribuições de Nóvoa (2007), quando o autor defende que os objetivos da formação docente consistem na construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a aprendizagem efetiva dos alunos, compreendida como condição fundamental para a inclusão social e para a participação na sociedade do conhecimento. Nessa direção, a formação docente deve engajar-se na preparação do professor para resistir ao **transbordamento** de funções assistenciais atribuídas à escola, reafirmando a aprendizagem como prioridade ética e política, e impulsionar uma profissionalidade de **corpo inteiro**, entendida como a articulação entre a competência técnica e as dimensões política e humana da docência.

É na formação inicial que os(as) futuros(as) docentes precisam compreender que, pela mobilização de saberes, valores e compromissos humanos, apesar dos avanços tecnológicos sem centralidade pedagógica, consubstanciados pelas plataformas e indicadores, e das reformas educacionais orientadas por lógicas gerencialistas e de mercado, **nada substitui um bom professor**, cuja atuação é decisiva para a qualidade da educação e para o futuro da sociedade.

Nessa discussão, inserem-se e resgatam-se as responsabilidades e/ou incumbências do professor formador/supervisor de estágio no espaço da universidade. Esse profissional, geralmente com titulação de Mestrado e/ou Doutorado em Educação, ocupa um lugar híbrido e estratégico na formação inicial docente. Sua atuação ultrapassa a função de acompanhamento técnico ou burocrático do estágio, configurando-se como mediação formativa entre os saberes da formação profissional e acadêmica, das disciplinas científicas, das prescrições curriculares e da experiência profissional, em diálogo com os cenários específicos da escola e com as conjunturas que envolvem a educação. Dessa forma, na disciplina de estágio, esse profissional contribui decisivamente para que os futuros professores compreendam a docência em sua inteireza.

Para Oliveira-Formosinho (2002), o sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva posturas pedagógicas e profissionais por meio de autorreflexão, partilha e ações coletivas. A autora ainda argumenta que

[...] a supervisão desenvolve-se e reconstrói-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa cotidianamente (de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12).

Assim, de forma respeitosa, sensível e colaborativa, sem caráter de julgamento, mas de problematização das práticas educativas, o trabalho desenvolvido por professores e estudantes favorece a criação de um modo de ser e estar na profissão durante as experiências de estágio.

Em função desse objetivo, Pimenta e Lima (2017) enfatizam que o professor supervisor de estágio tem a responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar os processos de aprendizagem dos estagiários de modo formativo, considerando o percurso, os desafios enfrentados e os avanços construídos ao longo do estágio. Nesse sentido, é essencial valorizar os saberes produzidos na prática, tanto pelos professores da escola quanto pelos próprios estagiários, promovendo sua apuração, análise e sistematização no espaço acadêmico. Tal atuação implica, igualmente, a

construção de parcerias formativas, com diálogo junto aos professores da Educação Básica, e o reconhecimento da escola como espaço legítimo de produção de saberes docentes.

Narrar para compreender: uma década no estágio curricular

Para iniciar a narrativa, faço uso das sábias e bonitas palavras de Lima e Aroeira (2011, p. 130) sobre o lugar do estágio na minha vida de professora supervisora:

Aqui está o início de uma profissão. E, como somos sempre estagiários da vida, este é um espaço onde continuamos a nascer profissionalmente e a aprender lições de vida e trabalho. [...]. Ser sempre aprendiz de seu trabalho é um dos compromissos éticos que o professor precisa ter com a profissão docente. O estágio curricular oferece-nos a oportunidade de exercitar o compromisso de compreender a prática profissional, observando cuidadosamente os segredos e especificidades desse ofício em seu cotidiano.

O ano de 2015 marcou o início da minha trajetória como docente no Ensino Superior e, simultaneamente, meu primeiro contato com a docência na disciplina de “Estágio Curricular em Gestão Educacional”. À época, esse componente passou a constituir não apenas um desafio profissional, mas um espaço inaugural de aprendizagem sobre o próprio significado de formar futuros professores e gestores de escolas.

Embora minha formação acadêmica estivesse ancorada nos estudos da área da gestão educacional, assumir a docência do estágio despertou em mim sentimento de insegurança e receio quanto à possibilidade de não conseguir desenvolver o trabalho com o rigor formativo que a disciplina exigia, e ainda exige. Essa insegurança não se vinculava à ausência de conhecimentos teóricos, mas à compreensão inicial de que o estágio não deveria se reduzir à **hora prática**, tampouco a visões simplificadoras de fracasso ou, no extremo oposto, romantizadas da escola e da sala de aula.

Diante disso, tornou-se necessário debruçar-me, de modo sistemático, sobre estudos específicos da área de estágio, buscando compreender mais a fundo seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos. Comprei alguns livros, para lidar com a expectativa de domínio e segurança, questionar o que sabia, a autoridade pedagógica, as marcas que seriam geradas nos alunos, nas escolas e em mim. Um turbilhão de pensamentos foi surgindo e se amarrando.

Iniciei a disciplina, e repeti da mesma forma ao longo de dez anos, com a discussão sobre as concepções de estágio, reconhecendo-o como território privilegiado de produção de saberes e de construção da identidade docente. Busquei gerar interesse na turma, explicando como seria o percurso, bem como a documentação necessária, as horas a serem cumpridas, as etapas operacionais e as exigências instrumentais para cada uma delas, desde um roteiro para observação da instituição até a elaboração do planejamento e da avaliação das intervenções e das aprendizagens geradas nos sujeitos envolvidos. Também abordei e utilizei o relatório final e o seminário para compartilhar as experiências vividas. Percebi, e ainda percebo, que essa explicação e esse diálogo minimizaram e minimizam as apreensões, preocupações e receios das(os) discentes em relação ao estágio.

A experiência inicial estabelecida com a turma, que, sem exceção, era composta por estudantes dedicadas, interessadas e participativas, que demonstravam querer aprender algo comigo, favoreceu a construção de um espaço formativo dialógico. Nele, minhas inseguranças foram sendo gradativamente ressignificadas por meio de trocas, narrativas e reflexões compartilhadas com atenção coletiva.

No decorrer da experiência, uma das tensões mais visíveis e presentes em vários anos manifestou-se na relação entre a universidade e as escolas básicas, marcada por descompassos entre tempos, expectativas e lógicas de funcionamento. Enquanto a universidade organizava o estágio a partir de normativas curriculares, calendário acadêmico e exigências burocráticas, a escola caminhava e encaminhava uma dinâmica própria, com urgências cotidianas, demandas administrativas e condições concretas diversas de trabalho docente. Tal cenário pressionava o meu trabalho docente, ao exigir a mediação constante entre as exigências institucionais, as aspirações da/na escola e a defesa do estágio como componente formativo.

Nesse movimento, também percebia uma inquietação intensa no âmbito identitário, situada entre o meu compromisso de professora formadora e a condição de professora em permanente formação. Desejava **estar pronta**, ter respostas fundamentadas e plausíveis para todas as questões que surgissem, encaminhamentos e sugestões de metodologias para auxiliar os(as) estudantes em todos os dilemas que aparecessem. Amarga ilusão, que foi passando com o decorrer das aulas, tornando evidente que formar professores não se configura como um ato unidirecional, mas como um processo relacional, no qual a formação do outro se entrelaça à autoformação.

As narrativas das estudantes, as situações vividas nas escolas e as reflexões compartilhadas no espaço foram me fazendo perceber que a imprevisibilidade inerente aos contextos escolares pressupõe, na disciplina de estágio, abertura para o inesperado e capacidade de reelaboração contínua do planejamento pedagógico. Portanto, a escuta das estudantes passou a orientar minha atuação. Aprendi a oferecer maior tempo de fala às acadêmicas e, progressivamente, meu papel como professora supervisora deslocou-se de uma posição centrada na condução das respostas para uma função de mediação pedagógica, orientada à problematização das experiências, à formulação de perguntas e à construção coletiva de sentidos sobre as práticas educativas observadas.

Após alguns encontros na disciplina, observei que seria importante organizar reflexões em torno de eixos temáticos ou situações recorrentes nos diferentes contextos escolares que acolham os estágios. Questões comuns às escolas, como desafios de gestão, organização do trabalho pedagógico e relações institucionais, passaram a ser discutidas coletivamente, possibilitando a identificação de regularidades e singularidades nos contextos educativos.

Outra situação marcante a ser narrada ocorreu em relação à supervisão nas escolas-campo de estágio. Nas primeiras visitas para apresentação dos desdobramentos da disciplina e inserção das alunas, senti que o estágio gerava certo desconforto em algumas professoras. Não havia recusa, mas reservas, que atribuí à compreensão histórica do estágio como um momento de verificação e julgamento para consagração ou invalidação de práticas. Diante disso, assumi uma postura de abertura para aprender com as professoras e com a instituição escolar. Em cada contato, procurei, antes de falar sobre o estágio, ouvir as demandas e ocorrências que pudessem gerar incômodos, demonstrando disposição para somar ao contexto por meio de uma postura dialógica, franca e transparente.

Nesse percurso como professora supervisora de estágio, em 2018, em decorrência de uma reorganização institucional dos horários e da distribuição das disciplinas, deixei a docência do “Estágio Curricular em Gestão Educacional” e passei a assumir as disciplinas de “Estágio em Educação Infantil” e “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Essa transição inseriu-me em novos contextos formativos, com outras especificidades pedagógicas, institucionais e profissionais. Contudo, essa transição ocorreu em um momento em que eu já me sentia mais confiante em relação à docência no estágio curricular e ao lugar que ocupava como professora formadora.

As experiências acumuladas nos anos anteriores permitiram-me reconhecer que, embora cada etapa da Educação Básica apresentasse especificidades próprias, muitos dos desdobramentos do estágio reiteravam-se nos diferentes contextos formativos. As tensões entre as normativas institucionais e a realidade concreta das escolas, as inquietações dos estudantes diante da complexidade do cotidiano escolar e a necessidade de mediação reflexiva das experiências vividas passaram a constituir elementos recorrentes do trabalho no estágio. Assim, ao assumir o “Estágio em Educação Infantil” e o “Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, compreendi que não se tratava de um recomeço, mas da continuidade de um percurso formativo no qual aprendizagens já construídas eram constantemente revisitadas e ressignificadas com novos sujeitos, práticas e contextos educativos.

Ainda, a docência no “Estágio em Educação Infantil” assumiu um significado particular em minha trajetória profissional, uma vez que coincidiu com o momento em que me tornei mãe. Essa experiência repercutiu e repercute, de forma sensível e reflexiva, na minha atuação docente, pois ampliei o olhar sobre a infância, as práticas pedagógicas e os modos de cuidado, educação e relação presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Formar e formar-se: aprendizagens e compreensões

Quando penso em formar e formar-se no estágio, recordo-me de um escrito potente de Ostetto (2011, p. 79):

[...] feito de um jogo de livre associação, ao pensar no estágio docente penso em encontro. Encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas; localização: tempos, espaços, territórios; ligação: aproximação, estar com o outro, reunião, ponto comum, convergência. Encontro torna-se, então, a palavra-chave que gera um núcleo ao redor do qual vou tecendo sentidos e significados do estágio na formação dos educadores; um centro em torno do qual gravitam memórias, reminiscências, marcas de vividos que revelam aprendizagens experimentadas no processo de ser professora de professores e que, por meio da reflexão e da escrita, podem ser compartilhadas.

Nesse sentido, ao longo de uma década de atuação como professora supervisora de estágio, constata-se que os sentidos atribuídos ao formar e formar-se passaram por deslocamentos significativos, diretamente relacionados às experiências vividas nos contextos da universidade e da escola. Especialmente entre os anos de 2015 e 2018, período inicial da docência no Ensino Superior, a prática pedagógica foi atravessada por tensões de natureza institucional e identitária que, longe de se configurarem como obstáculos, constituíram-se como elementos formativos centrais, impulsionando a construção de uma postura reflexiva diante do estágio curricular.

Nesse percurso, o aprofundamento teórico no campo de pesquisas sobre estágio revelou-se constitutivo da identidade docente, ao evidenciar que a docência no estágio exige um posicionamento ético, político e reflexivo, comprometido com a leitura crítica das realidades escolares e com a formação de profissionais capazes de compreender a educação como prática social e coletiva. Ainda, ao enfrentar os tensionamentos, o estágio foi se consolidando como um espaço-tempo de escuta, mediação, flexibilidade e produção de análises, bem como favorecedor da construção de sentidos sobre as relações entre universidade e escola, contribuindo para a constituição da identidade docente no Ensino Superior.

Da mesma forma, o estágio como campo de produção de saberes profissionais passou a ser compreendido como lugar em que tanto os estudantes quanto a professora supervisora elaboram conhecimentos a partir da análise crítica da prática. Essas aprendizagens, de acordo com Pimenta e Lima (2017), reafirmaram o estágio curricular como território privilegiado de formação,

no qual teoria, prática e experiência se articulam na construção de sentidos sobre o trabalho docente e a formação inicial de professores.

Ao longo da docência, outras aprendizagens foram se consolidando e passaram a orientar, de forma cada vez mais consciente, as escolhas pedagógicas. Entre elas, destacou-se a compreensão do tempo como dimensão formativa indispensável no processo de ensinar e aprender no estágio, o que demandou a reorganização das práticas, dos conteúdos e das dinâmicas de trabalho. Desacelerar o ritmo das atividades formativas, por meio da seleção de um número mais restrito de textos teóricos, escolhidos por sua relevância e potência analítica, favoreceu discussões mais aprofundadas e qualificadas.

Essa opção contribuiu para leituras mais atentas, para a apropriação conceitual e para o estabelecimento de relações mais consistentes entre teoria e prática, superando abordagens fragmentadas e excessivamente prescritivas. Essa condição relaciona-se com o que Freire (1997) define como verdadeira aprendizagem, a qual ocorre quando os discentes vão se transformando em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Articuladas a essa compreensão, as experiências vividas nas escolas passaram a ser tomadas como objeto central de análise, demandando espaços formativos que possibilitassem revisitar situações concretas à luz dos referenciais teóricos estudados. Esse movimento contribuiu para que o estágio se configurasse como espaço de investigação e reflexão crítica, e não apenas como momento de observação ou aplicação de conhecimentos previamente adquiridos (Pimenta, 2011).

Nesse contexto, mostrava-se iminente a necessidade de transformar os relatos produzidos pelas estudantes em material de análise. Com o tempo, a descrição das experiências de estágio, embora necessária como ponto de partida, mostrou-se insuficiente para sustentar processos formativos mais aprofundados. Assim, passou-se a incentivar a leitura crítica das situações vividas, promovendo o deslocamento do relato para a análise reflexiva, articulando contextos, decisões pedagógicas, relações institucionais e referenciais teóricos. Esse movimento contribuiu para qualificar a produção das narrativas, compreendidas não como testemunhos individuais, mas como dispositivos de produção de conhecimento. A razão para isso é que

[...] não é novidade que a formação de professores pressupõe muito mais que uma racionalidade teórica e técnica marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Para além do necessário domínio teórico, da pretendida competência técnica e do recomendado compromisso político, histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade daqueles em formação estão igualmente implicados em tais processos. Não há como negar que os modos de ser professor estão intimamente relacionados às individualidades, às formas como cada um interpreta e atribui significados aos fenômenos ao seu redor, dentro e fora da escola (Ostetto, 2011, p. 81).

Progressivamente, também se consolidou a organização das reflexões em torno de eixos temáticos ou situações recorrentes nos diferentes contextos escolares que acolhiam os estágios, fortalecendo, segundo Ghedin e Almeida (2011), o caráter investigativo do estágio e ampliando a compreensão das estudantes acerca da complexidade da prática educativa. Nessa perspectiva, a docência passou a ser compreendida como prática reflexiva, na qual a experiência vivida se converte em objeto de análise e problematização.

Ademais, as tensões entre as normativas institucionais que regulavam/regulam o estágio e a complexidade da realidade escolar constituíram outro eixo central na redefinição da compreensão de formar e formar-se. As exigências burocráticas, os prazos e os instrumentos de registro e avaliação, muitas vezes, mostraram-se insuficientes para abarcar a imprevisibilidade e a

singularidade dos contextos educativos. Esse tensionamento contribuiu para o reconhecimento de que a formação docente não se realiza pela mera conformidade às normas, mas pela capacidade de interpretá-las criticamente à luz das condições concretas de trabalho e dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Nóvoa, 2007). Portanto,

[...] são necessárias determinadas atitudes que viabilizem a formação do professor-pesquisador, entre elas: o desenvolvimento de um período de estágio vinculado à pesquisa, a discussão dos conceitos que constituem o processo formativo docente, a apresentação dos elementos técnicos-científicos que instrumentalizam a pedagogia ciência articuladora das ciências da educação, pois consideramos que dessa forma esta trajetória também se caracteriza como um processo de educação científica (Ghedin; Almeida, 2011, p. 77).

Por fim, ao assumir o estágio como espaço de mediação entre universidade e escola, a docência no Ensino Superior passou a demandar uma postura ética e política diante da formação inicial de professores. Formar e formar-se implicaram o compromisso com a formação de professores capazes de compreender a dimensão social, política e ética de sua atuação profissional. Essa compreensão dialoga com Freire (1997), ao afirmar que a prática docente é indissociável de uma ética da responsabilidade, da escuta e do respeito aos sujeitos e aos contextos educativos.

Considerações finais

A abordagem narrativa autobiográfica mostrou-se importante para a análise reflexiva das experiências vividas, ao explicitar deslocamentos na compreensão da docência e da formação. Compreendida não como relato intimista, mas como dispositivo epistemológico, a narrativa possibilitou a produção de conhecimento a partir da experiência refletida, permitindo compreender como, ao longo de uma década de atuação como professora supervisora de estágio, os sentidos atribuídos ao formar e formar-se foram sendo ressignificados no entrelaçamento entre prática, reflexão e compromisso social.

Nesse movimento, formar e formar-se evidenciaram-se como dimensões indissociáveis da docência no Ensino Superior, especialmente na disciplina de estágio, uma vez que a formação do outro implica, simultaneamente, processos de autoformação docente. As experiências analisadas reafirmam o estágio como campo investigativo, no qual as narrativas das estudantes, as vivências nas escolas e os tensionamentos institucionais constituem matéria-prima para a reflexão crítica, deslocando-o de uma lógica meramente operacional para um espaço de produção de sentidos sobre o trabalho docente.

Assim, a docência no estágio passou a ser compreendida como processo formativo inacabado, marcado por tensões, aprendizagens e reconstruções permanentes, no qual universidade e escola se constituem como espaços interdependentes de produção de saberes, sustentando uma docência comprometida com práticas educativas críticas, éticas e socialmente referenciadas.

Ao longo da trajetória narrada, evidenciam-se diferentes desafios, aprendizagens e significados construídos na prática docente, como as tensões entre universidade e escola, as inseguranças diante das responsabilidades formativas e a necessidade constante de mediação pedagógica, que revelaram a complexidade da docência e impulsionaram processos contínuos de reflexão e reconstrução profissional. Nesse percurso, as experiências vividas favoreceram a constituição de aprendizagens relacionadas à escuta, à mediação, à análise crítica das práticas educativas e à compreensão do estágio como espaço de produção de saberes e de formação humana. Assim, os sentidos atribuídos ao ato de formar e formar-se foram sendo ressignificados ao longo do tempo, consolidando uma prática docente comprometida ética, política e socialmente

com a educação, com os sujeitos envolvidos no processo formativo e com a função social da docência.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.). **Estágio na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e47919, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347919>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. de. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-78.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-134.

MORAIS, J. de S. Tecer com afeto, sensibilidade e emoção: a pesquisa narrativa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e285316, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.285316>

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Introdução. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 10-16.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações e encontros: estágio docente na educação infantil. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 79-98.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PIMENTA, S. G. Introdução. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 9-14.

PIMENTA, S. G. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CUNHA, C. da; FRANÇA, C. C. de (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade: Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, S. G. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA FILHO, A. L. da; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 187-200.

Recebido em 20/03/2026

Versão corrigida recebida em 23/05/2026

Aceito em 01/06/2026

Publicado online em 11/06/2026