



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIOVANNA RIBEIRO ALMEIDA E SILVA

QUANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIRA HISTÓRIA:
Narrativas de quem aprendeu ensinando

São Luís - MA
2025

GIOVANNA RIBEIRO ALMEIDA E SILVA

QUANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIRA HISTÓRIA:

Narrativas de quem aprendeu ensinando

Monografia apresentada à banca examinadora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. ^a Dra. Marise Marçalina de Castro da Silva Rosa

São Luís - MA

2025

GIOVANNA ALMEIDA RIBEIRO E SILVA

QUANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIRA HISTÓRIA:

Narrativas de quem aprendeu ensinando

Monografia, apresentada à banca examinadora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marise Marçalina de Castro da Silva Rosa

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Marise Marçalina de Castro da Silva Rosa
Doutora em Educação

Prof.^a Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Doutora em Educação

Prof.^a/ Prof.
Especialização

São Luís - MA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre foi meu refúgio e minha força ao longo de toda essa jornada acadêmica. Em cada fase, desde o ingresso na universidade até os dias finais deste trabalho, Sua presença foi o alento que me sustentou. Nos momentos de cansaço, Ele me deu coragem, nas dúvidas, me deu direção, e nas conquistas, me ensinou a reconhecer a graça. À Nossa Senhora, minha Mãezinha, que me acolheu com ternura em suas mãos e intercedeu por mim nos dias de silêncio e de lágrimas, dedico essa conquista. Que cada passo trilhado até aqui reflita a fé que me moveu e a esperança que me sustentou.

À minha família, minha base e meu abrigo em todos os momentos, deixo minha gratidão mais profunda. Às minhas três mães, Quecia, Keyla e Olga, que me ensinaram o amor em formas diferentes, mas igualmente essenciais: obrigada por cada gesto de cuidado, por cada palavra de encorajamento e por serem porto seguro em dias de tempestade, vocês me sustentaram quando o mundo pesava, me ensinaram a nunca desistir e a acreditar no meu valor mesmo nas horas mais difíceis.

Ao meu pai, Stênio, minha gratidão mais profunda por sempre acreditar no poder transformador da educação. Desde o início, você me mostrou que o estudo é um investimento para a vida inteira e nunca mediu esforços para que eu tivesse as melhores oportunidades. Seu apoio constante, suas palavras de incentivo e a confiança no meu potencial foram combustível para que eu seguisse firme, mesmo diante das dificuldades. Essa conquista também é sua, e tenho orgulho de ser fruto do seu amor e dedicação.

À minha avó em especial, Dona Olga Suely, dedico não apenas este trabalho, mas toda a minha caminhada acadêmica e pessoal. Ela é o motivo de tudo na minha vida, minha raiz mais forte, minha referência de amor, força e sabedoria. Professora também, ela dividiu comigo o sonho da educação e plantou em mim a semente da vocação, por isso, cada conquista minha é também dela. Como canta Maria Gadú em "Dona Cila", canção que dedico a ela com o coração inteiro: *“de todo amor que tenho, metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo meu eu”*. Vó, você é minha maior inspiração, meu abrigo e o reflexo mais bonito do que eu desejo ser.

Às minhas amigas Dara, Pâmella, Isabela, Karem, Karlienny, Ana Clara e Eduarda, meu coração transborda gratidão. Durante essa caminhada, vocês foram

abrigo nos dias nublados, sorriso nos momentos de tensão e força quando minhas próprias faltavam. Com palavras doces, silêncios acolhedores e abraços sinceros, trouxeram leveza e calma em meio ao caos. Obrigada por serem presença, apoio e afeto, vocês foram parte essencial da minha travessia.

À minha amiga Eduarda, um agradecimento especial e cheio de amor. Ela que acompanhou de perto cada etapa desse processo, me ajudou a organizar as ideias, tirou minhas dúvidas, acreditou em mim mesmo quando eu já estava duvidando. Sua presença diária, seu incentivo constante e sua fé no meu potencial foram fundamentais para que eu não desistisse. Obrigada por caminhar comigo com tanta generosidade, paciência e cuidado, você foi luz nos meus dias mais escuros.

À professora Marise Marçalina, coordenadora do curso, minha sincera gratidão por toda a disponibilidade, acolhimento e apoio ao longo da minha trajetória. Em momentos de incerteza, sua escuta atenta e palavras de confiança me trouxeram tranquilidade e força para continuar. Obrigada por acreditar que essa entrega seria possível e por estar sempre disposta a ajudar com generosidade e empatia. Sua presença fez diferença em meu percurso.

Aos professores do curso de Pedagogia, minha gratidão por cada aula, cada palavra e cada olhar que contribuíram para minha formação. Em especial, às professoras Joelma e Edith, que foram verdadeiras sementes no meu caminho, e despertaram em mim o encantamento pela docência, mostrando que ser professora é, antes de tudo, um ato de sensibilidade e amor. À professora Vanja Maria Dominices, que aceitou com prontidão o convite para compor minha banca, e à professora Adriana Ramos, que, com seu auxílio e dedicação, esteve presente ao longo do percurso. Cada um de vocês marcou minha história e deixou ensinamentos que levarei para toda a vida.

Agradeço a mim mesma, por não ter desistido. Por ter seguido em frente mesmo quando o cansaço falou mais alto, quando as incertezas pesaram e os desafios pareciam grandes demais. Me orgulho da força que encontrei em mim, da coragem de continuar, da fé que me manteve de pé. Esse trabalho também é uma prova do quanto sou capaz, e hoje, olho para essa trajetória com gratidão e respeito pela mulher que me tornei.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada. Aos que torceram em silêncio, ofereceram uma palavra de ânimo, um abraço acolhedor ou simplesmente estiveram presentes nos momentos certos. Cada

gesto, cada presença e cada carinho deixaram marcas no meu percurso e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Levo comigo a certeza de que ninguém caminha sozinho, e sou imensamente grata por cada companhia ao longo dessa jornada.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe de tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire).

RESUMO

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem exigido novas posturas e olhares sensíveis por parte dos professores em formação, especialmente diante da complexidade do cotidiano escolar. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir, por meio de narrativas autobiográficas, sobre as experiências vividas no estágio supervisionado e suas contribuições para a formação docente e para a construção da identidade profissional do professor em formação. A pesquisa se ancora em referenciais teóricos como Arroyo (2013), Clandinin e Connelly (2011), Freire (1996), Libâneo (2013), Nóvoa (1992), Pimenta e Lima (2017), entre outros, que tratam da formação docente, dos saberes da prática e da pesquisa narrativa, e propõe compreender o estágio supervisionado não como mera exigência curricular, mas como um espaço potente de aprendizagens, afetos e ressignificações. O estudo adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na metodologia narrativa, tendo como principal instrumento de análise os relatos reflexivos elaborados pela autora ao longo do estágio, baseados em observações, vivências e registros em diário de campo. Entre os principais resultados, identificam-se a importância da escuta sensível, da afetividade e da mediação entre teoria e prática para o desenvolvimento da identidade docente. As experiências relatadas revelam que o estágio supervisionado é um território de aprendizagem plural, onde o professor em formação confronta idealizações, enfrenta desafios reais e desenvolve habilidades fundamentais para a atuação pedagógica, como empatia, improvisação e reflexão crítica. As narrativas evidenciam também como os vínculos afetivos estabelecidos com os alunos e com o ambiente escolar contribuem para a construção de um fazer docente mais humanizado e significativo. Além disso, a escrita de si emerge como instrumento metodológico de autoconhecimento e reelaboração do vivido, permitindo à autora ressignificar experiências e compreender sua trajetória formativa de maneira mais ampla e sensível. Conclui-se que o estágio supervisionado representa uma etapa decisiva na formação docente, ao proporcionar o encontro com a realidade escolar em suas múltiplas dimensões e ao possibilitar a construção de saberes que vão além dos conteúdos acadêmicos, envolvendo dimensões éticas, emocionais e relacionais. O trabalho reforça a importância de se pensar a formação inicial de professores a partir de práticas que integrem o saber teórico ao vivido, respeitando a subjetividade e a experiência como fontes legítimas de conhecimento.

Palavras-chave: estágio supervisionado, identidade docente, prática pedagógica.

ABSTRACT

In recent decades, the Brazilian educational context has demanded new approaches and more sensitive perspectives from pre-service teachers, especially in the face of the complexity of everyday school life. In this context, the present study aims to reflect, through autobiographical narratives, on the experiences lived during the supervised internship and their contributions to teacher education and the construction of professional identity. The research is anchored in theoretical frameworks such as Arroyo (2013), Clandinin and Connelly (2011), Freire (1996), Libâneo (2013), Nóvoa (1992), Pimenta and Lima (2017), among others, which address education, practical knowledge, and narrative inquiry, proposing to understand the supervised internship not as a mere curricular requirement, but as a powerful space for learning, emotional engagement, and meaning-making. The study adopts a qualitative approach, with emphasis on narrative methodology, using reflective accounts written by the author throughout the internship as the main instrument of analysis, based on observations, experiences, and field diary records. Among the main findings, the importance of sensitive listening, affectivity, and the mediation between theory and practice for the development of teacher identity stands out. The reported experiences reveal that the supervised internship is a plural learning territory, where the pre-service teacher confronts idealizations, faces real challenges, and develops essential skills for pedagogical practice, such as empathy, improvisation, and critical reflection. The narratives also show how affective bonds established with students and the school environment contribute to building a more humanized and meaningful teaching practice. Furthermore, self-writing emerges as a methodological tool for self-knowledge and reinterpretation of lived experiences, allowing the author to give new meaning to her experiences and to understand her formative trajectory in a broader and more sensitive way. It is concluded that the supervised internship represents a decisive stage in teacher education, by providing direct contact with the school reality in its multiple dimensions and enabling the construction of knowledge that goes beyond academic content, encompassing ethical, emotional, and relational dimensions. The study reinforces the importance of rethinking initial teacher education through practices that integrate theoretical knowledge with lived experience, acknowledging subjectivity and experience as legitimate sources of knowledge.

Keywords: supervised internship, teacher identity, pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: O ESTÁGIO COMO LUGAR DE SABERES	18
2.1 Entre o ser e o fazer: a identidade do professor em formação	18
2.2 Saberes da docência e a complexidade do cotidiano escolar	22
2.3 Desafios e possibilidades formativas do estágio supervisionado	25
3 A EXPERIÊNCIA QUE ENSINA: A ESCRITA DE SI COMO PESQUISA E APRENDIZADO	28
3.1 Por que narrar experiências?	28
3.2 Narrativas de vida e formação	32
4 RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA: FRAGMENTOS DE UMA FORMAÇÃO VIVIDA	35
4.1 O cotidiano escolar sob um novo olhar	35
4.1.1 Quando ensinar, não ensina	35
4.1.2 O silêncio de Luiz Henrique	38
4.2 Afetos, vínculos e encontros na prática educativa	40
4.2.1 Quando um pequeno abraço ensina mais que mil teorias	40
4.2.2 Aprender com as palavras que a infância sussurra	41
4.3 Memórias que formam: reflexões de uma professora em formação	43
4.3.1 Diário de estágio: onde a docência começa a ser escrita	43
4.3.2 Reflexões de uma professora em formação	5
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e educacionais vêm impactando significativamente a dinâmica das instituições escolares. As constantes mudanças que ocorrem em nossa sociedade, exigem do professor não apenas domínio de conteúdos e técnicas, mas sensibilidade, escuta ativa e capacidade de refletir criticamente sobre sua prática. Diante desse cenário, emerge a necessidade de valorizarmos espaços formativos que priorizem a vivência concreta do fazer docente, possibilitando que o professor em formação atribua sentido às situações cotidianas que enfrenta.

A formação docente é um processo que vai além o acúmulo de conteúdos teóricos, exigindo vivências práticas capazes de ressignificar saberes, provocar reflexões e promover a construção da identidade profissional. É nesse contexto que o estágio supervisionado adquire importante relevância na trajetória do estudante universitário, funcionando como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar. É nesse sentido que se insere a presente investigação, cuja temática está centrada nas experiências do estágio supervisionado, compreendido aqui não como mera formalidade curricular, mas como um território fértil para a constituição de saberes e subjetividades docentes.

A proposta desta pesquisa nasce do desejo de transformar em narrativa as experiências vividas durante o estágio supervisionado, revelando como o ato de ensinar pode também se constituir como um potente e significativo processo de aprendizagem. Por meio dos relatos autobiográficos, a pesquisadora busca revisitar sua trajetória durante o estágio supervisionado resgatando episódios que marcaram seu percurso formativo e contribuíram para a construção de sua identidade como futura educadora.

Esta pesquisa possui relevância por promover a valorização do estágio supervisionado, enquanto espaço legítimo de formação docente, sendo um ambiente onde o licenciando se depara com os desafios da sala de aula, com as relações humanas que se estabelecem no contexto escolar e com a necessidade constante de mediação entre teoria e prática. Além disso, ao adotar a perspectiva narrativa, esta investigação amplia as possibilidades de compreensão da formação docente, permitindo a emergência de sentidos muitas vezes negligenciados pelos instrumentos tradicionais de avaliação acadêmica.

Também é relevante destacar o caráter formativo do relato de experiência. Ao narrar sua trajetória, a autora revisita memórias, reelabora vivências e constrói significados sobre o ato de ensinar. Essa abordagem confere à pesquisa um viés subjetivo e sensível, alinhado à concepção de que o conhecimento é também fruto da vivência e da reflexão situada. Assim, o presente estudo se insere no esforço coletivo de consolidar uma pedagogia comprometida com a humanização do processo educativo, contribuindo para o debate sobre as múltiplas dimensões que compõem o ser professor.

A problemática que norteia esta pesquisa parte do seguinte questionamento: *Como as experiências vividas durante o estágio supervisionado contribuem para a formação docente e para a construção da identidade profissional do professor em formação, a partir da perspectiva de quem aprende ensinando?* Tal pergunta orienta o trabalho na busca por compreender de que modo o estágio, ao ser vivido e refletido, atua como catalisador de processos formativos profundos e transformadores.

Com base nesse problema, o objetivo geral deste estudo é refletir, por meio de narrativas autobiográficas, sobre as experiências do estágio supervisionado, destacando a aprendizagem docente e os sentidos formativos que emergem dessa vivência.

Para alcançar esse propósito, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: analisar como o contato com a prática pedagógica contribuiu para a construção da identidade profissional docente; analisar as relações estabelecidas entre professor, aluno e escola, considerando suas implicações na formação humana e profissional; valorizar o estágio como espaço de transformação e crescimento pessoal, para além de uma exigência curricular; e compreender o papel da afetividade, da escuta e da observação na mediação entre teoria e prática no contexto do estágio.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, uma vez que está voltada à compreensão de sentidos, percepções e experiências subjetivas da pesquisadora, elementos fundamentais para interpretar o processo de formação docente em sua complexidade. Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se por uma pesquisa narrativa, na qual o relato autobiográfico é utilizado como instrumento principal para registrar e analisar as vivências da autora no estágio supervisionado.

De acordo com Minayo (2009, p. 14):

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).”

Sendo assim, compreender a metodologia como um caminho que articula teoria, técnica e sensibilidade, como propõe Minayo (2009), evidencia que a construção do conhecimento não se limita ao domínio técnico, mas envolve também a escuta atenta, a vivência do pesquisador e sua capacidade de refletir criticamente sobre o real. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o fazer científico, valorizando os sentidos produzidos a partir da experiência e da prática situada.

A presente investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa, por reconhecer que os sentidos atribuídos às vivências e experiências formativas da pesquisadora não podem ser reduzidos a números ou fórmulas generalizáveis. Conforme Minayo (2009, p. 21) “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, sendo estes entendidos como parte de uma realidade social, no qual o ser humano se diferencia não apenas por suas ações, mas pensar sobre o que faz e interpretar sua vivência de acordo com a realidade vivida com os indivíduos que o cercam.

Sendo assim, ao contrário de abordagens que priorizam a quantificação ou a neutralidade, exige-se aqui uma escuta atenta aos caminhos percorridos, às memórias revisitadas e aos sentidos construídos a partir do vivido. Isso implica considerar a experiência como elemento central da análise, valorizando a subjetividade, a reflexão e a relação da pesquisadora com o contexto em que esteve inserida. Trata-se de uma escolha metodológica que busca compreender a formação docente em sua complexidade, reconhecendo os saberes construídos no cotidiano como fontes legítimas de conhecimento.

O início desta pesquisa se deu por meio de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de construir uma base teórica que orientasse a compreensão do estágio supervisionado como espaço formativo. Foram selecionados autores como Arroyo (2013), Pimenta e Lima (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Clandinin e Connelly (2011), entre outros, que discutem a formação docente, a prática pedagógica, os saberes produzidos na experiência e a pesquisa narrativa. Essa etapa foi essencial

para fundamentar as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, possibilitando à pesquisadora estabelecer diálogos entre sua vivência no contexto escolar e os principais aportes teóricos da área.

Em um segundo momento, realizou-se uma etapa de observação no ambiente escolar, na qual a pesquisadora pôde inserir-se de forma ativa no cotidiano do campo de estágio. Essa vivência permitiu o contato com as crianças, com os professores e com a rotina pedagógica, possibilitando uma compreensão mais sensível e concreta dos desafios, relações e práticas que atravessam o fazer docente. Segundo Minayo (2009), o observador:

“[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”. (Minayo, 2009, p. 70)

Essa perspectiva reforça a importância da presença sensível e consciente do pesquisador no campo, não apenas como alguém que observa, mas como quem se envolve, escuta e interpreta o vivido com responsabilidade e intencionalidade. Nesse sentido, a observação foi utilizada como técnica de coleta de dados, sendo registrada por meio de anotações reflexivas, valorizando as percepções, sentimentos e impressões que emergiram da experiência. Mais do que uma ferramenta descritiva, tratou-se de uma imersão que favoreceu a escuta atenta do contexto educativo e ampliou os olhares sobre o processo de ensinar e aprender.

Dando continuidade ao percurso metodológico, optou-se pela pesquisa narrativa, compreendida como uma possibilidade metodológica potente para investigar o processo formativo de professores em seus contextos reais e subjetivos. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 49) “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”. Nessa perspectiva, os relatos autobiográficos não apenas compõem a produção narrativa do estudo, mas constituem também o próprio processo de análise, já que é por meio deles que se interpretam os sentidos construídos na experiência.

Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 49) “[...] se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-los de forma narrativa”. Ou seja, a narrativa permite que o sujeito da pesquisa (neste caso, a própria autora),

reorganize suas lembranças, reflita sobre sua trajetória e (re)signifique os acontecimentos que marcaram sua caminhada durante o estágio supervisionado. Mais do que descrever fatos, o objetivo é interpretar experiências e resgatar sentidos que, muitas vezes, permanecem esquecidos ou negligenciados na dinâmica da formação docente.

Os dados analisados foram construídos a partir de registros reflexivos pessoais, elaborados ao longo do estágio supervisionado e retomados posteriormente, sob uma perspectiva crítica e sensível. Esses registros compõem o acervo de experiências da autora e se revelam como território fértil para a compreensão dos processos formativos que emergem do cotidiano escolar. Neles, encontram-se descrições de práticas pedagógicas, observações do ambiente escolar, relações estabelecidas com alunos e professores, sentimentos mobilizados, dúvidas, aprendizados e recomeços.

Por fim, é importante destacar que o percurso metodológico aqui adotado não segue um roteiro fixo ou previamente delimitado. Ele se constrói no movimento da própria escrita, no diálogo com a memória, no entrelaçamento entre vida e teoria. É, portanto, um processo flexível, afetivo e reflexivo, que respeita os tempos da autora e valoriza o olhar subjetivo como componente legítimo da produção do conhecimento. Ao narrar suas vivências, a pesquisadora reafirma que ensinar e aprender são atos profundamente humanos e que a formação docente também se dá nos detalhes das histórias vividas e contadas

O relato do conteúdo observado será realizado por meio da produção de textos reflexivos elaborados a partir da memória e das anotações feitas durante o estágio, tomando como base a escuta sensível, o envolvimento afetivo com os sujeitos e contextos escolares e o olhar crítico sobre a própria prática. Esse tipo de abordagem permite que a autora não apenas relate eventos, mas interprete suas experiências e extraia delas aprendizados significativos, em diálogo com os referenciais teóricos da área da educação.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco seções principais, que dialogam entre si e compõem o percurso reflexivo desta pesquisa.

Na primeira seção, a introdução, apresentaremos os referenciais teóricos, objetivos e a abordagem metodológica da pesquisa narrativa utilizada para analisar as experiências vividas durante o estágio. Na segunda seção discutiremos os processos formativos vivenciados no estágio supervisionado, compreendido como

espaço privilegiado na construção da identidade docente. A partir de diferentes dimensões (como os saberes da prática, a complexidade do cotidiano escolar e os desafios enfrentados), analisam-se os sentidos atribuídos à experiência como parte fundamental da formação profissional.

Já na terceira seção, o foco se volta à escrita de si como possibilidade metodológica e formativa. Aqui, buscaremos compreender a narrativa autobiográfica não apenas como forma de registro, mas como prática reflexiva e investigativa, capaz de elaborar sentidos, construir saberes e resgatar memórias que atravessam o percurso docente.

A quarta seção reúne os relatos da pesquisadora, entendidos como fragmentos de uma formação vivida e significada no cotidiano escolar. Esses textos, produzidos a partir da experiência direta no estágio, revelam aprendizagens, afetos, dúvidas e descobertas que contribuíram para a constituição de uma identidade docente sensível, crítica e em constante construção.

Por fim, na última seção, apresentaremos as principais reflexões sobre as experiências do estágio supervisionado, evidenciando como vivências práticas, relações afetivas e a reflexão sobre a própria prática contribuem para a aprendizagem docente e a construção da identidade profissional.

2. FORMAÇÃO DOCENTE EM MOVIMENTO: O ESTÁGIO COMO LUGAR DE SABERES

Nesta seção, busca-se compreender o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de produção de saberes docentes, em constante movimento e resignificação. Longe de ser apenas uma exigência legal nos currículos de licenciatura, o estágio se constitui como terreno fértil para a articulação entre teoria e prática, permitindo que o futuro professor se insira, progressivamente, na cultura escolar, confronte seus referenciais formativos e reflita sobre a própria identidade profissional em construção.

Assim, serão discutidos aspectos que perpassam essa experiência formativa, como a constituição da identidade docente, os saberes mobilizados no cotidiano escolar e os desafios enfrentados nesse percurso. Ao reconhecer o estágio como um lugar de vivência, problematização e produção de sentidos, reafirma-se seu papel fundamental na formação inicial de professores.

2.1 Entre o ser e o fazer: a identidade do professor em formação

A construção da identidade docente é um processo dinâmico, contínuo e profundamente influenciado pelas experiências vividas ao longo da formação inicial. Segundo Arroyo (2013, p. 21):

“Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua mestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo é preciso lembrá-lo.”

A busca pela identidade docente, segundo Miguel Arroyo, está fundamentada nas experiências vividas no cotidiano escolar, onde o educador constrói seu ser profissional a partir da prática e da reflexão. Essa identidade, embora marcada pelas transformações das práticas pedagógicas ao longo do tempo, mantém-se como uma

presença constante na trajetória de cada professor em formação, moldando seu jeito de ensinar e de se reconhecer como sujeito da educação.

Nesse sentido, o estágio supervisionado atua como o momento em que essa identidade pode, finalmente, ser reencontrada e ressignificada. Ao nos depararmos com os desafios concretos da prática educativa, somos colocados frente a frente com suas idealizações e com o cotidiano real da docência, sendo, assim, desafiados a nos reconhecermos como parte da tradição dos mestres, mas também como sujeito capaz de transformá-la. O estágio se torna, então, o espaço onde a memória que temos das vivências educacionais, se encontra com o professor em construção.

É nesse entrelaçamento entre o sujeito em formação e o cotidiano da escola que emergem reflexões, estranhamentos, redirecionamentos e, sobretudo, o reconhecimento de si como “[...] a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos em ser” (Arroyo, 2013, p. 29). Ou seja: muitas vezes, a identidade e o valor do professor são impostos externamente, pelas expectativas, estereótipos e preconceitos da sociedade, e nem sempre refletem quem o docente realmente é ou a sua visão sobre sua própria profissão.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 29) “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Essa perspectiva permite entender que o estágio não apenas revela a escola ao licenciando, mas também o revela a si mesmo, em sua relação com os alunos, com os professores, com os gestores e com os demais elementos que compõem a cultura escolar. Ao ingressar nesse universo, o futuro professor se depara com práticas institucionais, linguagens próprias, rotinas e desafios que nem sempre estavam previstos em sua formação teórica.

A ideia de identidade em construção implica reconhecer que o sujeito docente não nasce pronto, tampouco se constitui unicamente a partir do conhecimento técnico sobre métodos de ensino. Segundo Nóvoa (1992, p. 30):

“A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

Esse pensamento do autor nos leva a compreender o estágio supervisionado não funciona apenas como um momento de observação ou aplicação de teorias, mas como um espaço coletivo de aprendizagem e formação profissional. Nesse sentido, o estágio se torna uma oportunidade de convivência, troca e construção do saber docente, rompendo com a lógica individualizada da formação e permitindo que o futuro professor(a) entre em contato direto com os desafios da prática e, ao mesmo tempo, compartilhe a experiência com colegas, corpo docente e etc. isso potencializa a reflexão crítica e o amadurecimento profissional.

Ao mesmo tempo, o estágio permite ao licenciando experimentar a docência como prática social situada, marcada por contextos específicos. A cada nova aula ministrada, a cada conversa com um aluno, a cada desafio enfrentado, o sujeito em formação vai tecendo sentidos para sua futura atuação. Essa vivência não se dá de forma linear ou sem conflitos. Muitas vezes, há frustração ao perceber que a prática escolar não corresponde às idealizações construídas ao longo do curso. No entanto, é justamente esse choque com a realidade que impulsiona a construção de uma identidade profissional mais concreta, situada e crítica.

Segundo Arroyo (2013, p. 43)

“Aprender a ser pedagogo(a), [...] exige domínio de teorias e, sobretudo, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com aprendizagem e domínio de competências. É antes, um saber sobre a infância, uma teoria da infância, um percurso pedagógico, formador, que vai tomando forma com o estágio da infância, que é a dose primeira da infância. Leituras múltiplas, as noções de “boa”, aquele professor “bom” que de alguma forma as mães convertem em curso para o possível humano que desejamos. É aprender a ser aquela professora do ensino e do percurso dos filósofos da adolescência, da percepção das nuances da escola cometem. Elas captam esses traços porque as mães são portadoras de paciência, valorização, diálogo, compreensão. É assim que se forma o pedagogo, tornando-se professor com a infância renovada, concreta.”

Nesse sentido, aprender a ser pedagogo(a) não é apenas adquirir técnicas e teorias. É, antes de tudo, um mergulho humano e sensível na essência da infância. O texto acima nos convida a enxergar a formação docente como um processo afetivo, carregado de escuta, presença e respeito pela criança em sua integralidade. A infância é colocada como ponto de partida, e não apenas como objeto de estudo, mas como um território de aprendizado mútuo, onde o adulto também se transforma.

Ser um “bom professor” vai além de saber ensinar conteúdos: é aquele que entende a infância como um espaço sagrado de descobertas, que acolhe e compreende as nuances do desenvolvimento infantil, reconhecendo o valor da paciência, do diálogo e da valorização do outro. Nesse caminho, o estágio, mais do que uma exigência curricular, é uma vivência essencial, uma oportunidade para reencontrar a própria humanidade no olhar da criança. Formar-se pedagogo é, então, tornar-se alguém capaz de ensinar com o coração atento e os olhos abertos para a beleza da infância.

O autor ainda afirma que:

“Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com o nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação.” (Arroyo, 2013, p. 42).

Isso significa que o estágio não é apenas o momento de “testar” o que foi aprendido na universidade, mas, sobretudo, de construir novos saberes e ressignificar os já existentes. A sala de aula torna-se laboratório vivo de formação, em que a escuta, a improvisação, a mediação e a afetividade passam a compor o repertório do professor em formação. É nesse contexto que o estudante começa a se perceber não apenas como executor de tarefas, mas como sujeito ético que faz escolhas, que constrói vínculos e que atua com responsabilidade diante de seus alunos.

Por fim, é importante ressaltar que a construção da identidade profissional durante o estágio não ocorre de maneira solitária. A mediação dos professores supervisores, a escuta dos pares e o diálogo com os docentes da escola campo são elementos fundamentais desse processo. O estágio, quando bem acompanhado, pode tornar-se um espaço potente de trocas, de escuta qualificada e de construção coletiva de sentidos. Assim, o licenciando começa a compreender que ser professor é também estar em constante formação, em movimento, em relação.

A identidade docente, portanto, não é um ponto de chegada, mas um percurso que se inicia (e se intensifica) no estágio supervisionado. É nesse movimento entre o “ainda não sou” e o “estou me tornando” que se constrói a docência como prática reflexiva, viva e comprometida com a transformação social.

2.2 Saberes da docência e a complexidade do cotidiano escola

Segundo Tardif (2002, p. 35) “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação [...]”, e a sala de aula é um espaço onde se entrelaçam múltiplos saberes, sujeitos, histórias e contradições. É no cotidiano escolar, marcado pela imprevisibilidade e pelas relações humanas, que o professor aprende (de maneira viva) a ensinar. Para nós, estudantes, o estágio supervisionado torna-se o primeiro contato efetivo com essa realidade complexa e instável, onde os conteúdos teóricos aprendidos na universidade são desafiados por práticas pedagógicas reais, muitas vezes não previstas ou idealizadas.

O cotidiano escolar não se resume a aplicar conteúdos previamente planejados. Ao contrário, ele exige do professor a capacidade de tomar decisões em tempo real, lidar com situações inesperadas, gerir conflitos, acolher os alunos e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem. Essa vivência expõe o estagiário a um cenário em que o conhecimento pedagógico se articula com aspectos afetivos, éticos, políticos e relacionais, revelando a docência como uma prática profundamente complexa. Sendo assim:

“[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (Tardif, 2002, p. 53)

Tardif (2002), elenca quatro tipos de saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. No estágio, esses saberes se articulam de forma prática, permitindo ao aluno compreender o conteúdo da disciplina (saber disciplinar), entender como ele está disposto no currículo (saber curricular), utilizar métodos e estratégias de ensino (saber pedagógico), e, principalmente, aprender com a experiência concreta de ensinar (saber da experiência). Esse último se manifesta nas conversas informais com os alunos, nas dúvidas que surgem em sala e nas improvisações que se tornam necessárias frente ao inesperado.

Portanto, a vivência do estágio permite compreender que o saber docente não se resume a um conjunto de técnicas prontas, mas constitui um processo em

constante construção, sempre atravessado pelo contexto em que o professor atua. Como afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 33): “De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. [...] Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática* e *ação*. – grifos das autoras. Ou seja, segundo as autoras, a docência deve ser entendida como uma prática social complexa, que vai além da simples aplicação de conteúdos.

É nesse sentido que o estágio supervisionado adquire seu caráter formativo: ele oferece a oportunidade de vivenciar a multiplicidade de tarefas que compõem o ser professor, incluindo aquelas que não estão nos planos de aula, mas que ensinam profundamente sobre o que significa educar. Além disso, o cotidiano escolar é também um espaço de encontros: encontros com os alunos, com outros profissionais da educação, com realidades sociais diversas e, sobretudo, consigo mesmo.

Em cada interação, o estudante é confrontado por situações que exigem sensibilidade, escuta ativa, flexibilidade e empatia. Nóvoa (1992, p. 27), afirma que:

“As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.”

Esse trecho reafirma o caráter formativo do estágio supervisionado ao destacar que os professores enfrentam situações únicas que exigem escuta, empatia e capacidade de autorreflexão. Esses aspectos evidenciam o estágio como um espaço de vivência e confronto com a realidade complexa da prática docente. Ao se deparar com múltiplos desafios, o futuro professor é instigado a desenvolver habilidades que vão além do domínio técnico. Assim, o estágio se torna mais que uma exigência curricular: é uma experiência que promove o autoconhecimento e prepara o estudante em formação para a imprevisibilidade e sensibilidade exigidas pela profissão docente.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 35):

“A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.”

Para as autoras, a prática educativa nas instituições é parte de um contexto cultural mais amplo, interligado com outras dimensões da sociedade. O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, é fundamental para que os futuros docentes compreendam essa complexidade institucional. Isso os prepara melhor para enfrentar os desafios reais da profissão, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e conectada à realidade das escolas e da sociedade em geral.

Segundo Arroyo (2013, p. 54): “O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humano em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”. O trecho destaca que a formação humana acontece nas relações interpessoais, valorizando o papel do pedagogo nesse processo. Isso se conecta ao estágio supervisionado como vivência essencial para momentos de escuta, escrita e análise crítica do vivido.

A partir disso, o estudante começa a perceber que ensinar não é um ato neutro, mas atravessado por escolhas pedagógicas, concepções de educação e compromissos sociais. O cotidiano escolar pode revelar tensões entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na escola. O estágio, nesse contexto relacional, expõe o estagiário a práticas por vezes conservadoras e desmotivadoras, mas também o desafia a exercitar uma escuta crítica e ativa. Assim, mesmo diante de frustrações, esses momentos tornam-se oportunidades de reflexão e construção coletiva, fortalecendo o papel do pedagogo como alguém em constante formação junto aos outros.

De acordo com Arroyo (2013, p. 54): “De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte; de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes.” Sendo assim, quando o estágio permite espaços de diálogo com professores, supervisores e colegas, transforma-se em um espaço significativo para trocar de saberes e experiências, onde o aprendizado acontece na escuta, no diálogo e na partilha de experiências vividas.

Por fim, compreender a docência a partir da complexidade do cotidiano é reconhecer que ensinar não se resume a métodos prontos: existem caminhos, estratégias e saberes que se constroem na prática, com os outros e com o tempo. Trata-se de um processo contínuo, feito de múltiplos caminhos, estratégias e saberes construídos na prática, no diálogo com os outros e no enfrentamento dos desafios diários. O estágio, ao inserir o estudante nesse contexto vivo e dinâmico, marca o

início de uma formação que ultrapassa os limites da graduação e se estende por toda a trajetória profissional do professor.

2.3 Desafios e possibilidades formativas do estágio supervisionado

O estágio supervisionado oportuniza aos estudantes um campo de aprendizados potente, mas também de muitos desafios. Por sua própria natureza, ele se insere em um território intermediário entre o mundo acadêmico e a realidade escolar, exigindo do estudante um esforço constante de adaptação, escuta, ressignificação e resistência. Nesse processo, surgem diversos desafios que, longe de desqualificarem a experiência, evidenciam sua complexidade e importância na formação inicial docente.

Um dos principais desafios enfrentados por estagiários é a ausência da articulação efetiva entre universidade e escola. Muitas vezes, a escola campo não compreende o papel formativo do estágio, tratando o estudante como mero auxiliar ou espectador, ou alterando suas práticas para adequá-las às expectativas e ao olhar avaliativo do estagiário. Por outro lado, a universidade pode estar distante do cotidiano escolar, oferecendo uma formação teórica que não dialoga com as condições reais de ensino.

Essa desconexão fragiliza a experiência do estágio, tornando-o, por vezes, um processo fragmentado, burocrático ou esvaziado de sentido. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 97) “Um dos principais impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” Essa citação evidencia o que muitos estagiários enfrentam ao se depararem com uma realidade escolar e tal ruptura entre discurso e prática pode gerar frustração, mas também constitui um ponto crucial para a construção de uma postura docente mais crítica, consciente e alinhada às reais demandas da escola pública.

A falta de acolhimento nas escolas também figura entre os obstáculos recorrentes. Quando não há abertura para o diálogo, o estagiário sente-se deslocado, inseguro ou até mesmo constrangido em sua atuação. Pimenta e Lima (2017, p. 104) “Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio” e a falta de recepção por parte dos professores regentes, pode gerar desmotivação,

medo de errar e sensação de inutilidade. Nessas circunstâncias, o estágio corre o risco de se tornar uma formalidade a ser cumprida, perdendo seu potencial formador.

No entanto, é justamente diante desses desafios que o estágio revela suas maiores possibilidades formativas. Quando o licenciando se depara com contextos adversos, ele é instigado a refletir criticamente sobre o sistema educacional, as condições de trabalho docente, as políticas públicas e as próprias concepções de ensino que carrega. Esse processo de problematização é fundamental para a formação de um professor autônomo, ético e politicamente engajado.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 119), afirmam:

“O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar o próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.”

Sendo assim, o estágio possibilita ao futuro professor não apenas observar ou replicar práticas, mas agir, refletir, intervir e produzir sentidos sobre sua profissão. Mesmo em contextos difíceis, o estagiário pode desenvolver competências fundamentais, como a empatia, a criatividade diante da escassez de recursos, a escuta sensível e a capacidade de se posicionar criticamente frente aos desafios do cotidiano escolar. A presença do conflito, portanto, não é sinônimo de fracasso, mas de realidade, e é no enfrentamento dessa realidade que se dá a verdadeira formação docente.

Outro ponto de tensão é o tempo limitado do estágio. Em geral, a carga horária prevista nos currículos é insuficiente para uma imersão mais profunda na cultura escolar. O contato breve com os alunos, as dificuldades de continuidade e o pouco tempo para planejar e refletir limitam a vivência do licenciando. Ainda assim, mesmo em períodos curtos, o estágio pode se tornar significativo se for acompanhado de escuta, reflexão e diálogo. O que transforma a experiência não é apenas sua duração, mas a qualidade da mediação e da abertura para aprender com o cotidiano.

Reconhecer os desafios do estágio não é negar sua importância, mas justamente reafirmar sua centralidade na formação docente. A escola real (com suas imperfeições, contradições e singularidades) é também o lugar onde nascem saberes, compromissos e sonhos de transformação. E o estágio, quando vivido com reflexão e

escuta, torna-se uma experiência formativa densa, humana e profundamente transformadora.

Podemos concluir que o estágio supervisionado revela as potências do ensinar. Mesmo em meio a dificuldades estruturais e emocionais, o professor em formação experimenta, ainda que de forma inicial, a alegria de ver um aluno compreendendo um conteúdo, a emoção de ser chamado de “professor” pela primeira vez, a sensação de estar contribuindo com algo maior. Esses pequenos acontecimentos, muitas vezes silenciosos, são sementes de sentido e pertencimento que alimentam o desejo de continuar na docência, mesmo diante de tantos desafios.

3. EXPERIÊNCIA QUE ENSINA: A ESCRITA DE SI COMO PESQUISA E APRENDIZADO

Nesta seção, discute-se a escrita de si como uma prática que ultrapassa o simples relato de experiências. Por meio da perspectiva da pesquisa narrativa, propõe-se compreender a escrita autobiográfica como uma ferramenta metodológica e formativa, capaz de elaborar sentidos, revisitar memórias e produzir conhecimentos a partir da vivência. Ao narrar sua própria trajetória, a autora não apenas reconstrói acontecimentos marcantes do estágio supervisionado, mas também reflete criticamente sobre eles, estabelecendo conexões entre experiência, teoria e identidade docente.

3.1 Porque narrar experiências?

Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 150):

“É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros”.

A afirmação de que os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias revela muito sobre a maneira como nos constituímos enquanto sujeitos históricos, culturais e emocionais. Narrar não é apenas um ato de comunicação, mas uma forma de existir e de significar o mundo. Desde os tempos mais remotos, contamos histórias para transmitir saberes, preservar memórias, educar, consolar, organizar o tempo e dar sentido ao que nos acontece. Esse impulso narrativo parece habitar cada um de nós, surgindo de forma espontânea nas conversas cotidianas, nos relatos familiares, nas trocas com amigos e, sobretudo, nos momentos em que precisamos compreender algo sobre nós mesmos.

Conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 59) “No pensamento narrativo, o contexto faz diferença”, portanto, quando essa prática é levada para o campo da formação docente, ela revela o seu potencial formativo, pois é por meio da escrita de si que o professor em formação pode transformar a vivência em conhecimento, o cotidiano em reflexão e a memória em instrumento pedagógico.

Narrar experiências é, antes de tudo, um gesto de escuta de si. Ao contar sua história, o sujeito realiza um movimento de retorno ao vivido, resgatando memórias, reorganizando sentidos e elaborando compreensões sobre sua trajetória. Clandinin e Connelly (2011, p. 108) afirmam que “[...] podemos pensar que, na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” e, ao escrever este trabalho, como pesquisadora, mergulho no viver e no contar de minha própria história.

No campo da formação docente, essa prática ganha contornos ainda mais significativos, pois permite ao professor em formação revisitar os caminhos percorridos com um olhar mais atento, crítico e afetivo, reconhecendo nas vivências aparentemente simples os germes de sua constituição profissional. A narrativa, nesse sentido, torna-se instrumento potente de reflexão e aprendizagem.

A escrita de experiências não se limita a registrar fatos. Ela é uma forma de compreender o vivido, de dar forma aos sentimentos e de construir significados a partir das situações concretas do cotidiano escolar. Ao narrar, o sujeito organiza suas impressões, identifica os desafios enfrentados, os aprendizados conquistados e os sentidos formativos que emergiram no processo. Como destacam Clandinin e Connelly (2011), a experiência é sempre vivida e compreendida de maneira narrativa. Logo, faz sentido estudá-la e refletir sobre ela a partir da narrativa, pois é por meio dela que o sujeito compreende o mundo e a si mesmo.

No contexto do estágio supervisionado, ao transformar o vivido em narrativa, o futuro docente ressignifica episódios que, muitas vezes, seriam esquecidos ou naturalizados, atribuindo-lhes novos significados. Dessa forma, o relato pessoal passa a ser também um instrumento de formação, pois possibilita o encontro do sujeito consigo mesmo e com sua identidade em construção, conforme afirma Clandinin e Connelly (2011, p. 120) “A experiência narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência”.

A escolha por narrar experiências vividas durante o estágio supervisionado não é apenas metodológica, mas também política e formativa. Política, porque valoriza os saberes construídos no cotidiano, muitas vezes negligenciados pelas formas tradicionais de avaliação acadêmica. Formativa, porque permite que o professor em formação compreenda que ensinar e aprender são processos que envolvem sensibilidade, escuta, afeto e abertura ao outro e a si mesmo. Assim, narrar torna-se

uma forma de aprender, de se transformar e de se reconhecer como sujeito da própria formação.

Narrar experiências, especialmente no contexto da formação docente, é também um ato de resistência. Em uma sociedade que muitas vezes valoriza a objetividade e os dados quantificáveis, dar voz ao vivido, ao subjetivo e ao sensível é afirmar que a docência se constrói, também, por meio da escuta, da emoção e da memória. Ao relatar sua experiência no estágio supervisionado, o estudante se coloca no lugar de sujeito que pensa, sente, observa e interpreta. “As narrativas, nesse aspecto, levam-nos à compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si num processo de reflexão” (Sousa e Cabral, 2015, p. 151).

Nesse processo, o ato de narrar se configura como prática de autoconhecimento. À medida que o professor em formação escreve sobre si, ele se reconhece em suas fragilidades, descobertas, potências e limites. As palavras escolhidas, os episódios recordados e os sentimentos descritos ajudam a construir um retrato mais nítido da identidade que está sendo formada. Mais do que simplesmente descrever o que aconteceu, o narrador interpreta, elabora e reflete. Isso revela uma dimensão profundamente formativa da escrita narrativa: ela ajuda o sujeito a compreender quem ele está se tornando.

A prática narrativa também estabelece pontes entre o individual e o coletivo. Ao narrar sua própria história, o futuro professor não fala apenas de si, mas também de muitos outros que compartilham contextos semelhantes. Suas experiências podem ressoar na trajetória de outros licenciandos, gerando identificação, reconhecimento e sentido de pertencimento. Nesse ponto, a escrita deixa de ser apenas um exercício individual e passa a integrar um movimento coletivo de construção de conhecimento na formação docente. Consoante a isso Clandinin e Connelly (2011, p. 159):

“Ao fazer um texto de campo após ver um filme, por exemplo, o pesquisador precisa explorar possíveis significados da experiência para os aspectos de seu estudo, tais como, significados para si próprio, como pesquisador, para os participantes, para seus alunos ou para o campo de pesquisa como um todo.”

Ou seja, a experiência, quando narrada com intenção e reflexão, deixa de ser apenas um acontecimento isolado e se transforma em conhecimento. No caso do pesquisador, esse gesto de narrar não tem apenas valor descritivo, ele é também

formativo. É através da escrita que o sujeito consegue revisitar a vivência, captar seus sentidos mais sutis e compreender como ela o atravessa em diferentes dimensões: como pessoa, como profissional, como educador, como alguém em constante formação.

Narrar, portanto, não é apenas recontar o que foi visto ou vivido, mas atribuir significado, estabelecer relações e produzir sentidos que dialogam com o campo de pesquisa e com a própria existência do pesquisador. Assim, ao refletir sobre o porquê de narrar experiências, compreende-se que esse gesto carrega em si uma dimensão formadora, política, afetiva e epistêmica. É por meio da narrativa que o professor em formação toma consciência de sua jornada, legitima seus saberes e se insere, de forma ativa, no processo de produção do conhecimento sobre a docência.

Ao longo do estágio supervisionado, narrar tornou-se um modo de prolongar a experiência, dando-lhe espessura e profundidade. Muitos dos acontecimentos que marcaram a minha trajetória da autora talvez passassem despercebidos, caso não fossem revisitados pela via da escrita. Um gesto de carinho de uma criança, um conselho sutil de uma professora experiente, um momento de insegurança diante da turma e tudo isso, ao ser narrado, transforma-se em material formativo. A narrativa, nesse sentido, não apenas conserva a memória, mas a ilumina com novos sentidos.

O processo de escrita também possibilitou revisitar experiências sob diferentes ângulos. Ao escrever sobre os episódios vividos pude deparar-me novamente com aquele momento, mas agora sob a lente do tempo, da reflexão e da aprendizagem. Essa reinterpretação é parte essencial da construção do saber docente. Ao narrar, é possível perceber que um momento de dificuldade foi, na verdade, um ponto de virada; que um erro tornou-se oportunidade de crescimento; que um silêncio foi mais eloquente do que mil palavras.

Além disso, a prática da narrativa favorece a escuta interior. Em meio à correria da rotina escolar, o exercício de parar para escrever sobre si exige presença, atenção e sensibilidade. É um convite à escuta do que, muitas vezes, não foi dito, mas foi sentido. Esse silêncio escutado na escrita se traduz em conhecimento, pois revela aspectos subjetivos da prática docente que dificilmente seriam captados por instrumentos objetivos de avaliação. É nesse ponto que a narrativa se diferencia: ela dá voz às nuances, às sutilezas e às experiências singulares que compõem o ser-professora.

Por fim, narrar é também uma forma de legitimar a própria experiência como campo de saber. Em um cenário educacional frequentemente marcado por prescrições, metas e protocolos, afirmar que a experiência vivida no estágio tem valor formativo é um posicionamento importante. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não está apenas nos livros ou nas teorias, mas também nas práticas, nos encontros, nos erros e nos acertos do cotidiano escolar. A narrativa, assim, torna-se uma ferramenta de empoderamento: ela reafirma que a trajetória do professor em formação é fonte legítima de saber, capaz de dialogar com a teoria e de enriquecer o campo da educação.

3.2 Narrativas de vida e formação

Segundo Pineau (2006, p. 331) “A vida leva. Mas onde e como?”. Inspirada nessa pergunta busco apresentar aqui, de forma breve, os caminhos percorridos por esta pesquisadora, com ênfase nas narrativas pessoais e acadêmicas que contribuíram para a escolha do Curso de Pedagogia.

Minha trajetória educacional não pode ser contada sem antes reconhecer as bases afetivas e familiares que sustentaram meu caminho. Venho de uma família marcada pela separação dos meus pais, mas jamais pela ausência de afeto. Desde a infância, tive o privilégio de ser cercada por amor em sua forma mais genuína, advindo não apenas da minha mãe biológica, mas também da minha madrinha e da minha avó, figuras maternas que desempenharam papel essencial na minha formação humana e educacional. A elas devo não só a criação, mas também os valores éticos, a força, o acolhimento e a sensibilidade que carrego comigo, características fundamentais no percurso que escolhi seguir: o da docência.

Meu pai, mesmo morando em um bairro distante, nunca deixou de se fazer presente. Ele sempre acreditou no poder transformador dos estudos e foi o grande incentivador da minha educação, investindo para que eu tivesse acesso a oportunidades que pudessem abrir caminhos para o futuro. Essa confiança depositada em mim reforçou a importância do conhecimento como instrumento de crescimento pessoal e profissional, perspectiva que hoje guia a minha trajetória acadêmica e minha atuação como estagiária em Pedagogia.

Entre todas as figuras que compõem a minha história, minha avó, Dona Olga Suely, ocupa um lugar de destaque que vai além do afeto: ela é o alicerce da nossa

família. Mulher forte e generosa, foi professora e, por meio de sua prática e de seus relatos, tornou-se minha maior inspiração para seguir o caminho da educação. A ela devo não apenas o que sou, mas tudo o que conquistei até aqui.

Crescer ao lado de uma educadora me permitiu compreender, ainda na infância, o valor do ensino, da paciência e da dedicação a outras vidas. As histórias que minha avó compartilhava, suas memórias de sala de aula e seu amor pela profissão, plantaram em mim a semente da docência. Ao mesmo tempo, sua postura diante da vida me ensinou que a educação não se limita aos muros da escola; ela é também um ato de cuidado, de escuta e de transformação social.

A convivência com minha avó e sua relação com a educação me despertaram o desejo de seguir por esse mesmo caminho. Suas histórias, seu modo de lidar com os alunos e seu compromisso com a escola me mostraram que ser professora ia muito além de ensinar conteúdos: era um ato de amor, presença e responsabilidade. Com o tempo, fui percebendo que queria não só admirar sua trajetória, mas também construir a minha. Foi assim que a vontade de estar em sala de aula começou a ganhar forma dentro de mim, até se tornar um objetivo concreto.

Ingressar na universidade federal é um marco que carrega um significado coletivo. Trata-se de um sonho que não é só meu, mas nosso, um desejo que minha avó e eu nutrimos juntas e que, agora, realizamos lado a lado. Como diz Freire (1996, p. 68), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Esses valores, que encontrei no exemplo de Dona Olga Suely, orientam não apenas minha formação acadêmica, mas também a pessoa e a professora que desejo ser.

No semestre de 2019.2, realizei um dos maiores sonhos da minha vida: o ingresso na Universidade Federal. O sentimento que me acompanhava naquele momento era um misto de realizações, ansiedade e esperança. Sentia-me orgulhosa por ter chegado até ali e, ao mesmo tempo, ansiosa pelas oportunidades que surgiriam ao longo da graduação, imaginando tudo o que aprenderia e vivenciaria.

No entanto, esse entusiasmo inicial foi abruptamente desafiado pela pandemia da Covid-19. O cenário de incertezas e isolamento social que se instaurou “jogou um balde de água fria” nas expectativas que eu havia construído para os primeiros semestres do curso. As aulas presenciais foram suspensas e, por um período, a rotina acadêmica foi interrompida, o que trouxe frustração e insegurança quanto ao futuro.

Com o retorno no formato remoto, percebi que minha dedicação ao curso sofreu impactos significativos. A ausência do convívio presencial, que é essencial para a construção de vínculos e para a troca de experiências, fez com que o processo de aprendizagem se tornasse mais solitário e, em alguns momentos, desmotivador. De acordo com Libâneo (2013), o processo educativo é profundamente relacional, e a interação entre professores e colegas é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. A experiência do ensino remoto emergencial evidenciou essa dimensão, mostrando que a educação vai muito além do acesso aos conteúdos: ela envolve presença, afeto e coletividade.

Além dos desafios impostos pela pandemia, outro fator que marcou minha trajetória universitária foi a necessidade de trabalhar. A conciliação entre o trabalho e as demandas da graduação nem sempre foi simples, e em diversos momentos senti que minha dedicação ao curso foi limitada por essa realidade.

As exigências da rotina profissional me impediram de participar de grupos de pesquisa, projetos de extensão e demais atividades extracurriculares que poderiam ter enriquecido ainda mais minha formação acadêmica. Senti, ao longo da graduação, que essa ausência representou uma lacuna importante, já que tais experiências oferecem vivências práticas e oportunidades de aprofundamento que complementam o aprendizado em sala de aula.

Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação do professor não se limita ao espaço da sala de aula: ela se constrói na articulação entre teoria e prática, envolvendo experiências em projetos, pesquisas e estágios que ampliam a compreensão do fazer docente. Por isso, percebo hoje que, apesar dos esforços em conciliar todas as demandas, a impossibilidade de viver plenamente essas oportunidades deixou um impacto significativo na minha graduação.

4. RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA: FRAGMENTOS DE UMA FORMAÇÃO VIVIDA

Nesta última seção reúno vivências que marcaram minha trajetória durante o estágio supervisionado, compondo uma espécie de diário reflexivo onde o vivido se transforma em aprendizagem. São fragmentos de dias comuns, mas que, aos meus olhos, revelaram muito mais do que simples acontecimentos escolares. Aqui, relato episódios que me atravessaram, inquietaram, emocionaram ou ensinaram, momentos em que ser professora deixou de ser apenas um desejo e passou a se construir na prática.

Cada subtópico traz experiências diferentes, organizadas de forma a iluminar aspectos específicos do cotidiano escolar. No primeiro, compartilho situações em que o olhar inicial sobre a escola foi desconstruído, revelando tensões e possibilidades do ensinar real. No segundo, falo de afetos e vínculos que nasceram do contato com as crianças e com o ambiente escolar, revelando que ensinar e aprender também são encontros. Por fim, no terceiro, revisito memórias que permanecem em mim como marcas formativas, lembranças que ajudam a compor quem estou me tornando como educadora.

Mais do que narrar, escrevo para refletir. Mais do que descrever, desejo compreender. Esses relatos não são ensaios perfeitos, mas histórias reais, feitas de incertezas, descobertas e muita escuta, de mim e dos outros. São vozes da estagiária que fui e ecos da professora que estou me tornando. São fragmentos de vivências que me atravessaram, experiências que me transformaram e continuam moldando meu olhar sobre a prática pedagógica. Ao escrever, dou novo sentido ao que vivi e compreendo, aos poucos, que aprender a ensinar também é um processo de escutar a si mesma.

4.1 O cotidiano escolar sob um novo olhar

4.1.1 Quando ensinar, não ensina

O relato a seguir foi retirado do Diário de Estágio produzido durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Docência dos Anos Iniciais. Trata-se de uma narrativa vivida e registrada no cotidiano escolar, durante uma observação participativa, e revisitada posteriormente sob uma perspectiva reflexiva e formativa. A situação

descrita a seguir revela que, por vezes, o ato de ensinar não garante, por si só, a aprendizagem. Mesmo com planejamento e intenção pedagógica, há momentos em que a escuta, a sensibilidade e a capacidade de adaptação são mais determinantes do que a própria transmissão de conteúdos.

Era o nosso primeiro dia de estágio participativo. Até então, nos estágios anteriores, tínhamos apenas observado o trabalho docente, mas agora o objetivo era diferente: além de acompanhar o cotidiano da sala, estávamos ali para nos prepararmos para uma futura intervenção, em que assumiríamos o lugar da professora em alguns momentos. A ideia era entender melhor os alunos, a rotina e o funcionamento da turma.

Entramos na sala com os olhos brilhando de expectativa. Era dia de observação participativa, e nosso trio foi encaminhado para o 5º B. Imaginávamos encontrar uma aula viva, interativa, repleta de sentidos, queríamos ver o ensino em ação, sentir o pulsar da prática que tanto estudamos nos livros. Mas o que nos esperava ali era outra coisa.

O ambiente era carregado de ruídos, não apenas sonoros, mas também afetivos. Havia um silêncio gritante entre quem ensinava e quem aprendia. O professor falava, mas suas palavras não encontravam morada nos olhares das crianças, que vagavam inquietas, alheias ao que acontecia diante delas. Seguia-se o livro didático como quem segue um trilho já gasto, sem desvios, sem curvas, sem pausas. Não havia variações, não havia escuta, não havia vida naquele momento de aula.

Essa cena nos causou um certo desconforto. Esperávamos ver um momento de troca, com mais envolvimento entre o professor e os alunos, mas o que vimos foi uma rotina que parecia se repetir todos os dias, de forma automática. O professor ensinava, mas os alunos pareciam não se conectar com o que era proposto. Faltava envolvimento, faltava olhar, faltava abertura para o diálogo.

Aquela situação me marcou profundamente. Era como se o conteúdo se perdesse no ar, evaporando antes mesmo de ser absorvido. O livro, embora necessário, não era suficiente. Faltava presença. Faltava troca. Faltava aquele toque humano que dá sentido ao ensinar. Fiquei me perguntando: de que serve a transmissão de conteúdos se ela não encontra eco? Se não desperta? Se não toca?

Ali compreendi que o ensinar não acontece apenas quando se fala, mas quando se envolve, quando se olha, quando se cria sentido junto com o outro. Ensinar,

no seu sentido mais profundo, é construir pontes, não apenas entregar pacotes de saber. É preciso provocar movimento interior, fazer brotar perguntas, suscitar desejos de aprender. E isso exige mais do que seguir um material: exige afeto, escuta, intencionalidade.

Esse momento serviu como um alerta. Percebi o quanto o professor precisa estar atento não só ao conteúdo, mas também à forma como ele se relaciona com os alunos. O clima da sala, a postura dos estudantes, os olhares distraídos e tudo isso também comunica. E se não há conexão, o aprendizado dificilmente acontece.

Lembrei da professora Joelma Reis, cujas aulas nos tocavam pela sensibilidade com que nos fazia participar. Com ela, o conteúdo ganhava vida porque era partilhado com alma. Diferente do que vimos naquela manhã, onde o ensino parecia existir apenas no papel, e não nas relações. Ao sair da sala, não levei apenas anotações. Levei inquietações. Levei a certeza de que a escola não pode ser um lugar de repetição, mas de ressignificação. Que o professor precisa, antes de tudo, enxergar os alunos, não como recipientes a serem preenchidos, mas como sujeitos em formação.

Essa situação me marcou. Foi um daqueles momentos que a gente sabe que vai carregar por muito tempo. Serviu para reforçar o quanto o estágio é um espaço real de aprendizado, muito além da teoria. A gente aprende com o que dá certo, mas também com o que incomoda. E, naquele dia, aprendi que ensinar exige mais do que explicar: exige presença, sensibilidade e disposição para criar sentido junto com o outro.

No último dia de estágio nesta escola, tivemos a oportunidade de assumir a sala de aula. O desafio inicial era grande: precisávamos abordar um tema determinado pelo professor e, ao mesmo tempo, encontrar formas de tornar a aula mais envolvente e significativa para as crianças. Sabíamos que a dispersão dos alunos era um obstáculo, então buscamos uma abordagem diferente, optando por uma metodologia mais ativa, que acolhe e ensina ao mesmo tempo. Deixamos de lado o livro didático e propusemos atividades que despertassem o interesse das crianças.

A acolhida começou com a leitura de uma história, trazendo um momento de conexão e encantamento. Em seguida, os alunos foram convidados a produzirem seus próprios diários, estimulando a criatividade, a escrita e a expressão pessoal. Foi um momento de descoberta para muitos deles, que se sentiram mais envolvidos no processo de aprendizagem, e a escrita se mostrou, ali, capaz de abrir caminhos para

o autoconhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de sentidos. Ao escreverem sobre si e sobre o que vivenciaram, os alunos não apenas exercitaram a linguagem, mas também se colocaram como protagonistas do próprio aprendizado.

Essa experiência reforçou a importância de repensar as práticas pedagógicas. Quando há espaço para interação e participação ativa, os alunos respondem com mais interesse. O aprendizado se torna mais significativo quando a escola se propõe a ensinar de forma acolhedora e envolvente. Esse dia nos mostrou que é possível ensinar de maneira mais humana e eficaz, basta olhar para as necessidades reais das crianças.

Voltar à escola naquele último dia e poder fazer diferente foi um marco na nossa formação. Depois de tantas observações, dúvidas e inquietações, conseguimos colocar em prática uma proposta que valorizasse o aluno como sujeito ativo no processo de aprender. Foi como fechar um ciclo: começamos observando uma realidade que nos incomodou e encerramos propondo uma experiência mais sensível, criativa e participativa. Essa vivência nos mostrou, na prática, que é possível transformar o modo de ensinar, desde que haja escuta, intenção e abertura para o novo.

4.1.2 - “O silêncio de Luiz Henrique”

Era um dia comum de estágio, desses que já começam com a sala cheia de barulho, mochila no chão, criança correndo e professora tentando organizar a roda. Estávamos ali para observar a prática docente, atentos ao jeito como a professora conduzia as atividades e lidava com o grupo. Entre as crianças, havia uma figura conhecida: Luiz Henrique, um daqueles meninos inquietos, cheios de energia, sempre com o nome na ponta da língua da professora. A cada dia, um novo episódio de desatenção, uma nova bronca. Era fácil perceber que ele já carregava o rótulo de “bagunceiro”, e também o peso desse lugar.

Embora estivesse localizada em uma região periférica, a escola era organizada, bem cuidada e com bons profissionais. As salas eram limpas, o ambiente era acolhedor e havia, no dia a dia, uma tentativa real de fazer a escola funcionar com afeto e seriedade. Ainda assim, não era possível ignorar o contexto ao redor. A maioria dos alunos vinha de realidades marcadas por desafios econômicos, emocionais e

sociais. A observação docente ocorria em formato de rodízio e cada trio acompanhou uma sala diferente a cada encontro.

Naquele dia o meu trio de estagiárias acompanhou a sala do Luiz Henrique, sentadas em um canto um pouco atrás das crianças. Após o cumprimento da rotina inicial (acolhida, oração e etc.) a professora propôs a leitura da história do “Patinho Feio”. Começou animada, incentivando a escuta. Mas, ao longo da leitura, começou a fazer pausas, lançando olhares para Luiz Henrique e dizendo frases como: “Esse aqui é igual a você, Luiz, ninguém aguenta”, ou “O patinho feio da nossa sala também vive aprontando, né?”.

O riso de algumas crianças cortou o ar. Mas Luiz ficou quieto. Olhava fixo pro chão, como quem entende mais do que deixam ele demonstrar. Nós, estagiárias, ficamos desconcertadas. Um nó se formou na garganta. A comparação podia parecer leve à primeira vista, mas havia ali um julgamento público, um recado velado: ele era o “errado” da história. Naquele dia, entendi com dor que a palavra da professora tem um peso imenso. E que, quando usada sem cuidado, ela pode marcar. Pode ferir. Mesmo disfarçada de brincadeira, de metáfora ou de “forma de ensinar”.

Nesse dia, o que se revelou não foi a ausência de afeto, mas a urgência de um olhar mais sensível, de relações menos marcadas por rótulos e mais abertas ao acolhimento. Foi, sem dúvida, um encontro formativo, mas não pelo que teve de bonito, e sim pelo que me mostrou sobre a responsabilidade que é educar com presença e cuidado.

Levei essa cena comigo. Voltei a ela muitas vezes na memória, tentando entender o que poderia ter sido feito de outra forma, como reagir com mais sensibilidade, como me tornar uma presença diferente para as crianças. Com o tempo, percebi que a maior lição daquele momento não foi sobre ter uma resposta pronta, mas sobre não repetir o que fere, não reproduzir atitudes que silenciam ou excluem. Entendi que estar em formação é também aprender a reconhecer os erros (nossos e dos outros) e usá-los como ponto de partida para fazer diferente. Aquela experiência me ensinou que a escuta atenta e o olhar sensível são escolhas diárias, e que educar exige, antes de tudo, um compromisso ético com o cuidado e com a dignidade de cada criança..

Luiz Henrique me ensinou em silêncio. E eu escutei.

4.2 Afetos, vínculos e encontros na prática educativa

4.2.1 - Quando um pequeno abraço ensina mais que mil teorias

O relato a seguir é fundamentado em uma experiência ocorrida durante o Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Docente I e reconstruído a partir das lembranças que permaneceram em minha memória. Ao revisitá-la, busco compreender não só o que vi e senti, mas também como esse momento contribuiu para meu processo de formação docente. Trata-se de uma vivência marcada por inquietações, aprendizados e descobertas, em que a sala de aula se revelou um espaço vivo, repleto de desafios e possibilidades.

Mais do que observar a prática de outros profissionais, esse momento me convidou a pensar sobre minha própria postura como futura educadora: quais valores carrego? Que tipo de relação desejo construir com os estudantes? Como articular teoria e prática de forma coerente e significativa? A experiência, ainda que breve, foi suficiente para provocar questionamentos importantes, desnaturalizar certas percepções sobre o cotidiano escolar e acender em mim o desejo de atuar com responsabilidade, sensibilidade e compromisso com a educação. Assim, este relato não pretende oferecer respostas prontas, mas compartilhar um recorte de uma trajetória em construção, feita de encontros, reflexões e ressignificações.

O Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Docente I é, com certeza, o divisor de águas para os estudantes do Curso de Pedagogia. Aqui, temos o primeiro contato com o universo escolar: são as primeiras idas às escolas, as primeiras experiências, as primeiras vivências, e claro, os primeiros abraços. É uma experiência única no Curso de Pedagogia, quando você chega pela primeira vez na escola e têm aqueles olhares voltados para você, para a “tia nova”.

Quando chegamos nesse estágio, tratado apenas como um estágio de observação e de “primeiros contatos” a gente não imagina a riqueza de aprendizados que ele irá nos proporcionar e principalmente os laços que criaremos naquele ambiente. Uma maiores lembranças que tenho deste estágio supervisionado vêm de um abraço apertado e de olhos que me procuravam toda manhã. Durante as primeiras semanas conheci o Heitor, aparentava estar desconfiado, com um olhar de quem demorava a confiar nos adultos. No começo, ele me observava de longe, como quem testa o terreno antes de pisar. Não se aproximava muito, não puxava conversa,

apenas me olhava, como se estivesse perguntando em silêncio se eu ficaria ou se logo iria embora.

Foram seis encontros com a turma do Heitor e, com o passar dos dias, comecei a notar pequenos gestos. Ele colocava o desenho dele sobre minha mesa sem dizer nada. Um dia, ele segurou minha mão durante a roda da história. Noutro, sentou no meu colo... E assim fomos nos aproximando, sem pressa, no ritmo que ele permitia. Até que, certa manhã, ao me ver entrando na sala, correu e me abraçou com força, dizendo apenas: “Você voltou.” E naquele instante, entendi tudo.

Aquele abraço me ensinou mais do que muitas leituras acadêmicas. Me mostrou o valor da presença constante, do cuidado diário, da escuta silenciosa. Criar vínculo não é tarefa simples não acontece porque queremos, mas porque somos coerentes no jeito de estar com o outro. Com o Heitor, aprendi que o afeto é um caminho, e não uma estratégia, ser professora também é oferecer colo, segurança, espaço para que a criança se sinta vista, aceita, acolhida.

Essa vivência me fez pensar que a escola não é feita só de planejamentos e conteúdos, mas de encontros. E que alguns encontros nos transformam. O vínculo com Heitor me ensinou sobre paciência, sensibilidade e sobre a importância de não querer apressar o tempo da criança. Como diz Arroyo (2013), educar é comprometer-se com a história do outro, e isso começa no vínculo que se constrói no dia a dia, mesmo com gestos simples.

Esta memória é um lembrete de que afetos não se ensinam em sala de aula, mas se vivem. E que, no fim das contas, são esses laços que dão sentido à escolha de ser educadora. Sendo assim, a docência vai além dos conteúdos e planejamentos: é sobre estar presente, escutar com atenção e respeitar o tempo de cada criança. Ser educadora é, muitas vezes, aprender mais do que ensinar: é acolher, adaptar-se, confiar no processo e construir vínculos verdadeiros que dão sentido à prática pedagógica.

4.2.2 - Aprender com as palavras que a infância sussurra

O relato a seguir é fundamentado em uma experiência ocorrida durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e escrito a partir das memórias que carrego comigo. Ao revisitá-las, busco compreender não só o que vi e senti, mas também o que essa vivência despertou em minha formação como futura professora.

Era mais um dia de estágio, e eu estava ali, sentada num cantinho da sala, com o caderno no colo e o olhar atento. A proposta era observar, mas desde os primeiros minutos eu percebi que estava prestes a vivenciar algo especial. A professora Luciana entrou com um sorriso calmo e um jeito firme, mas muito acolhedor. Ela conduzia a turma com leveza, mas com clareza nos propósitos. Havia uma escuta muito presente, uma conexão visível com cada criança, e isso fazia toda a diferença no ambiente. Sua prática me chamou atenção porque não seguia uma rotina engessada, daquelas que se repetem todos os dias da mesma forma. Ela seguia uma organização, claro, mas estava sempre aberta ao que as crianças traziam, e isso fazia tudo parecer mais vivo, mais verdadeiro.

O que mais me marcou foi perceber como a professora planejava a aula a partir do que observava no cotidiano dos pequenos. Por exemplo, naquele dia, após o lanche, ela iniciou uma atividade de soletração usando palavras que tinham surgido durante a refeição. No começo achei que fosse uma ideia de última hora, mas logo entendi que aquilo fazia parte do seu planejamento. Luciana observava com atenção o que cada criança levava de lanche, e essas palavras já estavam no roteiro da aula. Assim, quando trabalhava com letras, sílabas e sons, usava exemplos que pertenciam à vida das crianças. Era bonito de ver como elas se interessavam, como reconheciam suas experiências ali, transformadas em conteúdo. O aprendizado acontecia com naturalidade, porque fazia sentido para elas. Aquela prática simples carregava um cuidado enorme: o de ensinar sem afastar a criança do que ela é.

Outro ponto que me encantou foi a escolha dos livros e das histórias. Nada de princesas ou contos repetidos, Luciana trouxe neste dia uma leitura ligada à cultura indígena, mostrando outros modos de vida, outras formas de pensar o mundo. Era uma forma de ampliar o olhar das crianças e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade desde cedo. As histórias despertavam curiosidade, geravam conversas, traziam perguntas. A leitura ali não era um momento de silêncio imposto, mas de troca e descoberta. Tudo isso revelava um compromisso com uma educação que respeita e acolhe as diferenças, que forma sujeitos críticos desde pequenos.

Enquanto observava tudo aquilo, senti uma mistura de orgulho e desejo. Orgulho de ver uma prática tão bonita e potente acontecendo diante dos meus olhos. E o desejo de um dia ser também uma professora assim: que escuta, que acolhe, que transforma momentos simples em oportunidades de aprendizagem verdadeira.

Percebi que ensinar é muito mais do que aplicar uma atividade. É saber olhar, planejar com sensibilidade, reconhecer as crianças como protagonistas da própria história.

Essa experiência me ensinou que alfabetizar não é apenas ensinar letras e palavras. É criar vínculos, respeitar o tempo de cada um e usar o cotidiano como ponto de partida para o conhecimento. Como diz Arroyo (2013), a alfabetização é um processo social e cultural, que acontece no encontro entre os saberes das crianças e o mundo da escola. E esse encontro só é possível quando há afeto, escuta e intencionalidade. Luciana me mostrou que é possível ensinar com leveza, sem perder a profundidade e que é justamente essa leveza que torna o aprendizado mais significativo.

Viver essa experiência reforçou em mim a certeza de que educar é também estar presente com escuta e sensibilidade. Aprendi que, muitas vezes, é no simples, no olhar atento, na escuta genuína e no acolhimento, que o processo de aprendizagem realmente acontece. É ali, no cotidiano da sala de aula, que o professor se conecta com as histórias de cada criança, ajudando a construir um ambiente onde todos se sintam vistos, respeitados e valorizados. Guardo esse dia com muito carinho. Ele me mostrou que, na educação infantil, cada gesto importa. E que quando o ensino nasce das vivências das crianças, ele se torna muito mais do que conteúdo: vira afeto, pertencimento e construção de sentido.

4.3 Memórias que formam: reflexões de uma professora em formação

4.3.1 Diário de estágio: onde a docência começa a ser escrita

Entre tantos momentos que me marcaram ao longo dos estágios, há um que permanece comigo não por um único episódio vivido, mas por um fio que costurou toda a minha trajetória de maneira invisível e, ao mesmo tempo, profundamente presente: a escrita. E essa escrita só encontrou espaço e potência porque, em determinado momento do curso, encontrei professores que souberam me apresentar esse caminho como quem oferece uma chave, não para abrir portas prontas, mas para construir novas entradas dentro de mim.

Desde os primeiros encontros dos estágios orientados pelas professoras Edith e Joelma, percebi que havia algo diferente na forma como elas conduziam nossas formações. Não era apenas sobre repassar orientações ou cobrar prazos. Era sobre

presença, sensibilidade e afeto. As duas professoras que nos acompanharam ao longo das disciplinas de estágio nos apresentaram o diário não como uma exigência burocrática, mas como um instrumento de reflexão, memória e identidade. Com elas, aprendi este diário de estágio seria muito mais do que um registro: seria um lugar de reencontro comigo mesma, com as experiências vividas e com a professora que estava nascendo em mim.

Elas sempre reforçavam, de forma simples, mas marcante, que o diário não era só uma exigência do estágio, e sim uma ferramenta de reflexão. Diziam que escrever nos ajudava a entender o que tínhamos vivido, a dar sentido às situações que muitas vezes passavam despercebidas no corre-corre da rotina escolar. E eu escrevi. No começo, como quem cumpre uma tarefa. Depois, como quem se encontra. Ao registrar cada dia de estágio, as conversas com as crianças, as observações da sala, os incômodos e os encantamentos, percebi que não estava apenas anotando acontecimentos, estava começando a compreender quem eu era naquele espaço, desvendando sensações e descobertas que só a escrita podia revelar.

Hoje, quando volto ao meu diário de estágio, leio não só o que aconteceu, mas quem eu era em cada momento. Reconheço dúvidas, descobertas, quedas e recomeços. E vejo o quanto tudo isso só ganhou forma porque houve alguém que nos deu impulso para escrever. No final, não era só um caderno. Era um arquivo vivo das experiências que vivenciei. E essa possibilidade só existiu porque houve alguém que nos ensinou a escrever não só como registro, mas como escuta de si.

A professora Edith me marcou também por pequenas, mas potentes delicadezas. Uma que nunca esqueci foi quando ela nos orientou a não chamá-los de “alunos”, mas de “crianças”. Na época, pareceu só uma correção de vocabulário. Mas depois, compreendi a dimensão disso. Ao nos fazer enxergar que não estávamos lidando com miniaturas de adultos, mas com sujeitos plenos de direitos, potências e necessidades próprias da infância, ela nos tirava do automático e nos colocava diante da ética do cuidado e da escuta. Não era sobre linguagem, era sobre postura. Era sobre sensibilidade com quem está ali conosco, aprendendo e existindo.

Por isso, este relato é também uma forma de agradecimento. A escrita me acompanha até hoje, não mais apenas como ferramenta de registro, mas como forma de pensar, sentir e construir a professora que estou me tornando. Escrever passou a ser uma maneira de permanecer presente mesmo nos momentos que já se foram, de transformar vivências em aprendizado e de encontrar, na prática cotidiana, caminhos

de reflexão. Levo comigo não só as palavras que registrei, mas também a escuta que aprendi a fazer de mim mesma. E, acima de tudo, levo a marca de quem me ensinou que escrever é também uma forma de cuidar.

4.3.2 Reflexões de uma professora em formação

Ao revisitar cada momento descrito neste trabalho, percebo o quanto o estágio supervisionado me transformou profundamente, não só como estudante, mas como ser humano. Cada relato, cada criança com quem tive contato, cada silêncio, cada abraço, cada ausência de escuta por parte de alguns professores, e principalmente, cada olhar que cruzei dentro da sala de aula, deixaram em mim marcas que moldam a professora que estou me tornando.

Antes do estágio, eu trazia comigo idealizações construídas ao longo da graduação. Imaginava uma sala de aula onde tudo seguiria conforme o planejamento, onde a prática corresponderia à teoria e onde minha função como professora se resumiria à aplicação do que estudei. Mas o chão da escola é outro: é concreto, irregular, cheio de encontros inesperados, de desafios que exigem muito mais do que domínio técnico.

O que vivi em cada estágio supervisionado mostrou-me que ser professora é ser humana, é estar disponível, é olhar com atenção e agir com sensibilidade. Senti o peso das ausências, como nos momentos em que o ensino não acontecia por falta de escuta, ou quando a prática docente parecia mecânica, distante das reais necessidades das crianças. Também senti o poder transformador do afeto, do vínculo que nasce devagar, como no abraço apertado de um aluno que finalmente confia, ou no olhar silencioso de quem se sente visto.

Momentos como esses me ensinaram que educar é também ser presença, é acolher, é entender que, muitas vezes, o conteúdo mais valioso não está no quadro, mas na troca. A prática supervisionada revelou a complexidade da docência, desafiando-me a olhar além do planejado, a escutar o que não é dito, a perceber as dores e potências de cada criança. Compreendi que a sala de aula é um espaço de convivência, de afetos e conflitos, e que a postura do educador pode, sim, gerar rupturas ou transformações.

Quando vi Luiz Henrique silenciar diante de uma metáfora que o diminuía, entendi a responsabilidade imensa de cada palavra que sai da boca de um professor.

Aprendi, em silêncio, que educar exige escuta atenta e respeito genuíno pela história de cada aluno. O estágio não me ensinou só a ensinar. Ele me ensinou a ser. Ser professora, ser escuta, ser ponte, ser alguém capaz de acolher as múltiplas infâncias que habitam nossas escolas.

Vi que os saberes da experiência são tão importantes quanto os livros que lemos. Vi que, em meio aos desafios estruturais da escola pública, ainda assim há potência, há encontros que valem a pena, há crianças sedentas por atenção e por sentido. E é nesse espaço, entre a ausência e a presença, que eu me (re)descobri. Esse processo foi, sem dúvida, um marco na minha formação. Aprendi que não sou apenas alguém que transmite conhecimento, mas alguém que se envolve, que aprende junto, que reconhece os limites e possibilidades da docência.

Cada memória do estágio me devolve à certeza de que escolhi o caminho certo, não por ser fácil, mas por ser profundamente transformador. Saio desse processo com o coração mais cheio de esperança, mas também mais consciente das responsabilidades que me esperam. A educação, para mim, passou a ser mais do que um campo de atuação profissional. Ela se tornou minha forma de existir no mundo.

O estágio me ensinou que ser professora é comprometer-se com o outro, é construir espaços de escuta, de empatia e de liberdade. É, sobretudo, aprender sempre, com os erros, com as dúvidas, com as crianças. E hoje, ao olhar para trás, vejo que a maior aprendizagem que levo comigo não está nos livros que estudei, mas nos olhos dos alunos que me ensinaram a ser mais humana.

Cada passo dado até aqui foi atravessado por muitas emoções, inseguranças e descobertas. Mas também foi cheio de beleza, de encontros verdadeiros, de momentos que aquecem o coração. Sou grata a cada pessoa, a cada criança, a cada professora que me acompanhou nesse processo. Eles fizeram parte da minha história. E agora, mais do que nunca, eu me reconheço como uma professora em formação, uma mulher que aprende ensinando, que se fortalece no cotidiano e que se compromete, com coragem, a transformar o mundo pela educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral compreender como as experiências vividas durante o Estágio Supervisionado contribuem para a formação de professores, orientado pela questão central de como os vínculos afetivos e as práticas pedagógicas na escola influenciam esse processo formativo. A análise realizada ao longo do trabalho permitiu alcançar os objetivos propostos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da complexidade da docência e da importância do afeto e da escuta sensível na prática educativa.

Os resultados indicaram que os vínculos construídos com as crianças, manifestados em gestos simples como abraços e olhares, são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e efetivo. Observou-se, ainda, que a forma como as palavras e atitudes do professor impactam os alunos, podendo fortalecer ou fragilizar a autoestima e o processo de aprendizagem, revela a necessidade de uma postura ética e cuidadosa. Esses achados reforçam a importância das teorias que valorizam o cuidado, o vínculo e a escuta na educação, como destacam autores como Arroyo, além de confirmar que a prática docente é muito mais do que aplicação técnica; é um exercício humano e relacional.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o campo da formação docente e da prática pedagógica, ao oferecer reflexões que evidenciam a necessidade de um compromisso ético e afetivo no trabalho com crianças. Os dados aqui apresentados podem subsidiar a elaboração de políticas e programas de formação que valorizem não apenas o conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia, essenciais para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e humanos.

É importante destacar que este estudo apresenta limitações, como o tempo restrito do estágio e o acesso limitado a um número reduzido de turmas e contextos escolares, o que pode ter influenciado a abrangência dos resultados. Além disso, o relato baseado em memórias pode apresentar limitações inerentes à subjetividade da experiência vivida, apesar do esforço reflexivo e analítico realizado.

Diante dos resultados e limites encontrados, sugere-se a realização de novas investigações que explorem outras dimensões do vínculo afetivo na escola, incluindo a participação das famílias e a atuação interprofissional, assim como o uso de metodologias que possibilitem um acompanhamento longitudinal dos processos

formativos. Também é recomendada a ampliação do estudo para contextos diversos, com enfoque em diferentes realidades socioeconômicas e culturais, de modo a ampliar o conhecimento sobre as práticas que fortalecem a gestão do trabalho docente e a educação afetiva.

Além dos aspectos técnicos e metodológicos, este trabalho me convidou a refletir profundamente sobre o que significa realmente ser professora. Mais do que dominar conteúdos e planejar aulas, ser educadora é estar disponível para o encontro com o outro, é criar espaços onde as crianças se sintam vistas, acolhidas e respeitadas em suas singularidades. A experiência do estágio me mostrou que o afeto, o cuidado e a paciência são ingredientes essenciais para transformar não apenas o aprendizado, mas a própria vida dentro da escola.

Por fim, ao olhar para trás e revisitar cada memória, percebo que a formação docente é um caminho em constante construção, uma jornada que se faz na escuta, na humildade de reconhecer limites, na coragem de aprender com os erros e na paixão pelo que se faz. Levo comigo a certeza de que a educação só é possível quando se constrói com afeto, compromisso e presença verdadeira. E é esse compromisso que agora assumo com a docência: a vontade de ser não apenas alguém que ensina, mas que se deixa transformar pelo encontro com cada criança.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 1, p. 9-30.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329–343, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 06 jul. 2025.

SOUSA, Maria Goretti Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**. Campinas, v. 33, n. 2; jul/dez. 2015. p. 149-158.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.