

## Narrativas Autobiográficas Sobre a Formação Docente: Cartas de Professoras Orientadoras do Estágio em Pedagogia

## Autobiographical Narratives On Teacher Training: Letters from Supervising Professors of Pedagogical Internships

## Narrativas Autobiográficas Sobre la Formación Docente: Cartas de Profesores Supervisores de Prácticas Pedagógicas

1

Shirlei de Souza Corrêa<sup>1</sup>  
Juliana Pedroso Bruns<sup>2</sup>  
Luciane Oliveira da Rosa<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo, qualitativa e autobiográfico, objetiva refletir sobre a formação docente no contexto do Estágio Supervisionado em Pedagogia, a partir de cartas produzidas por três professoras orientadoras. O corpus da pesquisa foi constituído pelas narrativas escritas ao final do percurso formativo de uma turma acompanhada ao longo dos quatro estágios supervisionados. A análise fundamentou-se no Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), permitindo identificar sentidos e marcas presentes nas experiências narradas. Emergiram três categorias de análise: o inacabamento como princípio da formação docente; a dimensão relacional e afetiva na formação docente; e a constituição da identidade docente no percurso formativo. Os resultados evidenciam que a docência se configura como processo contínuo, relacional e inacabado, marcado pela escuta, pelos afetos, pelas aprendizagens compartilhadas e pela reflexão sobre a prática. Conclui-se que o Estágio Supervisionado se constitui como esse espaço potente de formação e constituição da identidade docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Estágio Supervisionado. Pedagogia. Narrativas autobiográficas.

**Abstract:** This qualitative, autobiographical study examines teacher education through the Supervised Internship in Pedagogy, drawing from letters written by three supervising teachers. The research corpus comprises narratives by a class observed during four consecutive practicums at the end of their training. We anchored the analysis in Ginzburg's (1989) Indicial Paradigm, enabling us to identify meanings and subtle signals in the recounted experiences. Three analytical categories emerged: 'incompleteness' as a foundation of teacher education; the relational and affective dimensions of teacher development; and the evolution of teacher identity during training. The findings reveal that teaching is a continuous, relational, and evolving process defined by attentive listening, emotional engagement, collaborative learning, and critical reflection. The study concludes that the supervised internship is a powerful method for cultivating a sense of teacher identity.

**Keywords:** Teacher training. Teacher education. Supervised internship. Pedagogy. Autobiographical narratives.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>. E-mail: [shirlei.correa@unifebe.edu.br](mailto:shirlei.correa@unifebe.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e Educação Física. Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). <https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>. E-mail: [juliana.bruns@unifebe.edu.br](mailto:juliana.bruns@unifebe.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). <https://orcid.org/0000-0002-9834-5917>. E-mail: [luciane.rosa@unifebe.edu.br](mailto:luciane.rosa@unifebe.edu.br)



# REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



**Resumen:** El presente estudio, cualitativo y autobiográfico, tiene como objetivo reflexionar sobre la formación docente en el contexto de las Prácticas Supervisadas en Pedagogía, a partir de cartas elaboradas por tres profesoras orientadoras. El corpus de la investigación estuvo constituido por las narrativas escritas al final del proceso formativo de un grupo acompañado a lo largo de las cuatro prácticas supervisadas. El análisis se fundamentó en el Paradigma Indiciario de Ginzburg (1989), lo que permitió identificar significados y huellas presentes en las experiencias narradas. Emergieron tres categorías de análisis: la incompletitud como principio de la formación docente; la dimensión relacional y afectiva en la formación docente; y la constitución de la identidad docente en el proceso formativo. Los resultados evidencian que la docencia se configura como un proceso continuo, relacional e inacabado, marcado por la escucha, los afectos, los aprendizajes compartidos y la reflexión sobre la práctica. Se concluye que las Prácticas Supervisadas constituyen un espacio potente para la formación y la construcción de la identidad docente.

**Palabras-clave:** Formación docente. Prácticas Supervisadas. Pedagogía. Narrativas autobiográficas.

Submetido 06/05/2026

Aceito 14/08/2026

Publicado 27/08/2026

## Introdução

A formação de professores no curso de Pedagogia constitui-se como um processo complexo, atravessado por diferentes experiências formativas que articulam saberes teóricos, práticos e experienciais. Nesse percurso, o Estágio Supervisionado em Pedagogia assume um lugar central, por possibilitar aos estudantes a aproximação com a realidade escolar e com os desafios próprios da docência (Araújo et al., 2025), especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

À luz dos estudos de Pimenta e Lima (2006) e Zabalza (2014), compreendemos o Estágio Supervisionado como um espaço de produção de conhecimentos que envolve, de maneira indissociável, professores orientadores, supervisores de campo e estudantes em formação. Nessa perspectiva, o estágio não se limita a uma dimensão prática, mas constitui-se como um componente fundamental da formação docente, de natureza teórico-metodológica.

Conforme destacam Pimenta e Lima (2006), trata-se de um processo que fundamenta a práxis educativa, entendida como ação intencional e reflexiva, capaz de produzir transformações tanto na realidade escolar quanto na constituição do próprio sujeito docente. De forma complementar, Bruns, Corrêa e Kormann (2025) elucidam que o estágio também se configura como espaço formativo para professores orientadores e supervisores, ao mobilizá-los à reflexão crítica sobre suas próprias práticas, à revisão de referenciais teóricos e à ressignificação de experiências profissionais. Assim, estabelece-se um processo dialógico e colaborativo de aprendizagem entre todos os envolvidos, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada.

É nesse contexto formativo que se insere o presente artigo, no qual três professoras orientadoras do Estágio Supervisionado compartilham narrativas autobiográficas produzidas por meio de cartas para seus orientandos. Essas escritas são elaboradas a partir de suas vivências com uma turma de Pedagogia, acompanhada ao longo de quatro semestres com Estágios Supervisionados. Trata-se de uma produção textual que se constitui no entrelaçamento entre experiência profissional, acompanhamento pedagógico contínuo e reflexão sobre os processos de formação docente em desenvolvimento.

Este estudo configura-se, portanto, como uma investigação de natureza autobiográfica, tendo como objetivo refletir sobre a formação docente no contexto do Estágio Supervisionado em Pedagogia, a partir de cartas produzidas por três professoras orientadoras.

Para além da introdução, apresentamos a metodologia que orienta esta investigação, seguida da fundamentação teórica que sustenta as discussões propostas, com ênfase nos estudos sobre formação docente e Estágio Supervisionado. Em seguida, desenvolvemos a análise dos dados, constituídos pelas cartas produzidas pelas três professoras orientadoras, a partir do paradigma indiciário de Ginzburg, buscando evidenciar os indícios presentes nas experiências vividas no acompanhamento da turma ao longo dos quatro Estágios Supervisionados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais sistematizamos as reflexões construídas e apontamos possíveis contribuições da escrita narrativa para a formação docente.

## Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem narrativa, por compreender que as experiências vividas no contexto da formação docente produzem sentidos, memórias e reflexões que contribuem para a constituição das identidades profissionais. O corpus de análise é composto por cartas produzidas por três professoras orientadoras do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, elaboradas ao final do percurso formativo e destinadas às (aos) estudantes concluintes.

As cartas constituem-se como narrativas atravessadas por memórias, afetos, experiências e reflexões sobre a formação docente vivenciada nos estágios supervisionados. Ao assumir a narrativa como possibilidade investigativa, compreendemos, à luz de Cladinin e Connelly (2011), que as experiências são continuamente reconstruídas e ressignificadas pelos sujeitos, revelando sentidos produzidos nas relações estabelecidas ao longo da formação. A escrita em forma de cartas configura-se, ainda, como um movimento de autoformação e ressignificação da prática docente (Fortunato, Franco e Araújo, 2025), possibilitando às orientadoras refletir e atribuir sentidos às experiências compartilhadas com os estudantes.

Nessa perspectiva, Prado e Soligo (2007) destacam que a escrita narrativa favorece a reflexão sobre as experiências vividas e os processos de constituição docente, permitindo revisitar memórias, produzir sentidos e tornar visíveis aprendizagens e inquietações construídas

ao longo da trajetória profissional. Assim, a escrita das cartas assume um caráter formativo e reflexivo, evidenciando afetos, percepções e marcas produzidas nas relações pedagógicas.

Para a análise das cartas, adotou-se o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), perspectiva metodológica que valoriza vestígios, detalhes e sinais presentes nas narrativas como elementos reveladores de sentidos mais profundos da realidade investigada. A partir da leitura atenta, interpretativa e reflexiva das cartas, foram identificados indícios relacionados à constituição docente, às relações pedagógicas e às experiências formativas vivenciadas pelas professoras orientadoras.

Desse processo emergiram três categorias indiciárias: (1) o inacabamento como princípio da formação docente; (2) a dimensão relacional e afetiva na formação docente; e (3) a constituição da identidade docente no percurso formativo. Tais categorias não foram definidas previamente, mas construídas a partir dos indícios presentes nas cartas, considerando os afetos mobilizados, as experiências compartilhadas e as reflexões produzidas pelas autoras acerca da docência e da orientação de estágio.

As professoras participantes são as autoras desse texto e serão identificadas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3. A Professora 1 possui mais de 15 anos de experiência na docência superior e na formação de professores; a Professora 2 encontra-se em seu segundo ano de atuação no ensino superior e na orientação de estágio; e a Professora 3 atua na docência e na orientação de estágio há três anos. As três possuem formação em Pedagogia, com mestrado e doutorado na área da Educação.

## **O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: um campo de conhecimentos**

O Estágio Supervisionado configura-se como um eixo estruturante da formação inicial de professores, sendo compreendido não apenas como um componente curricular de natureza prática, mas como um espaço formativo no qual se produzem conhecimentos a partir da articulação entre teoria e prática (Araújo et al., 2025). Nessa perspectiva, afasta-se de uma visão reducionista que o limita à aplicação de conteúdos previamente aprendidos, passando a ser reconhecido como um território de construção da práxis pedagógica, entendida como ação crítica, intencional e transformadora (Pimenta; Lima, 2006; Mazzurana; Prigol; Corrêa, 2025). Tal compreensão permite reconhecer o Estágio Supervisionado como um processo que

contribui para a constituição da identidade docente, ao possibilitar que o licenciando experencie, problematize e ressignifique as múltiplas dimensões do cotidiano escolar (Bruns; Corrêa; Korman, 2025).

A articulação entre teoria e prática constitui um dos princípios centrais desse processo. Ao inserir o estudante em contextos educativos concretos, cria-se a possibilidade de compreender o fenômeno educativo em sua complexidade, considerando suas determinações históricas, sociais, políticas e culturais. Conforme destacam Pimenta, Pinto e Severo (2020), é nesse movimento que se desenvolvem compreensões mais densas sobre o ensinar e o aprender, superando dicotomias entre saber e fazer. Assim, o Estágio Supervisionado configura-se como espaço de investigação, no qual o futuro professor é instigado a analisar criticamente a realidade e elaborar intervenções pedagogicamente fundamentadas.

No contexto brasileiro, essa compreensão é reforçada pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado e integrado ao projeto pedagógico do curso. No âmbito das licenciaturas, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) e nº 2/2019 (Brasil, 2019) reafirmam seu papel articulador ao prever sua inserção progressiva e integrada ao longo da formação.

O Estágio Supervisionado constitui-se, portanto, como um campo de produção de conhecimento que envolve professores, supervisores e estudantes (Zabalza, 2014). Conforme Pimenta e Lima (2006), trata-se de um componente essencial da formação docente, concebido como um processo teórico-metodológico que fundamenta a práxis educativa e favorece transformações tanto na realidade escolar quanto nos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto relevante refere-se à sua dimensão experiencial. Segundo Zabalza (2014), trata-se de uma aprendizagem ancorada na experiência direta e na reflexão sobre a prática, articulando vivência, análise e reconstrução da ação. Esse movimento favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade crítica e da competência profissional, elementos indispensáveis à docência.

A experiência do estágio também se mostra decisiva na construção da identidade profissional. Ao entrar em contato com a realidade escolar, o licenciando confronta e reelabora suas concepções sobre a docência (Araújo et al., 2025). Esse processo, marcado por tensões,

dúvidas e descobertas, influencia significativamente a relação do sujeito com a profissão docente (Silva; Gaspar, 2018; Santos; Almeida, 2015).

Nesse contexto, a mediação pedagógica exercida pelo professor orientador assume papel fundamental. Mais do que avaliar, esse profissional atua como interlocutor crítico do processo formativo, promovendo a problematização das experiências vividas e contribuindo para a construção de uma postura reflexiva, crítica e criativa (Zluhan et al., 2025). Para Zabalza (2014), essa mediação envolve a intencionalidade formativa, a definição de papéis e o acompanhamento do estudante, aspectos que impactam diretamente a qualidade da formação.

Além disso, o Estágio Supervisionado constitui-se como espaço de formação também para orientadores e supervisores, que, ao acompanhar os estagiários, revisitam suas próprias práticas e concepções. Esse movimento evidencia o caráter contínuo e coletivo da formação docente.

Do ponto de vista ético e político, o estágio desempenha papel essencial na formação de professores comprometidos com a transformação social. Conforme Contreras (2012), a docência envolve responsabilidade social, compromisso moral e posicionamento crítico diante das desigualdades. Nesse sentido, o estágio favorece o desenvolvimento de uma consciência ética orientada por princípios de justiça social, equidade e inclusão.

Por fim, o Estágio Supervisionado não deve ser reduzido à observação ou à reprodução de práticas pedagógicas. Ao contrário, constitui-se como espaço de criação, investigação e transformação, superando perspectivas tecnicistas (Bruns; Corrêa; Kormann, 2025). Como destacam Santos e Silva (2022), torna-se necessário promover uma formação que valorize a reflexão crítica e a produção de saberes contextualizados, capazes de responder às demandas concretas da educação.

## **Análise dos dados: indícios das vivências formativas nas cartas das professoras orientadoras**

Elucidamos que a análise dos dados apresenta os indícios das vivências formativas presentes nas três cartas produzidas pelas professoras orientadoras do Estágio Supervisionado, organizados a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). A seguir, serão discutidas as três categorias de análise construídas a partir da leitura das narrativas.

## O inacabamento como princípio da formação docente

Nesta categoria, emergem indícios que revelam a compreensão da formação docente como um processo contínuo, inacabado e em permanente construção. As narrativas das professoras orientadoras evidenciam que o tornar-se docente não se configura como um ponto de chegada, mas como um movimento constante de aprendizagem, reflexão e ressignificação da prática pedagógica. Nesse sentido, uma das narrativas expressa que a história com a docência “não começou pronta”, sendo “tecida, lentamente, nas primeiras experiências ainda marcadas por inseguranças, incertezas e descobertas”, evidenciando o caráter processual da constituição docente. Assim, a professora 1 escreve em sua carta:

Minha história com a docência não começou pronta. Ela foi sendo tecida, lentamente, nas primeiras experiências ainda marcadas por inseguranças, incertezas e descobertas. Recordo-me dos primeiros contatos com a sala de aula: o desafio de planejar, de compreender os tempos e ritmos das crianças, de lidar com o inesperado. Foi nesse percurso que compreendi aquilo que Nóvoa (2017) aponta com tanta precisão: que a formação docente não se dá apenas em cursos, mas na construção de uma identidade profissional que se produz no entrelaçamento entre a experiência, a reflexão e o compromisso ético com o outro (Professora 1, 2026).

Essa compreensão dialoga com Freire (1996), ao afirmar o ser humano como sujeito inacabado, e com Nóvoa (2017), para quem a formação docente se constitui na articulação entre experiência, reflexão e construção identitária. As cartas revelam que tanto as orientadoras quanto os estudantes reconhecem-se nesse movimento de inacabamento, no qual ensinar e aprender se entrelaçam de forma indissociável.

O reconhecimento dessa condição também aparece na carta da professora 2, quando afirma:

Ao mesmo tempo, esse início também foi atravessado por desafios. Assim como vocês, eu também vivenciava expectativas, inseguranças e aprendizados, buscando compreender meu lugar enquanto docente orientadora. Nesse processo, reconhecer-me como sujeito em constante construção foi fundamental. Como nos ensina Paulo Freire (1996), somos seres inacabados, em permanente processo de formação. Logo, assumir essa condição de inacabamento me permitiu aprender com vocês, com as

experiências vividas e com os próprios desafios que emergiam no cotidiano do estágio (Professora 2, 2026).

As reflexões da professora 2 aproximam-se das contribuições de Marcelo García (1999), que compreende o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, construído a partir da experiência, da reflexão e das interações estabelecidas nos contextos educativos. Considerando que se trata de sua primeira turma de Estágio Supervisionado e de seu segundo ano de atuação no Ensino Superior, sua narrativa evidencia que orientar também se configura como um espaço de aprendizagem e constituição profissional.

Em continuidade, a professora destaca:

Nessa direção, corroboro com Vaillant e Marcelo (2015) quando destacam que a carreira docente se desenvolve em etapas, cada uma marcada por expectativas, desafios e pela construção gradual da identidade profissional. Nos momentos iniciais da formação e da inserção na docência, é comum que professores enfrentem questionamentos e inseguranças, em uma busca constante por sentido na prática, experiências essas fundamentais para o desenvolvimento profissional. Assim, compreendo que as vivências daquele semestre, incluindo as dificuldades e inquietações, tanto de vocês quanto minhas, podem ser entendidas como parte essencial desse percurso formativo, contribuindo para o amadurecimento e para a construção de uma prática docente cada vez mais consciente, reflexiva e crítica (Professora 2, 2026).

A narrativa evidencia que as dificuldades, inquietações e aprendizagens compartilhadas constituem elementos centrais do desenvolvimento profissional, especialmente nos momentos iniciais da docência. Nessa direção, Vaillant e Marcelo (2015) ressaltam que a identidade profissional se constrói gradualmente, por meio da experiência e da reflexão sobre a prática. Assim, a professora reconhece que tais vivências contribuem para a construção de uma atuação mais consciente, reflexiva e crítica, em consonância com a concepção freireana de formação contínua.

Essa compreensão também se evidencia na narrativa da professora 1, ao afirmar que orientar no Estágio Supervisionado não constitui um ato unilateral, mas um processo de aprendizagem compartilhada. Nas palavras da professora:

Não há, aqui, uma relação unilateral de ensino, mas uma troca constante de saberes e experiências. Ao orientá-los, também sou orientada pelas questões

que vocês trazem, pelas situações que vivenciam, pelas reflexões que provocam em mim. Assim, reafirmo aquilo que acredito profundamente: a formação docente é um processo contínuo, inacabado e compartilhado. Essa compreensão tem transformado minha própria prática. A cada novo Estágio Supervisionado, sinto-me desafiada a repensar minhas estratégias, minhas concepções e minhas formas de orientar. A maturidade profissional que mencionei no início desta carta não significa um ponto de chegada, mas a capacidade de reconhecer a complexidade do processo formativo e de permanecer aberta à aprendizagem (Professora 1, 2026).

A narrativa evidencia que a orientação de estágio também produz aprendizagens para quem orienta, favorecendo a revisão de concepções e práticas pedagógicas. O amadurecimento profissional é compreendido, assim, como um movimento permanente de construção, coerente com a ideia de formação contínua, relacional e inacabada.

Essa perspectiva também se materializa na carta da professora 3:

Eu como professora orientadora de estágio aprendi muito com vocês. Aprendi respeitar o ritmo e tempo de cada uma ao elaborar seus pensamentos e escritas, aprendi e aprendo, orientar sem impor minhas vontades e verdades, aprendi que orientar é caminhar junto, segurando na mão, sem puxar, sem arrastar, mas, acompanhando e conduzindo ao semear com calma aquilo que sei que necessitam aprender. É como disse Maria Zambrano, mestre é aquele que conduz, é um caminho de luz. No entanto, construir-me como uma mestra que conduz para que cada um chegue a ser aquilo que é e não aquilo que desejo que sejam, não tem sido um processo fácil, mas é muito importante (Professora 3, 2026).

Ao refletir sobre sua prática, a professora evidencia o caráter formativo da orientação, reconhecendo que também aprende ao acompanhar os estudantes. Sua narrativa reforça a docência como prática relacional, pautada na escuta, no respeito aos diferentes tempos de aprendizagem e na construção compartilhada do conhecimento. Ao afirmar que orientar é “caminhar junto”, aproxima-se de uma concepção de formação docente ética, contínua e dialógica, na qual ensinar e aprender constituem movimentos inseparáveis.

## **A dimensão relacional e afetiva na formação docente**

A dimensão relacional e afetiva presente nas cartas pode ser compreendida à luz da perspectiva do cuidado de si, especialmente a partir de Foucault (2017), para quem o cuidado

de si constitui uma prática ética de constituição do sujeito nas relações consigo mesmo e com os outros. As experiências narradas pelas professoras orientadoras revelam que a formação docente ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo atravessado pela escuta, pela reflexão, pelos afetos e pela relação com o outro.

Na formação docente, isso implica reconhecer que professores são sujeitos atravessados por memórias, experiências, vulnerabilidades e relações. A docência acontece em uma trama relacional na qual professores aprendem, ensinam e se transformam no encontro com alunos, colegas e comunidades. Assim, a dimensão afetiva não constitui um complemento da prática pedagógica, mas integra a própria produção do conhecimento e da docência.

Nessa perspectiva, o cuidado de si manifesta-se quando o professor cria espaços de escuta, reconhece seus limites e modos de existir, cultiva a reflexão sobre sua prática e constrói relações mais sensíveis. A formação docente, portanto, não pode estar centrada apenas em competências e resultados, mas deve incluir experiências que mobilizem sensibilidade, narratividade, escuta e criação coletiva. A afetividade é compreendida como potência relacional capaz de produzir vínculos, pertencimento e abertura ao encontro.

Para Larrosa (2016), formar-se implica deixar-se afetar pelas experiências que produzem sentidos e saberes. Ao enfatizarem o acolhimento das histórias, receios, desejos e singularidades dos acadêmicos, as orientadoras demonstram compreender que formar professores envolve também favorecer processos de autoconhecimento e elaboração de si. A professora 1 afirma:

O primeiro momento, do encontro inicial, foi, para mim, fundamental. Foi quando busquei, antes de abordar qualquer teoria, conhecer vocês, suas histórias, expectativas, receios e desejos. Aproximar-me de vocês foi um gesto pedagógico e ético. Foi intencional, pois acredito que não há formação sem vínculo. Esse movimento inicial já inaugurou uma relação de confiança, essencial para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado. (Professora 1, 2026).

A narrativa evidencia que a constituição docente ocorre nas relações construídas ao longo da experiência formativa. O cuidado de si aparece como exercício ético relacional, no qual o sujeito se forma ao mesmo tempo em que cuida e é cuidado pelo outro. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Foucault (2017), ao evidenciar que o sujeito se constitui por meio

de práticas reflexivas e experiências compartilhadas. Nas cartas, essa dimensão manifesta-se quando as professoras reconhecem seus próprios processos de aprendizagem e transformação no exercício da orientação.

A dimensão afetiva também se expressa na criação de espaços de escuta, acolhimento e elaboração das experiências vividas. Ao afirmar que “Vocês trazem suas angústias, alegrias, dúvidas e conquistas. E, juntos, buscamos transformar essas experiências em conhecimento”, a professora 1 evidencia uma formação que legitima as emoções como constitutivas da docência e rompe com perspectivas centradas exclusivamente no desempenho técnico.

O cuidado de si presente nas relações afetivas também se expressa no comprometimento do professor formador com o formando, como revela a professora 1: Orientar não é apenas acompanhar; é implicar-se no processo formativo do outro, reconhecendo que há, nesse movimento, uma dimensão relacional e formativa também para quem orienta (Professora 1, 2026).

Essa compreensão dialoga com Giacoia Junior (2020), ao destacar o papel do educador na formação de sujeitos capazes de refletir sobre si mesmos. Tal perspectiva também aparece quando a mesma professora afirma que “Não se trata apenas de estudar autores ou conceitos, mas de compreender como esses referenciais nos ajudam a interpretar a realidade educacional”, evidenciando que a formação envolve aprender a pensar criticamente sobre a realidade e sobre si.

A professora 3 também destaca a centralidade da afetividade:

A afetividade é chave para todos os processos de aprendizagem, sem uma relação afetiva saudável não é possível aprender e se desenvolver integralmente. E, sim, todos nós na universidade estamos aprendendo e nos desenvolvendo pessoal e profissionalmente (Professora 3, 2026).

Nesse contexto, as contribuições de Wallon (Taille; Oliveira; Dantas, 2016) tornam-se relevantes ao compreender a afetividade como dimensão organizadora das relações humanas e da constituição do sujeito. Para o autor, a confiança constitui elemento fundamental das relações educativas e do desenvolvimento do pensamento. Ao reconhecerem que a aprendizagem depende de vínculos de confiança, pertencimento e segurança emocional, as professoras

evidenciam que o desenvolvimento profissional é atravessado pelas experiências afetivas vividas no processo formativo.

As aproximações com Freire (1996) permitem compreender o cuidado de si como prática ética e política fundada no diálogo, na humildade e na consciência do inacabamento humano. Quando a professora 3 afirma que ensinar é “caminhar junto” e reconhece que também é transformada pelas relações com os estudantes, evidencia uma concepção freireana de formação como experiência compartilhada e humanizadora. Do mesmo modo, ao reconhecerem-se em permanente processo de formação, as professoras assumem uma postura reflexiva diante de si mesmas e de sua prática.

A valorização da singularidade dos estudantes evidencia ainda uma dimensão formativa voltada ao reconhecimento da autonomia dos sujeitos. Quando a professora 3 afirma que não compete ao orientador moldar o estagiário, mas favorecer seu autoconhecimento, a formação docente aproxima-se do cuidado de si enquanto prática de liberdade (Foucault, 2017), permitindo que cada sujeito desenvolva modos próprios de pensar, sentir e exercer a docência.

As cartas revelam também que o cuidado de si se constrói coletivamente. Os vínculos estabelecidos entre orientadoras e acadêmicas produzem espaços de confiança, pertencimento e partilha, nos quais os sujeitos elaboram suas experiências e fortalecem-se mutuamente (Fortunato; Franco; Araújo, 2025). Assim, o Estágio Supervisionado deixa de ser apenas um espaço técnico para constituir-se como território de encontros humanos, formação ética e produção de sentidos sobre a docência.

Desse modo, a dimensão relacional e afetiva evidenciada nas cartas articula-se diretamente ao cuidado de si, revelando uma formação docente fundada na escuta, no acolhimento e na constituição ética dos sujeitos. À luz dos autores mobilizados, compreendemos que formar professores implica criar condições para que aprendam não apenas conteúdos e métodos, mas também modos sensíveis, críticos e humanos de relacionar-se consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Como afirmam Larrosa e Rechia (2018), o professor é aquele que acredita no outro, na escola e na educação, exercendo uma ética do cuidado de si que possibilita a construção de conhecimentos e a intervenção crítica na realidade. Assim, a docência revela-se como uma experiência profundamente humana, ética, relacional e afetiva.

## A constituição da identidade docente no percurso formativo

Como afirma Freire (1996, p. 55), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Partindo dessa compreensão, esta categoria reúne indícios que evidenciam a constituição da identidade docente como um processo contínuo, construído nas experiências formativas, nas relações estabelecidas e no cotidiano do estágio.

As reflexões de Araújo et al. (2025) contribuem para compreender a formação inicial para além de uma lógica instrumental da docência. Segundo os autores, a constituição profissional do professor ocorre na articulação entre teoria e prática, universidade e escola, experiência e reflexão. Nessa perspectiva, o estágio configura-se como um tempo-espço formativo em que os futuros professores produzem saberes, atribuem sentidos à profissão e constroem sua identidade docente a partir das experiências vividas.

As cartas das professoras orientadoras revelam que tornar-se professor é um processo gradual, marcado por aprendizagens, inseguranças, desafios e experiências compartilhadas. Assim, a identidade docente vai sendo construída no próprio exercício da docência. A professora 1 evidencia esse movimento ao refletir sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes:

Ver vocês assumindo gradativamente a autonomia, tomando decisões curriculares, elaborando propostas pedagógicas e refletindo sobre suas escolhas é, sem dúvida, uma das maiores realizações da minha trajetória profissional. É nesse momento que percebo o sentido mais profundo da docência: contribuir para a formação de outros professores. Há, nesse processo, uma dimensão de continuidade e de legado que me emociona profundamente.

[...] A aplicação do planejamento é acompanhada por expectativas, tensões e aprendizagens intensas. E o retorno desse momento, quando vocês compartilham suas vivências, é novamente, um espaço de grande riqueza formativa. Vocês trazem suas angústias, alegrias, dúvidas e conquistas. E, juntos, buscamos transformar essas experiências em conhecimento, sistematizando-as em registros que se tornam documentos oficiais, mas que, antes disso, são narrativas de formação (Professora 1, 2026).

As narrativas evidenciam que a formação docente não ocorre apenas pela apropriação de conhecimentos teóricos, mas pela inserção dos estudantes em experiências concretas de

planejamento, regência e reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Nóvoa (2017) destaca que a identidade docente se constrói nas experiências profissionais e na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, seja na docência, seja em atividades administrativas e/ou pedagógicas na escola (Corrêa, Gesser, 2017). Essa compreensão também dialoga com Araújo, Fortunato e Medeiros (2024), ao defenderem uma formação fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática e na compreensão da docência como atividade humana complexa.

Essa perspectiva também aparece na narrativa da professora 3, ao refletir sobre o amadurecimento das estudantes ao longo dos estágios:

[...] acompanhar os planejamentos para a regência em cada estágio sempre foi uma alegria para mim. As sequências didáticas foram pensadas sempre com muito carinho por vocês, abordando temáticas importantes e de forma criativa e lúdica. Trabalhamos com projetos de letramento em todos os estágios, partindo de textos para aliar leitura, escrita, interpretação e demais conteúdos dos componentes curriculares. Mas, talvez, a minha maior realização esteja em perceber que cada uma está construindo sua identidade pessoal e profissional, conhecendo-se melhor, conhecendo suas raízes e suas aptidões, e levando isso para a sala de aula, buscando ajudar as crianças a se conhecerem e cuidarem de si (Professora 3, 2026).

Ao destacar o reconhecimento das próprias raízes e aptidões, a professora evidencia que a constituição da identidade docente ultrapassa aspectos técnicos, envolvendo dimensões subjetivas, afetivas e relacionais. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são produzidos ao longo da trajetória de vida e da experiência profissional, sendo atravessados pelas histórias pessoais e pelas relações construídas nos contextos educativos.

As transformações vivenciadas pelos estudantes também aparecem na narrativa da professora 2:

Agora, no último semestre, no estágio do 5º ano, é possível perceber o quanto esse percurso contribuiu para a consolidação de vocês enquanto futuras professoras(r). Há uma presença mais firme, um olhar mais atento e uma postura docente que revela não apenas conhecimento, mas também confiança e compromisso com o processo educativo e formativo de cada criança. [...]

Aos poucos, aquele espaço que inicialmente despertava inseguranças foi se transformando em um lugar de pertencimento, de experimentação e de construção, no qual cada uma pôde se reconhecer como professora em formação, assumindo, gradativamente, seu papel com mais autonomia, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. E foi justamente nesse movimento que pude perceber o quanto cada uma de vocês foi se constituindo como professora(r). Nas entrelinhas dos relatos, nas reflexões partilhadas e nas vivências narradas, foram emergindo identidades docentes em construção: únicas, potentes e carregadas de significado (Professora 2, 2026).

Há, nessas narrativas, a presença de sentimentos iniciais de insegurança para posturas mais autônomas e conscientes diante da prática pedagógica. Ao afirmar que emergiram “identidades docentes em construção”, a professora reforça a compreensão de que a docência não é algo pronto, mas um processo contínuo de elaboração profissional e pessoal. Conforme Nóvoa (2017), a formação de professores envolve um trabalho permanente de construção de si, sustentado pela experiência, pela prática e pela reflexão.

Desse modo, os indícios presentes nas cartas revelam que o estágio possibilita aos estudantes construir conhecimentos sobre a profissão e reconhecer-se progressivamente como professores, desenvolvendo autonomia, confiança e pertencimento ao campo da docência.

## Considerações finais

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a formação docente no contexto do Estágio Supervisionado em Pedagogia, a partir de cartas produzidas por três professoras orientadoras. Ao assumir a escrita narrativa autobiográfica como dispositivo formativo e investigativo, a pesquisa possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às experiências vividas no acompanhamento de uma turma de Pedagogia ao longo dos quatro Estágios Supervisionados.

Por meio desse exercício foi possível compreender que a formação docente é um processo contínuo, relacional, inacabado e permanentemente atravessado por reflexões e ressignificações. As cartas revelaram que tanto orientar quanto ser orientado constituem movimentos formativos marcados pela troca, pela escuta e pela construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado mostrou-se como um espaço de constituição da docência, no qual ensinar e aprender se entrelaçam de maneira indissociável.

Essas narrativas, embora marcadas por singularidades, estilos de escrita e experiências distintas, convergem na compreensão da formação docente como um processo contínuo, relacional e em permanente construção. Defendem que a formação inicial precisa favorecer experiências capazes de aproximar os estudantes da complexidade da profissão docente, permitindo que compreendam a escola como espaço de relações humanas, produção de conhecimentos e constituição de subjetividades. De modo que, formar professores implica reconhecer a docência como prática intelectual, ética, política e humana, exigindo processos formativos sustentados pela reflexão crítica, pela sensibilidade pedagógica e pela construção coletiva de saberes.

Além disso, as narrativas evidenciaram a centralidade da dimensão afetiva e relacional nos processos formativos, reafirmando que a formação de professores ultrapassa perspectivas tecnicistas e instrumentais. Os vínculos construídos entre orientadoras e estudantes, a valorização das singularidades, o acolhimento das experiências e o reconhecimento das vulnerabilidades revelaram-se elementos fundamentais para a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e humanizadoras. Assim, as experiências narradas apontam para a necessidade de pensar a formação docente a partir de perspectivas que considerem os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo os afetos, a escuta e o cuidado como dimensões constitutivas da docência.

As cartas também permitiram evidenciar que a identidade docente se constrói no próprio exercício da prática, nas relações estabelecidas e nas experiências compartilhadas ao longo do percurso formativo. As professoras orientadoras reconhecem-se igualmente em processo de formação, demonstrando que a docência no Ensino Superior e a orientação de estágio também se configuram como espaços de aprendizagem, revisão de concepções e reconstrução de práticas.

Conclui-se que os indícios presentes nas cartas analisadas revelam que o Estágio Supervisionado se constitui como esse espaço potente de formação e constituição identitária, no qual os estudantes passam a construir saberes, desenvolver autonomia, produzir sentidos sobre a profissão e reconhecer-se, gradativamente, como sujeitos da docência. Trata-se, portanto, de um processo marcado pela articulação entre experiência, reflexão e prática, no qual

os saberes docentes vão sendo produzidos e ressignificados continuamente nas vivências do cotidiano escolar e formativo.

## Referências

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. de. Carta aos estudantes dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, e024141, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19615>. Acesso em: 20 de mar. 2026.

ARAÚJO, O. H. A.; FRANCO, M. A. R. S.; FORTUNATO, I.; MEDEIROS, E. A. de. A lição do Ipê para estágio crítico na formação docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1–11, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/19159>. Acesso em: 20 de mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 12 jun. 2026.

BRUNS, J. P.; CORRÊA, S. S.; KORMANN, E. A atuação do professor orientador de estágio: intenção, papel e níveis de envolvimento na formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/2427>. Acesso em: 18 de jun. 2026.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa - Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORRÊA, S. de S.; GESSER, V. Coordenação pedagógica: A dialética entre o legal e o real. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 611–625, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/729>. Acesso em: 13 jul. 2026.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FORTUNATO, I.; FRANCO, M. A. R. S.; ARAÚJO, O. H. A. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 88–106, 2025. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1120>. Acesso em: 18 de jun. 2026.

GIACOIA JUNIOR, O. **Formação de formadores**: uma perspectiva nietzschiana. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NP9Rygi7VBc&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 de jun. 2026.

GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **[P] de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MAZZURANA, E. R.; PRIGOL, E. L.; CORREA, S. S. Processo de reestruturação da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 13, n. 34, p. 251–268, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/24251>. Acesso em: 11 de jun. 2026.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

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

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R de L. A Pedagogia como *lócus* de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015528.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2026.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. do V. T. SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. E. P. de; SILVA, S. A. da. Concepções dos discentes sobre Estágio Supervisionado obrigatório na formação inicial de professores. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21688>. Acesso em: 11 de jun. 2026.

SANTOS, W. L.; ALMEIDA, M. S. de. Perspectivas e desafios da prática de Estágio Supervisionado no curso de pedagogia. **Revista Científica da FASETE**, Tiradentes, v.9, n. 9, p. 93-101, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27.ed. São Paulo: Summus, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas da aprendizagem docente**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S. de S.; ZWIEREWICZ, M. & VIOLANT-HOLZ V. A interface entre inclusão e criatividade: uma revisão sistemática de escopo qualitativo de práticas desenvolvidas no ensino médio. **Ciências da Educação**.; 15(10):1281, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281>. Acesso em: 10 de jun. 2026.