

**O TEMPO NÃO É AMIGO DO
PROFESSOR:
TEMPORALIDADES,
IMPREVISTOS E FORMAÇÃO
DOCENTE EM NARRATIVAS
DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

**TIME IS NOT THE TEACHER'S ALLY: TEMPORALITIES, CONTINGENCIES,
AND TEACHER EDUCATION IN NARRATIVES OF THE SUPERVISED
TEACHING PRACTICUM**

Ciências Humanas • 18/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781713560](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781713560)

Odília Cardoso¹

Ana Lúcia Guedes-Pinto²

RESUMO

Este artigo problematiza as diferentes temporalidades que atravessam narrativas de estágio supervisionado sobre a formação docente produzidas por professoras/es em formação inicial de Língua Inglesa na região amazônica. O estudo deriva da pesquisa de doutorado intitulada *Nós já estamos no oceano, mas não conseguimos ver... Histórias, táticas e imprevistos no Estágio Supervisionado de professoras/es de Língua Inglesa em Altamira-PA* fundamentada em uma abordagem qualitativa centrada na análise de narrativas produzidas pelas/os participantes da investigação. O diálogo teórico articula contribuições de Walter Benjamin para a compreensão dos relatos e as experiências temporais neles apontadas, de Michel de Certeau para a análise das táticas cotidianas mobilizadas diante dos imprevistos, mencionadas em grande parte de seus depoimentos, e de Alessandro Portelli e Ana Lúcia Guedes-Pinto para a compreensão das narrativas como espaços de elaboração da experiência e da produção de sentidos. As análises corroboram a compreensão de que o estágio supervisionado não se restringe ao tempo cronológico instituído por calendários e cargas horárias, sendo constituído também pelo tempo dos imprevistos, das travessias, das memórias, do tempo livre e das temporalidades biográficas. Os resultados indicam que essas diferentes temporalidades – indicadas em suas narrativas - desempenham papel fundamental na construção de sentidos para a constituição da docência, revelando dimensões da formação que permanecem pouco visíveis quando observadas apenas sob uma perspectiva linear e institucional do tempo.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; temporalidades; narrativas; experiência.

ABSTRACT

This article examines the different temporalities that permeate narratives of the supervised teaching practicum concerning teacher education, produced by pre-service English language teachers in the Brazilian Amazon region. The study derives from the doctoral research *We Are Already in the Ocean, but We Cannot See It... Stories, Tactics, and Contingencies in the Supervised Teaching Practicum of English Language Teachers in Altamira, Pará, Brazil*, and is grounded in a qualitative approach centered on the analysis of narratives produced by the participants. The theoretical framework brings together Walter Benjamin's contributions to understanding narratives and the temporal experiences they convey, Michel de Certeau's reflections on the everyday tactics mobilized in response to contingencies—mentioned in participants' accounts—and Alessandro Portelli's and Ana Lúcia Guedes-Pinto's perspectives on narratives as spaces for the elaboration of experience and the production of meaning. The analyses support the understanding that the supervised teaching practicum cannot be reduced to the chronological time established by institutional calendars and workload requirements. Rather, it is also constituted by the time of contingencies, journeys, memories, free time, and biographical temporalities. The findings indicate that these different temporalities, as evidenced in participants' narratives, play a fundamental role in the construction of meanings related to becoming a teacher, revealing dimensions of teacher education that often remain invisible when viewed solely through a linear and institutional conception of time.

Keywords: supervised teaching practicum; teacher education; temporalities; narratives; experience.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado costuma ser compreendido como um componente curricular organizado por cargas horárias, calendários acadêmicos e atividades previamente definidas, regulamentadas pelas diretrizes nacionais. Sob essa perspectiva, a formação docente é associada ao cumprimento de etapas que se sucedem de forma linear e previsível. Entretanto, as experiências vividas por professoras/es em formação inicial nem sempre obedecem aos tempos prescritos pelas instituições. Entre planejamentos, deslocamentos, encontros inesperados, silêncios, interrupções e urgências, outras temporalidades emergem e passam a constituir a própria experiência formativa.

Este artigo nasce de uma inquietação que se tornou visível durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada *Nós já estamos no oceano, mas não conseguimos ver... Histórias, táticas e imprevistos no Estágio Supervisionado de professoras/es de Língua Inglesa em Altamira-PA*. Ao revisitar as narrativas produzidas pelas/os participantes, chamou a atenção em suas lembranças, a recorrência de referências ao tempo, não apenas como marcador cronológico, mas como experiência vivida, sentida, disputada e ressignificada. Nas histórias compartilhadas pelas/os estagiárias/os, o tempo é tematizado de múltiplas formas, revelando experiências que ultrapassam a dimensão cronológica da formação docente.

Partindo dessa constatação, propomos problematizar as diferentes temporalidades que atravessam a formação docente narrada pelas/os participantes da pesquisa. Para isso, dialogamos com as reflexões de Benjamin (1984; 1987a; 1987b; 2000; 2009), Xavier (2013) e Koyama, Freitas e Fernandes (2020), que concebem o tempo para além de sua dimensão cronológica, enfatizando sua natureza experiencial, histórica e relacional. As contribuições de Certeau (1985)

permitem interpretar seus relatos sobre os modos pelos quais os sujeitos produzem táticas cotidianas para lidar com imprevistos, deslocamentos e restrições presentes no estágio supervisionado.

Já os estudos de Portelli (1997) e Guedes-Pinto (2011; 2012; 2015a; 2015b) oferecem subsídios para compreender as narrativas como espaços de elaboração da experiência e de produção de sentidos sobre a formação e a profissão docente. A partir desse diálogo teórico, discutimos como o estágio supervisionado se constitui em meio à coexistência de temporalidades distintas, muitas vezes conflitantes, e como essas experiências são significadas nas narrativas produzidas pelas/os participantes, revelando aspectos da formação que permanecem invisíveis quando observados apenas sob a lógica cronológica.

2. O DOMÍNIO DE CRONOS: O TEMPO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO

Grande parte das práticas acadêmicas é organizada a partir de uma compreensão cronológica do tempo. Calendários, cronogramas, cargas horárias, planos de aula, duração das atividades e prazos constituem mecanismos indispensáveis à organização institucional da formação docente. Trata-se de uma temporalidade marcada pela sucessão linear dos acontecimentos e pela necessidade de administrar o tempo disponível.

Durante a realização da pesquisa, essa lógica também esteve presente. Os encontros foram previamente planejados, com duração estipulada, tópicos definidos e objetivos específicos. Havia tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para registrar, tempo para concluir.

Entretanto, à medida que os encontros avançavam, tornou-se evidente que a experiência humana não se acomodava integralmente aos limites do cronograma, conforme registrado em meu substituto do caderno de campo³. Agendei dias para os encontros com tempo de fala, tempo de escuta, tempo de partilha, de conexão das fontes, tempo cronológico, tempo para tudo que acreditava controlar, mas felizmente o tempo se libertou (Cardoso, 2024).

A própria necessidade de dividir um encontro coletivo em duas partes, diante da riqueza das histórias compartilhadas, já sinalizava os limites da racionalidade temporal que tentava enquadrar a experiência dentro de uma estrutura previamente determinada.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado revela uma tensão constante entre o tempo institucional, necessário à organização da formação docente, e os tempos vividos pelos sujeitos que participam dela. Essa tensão, entre o tempo regulado pelas instituições e os tempos efetivamente vividos pelos sujeitos, pode ser compreendida a partir das reflexões de Benjamin (1984; 2000) sobre a historicidade da experiência. Ao problematizar concepções lineares e homogêneas do tempo, o autor sugere que a experiência humana não se reduz à sucessão cronológica dos acontecimentos, mas é constituída por interrupções, lembranças, encontros e acontecimentos que escapam às temporalidades oficiais.

Essa discussão também pode ser abordada com a perspectiva dos estudos de Michel de Certeau (1985), ao compreender o cotidiano como um espaço/tempo de invenção e de criação. Mesmo diante das temporalidades prescritas pelos calendários acadêmicos e pelas

exigências curriculares, os sujeitos produzem modos próprios de habitar esses tempos.

Por outro lado, a centralidade do tempo cronológico na formação docente tende a produzir uma compreensão da aprendizagem como um processo cumulativo e progressivo, no qual determinados conhecimentos deveriam ser adquiridos em etapas previamente estabelecidas. Contudo, as experiências narradas pelos participantes dessa investigação sugerem que a formação raramente ocorre de maneira linear. Muitas aprendizagens emergem de situações inesperadas, retornam em momentos distintos da trajetória e adquirem novos significados à medida que os sujeitos vivenciam diferentes experiências.

As aprendizagens construídas no estágio, relatadas pelos estudantes, se desenvolveram de forma constantemente revisitadas e ressignificadas à luz de novas experiências, produzindo assim deslocamentos nos modos pelos quais os sujeitos compreendem a si mesmos, a docência e seus percursos formativos.

Essa percepção permite problematizar a própria noção de eficiência associada às temporalidades institucionais. Embora os cronogramas sejam indispensáveis para a organização das atividades acadêmicas, nem tudo o que é formativamente relevante pode ser antecipado ou mensurado. Parte significativa da aprendizagem docente ocorre em processos de reflexão, observação, espera e elaboração das experiências que, segundo Xavier (2013), são atravessados por diferentes temporalidades que coexistem e nem sempre correspondem ao tempo mensurável que orienta os dispositivos institucionais.

As narrativas dos participantes também revelam os efeitos das exigências temporais impostas pelas instituições formativas. Ao refletir sobre seu estágio realizado durante a pandemia, Alisson⁴ relata que "o tempo era meu inimigo naquele momento", uma vez que o estágio foi iniciado no final de outubro e o relatório precisava ser entregue até meados de dezembro (Cardoso, 2024, p. 132). O relato menciona como a formação docente é atravessada por temporalidades institucionais que nem sempre coincidem com os ritmos necessários para a construção da experiência pedagógica.

Nessa direção, as narrativas analisadas indicam que a formação docente acontece simultaneamente dentro e fora dos tempos oficialmente reconhecidos pela universidade. Ao lado das horas destinadas às disciplinas, aos estágios e às atividades obrigatórias, existem tempos menos visíveis, dedicados à reflexão sobre a prática, à elaboração das experiências vividas e à construção de sentidos sobre a profissão. São temporalidades que escapam parcialmente ao controle institucional, mas que participam de forma decisiva da constituição dos futuros professores. Essa compreensão dialoga com os estudos de Certeau (1985) sobre as práticas culturais cotidianas, para quem os sujeitos não apenas ocupam os espaços e tempos definidos pelas instituições, mas produzem maneiras próprias de habitá-los, reinterpretando regras e criando *táticas cotidianas* que lhes permitem atribuir novos sentidos às experiências vividas. Sob essa perspectiva, o estágio supervisionado pode ser compreendido não apenas como um espaço de cumprimento de exigências curriculares, mas também como um território de invenção e produção de experiências formativas.

3. O TEMPO DOS IMPREVISTOS E DAS TRAVESSIAS

Se o tempo institucional busca ordenar a experiência, o cotidiano do estágio a desorganiza. Nas narrativas das/os participantes, os imprevistos surgem em seus dizeres como elementos constitutivos da formação docente. Não se apresentam como exceções ocasionais, mas como parte integrante das práticas escolares na realidade escolar vivida na região amazônica.

Acordar às quatro horas da manhã para chegar à escola, enfrentar estradas precárias, utilizar diferentes meios de transporte, atravessar pontes quebradas que são, muitas vezes, o único acesso à escola, chuvas intensas e dificuldades de infraestrutura fazem parte de uma temporalidade que não pode ser compreendida apenas pela lógica do relógio. Como registrado no texto da tese, "o transporte era o que passasse primeiro, já que o tempo não é amigo do professor" (Cardoso, 2024, p. 17). A expressão sintetiza uma condição recorrente da docência em contextos amazônicos, a impossibilidade de controlar os tempos dos deslocamentos, condicionados pelas distâncias, pelas condições das estradas e pela disponibilidade de transporte.

Nesse contexto específico da região amazônica, o tempo é atravessado pelo território. A chuva altera percursos. A distância modifica planejamentos. A conectividade precária exige remarcações. O deslocamento deixa de ser apenas um intervalo entre dois pontos e passa a constituir uma experiência formativa em si. Sob essa perspectiva, as travessias narradas pelos participantes podem ser compreendidas como práticas cotidianas que excedem sua função instrumental. Ao lidar com estradas precárias, chuvas, longas distâncias e diversas limitações de infraestrutura, os estagiários desenvolvem aquilo que Certeau (1985) denomina *táticas*, formas criativas de agir no interior de condições que não

foram escolhidas pelos sujeitos, mas que exigem constantes adaptações para tornar possível a realização de seus projetos formativos.

Assim como observa Jackson (1990), grande parte da vida escolar é constituída por acontecimentos cotidianos que escapam ao planejamento formal. São justamente esses eventos aparentemente ordinários⁵ que ajudam a compreender a complexidade da prática docente.

Durante a pandemia⁶, novas formas de imprevisibilidade foram incorporadas ao cotidiano dos estagiários. As narrativas produzidas nesse período mostram uma experiência temporal marcada pela suspensão, pela instabilidade e pela necessidade constante de reorganizar planos. Ana Lídia relata "muitas coisas se complicaram para mim no meu estágio, que ficaram incompletas, que eu não consegui completar à distância" e menciona a incerteza provocada pela possibilidade de novas interrupções das atividades presenciais "a qualquer momento" (Cardoso, 2024, p. 122), ilustrando uma temporalidade atravessada pela imprevisibilidade, na qual projetos iniciados precisaram permanecer em aberto diante de condições que escapavam ao controle dos participantes.

As experiências vividas durante o ensino remoto emergencial (ERE) também apontam que os imprevistos assumem configurações distintas conforme as condições de realização do trabalho docente. Ao comparar sua atuação no ensino presencial e no ERE, Natalino observa que "no presencial, o imprevisto acontece e você tem que pensar rápido no que fazer", enquanto no ensino remoto "nós temos o tempo da gente" para reorganizar a atividade diante dos problemas encontrados (Cardoso, 2024, p. 139), O que sugere que

diferentes contextos produzem diferentes experiências temporais, modificando os modos pelos quais os professores em formação lidam com o inesperado.

Segundo Clot (2007), pesquisador nas áreas de Psicologia do Trabalho, Ergologia e Psicopatologia do Trabalho, existem dois tipos de imprevistos, que o autor denomina de *impedimentos objetivos e subjetivos*. Dentre estes, problemas de conexão, interrupções nas videoconferências, dificuldades tecnológicas e a sobreposição entre o espaço doméstico e o espaço profissional, que levou ao cansaço mental, acabaram redefinindo a experiência temporal da formação. Mais do que obstáculos, esses imprevistos indicam a necessidade permanente de desenvolver táticas para agir diante do inesperado, característica central da prática docente. Nessa perspectiva, Clot (2010) argumenta que o *trabalho real* nunca coincide integralmente com o *trabalho prescrito*. Entre aquilo que é planejado e aquilo que efetivamente acontece, os sujeitos mobilizam estratégias, improvisações e formas de agir que permitem responder às demandas concretas da atividade. Os imprevistos narrados pelos participantes descortinam justamente esse movimento permanente de reinvenção do trabalho docente.

As narrativas apresentam indícios de como tais reinvenções não constituem respostas excepcionais, mas práticas ordinárias da vida cotidiana. Conforme argumenta Certeau (1985), os indivíduos comuns produzem pequenas astúcias e desvios que lhes permitem contornar limitações impostas pelas estruturas sociais. No contexto do estágio supervisionado, essas táticas manifestam-se nas negociações de horários, nas adaptações metodológicas e nas formas encontradas pelos participantes para seguir aprendendo e ensinando apesar das adversidades encontradas.

4. QUANDO O TEMPO SE FEZ LIVRE

Entre todas as temporalidades identificadas na pesquisa, talvez nenhuma tenha produzido efeitos tão significativos quanto aquela que emergiu de forma *não planejada* ao final dos encontros.

Inicialmente concebido como um espaço destinado a eventuais complementações das informações compartilhadas durante a entrevista, o chamado *tempo livre* transformou-se, progressivamente, no momento de maior densidade narrativa da investigação. Ao final das conversas, os participantes eram convidados a compartilhar aquilo que desejassem, sem perguntas previamente formuladas, sem temas obrigatórios e sem a preocupação de atender aos objetivos da pesquisa. Foi nesse momento que surgiram histórias que dificilmente apareceriam em uma situação mais dirigida.

Lucas mencionou sobre a irmã falecida e os sentidos atribuídos ao ingresso na universidade. Adriana compartilhou as memórias ligadas ao quarto construído para sua avó. Alisson revisitou os caminhos que o levaram do sonho de ser piloto de avião à docência.

Essas e outras narrativas emergiram justamente quando a lógica mais estruturada⁷ da entrevista foi suspensa. O que inicialmente parecia um simples acréscimo metodológico revelou-se uma experiência densa e formativa para todos os envolvidos.

A valorização desses momentos encontra ressonância nas reflexões de Portelli (1997), para quem a narrativa oral não constitui apenas uma fonte de informações sobre o passado, mas um espaço de produção de sentidos. O que os sujeitos escolhem contar, silenciar

ou enfatizar revela aspectos fundamentais das experiências que atribuem significado às suas trajetórias.

Nesse sentido, o tempo livre aproxima-se das concepções de *Kairós* e *Aion*, discutidas por Xavier (2013) e Koyama, Freitas e Fernandes (2020), nas quais a qualidade da experiência assume maior relevância do que sua duração quantitativa. Não se tratava de produzir mais dados, mas de criar condições para que memórias, sensibilidades e experiências encontrassem espaço para emergir. Enquanto *Cronos* remete ao tempo mensurável e sequencial, *Kairós* refere-se ao tempo oportuno, ao momento significativo que nasce na experiência, e *Aion* relaciona-se à duração qualitativa e intensiva do vivido (Xavier, 2013; Koyama; Freitas; Fernandes, 2020). O tempo livre observado nos encontros aproximou-se dessas últimas dimensões, uma vez que sua relevância não estava associada à quantidade de minutos transcorridos, mas à densidade das experiências compartilhadas.

Essa compreensão também dialoga com os estudos de Guedes-Pinto (2011; 2012; 2015a; 2015b), que lançam luz sobre o papel das narrativas na formação docente ao deter-se sobre as memórias de leitura das professoras. Nessa perspectiva, narrar não significa apenas registrar experiências vividas, mas elaborar sentidos sobre elas, reinterpretar trajetórias e produzir reflexões acerca da própria profissão. Ao falar de si, os sujeitos constroem compreensões sobre seus percursos formativos e sobre o processo de tornar-se professor.

Foi precisamente durante *o tempo livre* que esse movimento se tornou mais visível. Quando as perguntas previamente planejadas cessavam e os objetivos imediatos da entrevista eram suspensos, os participantes passavam a compartilhar lembranças, sonhos, receios

e projetos que, embora nem sempre diretamente relacionados ao estágio supervisionado, revelavam aspectos fundamentais de sua constituição como futuros professores. Os relatos apontam indícios de que a formação docente também se constrói em temporalidades que escapam aos cronogramas institucionais e aos roteiros de pesquisa.

Ao suspender, ainda que momentaneamente, a lógica do uso do tempo cronológico, criou-se um espaço de escuta no qual os participantes puderam refletir sobre si mesmos, sobre suas histórias e sobre os sentidos atribuídos à profissão docente.

A valorização desse espaço de fala também pode ser compreendida à luz de Certeau (1985), que reconhece o cotidiano como um território de produção de sentidos que por vezes é invisibilizado pelas instituições. Ao criar um momento menos regulado pelas exigências da pesquisa, abriu-se espaço para que os participantes mobilizassem suas próprias formas de narrar a experiência, deslocando-se das respostas esperadas para construir relatos mais próximos de suas vivências e interpretações do mundo.

5. TEMPORALIDADES BIOGRÁFICAS E FUTUROS POSSÍVEIS

As narrativas produzidas durante a pesquisa também demonstram que a formação docente é atravessada por múltiplos tempos biográficos⁸. Os participantes relatam sonhos interrompidos, trajetórias reconfiguradas, expectativas adiadas e futuros constantemente reelaborados. Lucas fala da proximidade do início de sua carreira docente e das inseguranças que acompanham esse momento. Alisson revisita dez anos afastado dos estudos antes de ingressar na universidade. Gleuciane A. recorda caminhos

acadêmicos que quase a levaram para outros Estados e outras profissões. Natalino descreve a docência como algo que não havia planejado, mas que gradualmente passou a fazer sentido para si.

Essas histórias revelam que tornar-se professor não é resultado de uma sequência linear de acontecimentos. Suas trajetórias nos remetem a perspectiva de Benjamin (2000; 2009), para quem passado, presente e futuro não constituem instâncias isoladas nem se organizam de maneira contínua e progressiva. Ao contrário, as experiências vividas são constantemente reinterpretadas a partir das necessidades e expectativas do presente, produzindo novas leituras sobre o passado e novas possibilidades de futuro. A história de Alisson, por exemplo, ilustra esse movimento ao mostrar como os dez anos em que permaneceu afastado dos estudos são posteriormente ressignificados como parte constitutiva de sua trajetória docente. O que poderia ser interpretado apenas como interrupção ou afastamento passa a integrar a narrativa de formação construída pelo participante, revelando como diferentes experiências adquirem novos sentidos quando revisitadas a partir do presente.

As experiências narradas pelos participantes tornam visíveis percursos marcados por interrupções, retomadas e reinterpretações constantes, manifestando a formação docente como um processo aberto e inacabado.

As narrativas também trazem à tona os projetos de futuro dos participantes que não aparecem como horizontes fixos e previamente definidos. Ao contrário, são constantemente reelaborados à luz das experiências vividas durante a formação. O contato com a escola, os desafios encontrados no estágio e os

encontros estabelecidos ao longo do percurso acadêmico contribuem para transformar expectativas iniciais e produzir novas formas de compreender a profissão docente. O futuro, nesse sentido, se apresenta como possibilidade em permanente construção.

Essa característica torna-se particularmente relevante quando observamos os percursos formativos de estudantes oriundos de contextos marcados por desigualdades sociais, distâncias geográficas e limitações de acesso à educação superior. Especialmente para Adriana, Alisson, Gleuciane A. e Lucas, ingressar na universidade representou não apenas uma conquista acadêmica, mas uma ruptura com trajetórias que pareciam previamente determinadas por seus familiares e não por suas próprias escolhas, o que sinaliza que a formação docente envolve também a ampliação de horizontes e construção de novos projetos de vida.

As temporalidades biográficas observadas na pesquisa apontam, portanto, que a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos profissionais, mas envolve um contínuo trabalho de construção de si, no qual memória, experiência e expectativa permanecem entrelaçadas. Ao narrar suas trajetórias, os participantes não apenas recordam acontecimentos vividos, mas produzem sentidos sobre eles, movimento que, conforme discutem Guedes-Pinto (2011; 2015a; 2015b), participa ativamente dos processos formativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas analisadas permitem compreender que o estágio supervisionado é atravessado por uma pluralidade de temporalidades que extrapolam o tempo institucional

tradicionalmente associado à formação docente. Ao lado do tempo cronológico dos calendários, cronogramas e cargas horárias, emergem o tempo dos imprevistos que desafiam planejamentos, o tempo das travessias marcado pelos deslocamentos e pelas especificidades do território amazônico, o tempo livre que possibilita a emergência de narrativas, memórias e reflexões, e o tempo biográfico, no qual passado, presente e futuro se articulam na construção das trajetórias docentes (Xavier, 2013). Reconhecer essa pluralidade temporal significa compreender a formação de professores para além de uma lógica exclusivamente cronológica, valorizando experiências que, embora nem sempre previstas nos planejamentos institucionais, são fundamentais para a constituição da docência.

Entre todas essas temporalidades, o *tempo livre* destacou-se como um espaço privilegiado para a emergência de experiências, sensibilidades e reflexões que dificilmente encontrariam lugar em uma lógica estruturada, rígida e preocupada pelo controle. As reflexões de Guedes-Pinto (2011; 2012; 2015a; 2015b) ajudam a compreender que esses tempos narrados constituem também espaços de formação, nos quais os sujeitos elaboram sentidos sobre si, sobre suas trajetórias e sobre a profissão docente. As narrativas produzidas ao longo do estágio não apenas registram experiências vividas, mas participam ativamente da construção dos significados atribuídos ao tornar-se professor.

Nessa direção, os resultados também reforçam a contribuição de Michel de Certeau (1985) para a compreensão da formação docente. As experiências narradas demonstram que os estagiários não ocupam passivamente os espaços e tempos instituídos pela universidade e pela escola. Ao contrário, produzem *táticas cotidianas*

que lhes permitem lidar com imprevistos, ressignificar percursos e criar possibilidades de ação em contextos marcados por restrições materiais e temporais. A formação emerge, assim, não apenas das estruturas que organizam o estágio, mas também das maneiras pelas quais os sujeitos reinventam essas estruturas em sua experiência cotidiana.

As narrativas analisadas também sugerem que muitas das experiências mais significativas da formação docente permanecem pouco visíveis quando observadas apenas pelos parâmetros institucionais. Ao refletir sobre as exigências de produtividade e os modelos idealizados de sucesso profissional, Lucas afirma: “Nós já estamos no oceano, mas não conseguimos ver” (Cardoso, 2024, p. 126). A metáfora sintetiza uma das principais reflexões produzidas neste estudo, muitas das temporalidades que constituem a formação docente já estão presentes no cotidiano dos sujeitos, mas tendem a permanecer invisibilizadas quando a experiência é observada exclusivamente a partir dos calendários, das cargas horárias e das exigências formais da formação.

Mais do que administrar o tempo, a pesquisa reafirmou a importância de escutá-lo. Afinal, formar professores talvez dependa não apenas das atividades que realizamos, mas também da capacidade de reconhecer os diferentes tempos que constituem a experiência humana. Porque, como nos ensinaram as narrativas desta pesquisa, quando o tempo se faz livre, pode tornar-se um dos mais importantes mestres da formação docente.

Talvez uma das contribuições deste estudo seja reconhecer que a formação docente não ocorre apenas quando os sujeitos conseguem seguir os caminhos previamente traçados, mas

também quando precisam desviá-los. Ao afirmar que “perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (Benjamin, 1987b, p.73), Benjamin convida-nos a compreender a experiência como algo que ultrapassa o controle e o planejamento. *O tempo nem sempre é amigo do professor*, mas as narrativas analisadas sugerem que os tempos aparentemente perdidos não representam desvios da formação, mas parte constitutiva dela. Em muitos casos, foi justamente ao *perder-se* nos percursos do estágio que os participantes encontraram *novas formas* de compreender a docência e a si mesmos como futuros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **T4 – Reflexões histórico-filosóficas de Walter Benjamin**. São Paulo: Alameda, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CARDOSO, Odília. **Nós já estamos no oceano, mas não conseguimos ver... Histórias, táticas e imprevistos no estágio supervisionado de professoras/es de Língua Inglesa em Altamira-PA.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano.** São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Poíesis Pedagógica,** Catalão, v. 9, n. 1, p. 150-162, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **Scripta,** Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 193-208, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memórias de leitura e formação de professores: considerações sobre a apropriação da fala do outro. **História Oral,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 207–222, 2015a.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Práticas de escrita na formação de professores: indícios de apropriação da profissão docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015b.

JACKSON, Philip Wesley. **Life in classrooms.** New York: Teachers College Press, 1990.

KOYAMA, Adriana Carvalho; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves; FERNANDES, Gislaine Marques. Diálogos entre sujeitos no tempo: uma experiência no parquinho da Vila Marieta – Campinas. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise (org.). **Arquivos e temporalidades: o tempo nas práticas em educação e arquivos**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. p. 151-168.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, 1997.

XAVIER, Rosely Perez. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicamp, FE, Brasil.

² Professora Titular do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.

³ Como discutido na tese que dá origem a este artigo, ao invés de utilizar um caderno de campo impresso, os encontros foram gravados em videoconferência e acompanhados por registros em um bloco de notas digital. Tal procedimento buscou não apenas documentar os aspectos previstos da pesquisa, mas também registrar aquilo que emergia para além do planejado: silêncios, afetos, hesitações, lembranças e outros elementos que, muitas vezes, só se revelam plenamente na experiência vivida (Cardoso, 2024).

⁴ Os nomes dos sujeitos são fictícios, conforme descrito no TCLE do CEP da Plataforma Brasil.

⁵ Esperas, interrupções, adaptações e negociações constantes.

⁶ O trabalho de campo desta pesquisa teve início antes da pandemia da COVID-19, circunstância que influenciou as condições de sua realização e exigiu adaptações metodológicas ao longo do processo investigativo.

⁷ Havia um roteiro base para o desenvolvimento das entrevistas, conforme as orientações seguidas, a partir da abordagem etnográfica.

⁸ A noção de temporalidade biográfica é usada neste artigo para designar os diferentes modos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às suas trajetórias, articulando memórias, experiências presentes e expectativas de futuro. A expressão dialoga com estudos da abordagem biográfica e da história oral, particularmente com as discussões sobre narrativa, experiência e construção de sentidos desenvolvidas por Portelli (1997), bem como com a concepção benjaminiana de temporalidade não linear (Benjamin, 2000; 2009).