UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRUNA JUNGES

(SOBRE)VIVÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CRONOTOPOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

FOZ DO IGUAÇU – PR
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BRUNA JUNGES

(SOBRE)VIVÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CRONOTOPOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado - PPGEn, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Formação de professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora:
Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli

FOZ DO IGUAÇU – PR
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Junges, Bruna
(Sobre)vivências e (r)existências: o estágio supervisionado de língua portuguesa nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico / Bruna Junges; orientadora Mariangela Garcia Lunardelli. -- Foz do Iguaçu, 2026.
191 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2026.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3. Cronotopo. 4. Unioeste. I. Lunardelli, Mariangela Garcia, orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Reitoria
CNPJ 78.680.337/0001-84
Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário
Tel.: (45) 3220-3000 - www.unioeste.br
CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701
Cascavel - PARANÁ

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

BRUNA JUNGES

(Sobre)vivências e (r)existências: o estágio supervisionado de língua portuguesa nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Formação de Professores, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI
Data: 04/03/2026 10:09:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador(a) - Mariangela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

gov.br Documento assinado digitalmente
SHEILA OLIVEIRA LIMA
Data: 04/03/2026 15:23:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

gov.br Documento assinado digitalmente
SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE ANDRADE
Data: 04/03/2026 17:00:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 3 de março de 2026

Dedico esta pesquisa a todos os sujeitos que dela fizeram parte, cujas presenças e histórias atravessam estas páginas.
Aos meus familiares.
À minha orientadora, Mariangela Garcia Lunardelli.
Aos meus professores do Curso de Letras, *campus* de Marechal, que me atravessam e inspiram cada reflexão desta pesquisa.
A todos os professores em formação, venceremos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida, a sabedoria e o discernimento necessários para trilhar cada passo desta jornada.

Ao meu noivo, que foi meu porto seguro, meu incentivo constante e meu suporte incondicional durante todo o mestrado. Sua presença tornou os desafios mais leves e os sonhos mais próximos.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, investiram na minha educação e tornaram possível a realização deste sonho. Aos meus irmãos, agradeço o carinho e o companheirismo; em especial ao meu irmão William, que tantas vezes me levou até o *campus* para cumprir as exigências acadêmicas, e à minha irmã Amanda, cuja presença serena e apoio sensível sempre me acompanharam.

À minha orientadora, Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, pela leitura atenta, acompanhamento constante e condução sensível e humana. Sua orientação é um exemplo que admiro profundamente; sua generosidade e sensibilidade tornaram este percurso significativo. Obrigada por acreditar, confiar e atravessar comigo cada passo desta pesquisa.

À professora Sheila Oliveira Lima e à professora Susimeire Vivien Rosotti de Andrade, minha sincera gratidão por aceitarem fazer parte da Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação. Muito obrigada por suas considerações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pelos ensinamentos que enriqueceram minha formação e inspiraram esta pesquisa.

Aos queridos colegas do mestrado, em especial a Juliana, companheira de viagens e trabalhos, e a todos do Grupo de Pesquisa ALEF, pelas trocas, diálogos e contribuições que tornaram esta pesquisa possível.

Ao meu amigo Victor, que abriu as portas de sua casa em tantas idas a Foz para as aulas do mestrado. Vencemos, amigo! Vencemos!

Aos meus professores do Curso de Letras, *campus* de Marechal Cândido Rondon, em especial Rafael, Márcia, Juliana, Madalena, Mirian, Denise, Verônica e Elisangela pelas infinitas orientações durante a graduação. Este trabalho também é fruto de vocês. Minha profunda gratidão.

A todos os sujeitos de pesquisa, que generosamente aceitaram compartilhar suas experiências e permitir que esta investigação se tornasse realidade.

À Instituição Semear, em especial à Dona Leci e Deise, por me apoiarem durante tantas vezes em que precisei conciliar atividades profissionais com a finalização desta dissertação.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a elaboração deste trabalho.

Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

(Cora Coralina, 2001, p. 118)

JUNGES, Bruna. **(Sobre)vivências e (r)existências:** o estágio supervisionado de língua portuguesa nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. 2026. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura. Linha de Pesquisa: Ensino, Linguagens e Formação de Professores. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, realizado no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, abrangendo o período da pandemia e pós-pandemia de 2020 a 2024, aqui denominados cronotopos pandêmico e pós-pandêmico, a fim de discutir as implicações e o desenvolvimento do estágio supervisionado nesse tempo/espaço. Durante a pandemia, os estágios presenciais nas escolas públicas foram inviáveis e, após esse período, as novas diretrizes do *eProtocolo* impuseram desafios adicionais para o acesso às salas de aula. A complexidade burocrática e a disseminação de plataformas digitais na rede estadual de ensino representam obstáculos significativos para a implementação do estágio supervisionado. O objetivo geral deste estudo é analisar as implicações e os desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do estágio supervisionado de língua portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia da Covid-19 (2020-2024), considerando as interações com a rede estadual de ensino e as adaptações necessárias para a formação de professores. Este estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas e conceituais da Linguística Aplicada; da Perspectiva Dialógica da Linguagem, via postulados do Círculo de Bakhtin; e dos estudos sobre os estágios supervisionados. Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, de natureza interpretativa. O percurso metodológico inclui revisão bibliográfica, análise de documentos educacionais, estudos sobre estágios em licenciaturas, análise de currículos do Curso de Letras, regulamentos de estágio, análise dos relatórios dos estagiários e entrevistas. Como resultados, a pesquisa evidencia e analisa narrativas de acadêmicos do estágio supervisionado de língua portuguesa, contribuindo para a catalogação de vivências e experiências nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. Essas narrativas revelam tensões relacionadas às mediações digitais, às exigências burocráticas e aos calendários acadêmicos e escolares descompassados, que atravessaram o estágio e a formação docente. Ao mesmo tempo, mostram que as possibilidades construídas nesse contexto foram primordiais para a formação docente.

Palavras-Chave: Foz do Iguaçu; Unioeste; Letras; Cronotopo; Formação docente.

JUNGES, Bruna. **(Sur)vivals and (r)esistances: the supervised Portuguese language teaching practicum in pandemic and post-pandemic chronotopes**. 2026. 191 pp. Master's Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Sciences, Languages, Technologies, and Culture. Research Line: Teaching, Languages, and Teacher Education. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2026.

ABSTRACT

This research consists of a case study conducted in the Bachelor in Language and Literature course at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu campus, covering the pandemic and post-pandemic period from 2020 to 2024, here referred to as the pandemic and post-pandemic chronotopes, in order to discuss the implications and development of supervised internships during this time/space. During the pandemic, in-person internships at public schools were unfeasible, and after this period, the new eProtocol guidelines imposed additional challenges for accessing classrooms. The bureaucratic complexity and the proliferation of digital platforms in the state school system represent significant obstacles to the implementation of supervised internships. The general objective of this study is to analyze the implications and challenges faced by academics during the supervised internship in Bachelor in Language and Literature course at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu campus, during and after the Covid-19 pandemic (2020-2024), taking into account interactions with the state school system and the necessary adaptations for teacher training. This study is grounded in the theoretical and conceptual contributions of Applied Linguistics; the Dialogical Perspective of Language, based on the principles of Bakhtin's Circle; and studies on supervised internships. Methodologically, it adopts a qualitative, documental, and bibliographic approach, of an interpretative nature. The methodological path includes literature review, analysis of educational documents, studies on internships in degree programs, analysis of the Letters Course curricula, internship regulations, analysis of interns' reports, and interviews. As a result, the research highlights and analyzes narratives from students of the supervised internship in Portuguese language, contributing to the cataloging of experiences and encounters in the pandemic and post-pandemic chronotopes. These narratives reveal tensions related to digital mediations, bureaucratic demands, and misaligned academic and school calendars, which affected the internship and teacher training. At the same time, they show that the possibilities created in this context were essential for teacher education.

Keywords: Foz do Iguaçu; Unioeste; Literature; Chronotope; Teacher education.

JUNGES, Bruna. **(Sobre)vivencias y (r)existencias: el prácticum supervisado de lengua portuguesa en los cronotopos pandémico y pospandémico**. 2026. 191 h. Tesis de Maestría (Maestría en Enseñanza). Programa de Posgrado en Enseñanza. Área de concentración: Ciencias, Lenguajes, Tecnologías y Cultura. Línea de Investigación: Enseñanza, Lenguajes y Formación de Profesores. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2026.

RESUMEN

Esta investigación consiste en un estudio de caso realizado en la carrera de Letras de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, abarcando el período de la pandemia y la pospandemia entre 2020 y 2024, aquí denominados cronotopos pandémico y pospandémico, con el fin de discutir las implicaciones y el desarrollo del prácticum supervisado en este tiempo/espacio. Durante la pandemia, los prácticums presenciales en las escuelas públicas se volvieron inviables y, tras ese período, las nuevas directrices del *eProtocolo* impusieron desafíos adicionales para el acceso a las aulas. La complejidad burocrática y la difusión de plataformas digitales en la red estatal de enseñanza representan obstáculos significativos para la implementación del prácticum supervisado.

El objetivo general de este estudio es analizar las implicaciones y los desafíos enfrentados por los estudiantes universitarios en la realización del prácticum supervisado de lengua portuguesa en la carrera de Letras de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, durante y después de la pandemia de la Covid-19 (2020–2024), considerando las interacciones con la red estatal de enseñanza y las adaptaciones necesarias para la formación docente. Este estudio se fundamenta en las contribuciones teóricas y conceptuales de la Lingüística Aplicada; de la Perspectiva Dialógica del Lenguaje, a partir de los postulados del Círculo de Bajtín; y de los estudios sobre el prácticum supervisado. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, documental y bibliográfico, de carácter interpretativo. El recorrido metodológico incluye revisión bibliográfica, análisis de documentos educativos, estudios sobre el prácticum en carreras de formación docente, análisis de los planes de estudio de la carrera de Letras, normativas de prácticas, análisis de los informes de los practicantes y entrevistas.

Como resultados, la investigación evidencia y analiza narrativas de estudiantes del prácticum supervisado de lengua portuguesa, contribuyendo a la catalogación de vivencias y experiencias en los cronotopos pandémico y pospandémico. Estas narrativas revelan tensiones relacionadas con las mediaciones digitales, las exigencias burocráticas y los desajustes entre los calendarios académicos y escolares, que atravesaron el prácticum y la formación docente. Al mismo tiempo, muestran que las posibilidades construidas en este contexto fueron fundamentales para la formación docente.

Palabras clave: Foz do Iguaçu; Unioeste; Letras; Cronotopo; Formación docente.

LISTA DE QUADROS

Tabela	Título	Pág.
Quadro 1	Identificação dos participantes da pesquisa	40
Quadro 2	Categorias analíticas	48
Quadro 3	Etapas da pesquisa	49
Quadro 4	Levantamento bibliográfico na Pandemia	89
Quadro 5	Levantamento bibliográfico no Pós-Pandemia	129

LISTA DE IMAGENS/FIGURAS

Imagem	Título	Pág.
Imagem 1	Nova divisão de carga horária ES	69
Imagem 2	Tempo de tramitação *eProtocolo*	76
Imagem 3	Tempo de tramitação *eProtocolo*	77
Imagem 4	Calendário Unioeste 2020 e 2021	78
Imagem 5	Calendário Unioeste 2022 e 2023	78
Imagem 6	Calendário Unioeste 2024	79
Imagem 7	Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs)	126

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
APCC	Atividades Práticas como Componente Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COU	Conselho Universitário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Estágio Supervisionado
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
MS	Ministério da Saúde
NRE	Núcleo Regional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RCO	Registro de classe on-line
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESA	Secretaria de Estado da Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE	Termo de Compromisso de Estágio

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDS	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná

SUMÁRIO

CENÁRIOS, DESAFIOS E PROPÓSITOS: UM OLHAR INTRODUTÓRIO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....17
1 TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESCOLHAS, ESPAÇOS E VOZES 27
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....27
1.2 ESPAÇOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....35
1.2.1 A Unioeste e o Curso de Letras – Foz 36
1.2.2 Os participantes da pesquisa 38
1.3 A GERAÇÃO DE DADOS E OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE 45
2 TEORIA E FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM 51
2.1 AS LICENCIATURAS E O LUGAR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS 51
2.1.1 O estágio supervisionado nos cursos de Letras 58
2.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE – FOZ 60
2.3 O ESTÁGIO PELA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM 80
3 OS ESTÁGIOS NO CRONOTOPO PANDÊMICO 87
3.1. O QUE REVELAM AS PESQUISAS NESTE CRONOTOPO 87
3.2 UM ESTÁGIO TOTALMENTE *ONLINE* 96
3.3 DO *ONLINE* AO PRESENCIAL 113
4 OS ESTÁGIOS NO CRONOTOPO PÓS-PANDÊMICO 123
4.1 DA PANDEMIA AO PANDEMÔNIO 123
4.1.1 O que revelam as pesquisas neste cronotopo? 128
4.2 UM ESTÁGIO NO CAOS 135
4.3 UM ESTÁGIO COM NOVAS POSSIBILIDADES 150
4.4 UM ESTÁGIO NAS FISSURAS 162
ENTRE RESISTÊNCIAS E RECOMEÇOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....172
REFERÊNCIAS.....179
APÊNDICES 184
ANEXOS.....189

CENÁRIOS, DESAFIOS E PROPÓSITOS: UM OLHAR INTRODUTÓRIO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No amplo conjunto de pesquisas sobre a Formação de Professores, têm ganhado destaque significativo aqueles estudos que focalizam o estágio supervisionado como objeto de análise[1]. O estágio supervisionado é um componente curricular fundamental das licenciaturas, permitindo aos futuros professores[2] refletirem sobre a prática docente e compreenderem o universo da educação por meio de vivências diretas em sala de aula. Portanto, trata-se de uma atividade acadêmica em que os diferentes saberes construídos se transformam em competências específicas para a prática profissional. Este processo constitui um desafio para o discente, mas também uma oportunidade significativa para seu desenvolvimento profissional, uma vez que possibilita a aquisição de referências práticas que enriquecem sua formação.

Em 2020, com a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia do vírus Sars-Cov-2, ou a Covid-19[3], surgiram incertezas e inquietações quanto à realização dos estágios supervisionados. As relações sociais foram significativamente alteradas, especialmente no contexto educacional, e a necessidade de encontrar soluções tornou-se urgente. Plataformas digitais passaram a desempenhar um papel central, com aulas sendo realizadas em diversos ambientes virtuais. Dessa forma, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) emergiu como uma necessidade imediata. Esse cenário evidenciou a necessidade de adaptação dos estágios supervisionados, exigindo respostas e soluções dos cursos de licenciatura para garantir a continuidade da formação docente em meio a um contexto de crise sanitária e social. No caso da rede estadual paranaense, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) investiu enormemente em plataformas digitais:

---

[1] Estudos de Pimenta e Lima (2005); Lunardelli (2020) Barreiro e Gebran (2006).

[2] Neste estudo, adotamos a ideia de "professor, professores" no masculino singular, entendendo-o como um ser ontológico, abrangendo todas as formas de identificação, independentemente de gênero.

[3] Em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reportou os primeiros casos da doença Covid-19, uma infecção respiratória aguda grave causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), de alta taxa de contaminação. Em 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, declarou a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes (Brasil, 2020) Mais questões relacionadas a pandemia serão discutidas no capítulo 3.

> Para implantação de todo esse aparato de plataformas digitais a Secretaria de Educação do Estado (SEED) aportou grande investimento financeiro, a SEED declara que o investimento em tecnologia tem contribuído para o aumento do desempenho dos estudantes, para explicar, foram gastos um total de 57,6 milhões, nas seguintes plataformas e implementação de novos recursos: Aulas e Slides da Aula Paraná (38,4 milhões para a Unicesumar), plataforma Desafio Paraná (plataforma de quiz, foram gastos 6,3 milhões), plataforma Inglês Paraná (12,9 milhões) (Paraná, 2022 *apud* Pasini; Silva, 2024, p.20).

Entretanto, essas plataformas têm sido utilizadas como instrumentos para aumentar a burocratização do processo pedagógico, monitorando e gerenciando o sistema de ensino. Isso inclui a gestão do currículo, as atividades realizadas pelos docentes, a definição de metas e ações a serem implementadas, e o controle do número de acessos às plataformas. Isso resulta na redução da autonomia do professor, especialmente em relação à gestão da sala de aula e à consideração das especificidades de cada turma atendida.

Entre as plataformas e os programas mais utilizados pelo estado do Paraná estão os aplicativos da *Google*, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Jamboard*, *Google Slides* e *Google Drive*; além disso, a *Microsoft*, com o *Power Business Intelligence (BI).* Essas ferramentas contribuíram para a intensificação das cobranças e do controle sobre o trabalho pedagógico. Destacam-se programas como *Presente na Escola*, *RCO+aulas*, *Prova Paraná*, *Escola Total*, *Redação Paraná*, *BI Matemática - plataforma Matific*, *Desafio Paraná*, *Inglês Paraná*, *Educatron*, *Tutoria Pedagógica*, entre outros (Pasini; Silva, 2024).

Nesse novo cenário, ingressar na sala de aula, como estagiário em um contexto de estágio supervisionado, é uma tarefa quase impossível devido ao complexo ambiente pedagógico tão marcado e demarcado pelas plataformas digitais e exigências burocráticas. Os professores, coordenadores e toda a gestão pedagógica enfrentam um cenário de intensa supervisão e controle, em que a autonomia é limitada por sistemas que monitoram e gerenciam todas as etapas de ensino. Dessa forma, a entrada do estagiário nesse espaço controlado pode ser vista como uma interferência em um processo já sobrecarregado de burocracia, em que a flexibilidade e a adaptação às necessidades específicas dos alunos são frequentemente sacrificadas em prol de um sistema padronizado e monitorado.

Considerando esse contexto, a presente dissertação fundamenta-se em um estudo de caso do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, abrangendo o período da pandemia e pós-pandemia, de 2020 a 2024, aqui denominados cronotopos pandêmico e pós-pandêmico[4]. Aqui analisamos as implicações e o desenvolvimento do estágio supervisionado nesse intervalo. Durante a pandemia, foi inviável realizar estágios presenciais nas escolas públicas e, após a pandemia, as novas diretrizes do *EProtocolo* [5] impuseram desafios adicionais para o acesso às salas de aula.

A realização do estágio supervisionado neste contexto era e ainda é apenas um dos desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura. O calendário acadêmico da universidade em questão não está alinhado com o calendário escolar das escolas de ensino básico, o que demanda soluções que considerem essa diferença de tempo[6].

Assim, emergiram novas possibilidades de estágio supervisionado, acompanhadas por ajustes nos regulamentos para atender às novas exigências. Consequentemente, a experiência prática em ambientes educacionais convencionais modificou-se para incluir atividades em duplas ou trios, em projetos de extensão, cursos preparatórios para vestibulares, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrada em novos ambientes como escolas privadas e Institutos Federais.

Ainda assim, as Coordenações de Estágio Supervisionado e Universidades insistiam em adentrar os ambientes escolares de escola pública, e o que deveria ser uma atividade minimamente estressante passou a demandar esforços consideráveis

---

[4] O conceito de *cronotopo*, formulado por Bakhtin, refere-se à indissociabilidade entre tempo e espaço na constituição dos eventos e das narrativas. Segundo Carneiro e Neder (2018), todo acontecimento se dá em um determinado tempo e lugar, não podendo ser compreendido de forma isolada, mas em relação ao contexto em que ocorre — o “onde”, o “quando” e o “porquê”. Esses elementos são constitutivos do enredo e fundamentais para o seu desfecho, permitindo identificar o *cronotopo* como marca das relações espaço-temporais. O conceito será aprofundado no Capítulo 1.

[5] Segundo a Secretaria da Administração e da Previdência do Estado do Paraná, o E-protocolo é um sistema de tramitação interna do Poder Executivo do Estado do Paraná, instituído pelo Decreto Estadual 7.304/2021, com o propósito de unificar, agilizar e garantir maior segurança nas atividades de Protocolo e Gestão de Arquivos. Esse sistema visa controlar os documentos, tanto protocolados quanto não protocolados, emitidos e recebidos pelos órgãos e entidades do Governo Estadual (Paraná, 2024).

[6] Por meio do Ato Executivo n.º 021/2020, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) determinou, em seu Artigo 1º, a suspensão, a partir de 16 de março de 2020, *ad referendum* do Conselho Universitário (COU), de todas as atividades acadêmicas presenciais de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, bem como o atendimento nos Restaurantes Universitários e a realização de eventos, congressos e seminários que implicassem aglomeração de pessoas, conforme recomendações das autoridades sanitárias. Em 17 de agosto de 2020, iniciou-se o primeiro período remoto emergencial, que se estendeu até 31 de dezembro do mesmo ano. O intervalo entre março e agosto representou um atraso significativo no calendário acadêmico, cujos efeitos se prolongaram até 2025, resultando em uma constante divergência entre o ano civil e o ano letivo (como no caso da minha formatura, ocorrida em 2023, mas correspondente ao ano letivo de 2022).

para obter acesso aos espaços necessários para integração teórica e prática. A complexidade burocrática e a disseminação de plataformas digitais na rede estadual de ensino foram e são obstáculos significativos para a implementação do estágio supervisionado, resultando na desmotivação de muitos colégios públicos que enfrentam dificuldades sob as atuais condições governamentais, o que acaba por distanciar as universidades públicas.

As disciplinas pedagógicas oferecem aos licenciandos uma base teórica e conceitual em relação aos processos de ensino e aprendizagem, metodologias que mediam a prática docente, questões relacionadas à psicologia educacional e didática. Os estágios supervisionados proporcionam a oportunidade de vivenciar a prática docente, aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, refletir e repensar práticas e métodos, enfrentar desafios diante das realidades escolares que, por vezes, são distantes das discussões e diálogos na academia. É importante considerar que a formação de um professor de Português vai além desses aspectos; por esse motivo, é imprescindível que haja um diálogo que alinhe as disciplinas de um curso de licenciatura.

Durante a pandemia de Covid-19, as escolas precisaram adaptar-se rapidamente a um novo cenário educacional. No estado do Paraná, o governo implementou o programa *Aula Paraná* na rede básica de ensino, inicialmente transmitido pela televisão e, posteriormente, migrado para plataformas digitais como o *Google Meet*. Mesmo após o retorno gradual às aulas presenciais, o *eProtocolo* e outras plataformas digitais continuaram a ser adotadas como meios didáticos. Em contrapartida, as universidades públicas estaduais do Paraná enfrentaram desafios significativos para retomar suas atividades, experimentando um prolongado período de transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, seguidamente, ao ensino presencial. Isso resultou em desalinhamentos nos calendários letivos em comparação com outras instituições de ensino.

Nesse sentido, os estágios supervisionados em cursos de licenciatura e, em especial, no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, enfrentaram dificuldades de adaptação. As instituições educacionais precisaram reagir rapidamente, ajustando regulamentos, currículos e práticas de estágio para garantir a continuidade da formação docente em um cenário de ensino remoto emergencial. As questões que emergem deste contexto incluem como essas adaptações impactaram a experiência prática dos estagiários e o

desenvolvimento de competências para a prática docente. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender não apenas os efeitos imediatos das mudanças implementadas, mas também os impactos que essas transformações provocaram na formação docente. Dessa forma, o problema que permeia esta dissertação parte da seguinte questão: *Quais foram as implicações e os desafios enfrentados na realização do estágio supervisionado de língua portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia de Covid-19 (2020-2024)?*

Pesquisar, discutir, analisar e debater sobre o estágio supervisionado é mais do que uma complexa dinâmica acadêmica. É sobre mergulhar em histórias vivas, construídas no encontro de sujeitos e suas trajetórias e movimentos únicos. Trata-se de ouvir o que muitas vezes permanece implícito, em silêncio, trata-se de compreender as diversas experiências que se desenrolam em um cenário onde política, sociedade e organização se entrelaçam em um movimento de jogo de forças.

Cada estágio supervisionado carrega em si um mosaico de vivências: de professores em formação e de escolas em transformação. Nesse contexto, escrever sobre o estágio é também desvendar os tempos e espaços que os moldam: as adversidades enfrentadas durante a pandemia, o retorno ao presencial, os desafios entre teoria e prática, e as alternativas que, ao mesmo tempo em que apontavam novos caminhos, também criavam barreiras.

E mais do que ouvir e dar sentido ao que foi vivido, trata-se de dar sentido à trajetória da enunciadora desta pesquisa enquanto universitária e estagiária. O processo intelectual que conduziu à delimitação deste tema está profundamente entrelaçado com a trajetória da enunciadora/pesquisadora, uma professora de língua portuguesa formada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon, durante o período de 2019 a 2023.

Ao longo desse período, testemunhei[7] e participei ativamente das diversas fases da pandemia e de suas repercussões nas redes estaduais de ensino, tanto no nível básico quanto no superior. Além dos estágios supervisionados, realizados em quatro momentos distintos – dois voltados ao ensino de língua portuguesa e outros

[7] Opto pelo uso da primeira pessoa do singular em determinados trechos desta pesquisa por compreender que ela expressa meu percurso pessoal e formativo. Já a utilização da primeira pessoa do plural representa a voz da pesquisadora em diálogo com as múltiplas vozes, reflexões e perspectivas que atravessam e constituem este trabalho.

dois ao de língua estrangeira – durante a transição do ensino remoto para o presencial, também participei do PIBID[8] (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e da Residência Pedagógica[9].

Estas experiências proporcionaram não apenas fundamentos teórico-metodológicos das práticas de ensino, mas também inquietações, reflexões, dúvidas e questionamentos significativos sobre a formação do professor de língua portuguesa durante e após o contexto pandêmico. A delimitação do tema e dos recortes da pesquisa refletem diretamente essas vivências pessoais, combinadas com uma abordagem teórica que situa as mudanças educacionais no contexto das atuais teorias de formação docente, e uma análise empírica que considera o espaço e o tempo específicos de sua trajetória acadêmica e profissional.

A presente investigação justifica-se pela relevância de analisar os impactos e os desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do estágio supervisionado de língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia da Covid-19 (2020-2024). A pandemia alterou drasticamente o cenário educacional, exigindo adaptações rápidas e profundas tanto nas instituições de ensino superior quanto nas escolas da rede estadual. Nesse contexto, os estágios supervisionados, tradicionalmente fundamentais para a formação de professores, enfrentaram novas demandas e desafios, impactando diretamente a formação docente.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores desempenha um papel fundamental na configuração de uma "nova" profissionalidade docente. Isso significa que a formação não apenas capacita os professores com conhecimentos teóricos e práticos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Ao promover uma cultura profissional, os professores são

[8] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil 2024a)

[9] O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024b).

encorajados a refletir sobre suas práticas, buscar aperfeiçoamento constante e se envolver em pesquisas que melhorem o ensino.

Nesse sentido, refletir sobre a Educação e a Formação de Professores nos dias de hoje requer uma análise contínua dos paradigmas educacionais e do papel do professor, além de uma constante interação entre a teoria e a prática educacional. A Formação dos Professores, inserida em um contexto de transformações no ambiente escolar, nas políticas públicas e em diversas teorias e abordagens, corresponde a novas exigências e conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se na ideia de que a Formação de Professores é uma área fundamental para o desenvolvimento da educação e busca compreender os processos pelos quais os professores adquirem conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para uma atuação profissional eficaz. De acordo com García (1999), a formação de professores envolve a participação individual ou em equipe em experiências de aprendizagem que visam melhorar o ensino, o currículo e a escola.

Essa perspectiva destaca a importância do aprendizado contínuo e da reflexão sobre a prática docente, proporcionando aos professores as ferramentas necessárias para uma intervenção profissional bem-sucedida. A Formação de Professores desempenha um papel crucial no aprimoramento da educação e no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos.

Ademais, esta dissertação pesquisa um curso de licenciatura em Letras em um contexto específico e, dessa forma, permite ampliar o conhecimento sobre a formação de professores e contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Analisando as experiências e perspectivas dos professores em formação, é possível identificar lacunas e propor estratégias para o fortalecimento da integração entre teoria e prática, para o aprimoramento das metodologias de ensino e para a adaptação das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas.

A pesquisa se insere no contexto do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Foz do Iguaçu. Alinha-se, portanto, aos princípios do Programa[10], que visam à formação de

[10] São objetivos do Programa: Qualificar profissionais para a atuação como pesquisadores em ensino em contexto de fronteira; Fomentar a pesquisa no ensino de ciências, matemática, saúde, linguagens e formação de professores; Capacitar docentes para a atuação, na educação básica, no ensino superior, em cursos profissionalizantes, institutos de pesquisas e assessorias técnico-científicas; Promover o intercâmbio com os países vizinhos, Argentina e Paraguai, com o objetivo de investigar as

profissionais críticos e com sólida base teórico-prática, aptos a desenvolver pesquisas científicas relevantes para a área de Ensino. Ademais, contempla estudos a respeito da formação inicial e continuada de professores, a cultura, as linguagens, a profissionalização e o trabalho docente, assim como analisa os cotidianos formativos educacionais, as relações curriculares, a diversidade e diferenças linguísticas e culturais e os contextos multilíngues. Além disso, busca o aprofundamento teórico-metodológico de políticas na educação, conhecimentos e práticas que contribuam para a construção de projetos de formação e o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos inovadores.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as implicações e os desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do estágio supervisionado de língua portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia da Covid-19 (2020-2024), considerando as interações com a rede estadual de ensino e as adaptações necessárias para a formação de professores. Em virtude desse objetivo geral, definem-se três objetivos específicos:

I) Discutir o ensino de Língua Portuguesa no contexto do estágio supervisionado nas licenciaturas, com enfoque no Curso de Letras, analisando as questões pertinentes à formação do professor de Língua Portuguesa;

II) Descrever as demandas enfrentadas durante o estágio supervisionado, com ênfase nos diferentes cronotopos vivenciados: o cronotopo pandêmico (2020-2021), caracterizado pelas aulas *online*, e o cronotopo pós-pandêmico (2022-2024), marcado pela implementação do sistema *eProtocolo* e demais coerções governamentais;

---

peculiaridades do ensino na tríplice fronteira, com vistas à elaboração conjunta de práticas educacionais, curriculares e de formação inicial e continuada de professores, adaptadas a esse contexto; Formar profissionais com base teórica sólida e inovadora para atuação em diferentes desafios encontrados nas salas de aulas; Formular estratégias didáticas para contemplação do conteúdo/forma nas áreas de Formação de professores, Linguagem, Matemática e Ciências tendo como horizonte o sucesso escolar e a inovação; Contribuir para firmar uma tradição de estudos e pesquisas na área de ensino nas diferentes etapas da Educação Básica, assim como na modalidade profissionalizante do ensino médio e compreender a relação entre a produção de conhecimentos científicos e as possibilidades de intervenção na realidade; Desenvolver condutas que visem a formação profissional crítica e com sólidos fundamentos teórico-práticos; Formar pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisa científica, por meio de abordagens teórico-metodológicas de interesse para o ensino; Socializar o conhecimento produzido, no âmbito da pesquisa à Educação Básica. Expandir e consolidar os resultados mais consistentes já alcançados por meio dos grupos de pesquisa existentes e atuantes no programa (Unioeste, 2024).

III) Analisar as experiências, as implicações e os desafios decorrentes dos dois cronotopos vivenciados, identificando adaptações, possibilidades e (sobre)vivências desenvolvidas em cada contexto.

Em termos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica de natureza interpretativa. O percurso metodológico compreende revisão bibliográfica, análise de documentos educacionais, estudos sobre estágios em licenciaturas, análise dos currículos do Curso de Letras, regulamentos de estágio, além da análise dos relatórios dos estagiários e de entrevistas. Foram examinados dez relatórios e dez entrevistas, referentes aos respectivos autores, contemplando dois estagiários de cada período entre 2020 e 2024, de modo a abarcar diferentes cronotopos e experiências formativas ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico.

A pesquisa pauta-se nas contribuições teóricas e conceituais partindo da *Linguística Aplicada,* com Moita Lopes (2006) e Tomaselli e Lucena (2017); pela *Perspectiva Dialógica da Linguagem*, do Círculo de Bakhtin e estudiosos brasileiros, em especial os conceitos de responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo (Bakhtin, 2016a; 2017; Volochínov, 2017; Amorim, 2006;) e pelo *Estágio Supervisionado,* com Pimenta (1995), Lima (2008), Pimenta e Lima (2006) e Lunardelli (2020).

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos os fundamentos metodológicos da pesquisa, organizados em três momentos: caracterização da investigação, descrição dos espaços e participantes, e procedimentos de geração e análise dos dados. Situa-se a pesquisa no campo da Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa e social, descreve o contexto da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, e detalha os instrumentos e categorias que orientaram a análise a partir da perspectiva dialógica da linguagem e dos estudos sobre o estágio supervisionado.

No segundo capítulo, discutimos o estágio supervisionado como parte constitutiva das licenciaturas, com foco nos cursos de Letras. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão sobre o papel do estágio na formação docente, especialmente no Curso de Letras da Unioeste *campus* de Foz do Iguaçu. A análise organiza-se em três perspectivas: jurídico-organizacional, voltada às legislações e documentos que regulamentam o estágio; linguístico-discursiva, fundamentada na concepção dialógica da linguagem; e didática, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, são

abordados conceitos essenciais à pesquisa, como responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo, à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin e de autores brasileiros.

No terceiro capítulo, analisamos o estágio supervisionado de Língua Portuguesa no contexto do cronotopo pandêmico, marcado pela ruptura das práticas presenciais e pela emergência de novas formas de ensino. Apresenta-se o panorama pré-pandemia, os impactos das mudanças ocasionadas pela crise sanitária e um levantamento bibliográfico sobre estágio, Língua Portuguesa e pandemia. Por fim, discute-se a experiência de duas turmas de licenciandos, uma atuante integralmente no ensino remoto e outra em transição para o presencial, buscando compreender como esses sujeitos (sobre)viveram, resistiram e ressignificaram suas formações no período pandêmico e pós-pandêmico.

Assim, o percurso que se delineia nesta dissertação busca compreender o estágio supervisionado como espaço de formação em constante movimento, atravessado por tempos e contextos distintos que reconfiguram as práticas e os sentidos. Entre rupturas e continuidades, pretende-se trazer a luz as experiências formativas dos estagiários revelando como, diante das adversidades, emergem novas formas de aprender, ensinar e (re)existir na docência.

1. TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESCOLHAS, ESPAÇOS E VOZES

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos que fundamentarão a pesquisa, organizados em três momentos: a caracterização da pesquisa, a descrição dos espaços e dos participantes e os procedimentos de geração e análise de dados. Inicialmente, situaremos a investigação no campo da Linguística Aplicada, caracterizando-a como uma abordagem qualitativa, social e educacional. Em seguida, descreveremos o contexto em que a pesquisa foi realizada — a Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu — e os participantes envolvidos. Por fim, explicitaremos as etapas de geração de dados, os instrumentos utilizados e as categorias que orientaram a análise, ancoradas na concepção dialógica da linguagem e nos estudos sobre o estágio supervisionado.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza por sua natureza interpretativa, inserida no campo da Linguística Aplicada — doravante LA —, configurando-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, com procedimentos documentais e bibliográficos. No âmbito das ciências humanas, adota-se a perspectiva bakhtiniana não apenas como referencial teórico, mas também como norteadora de caminhos metodológicos, em consonância com a concepção dialógica da linguagem

Conforme discutido por Moita Lopes (2006) e Tomaselli e Lucena (2017) a LA se concentra em práticas sociais e busca entender os tempos atuais, criando oportunidades para perspectivas alternativas sobre o mundo e valorizando diversas vozes que ajudam a repensar a vida social e oferecem novas maneiras de compreendê-la. Segundo Tomaselli e Lucena (2017), os objetos da LA abrangem “temas como letramento, avaliação do processo de ensino e aprendizagem de línguas, questões de bilinguismo, globalização, identidade, superdiversidade e como a linguagem se relaciona com tudo isso” (Tomaselli; Lucena, 2017, p. 8).

Ainda segundo as autoras, a LA tem demonstrado que a linguagem, entendida como prática social, deve ser analisada criticamente e sempre em conexão com outros

campos do conhecimento que contribuem para a compreensão dos fenômenos linguísticos. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) reforça essa visão ao afirmar que:

> O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de *renarração ou redescrição da vida social* como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (Moita Lopes, 2006, p. 90, grifos nossos).

Os conceitos de *renarração* e *redescrição da vida social*, propostos por Moita Lopes (2006), apontam para a necessidade de compreender a pesquisa em Linguística Aplicada como um ato ético e responsivo diante do mundo. Renarrar implica revisitar e reconstruir as experiências, conferindo-lhes novos sentidos a partir de diferentes vozes e contextos. Nessa perspectiva, esta pesquisa se constitui como um movimento de renarração das experiências de estágio supervisionado durante a pandemia e o pós-pandemia, ao reunir relatos, memórias e discursos que revelam as (sobre)vivências dos sujeitos em formação. Assim, ao redescrever essas trajetórias, busca-se compreender, narrar e documentar as dores, inquietações, reflexões e os movimentos de (r)existência e sobrevivência que atravessam as experiências dos sujeitos em formação, marcadas por rupturas, incertezas e pela necessidade constante de reinventar-se no exercício da docência.

Ao entender a linguagem como prática social, a LA não apenas descreve os fenômenos linguísticos, mas também os situa em contextos sociais, culturais e históricos mais amplos. Isso implica que os pesquisadores devem estar atentos às interações entre a linguagem e outros domínios do saber, como a sociologia, a antropologia, a educação, a psicologia entre outras áreas do conhecimento, para oferecer uma compreensão mais completa e relevante dos fenômenos linguísticos.

Além disso, a integração entre teoria e prática torna-se fundamental para que a pesquisa em LA responda efetivamente às questões contemporâneas, evitando a produção de conhecimentos desconectados da realidade. Assim, a LA propõe uma investigação que busca responder às demandas do mundo atual, promovendo uma visão abrangente e engajada dos estudos da linguagem. Nesse sentido, o autor afirma também:

> Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolagem*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (Moita Lopes, 2006, p. 101, grifos do autor).

Os pesquisadores da LA devem adotar uma postura reflexiva e crítica, capaz de dialogar com as diversas realidades sociais e culturais. Isso implica considerar "as vozes daqueles que vivem a prática social" (Moita Lopes, 2006, p. 101), reconhecendo que cada contexto possui particularidades e demandas específicas. Além disso, essa abordagem crítica e dialógica permite que os pesquisadores identifiquem e questionem preconceitos, valores e interesses que influenciam a construção do conhecimento:

> Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado (Moita Lopes, 2006, p. 102-103).

A partir dessa perspectiva pontuada por Moita Lopes (2006), compreende-se que toda produção de conhecimento é atravessada por valores, ideologias e posicionamentos que configuram as práticas discursivas e os modos de significar o mundo. Nesse sentido, esta pesquisa reconhece-se como uma construção situada, que emerge de um contexto histórico e social específico: o dos estágios supervisionados atravessados pela pandemia, em que a linguagem atua como mediadora das experiências e das formas de (re)existir na docência. Assim, quando analisamos os discursos dos estagiários, não se busca uma neutralidade, mas a compreensão de como as vozes que narram revelam tensões, afetos e resistências inscritas no próprio ato de significar e ressignificar o vivido.

Todas as formas de conhecimento são inevitavelmente moldadas por valores, perspectivas, interesses e ideologias, que não apenas influenciam suas interpretações

e aplicações, mas também moldam suas visões. Não há espaço neutro em relação à ideologia, cada contexto está imerso em influências ideológicas que permeiam a construção e a aplicação do conhecimento. Portanto, é fundamental reconhecer que nenhum conhecimento é completamente isento de interesses particulares ou de influências que refletem contextos mais amplos de poder, cultura e política.

Esses pontos reafirmam que a LA possui uma dimensão política intrínseca, pois as pesquisas nessa área não conseguem dissociar questões políticas, dada a atenção aos problemas sociais entrelaçados com questões linguísticas. Isso converge para enfrentar hegemonias de poder e situações de opressão.

Podemos afirmar também que um dos principais objetivos dos linguistas aplicados atualmente é trabalhar para desmantelar os discursos dominantes. A LA busca orientar-se para uma epistemologia que reconhece as diferenças entre os centros e as periferias, posicionando-se, assim, nas margens. Dessa forma, para a LA contemporânea, expandir a análise da língua para além dos centros implica reconhecer os discursos emergentes e buscar reinventar a vida social, lutando para trazer à tona aquilo que a sociedade tende a ignorar.

Partindo dessas perspectivas, a LA fundamenta diversos aspectos desta pesquisa, pois, ao abordar os estágios supervisionados e a interação entre teoria e prática, a LA oferece uma visão crítica para analisar as práticas sociais relacionadas à linguagem. Isso é essencial para investigar como os estágios supervisionados são influenciados por contextos ideológicos e políticos, conforme discutido por Moita Lopes (2006).

Sendo conduzida no campo das ciências humanas e sociais, esta pesquisa se ancora em uma perspectiva que reconhece a complexidade do mundo social e a centralidade das experiências, vozes e sentidos construídos pelos participantes envolvidos. Tal posicionamento exige um olhar atento às relações de poder, às marcas da história e às dimensões subjetivas que atravessam os processos investigados. Nesse sentido, adota-se uma metodologia de base interpretativista, compreendida, conforme Moita Lopes (1994), da seguinte forma:

> As investigações nas ciências sociais têm que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo já que é

> esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (Moita Lopes, 1994, p. 331).

A partir dessa concepção, compreende-se que investigar o estágio supervisionado em tempos de intensas transformações sociais, como as vivenciadas nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico, demanda sensibilidade para escutar os envolvidos e interpretar suas experiências em suas dimensões históricas, políticas e subjetivas. Dessa forma, a partir de um estudo de caso de natureza interpretativa, esta pesquisa visa compreender sentidos, deslocamentos e estratégias construídas pelos acadêmicos-estagiários diante dos desafios formativos impostos por diferentes contextos. Tal escolha metodológica reforça o compromisso ético e político da investigação com a valorização das vozes dos participantes, tomando-as como centrais na produção do conhecimento.

Em consonância com a perspectiva dialógica da linguagem, que fundamenta e orienta esta pesquisa, Bakhtin afirma que “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seus significados” ([1959-1961] 2016, p. 87). Essa concepção nos conduz à compreensão de que o sujeito é constituído na e pela linguagem, sendo continuamente atravessado por múltiplas vozes e discursos que o interpelam nas diversas esferas da vida social. Estudar práticas discursivas — como as vivenciadas no estágio supervisionado — significa, portanto, lançar um olhar atento sobre os sentidos que emergem das relações sociais, históricas e ideológicas que moldam esses sujeitos. Nessa mesma direção, Lunardelli (2020, p. 77) observa que “a investigação [...] torna-se interrogação, torna-se diálogo. E é o conhecimento dialógico a grande diferença entre as ciências exatas e as humanas”, ressaltando que, no campo das ciências humanas, conhecer implica escutar, interpretar e dialogar.

Ainda nesse sentido, Flick (2009) reforça que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa incluem a escolha apropriada de métodos e teorias, o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas, a reflexão dos pesquisadores sobre suas próprias pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e a diversidade de abordagens e métodos utilizados. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa revela a diversidade de perspectivas sobre o objeto de estudo, baseando-se nos significados sociais e subjetivos associados a ele.

Pesquisadores qualitativos investigam o conhecimento e as práticas dos participantes, reconhecendo que os pontos de vista e as práticas no campo variam devido às diferentes perspectivas e contextos sociais relacionados. Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador no campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de vê-la apenas como uma variável que interfere no processo. A subjetividade do pesquisador e dos participantes torna-se parte integral da pesquisa. As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações, incluindo suas impressões, irritações e sentimentos, tornam-se dados em si mesmos (Flick, 2009).

Essas reflexões são documentadas em diários de pesquisa ou protocolos de contexto e fazem parte da interpretação. A pesquisa qualitativa não se resume ao uso de técnicas e habilidades metodológicas, mas também envolve uma atitude específica de pesquisa. Nos métodos qualitativos, é necessário equilibrar o ensino de técnicas, como a formulação de boas questões e a identificação de códigos adequados, com a transmissão dessa atitude essencial para a condução da pesquisa.

Na análise do estágio supervisionado, a construção do sujeito não se dá de forma isolada, mas em constante interação com os outros, sendo o outro fundamental para que o sujeito se compreenda e se constitua. Nesse sentido, o conceito de exotopia, segundo Furtado (2024):

> Quando consideramos a exotopia, tratamos de analisar o discurso a partir da relação eu-outro, em que a alteridade é constituidora do sujeito do início ao fim. Assim, o conceito de exotopia tem uma relação direta com o de alteridade, partindo do pressuposto de que um sujeito não pode ter uma visão completa de si mesmo; somente um outro pode ter essa visão e ajudar a construir os elementos que configuram esse sujeito (Furtado, 2024, p.217).

Aplicando essa perspectiva à pesquisa, entende-se que o processo de análise deve permitir que a voz do pesquisado sobressaia, revelando suas experiências, sentidos e interpretações, sem que a mediação do pesquisador as anule. Ao mesmo tempo, a presença do pesquisador é necessária para organizar, interpretar e articular teoricamente essas vozes, garantindo rigor analítico e coerência na narrativa. Assim, a exotopia ilumina a prática na qual as vozes do pesquisado e do pesquisador coexistem e se complementam, possibilitando um diálogo ético que evidencia a

alteridade como núcleo da construção do conhecimento. Nas palavras de Bezerril e Acosta Pereira (2011):

> Devemos entrar em certa empatia com o outro, entendermos e vermos o real axiologicamente da forma como o outro o vê, colocarmo-nos no lugar do outro, e, após termos retornado ao nosso lugar, completar o horizonte do outro por meio do excedente de visão que do nosso lugar se descortina fora do lugar de outrem, criar para este outro um ambiente concludente a partir do nosso próprio excedente de visão, do nosso conhecimento e da nossa vontade. Com isso, entendemos que enquanto a cronotopia é a relação de tempo e de espaço na construção de índices de inteligibilidade do concreto na situação, a exotopia é a distância que permite a criação (Bezerril e Acosta Pereira, 2011 P.46)

Essa perspectiva evidencia que a compreensão do outro vai além da simples observação; envolve colocar-se no lugar do outro, perceber seus valores, sentidos e interpretações, e, a partir daí, retornar ao próprio ponto de vista para ampliar e complementar essa visão. No contexto da pesquisa, essa dinâmica permite que a voz do pesquisado seja ouvida e respeitada, enquanto o pesquisador contribui com seu conhecimento e reflexão crítica, construindo um ambiente interpretativo mais completo. A exotopia, portanto, atua como um recurso metodológico que garante a distância necessária para que essa mediação seja ética e produtiva: ela possibilita que o pesquisador veja e compreenda a experiência do outro sem se confundir com ela.

Bakhtin (2011 [1979]) aponta que, ao nos depararmos com o outro, nossos horizontes de experiência concreta não se sobrepõem completamente. Cada indivíduo, singular e insubstituível, percebe o mundo de maneira distinta, de acordo com sua posição em relação ao outro. Mesmo quando há proximidade entre os sujeitos, sempre existirão aspectos que cada um enxerga e compreende de forma única, que não podem ser plenamente acessados pelo outro (Bakhtin, 2003 [1979], p. 21):

> Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa. (Bakhtin, 2011[1979], p. 21)

Essa perspectiva evidencia que a compreensão do outro não é questão de assimilação ou total fusão, mas de conviver com a diferença entre os horizontes. Cada sujeito traz consigo uma visão de mundo que jamais se iguala à do outro, e é nesse espaço de diferença que se dá o verdadeiro diálogo. Na pesquisa, isso significa reconhecer e valorizar a singularidade das experiências dos participantes, permitindo que suas vozes se expressem sem serem absorvidas ou silenciadas pela interpretação do pesquisador, criando, assim, um encontro ético e produtivo entre interpretações distintas.

Ao reconhecer e valorizar a singularidade das experiências dos participantes, a pesquisa assume uma postura que combina compreensão ética e análise detalhada das situações vivenciadas. Para concretizar essa abordagem, optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica, que, segundo Gil (1999), caracteriza-se pela análise aprofundada e exaustiva de um ou poucos objetos, possibilitando a observação minuciosa das especificidades do fenômeno em estudo. Dessa forma, é possível integrar a valorização das vozes dos participantes a um olhar atento às condições concretas em que o estágio supervisionado se desenvolveu. Conforme o autor, o estudo de caso permite:

> Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever situações do contexto que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 1999, p. 73).

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as experiências dos estagiários de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia de Covid-19. Esse recorte permite analisar, de maneira detalhada, como os sujeitos vivenciaram o estágio supervisionado, considerando as particularidades de cada contexto, os desafios impostos pelas plataformas digitais e a adaptação às normas institucionais. Assim, o estudo de caso oferece uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno, indo além de generalizações, ao possibilitar a observação das interações concretas entre teoria e prática, entre pesquisador e participantes, e entre os diversos cronotopos que marcaram esse período.

Para esta pesquisa, optamos também pela revisão bibliográfica ou revisão de literatura, conforme Flick (2009), que se baseia em um processo sistemático de busca, mas não se limita apenas à coleta de referências, mas também inclui uma análise crítica e organizacional das informações encontradas, buscando identificar lacunas, limitações e até mesmo potencialidades, estabelecendo conexões entre estudos, fornecendo uma base teórica para o desenvolvimento da pesquisa proposta. Ainda segundo o mesmo autor, a revisão da literatura pode ajudar a responder tais questionamentos:

> A revisão da literatura teórica em sua área de pesquisa pode ajudá-lo a encontrar respostas para perguntas como: • O que já foi descoberto sobre esse ponto em particular, ou sobre esse campo de um modo geral? • Quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área? • Que conceitos são utilizados ou contestados? • Quais são as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo? • Quais são as questões ainda em aberto? • O que ainda não foi estudado? (Flick, 2009, p. 62).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os conhecimentos e informações provenientes da literatura como fundamento para validar afirmações e observações sobre seu tema de pesquisa nos contextos investigados. Além disso, esses recursos são essenciais para compreender as mudanças ocorridas em seu estudo antes e depois do processo inicial de descoberta (Flick, 2009). Para isso, o pesquisador pode explorar bases de dados como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD (Base de Teses e Dissertações), o Google Acadêmico, o Scielo e outras fontes disponíveis de literatura e bibliografia.

1.2. ESPAÇOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dedicamo-nos a descrever os espaços que acolhem esta pesquisa e os participantes que a compõem — aqueles que, com seus passos, dúvidas, resistências e reinvenções, dão corpo à experiência investigativa aqui proposta.

Dividimos esta seção em duas partes. Na primeira, apresentaremos o local onde a pesquisa se desenvolveu: a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu, e, mais especificamente, o Curso de Letras,

campo de formação docente e de práticas de estágio supervisionado. Na segunda parte, voltamo-nos aos participantes da pesquisa: os acadêmicos-estagiários de diferentes turmas. Ao delinear esses espaços e sujeitos, buscamos evidenciar o caminho de onde partimos e com quem caminhamos, compreendendo que o conhecimento se faz sempre em relação com o outro.

1.2.1 A Unioeste e o Curso de Letras – Foz

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma instituição pública estadual, de caráter *multicampi*, composta por cinco *campi* distribuídos nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, além da Reitoria e do Hospital Universitário, sediados em Cascavel.

Criada a partir da integração de faculdades municipais isoladas, a Unioeste foi reconhecida como universidade em 1994, passando por recredenciamentos posteriores, com destaque para o de 2020, que lhe atribuiu conceito máximo. Atualmente, atende 94 municípios das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, alinhadas à sua missão de produzir e difundir conhecimento, contribuir para o desenvolvimento humano e regional, e formar profissionais comprometidos com princípios éticos e cidadãos (Unioeste, 2024).

O curso de Letras – *campus* Foz do Iguaçu – está localizado na cidade de Foz do Iguaçu, no oeste do Paraná, região sul do Brasil, em posição estratégica na tríplice fronteira com Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina. Seus limites geográficos são definidos pelos rios Iguaçu e Paraná, e a cidade está conectada aos países vizinhos pelas pontes da Amizade e da Fraternidade. Essa localização singular favorece um contexto de diversidade linguística e cultural, decorrente do fluxo contínuo de imigrantes provenientes não apenas desses países, mas também de outras partes do mundo.

O nome da cidade tem origem na proximidade da confluência do Rio Iguaçu, situada a aproximadamente seis quilômetros de seu território urbano. Foz do Iguaçu ganhou notoriedade principalmente pelas famosas Cataratas do Iguaçu, enquanto o Rio Paraná, que deságua no Rio da Prata, abriga o maior lago artificial do mundo, formado pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, atualmente a maior

hidrelétrica em operação globalmente. Dessa forma, o curso de Letras está inserido em um contexto regional marcado por características geográficas singulares, uma diversidade cultural significativa e uma dinâmica social própria da tríplice fronteira, que influencia diretamente as práticas educativas, a vivência linguística e as relações interculturais da comunidade acadêmica.

O curso de Letras, *campus* de Foz do Iguaçu, teve início em 25 de março de 1985, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (Parecer nº 080/84 – Brasil, 1984) e pelo Decreto Federal nº 90.876/1985 (Brasil, 1985). Naquele momento, ofertava 75 vagas no período noturno, destinadas, em sua maioria, a professores da rede municipal e estadual. Ainda em 1985, foi instituída a Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Funioeste), responsável pela manutenção do ensino superior regional. Nesse mesmo ano, começou a funcionar a habilitação em português e Literaturas de Língua Portuguesa, inicialmente em regime semestral (Unioeste, PPP, 2017)

Em 1990, o curso passou a adotar o regime seriado anual, mantendo as 75 vagas. Nesse período, a Funioeste encaminhou o processo de reconhecimento da Universidade, consolidado em 1994, quando a Unioeste foi oficialmente reconhecida pelo MEC. A partir desse contexto, o curso reduziu suas vagas para 40 por turma e buscou alinhar-se às novas diretrizes institucionais (Unioeste, PPP, 2017).

Com o passar dos anos, o curso ampliou suas habilitações. Em 1997, formou a primeira turma de Português-Espanhol, reconhecida em 2000. Posteriormente, em 2003, foi implantada a habilitação Português-Inglês. Desde então, passou a oferecer 44 vagas no período matutino, distribuídas entre as habilitações em Espanhol e em Inglês, consolidando-se como curso de Letras com habilitações em Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês, e respectivas Literaturas (Unioeste, PPP, 2017).

O currículo, estruturado conforme as Resoluções CNE nº 02/2019 (Brasil, 2019) e nº 07/2018 (Brasil, 2018), contempla Formação Geral, Formação Diferenciada, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares e Curricularização da Extensão. O objetivo é formar profissionais capazes de compreender criticamente línguas e culturas, a língua portuguesa e estrangeira em seus aspectos estruturais e culturais, articular teoria e prática pedagógica, atuar de forma autônoma e contínua:

> O caminho metodológico traçado para o Curso é o da abordagem interpretativista/interacionista, tendo como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, em seu processo síncrese>análise>síntese – a qual fundamenta a teoria histórico-cultural de Vigotski e o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, busca-se a linguagem – e o sujeito da linguagem – em seu aspecto social, histórico, cultural. Contempla-se, portanto, a opção pelo sujeito sócio-historicamente concreto e situado, pelas perspectivas semiótico-discursivas, pelo prisma do processo ensino-aprendizagem vigotskiano, e pelo caminho didático da práxis, em um movimento dialético de apropriação dos conteúdos, dos conceitos e dos significados (Unioeste, PPP, 2023, p. 17).

O curso de Letras prioriza aulas dialogadas, valorizando a interação entre docentes e discentes, bem como entre os próprios alunos. O eixo central do trabalho em sala de aula é a leitura, a interpretação e a compreensão de textos de diferentes gêneros discursivos. Entre os gêneros orais, destacam-se debates, mesas-redondas e seminários; entre os escritos, resumos, fichamentos, resenhas, comentários interpretativo-críticos, pesquisas, exercícios de fixação e análises crítico-literárias. As atividades se apoiam nos princípios vigotskianos, entendendo a aprendizagem como resultado das interações socioverbais entre pares. Além disso, quase todas as disciplinas reservam espaço para as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC), que articulam conhecimentos teóricos e práticos por meio de observações, análises de produções orais e escritas, elaboração de materiais didáticos, microaulas, experimentação de novas tecnologias educacionais, estudos de caso, entrevistas e outras atividades definidas pelo colegiado, contribuindo para a formação integral do futuro docente de Letras (Unioeste, 2023). Em relação aos estágios supervisionados:

> As disciplinas destinadas às práticas docentes – os Estágios Supervisionados – permitem uma abordagem metodológica específica à atividade de professor – diários de classe, planos de trabalho, planos de curso, planos de aula, fichas, relatórios e comunicações orais dos estágios. Trata-se de um conjunto de atividades que possibilita ao professor de formação inicial a integração ao contexto da docência, à práxis transformadora e emancipatória (Unioeste, 2023, p.17).

Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se como um espaço de experiência concreta e reflexão crítica, no qual o estagiário articula teoria e prática, enfrenta desafios e desenvolve competências docentes. Essa perspectiva prepara o terreno para a análise que se segue, centrada nos diferentes cronotopos – pandêmico

e pós-pandêmico – e nas implicações dessas experiências na formação de professores de Língua Portuguesa.

1.2.2. Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são acadêmicos-estagiários do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, que realizaram o estágio supervisionado no período de 2020 a 2024. Trata-se de licenciandos em formação inicial, engajados em atividades práticas de ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, tanto em ambientes presenciais quanto remotos, em contextos pandêmico e pós-pandêmico. Esses participantes vivenciaram diferentes cronotopos educacionais, lidando com os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, pelas plataformas digitais e pelas exigências burocráticas das instituições, sendo, portanto, sujeitos centrais para a compreensão das experiências, aprendizagens e adaptação da prática docente.

A seleção dos participantes desta pesquisa foi realizada a partir da leitura e análise de todos os relatórios de estágio de Língua Portuguesa produzidos entre 2020 e 2024, tendo como referência as categorias analíticas alinhadas aos objetivos do estudo. O primeiro passo consistiu em examinar integralmente os relatórios desse período, adotando como critério de seleção aqueles cujos autores tenham concluído a graduação no mesmo ano de sua redação. Dessa forma, foram escolhidos dois relatórios por ano, totalizando dez documentos analisados. Em seguida, foram realizadas entrevistas com os respectivos autores desses relatórios, resultando em dez entrevistas que complementam e aprofundam a compreensão das experiências vivenciadas pelos estagiários.

Os relatórios utilizados nesta pesquisa são documentos públicos, cujo acesso se deu por intermédio da Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado e orientadora desta investigação. Ela também atuou como mediadora no contato posterior com os acadêmicos autores dos relatórios, convidados a participar das entrevistas.

Os convites para a entrevista foram encaminhados por e-mail, contendo informações sobre os objetivos e a natureza da pesquisa. Após a manifestação de aceite dos participantes, as entrevistas foram realizadas online entre abril e maio de

2025, por meio da plataforma *Google Meet*. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tiveram seus nomes preservados e receberam pseudônimos inspirados em escritores brasileiros.

A seguir, apresenta-se um quadro de identificação dos participantes da pesquisa e dos respectivos anos de produção dos relatórios analisados.

Quadro 1: Identificação dos participantes da pesquisa

ANO	**NOME**
2020	Clarice
	Adélia
2021	Mário
	Manuel
2022	Carolina
	Cecília
2023	Marina
	Cora
2024	Rachel
	Lygia

Fonte: Elaborado pela autora

O roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se disponível no apêndice (Apêndice 2). Cabe ressaltar que a seleção dos relatórios analisados ocorreu por meio da leitura integral de todos os documentos, sendo escolhidos aqueles que dialogavam mais diretamente com as categorias analíticas estabelecidas; em seguida, foram realizadas as entrevistas complementares.

As entrevistas foram organizadas em ordem cronológica, iniciando-se com a turma de 2020 e finalizando com a de 2024. A análise proposta foi conduzida em um movimento dialógico entre relatórios e entrevistas, de modo a possibilitar comparações, relatos, realces, aprofundamentos e ressignificações entre esses dois gêneros discursivos — o relatório, produzido no contexto do estágio de 2020, e a entrevista, realizada em 2025 (e em outros anos, de forma paralela).

Essa perspectiva analítica permite evidenciar não apenas as práticas registradas quando ocorreram, mas também as dores, os desafios e as aprendizagens revisitadas com o distanciamento temporal, no olhar retrospectivo dos participantes.

A primeira participante, denominada Clarice, é egressa do curso de Letras – Espanhol e mãe de três filhos, tendo ingressado na graduação durante a gestação do terceiro. Servidora pública da própria Universidade em que realizou sua formação, Clarice relatou que sua escolha pelo curso esteve diretamente vinculada ao apreço pela literatura, cultivado desde a infância. Destaca a influência materna que, ao narrar

histórias cotidianamente ao redor do fogão, fomentou um imaginário literário compartilhado também pela irmã, que igualmente optou pela mesma área de formação. Atualmente, Clarice dá continuidade a sua trajetória acadêmica no nível de mestrado, com foco em estudos literários. Clarice enfrentou a pandemia em seu último ano de graduação, período marcado pela elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse contexto, precisou conciliar as exigências acadêmicas com o isolamento social e, ao mesmo tempo, administrar a rotina dos três filhos em casa, cada um vivenciando diferentes demandas e realidades.

Adélia escolheu o curso de Letras por sua afinidade com o idioma, nutrida pelo gosto por músicas em espanhol. No início da graduação, chegou a se questionar por que nunca havia considerado à docência como possibilidade profissional. Durante a formação, teve a oportunidade de atuar como monitora, experiência que contribuiu para sua trajetória acadêmica. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual. Seu último ano de graduação coincidiu com a pandemia, período em que enfrentou diversos obstáculos tecnológicos: seu notebook, ferramenta indispensável para as atividades remotas, deixou de funcionar justamente quando tudo se realizava de forma *online*. Além disso, morando em uma casa cheia de pessoas e conversas, Adélia só encontrava no silêncio da madrugada o espaço-tempo possível para estudar e dar continuidade ao curso.

Mário ingressou na faculdade após um longo intervalo desde a conclusão do ensino médio, em 1992. Em 2017, decidiu retomar os estudos e matriculou-se no curso de Letras – Inglês. Naquele ano, residia no Paraguai e atravessava diariamente a Ponte da Amizade para que os filhos pudessem estudar no Brasil; foi nesse contexto que decidiu aproveitar o tempo para também voltar a estudar. Fez o cursinho pré-vestibular, oferecido pela universidade, junto com o filho, prestou o vestibular e conquistou o segundo lugar, conquista que lhe trouxe motivação e força para seguir adiante.

Durante a graduação, enfrentou inúmeros desafios, como a conciliação da paternidade, os deslocamentos diários e as responsabilidades familiares. Com a chegada da pandemia, passou a assistir às aulas remotamente, o que lhe trouxe algum alívio diante das dificuldades de locomoção. Concluiu a graduação no ano letivo[11] de 2021, período em que vivenciou intensamente os impactos da pandemia e

[11] Utilizamos o termo *ano letivo* para situar a cronologia do período analisado, uma vez que, a partir de 2020, o calendário da Unioeste deixou de coincidir com o ano civil. Assim, por exemplo, o ano letivo de

do período pós-pandemia. Nesse processo, experienciou a implementação do *eProtocolo*, bem como as dificuldades de inserção nas escolas, marcadas por um processo inédito de burocratização. Após a formatura, prestou o PSS e, atualmente, atua como professor na rede pública estadual.

Manuel sempre demonstrou grande afinidade com a escrita, interesse que o levou, inicialmente, a pensar em ser escritor. No entanto, foi no curso de Letras que passou a compreender outros modos de relação com a linguagem e com o ensino. Desde os primeiros semestres, ao participar das discussões sobre o papel do professor, começou a se identificar com o espaço da sala de aula e com as possibilidades de mediação que ela oferece.

Embora sua primeira formação tenha sido em Economia pela UTFPR, sua trajetória acadêmica na área de Letras foi marcada pelo envolvimento ativo em diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão. Participou como monitor, atuou no PIBID e integrou grupos de pesquisa voltados à semântica, à literatura e ao multilinguismo — experiências que ampliaram sua visão sobre o papel social da língua e sobre a complexidade da prática docente.

Manuel realmente vivenciou a universidade, apropriando-se das oportunidades formativas e reconhecendo nelas espaços de experimentação e crescimento. Atualmente, mora em outra cidade e atua como professor nas redes pública e privada, o que evidencia a continuidade de sua trajetória e a materialização de sua formação inicial no exercício docente. Sua história revela um sujeito comprometido com o fazer pedagógico e sensível aos atravessamentos que constituem a docência.

Carolina tem 27 anos, é natural do Amazonas e egressa do curso de Letras. Atualmente é agente universitária na própria instituição, função que a afastou, por ora, da atuação direta como professora, mas sem excluir a possibilidade de futuramente investir na carreira docente. Sua trajetória acadêmica foi atravessada por diferentes desafios, sobretudo por ter vivido o percurso de formação durante a pandemia e pós-pandemia, períodos que marcaram de maneira significativa sua turma e o próprio funcionamento da universidade.

Carolina se formaria no ano letivo de 2022, mas a colação de grau ocorreu apenas em 2024 (ano civil e relativo ao ano letivo de 2023). Assim como seus colegas, ela não conseguiu concluir o curso no tempo previsto, uma vez que toda a turma

---

2021 estendeu-se até 2022. Mais adiante, apresentaremos de forma detalhada a cronologia específica do intervalo de 2020 a 2024.

deixou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a etapa final. Essa postergação não foi um caso isolado, mas parte de um contexto coletivo que reuniu dificuldades acadêmicas, burocráticas e emocionais. No meio do percurso, Carolina e sua turma encontraram a rede estadual de educação em processo de transformação, com a implantação do sistema de *eProtocolo*, que alterou rotinas e procedimentos. Ao mesmo tempo, todos enfrentavam um cenário de fragilidade psicológica, como ela mesma enfatiza ao afirmar que ninguém estava bem naquele período.

Cecilia pertence ao ano letivo de 2022 e escolheu o curso de Letras movida pelo interesse na literatura. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa. Assim como sua colega Carolina, deixou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o final do percurso, o que fez com que sua colação de grau acontecesse apenas em 2024, referente ao ano letivo de 2023. Diante da sobrecarga, chegou a reconhecer que não daria conta de conciliar todas as demandas sem prejudicar sua saúde, motivo pelo qual adiou o TCC.

Durante a graduação, Cecília enfrentou o processo de implantação do *eProtocolo* e tinha grande expectativa em relação ao estágio, especialmente pelo desejo de realizá-lo em uma escola pública, já que toda a sua trajetória escolar havia sido construída nesse espaço. Entretanto, nesse processo, vivenciou a recusa de alguns colégios, conseguindo ao menos realizar observações em contexto público, o que, para ela, foi uma forma de registrar a realidade vivenciada naquele momento.

Marina ingressou no curso de Letras motivada pelo interesse na Língua Portuguesa. Desde o sétimo ano do ensino fundamental, encanta-se pelos estudos de sintaxe, o que despertou nela o desejo de aprofundar-se na gramática. No entanto, sua entrada na graduação coincidiu com o início da pandemia, o que marcou profundamente seu processo de formação. As aulas, realizadas em formato remoto, foram uma experiência difícil: manter a concentração em casa, em um ambiente com distrações familiares e responsabilidades domésticas, tornou-se um grande desafio. Marina relata que, por vezes, sentiu um déficit no aprendizado, sobretudo em disciplinas mais complexas, como Linguística, percepção que compartilhava com seus colegas. Para ela, esse contexto trouxe prejuízos para a aprendizagem e deixou marcas ao longo da trajetória.

Além das dificuldades impostas pelo ensino remoto, Marina também enfrentou os entraves burocráticos do governo estadual. O processo de implantação do

eProtocolo foi um desafio em sua experiência. A aprovação de documentos para acesso aos contextos públicos (sala de aula) chegou a levar mais de um mês, o que gerava insegurança e atrasos no andamento das atividades acadêmicas.

Cora ingressou na Universidade em 2020, no mesmo ano em que teve início a pandemia, é colega de turma da Marina. Vinda diretamente do ensino médio, cursado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), onde fez o técnico integrado em Edificações, percebeu ainda na escola que não se identificava com essa área. Foi então que escolheu Letras, movida principalmente pela paixão pela leitura e pela escrita. Para ela, o curso também representava uma oportunidade de explorar diferentes possibilidades.

Embora tenha iniciado a graduação em meio às restrições impostas pela pandemia, Cora buscou aproveitar ao máximo as experiências acadêmicas disponíveis. Mesmo com as aulas ocorrendo em formato remoto logo nas primeiras semanas do curso, manteve contato próximo com os professores e se envolveu ativamente em atividades extracurriculares. Nesse percurso, realizou duas iniciações científicas na área da literatura, campo de estudo com o qual sempre teve grande afinidade. Com o tempo, descobriu também o interesse pela docência, sobretudo no ensino de inglês. Atualmente, é professora em uma escola de idiomas, ministrando aulas para crianças e adultos, experiência que tem consolidado seu gosto pela prática docente e pela área da língua inglesa.

Rachel é natural de Arapongas, no Norte do Paraná, e atualmente concluiu sua segunda graduação, em Letras Português-Inglês. Sua trajetória acadêmica, no entanto, começou anos antes, quando cursou Engenharia de Alimentos na Unicentro, em Guarapuava. Vinda de uma família em que nenhum dos pais teve acesso ao ensino superior, Rachel trilhou um caminho pouco comum entre os seus, já que, entre muitos familiares, apenas um seguiu carreira acadêmica.

Na primeira graduação, entre 2004 e 2009, enfrentou dúvidas e incertezas, pois não se identificava plenamente com o curso de Engenharia de Alimentos. Apesar disso, valorizava intensamente a vivência universitária, experiência que descreve como intensa e marcante naquela época. Nesse período, chegou a se interessar pela área de produção de cerveja artesanal e, movida pelo desejo de ampliar horizontes, começou a estudar alemão com o objetivo de realizar intercâmbio na Alemanha. Esse contato com a língua abriu novas possibilidades: Rachel lecionou alemão por 11 anos em uma escola de idiomas, experiência em que descobriu sua paixão pelo ensino.

Em 2021, decidiu retornar à universidade e ingressou em Letras. No entanto, devido aos atrasos no calendário acadêmico provocados pela pandemia, as aulas iniciaram apenas em novembro, em formato remoto, e se estenderam nesse modelo por cerca de dois meses. Esse reingresso ao ambiente universitário, mesmo em condições atípicas, marcou uma nova etapa em sua trajetória, agora diretamente conectada à sua paixão por lecionar. Durante o estágio, Rachel teve a oportunidade de vivenciar experiências de ensino em diferentes contextos, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursinhos pré-vestibulares.

Lygia, 31 anos, é formada em Letras Português-Espanhol e esta é sua segunda graduação. Sua primeira formação foi um bacharelado em Mediação Cultural, realizado entre 2014 e 2017, no curso de Letras-Artes-Mediação Cultural pela Unila, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, experiência que representou seu primeiro contato profundo com a universidade e com o ambiente acadêmico, marcado pelo caráter transformador e político do estudo, conectado à reflexão sobre sua vida, seu papel como cidadã e sua atuação profissional.

Após a conclusão do bacharelado, Lygia permaneceu cerca de quatro anos fora da universidade, trabalhando com tradução no Paraguai. Esse período contribuiu para sua percepção sobre a importância de vivenciar diferentes contextos antes de retornar à academia. Ao ingressar na licenciatura em Letras na Unioeste, inicialmente enfrentou desafios de adaptação, principalmente devido às diferenças entre a formação voltada à pesquisa do bacharelado e a prática docente da licenciatura.

Durante a graduação, Lygia consolidou sua escolha pela docência, especialmente por meio do estágio supervisionado, experiência que integrou suas habilidades acadêmicas, profissionais e pessoais, fortalecendo sua identidade como professora e promovendo efeitos positivos em sua vida, até mesmo influenciando seu sono e o equilíbrio pessoal.

Assim, ao apresentar as trajetórias e experiências dos participantes, buscou-se evidenciar a singularidade dos percursos formativos vivenciados durante o estágio supervisionado, revelando diferentes modos de constituir-se professor(a) nesses contextos. A compreensão desses sujeitos e de suas histórias constitui um passo fundamental para interpretar os sentidos que atribuem ao estágio, às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no processo formativo. Na seção seguinte, descreve-se o percurso metodológico adotado para a geração de dados, bem como os fios condutores que orientam a análise desta pesquisa.

1.3 A GERAÇÃO DE DADOS E OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, foram utilizados dois principais instrumentos de geração de dados: a análise documental e as entrevistas narrativas. A análise documental contemplou os relatórios de estágio produzidos entre 2020 e 2024, bem como documentos institucionais relacionados ao curso e ao estágio supervisionado. As entrevistas narrativas, realizadas com os acadêmicos autores dos relatórios selecionados, possibilitaram compreender, em maior profundidade, suas experiências, percepções e reflexões sobre o estágio supervisionado nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. Além disso, a revisão bibliográfica subsidia teoricamente a pesquisa, dialogando com estudos sobre formação de professores de língua portuguesa, estágio supervisionado, políticas e práticas da rede estadual de ensino do Paraná, impactos da pandemia e conceitos bakhtinianos, tais como responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo.

Cabe-nos conceituar e definir a análise documental, técnica de pesquisa que envolve a exploração, análise e interpretação de diversos documentos (relatórios, regulamentos, registros, arquivos, leis, atas, materiais impressos e digitais). Segundo Flick:

> Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante (Flick, 2009, p. 232).

A análise documental é fundamental para estudos que necessitam de dados históricos, sociais ou administrativos, proporcionando uma base sólida para a construção do conhecimento:

> Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos (Flick, 2009, p. 234).

Portanto, ao analisar documentos, é essencial considerar como eles foram criados, por quem, com que objetivo e em que contexto, para compreender melhor não apenas os dados que contêm, mas também as interpretações e narrativas que buscam comunicar.

A análise documental e temporal nesta pesquisa será conduzida sob duas perspectivas: macro e micro: Na perspectiva macro, serão examinados documentos educacionais que regulamentam e orientam o estágio supervisionado nas licenciaturas em âmbito mais amplo, considerando políticas institucionais e normativas. Nessa dimensão, analisam-se diretrizes gerais para o estágio nos cursos de licenciatura, buscando compreender como essas orientações estruturam e influenciam o processo formativo dos futuros professores.

Na perspectiva micro, a análise será direcionada aos documentos específicos do Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, focalizando o currículo do curso, o regulamento de estágio e os relatórios de estágio produzidos pelos acadêmicos no período de 2020 a 2024. Essa dimensão busca compreender como as normativas institucionais se materializam na prática, especialmente nos contextos pandêmico e pós-pandêmico.

Para a análise dos relatórios de estágio, foram adotados critérios definidos em uma tabela de categorias analíticas, exposta a seguir. Todos os relatórios abrangendo o período de 2020 a 2024 foram inicialmente considerados. Os relatórios foram avaliados com base nos critérios pré-estabelecidos e, entre aqueles que cumpriram os requisitos, foram selecionados dois por ano, totalizando dez relatórios ao longo do período em questão.

Os relatórios de estágio, como documentos estruturados, seguem um conjunto de critérios e orientações gerais que moldam sua elaboração. Essa estruturação implica que determinados aspectos e questões possam não ser abordados explicitamente, uma vez que os autores fazem escolhas sobre o que incluir ou omitir. O objetivo da entrevista era explorar o discurso implícito, o que não foi explicitamente

abordado no relatório, permitindo uma análise mais profunda do que ficou no campo do não-dito. Dessa forma, no total, foram dez entrevistas.

Segundo Aires (2015, p. 27), a entrevista “é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano”. Dessa forma, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), a entrevista é uma interação entre duas pessoas com o propósito de obter informações sobre um tópico específico por meio de uma conversa de caráter profissional. Esse método é frequentemente empregado em pesquisas sociais para coletar dados, bem como para auxiliar no diagnóstico ou na abordagem de problemas sociais.

Dentre os mais diversos tipos e modelos de entrevista, adotamos a entrevista semiestruturada devido à sua capacidade de oferecer e permitir uma abordagem abrangente. A entrevista semiestruturada combina a estrutura de um conjunto de perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade necessária para seguir e investigar questões que emergem ao longo do diálogo, ou seja, além das questões essenciais abordadas, permite também adaptação às respostas dos entrevistados. Dessa forma, é possível obter uma compreensão mais completa dos discursos, aproveitando ao máximo tanto as informações planejadas quanto as revelações inesperadas que podem emergir durante o diálogo.

É importante destacar que, devido ao recorte temporal previsto e proposto nesta pesquisa, alguns dos entrevistados concluíram o estágio há mais de quatro ou cinco anos. Em virtude desse intervalo temporal, algumas perguntas pontuais ou específicas não foram facilmente recordadas. Portanto, as perguntas/questões abordadas consideraram esses aspectos, reconhecendo que as informações/ experiências destacadas nas entrevistas refletiram predominantemente os aspectos mais significativos e impactantes do estágio.

Como previamente destacado, foram analisados tanto relatórios quanto entrevistas nesta pesquisa. O primeiro passo consistiu na leitura e análise de todos os relatórios elaborados entre 2020 e 2024, com base no seguinte critério de seleção: *apenas os relatórios cujos autores tenham se graduado no mesmo ano de sua redação serão considerados para a análise.*

Os relatórios selecionados foram analisados com base em um conjunto de características analíticas[12] previamente estabelecidas. As categorias contempladas são as seguintes, com a possibilidade de inclusão de outras à medida que o processo de análise se desenvolvesse:

Quadro 2: Categorias analíticas

CATEGORIAS ANALÍTICAS
Impactos da pandemia
Observação
Apreciações do Estágio Supervisionado
Autoavaliação
Precarização do trabalho docente
Soluções/reformulações/novas possibilidades
Plataformas digitais, burocracias, *eProtocolo*

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a análise inicial, foram selecionados dois relatórios por ano, totalizando dez documentos, os quais, consequentemente, definiram os acadêmicos que seriam entrevistados. Inicialmente, durante a fase de elaboração do projeto, considerou-se a possibilidade de realizar apenas cinco entrevistas. No entanto, devido à riqueza de informações nos relatórios, foi desafiador selecionar apenas um relatório por ano para entrevista. Optar por duplicar o esforço se mostrou uma decisão recompensadora, permitindo uma cobertura mais abrangente e detalhada do material disponível.

Esta seleção de relatórios foi fundamentada naqueles autores cujos relatórios demonstraram maior consonância com as características e categorias analíticas da pesquisa. Essa escolha visou garantir que os relatos escolhidos refletissem de maneira mais precisa as questões centrais do estudo.

A seguir, apresentamos um quadro explicativo das etapas de trabalho, delineando cada objetivo específico e os procedimentos/instrumentos utilizados:

Quadro 3: Etapas da pesquisa

ETAPA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Etapa 1	Discutir o ensino de Língua Portuguesa no contexto do estágio supervisionado nas licenciaturas, com enfoque no Curso de Letras, analisando as questões pertinentes à formação do professor de Língua Portuguesa.	Revisão bibliográfica: - Ensino de Língua Portuguesa; - Estágio Supervisionado; - Formação do Professor de Língua Portuguesa.

[12] As categorias analíticas previamente definidas são estruturadas a partir dos próprios relatórios, ou seja, seguem a organização e os temas principais abordados nas diferentes seções desses documentos.

Etapa 2	II) Descrever as demandas enfrentadas durante o estágio supervisionado, com ênfase nos diferentes cronotopos vivenciados: o cronotopo pandêmico (2020-2021), caracterizado pelas aulas *online*, e o cronotopo pós-pandêmico (2022-2024), marcado pela implementação do sistema *eProtocolo* e demais coerções governamentais.	Análise documental: - Ordens e Demandas relacionadas à pandemia; - Ensino Remoto Emergencial; - e*Protocolo* ; - Regulamentos do Estágio do Curso de Letras (*Campus* Foz do Iguaçu); - Demais documentos do Estágio.
Etapa 3	III) Analisar as experiências, as implicações e os desafios dos estagiários decorrentes dos dois cronotopos vivenciados, identificando as adaptações, possibilidades e (sobre)vivências desenvolvidas em cada contexto.	Análise documental: - Relatórios de estágio (2020 a 2024); - Seleção de 2 relatórios por ano (total de 10 relatórios); Entrevistas semiestruturadas: - (total de 10 entrevistas).

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa CNS nº 510/16 (Ciências Sociais e Humanas), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), por meio da Plataforma Brasil sob protocolo CAAE: 83928124.8.0000.0107 (Anexo 1)

Após obter as aprovações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), dialogamos com os entrevistados, todos aceitaram voluntariamente e assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), uma vez que esses documentos tornam explícito o consentimento dos participantes. A privacidade dos entrevistados foi rigorosamente protegida, com a utilização de pseudônimos para preservar suas identidades e dados pessoais.

Considerando a filiação à Linguística Aplicada, recorre-se aos conceitos bakhtinianos de responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo, apresentados no capítulo 2, em diálogo com os estudos sobre o estágio supervisionado.

2. TEORIA E FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Este segundo capítulo dedica-se a situar e discutir o estágio supervisionado como parte constitutiva das licenciaturas, com atenção especial aos cursos de Letras. Para tanto, será apresentada, inicialmente, uma reflexão sobre o lugar dos estágios supervisionados nas formações docentes e, em particular, nos cursos de Letras.

Em seguida, o foco recairá sobre a formação do professor de língua portuguesa no Curso de Letras da Unioeste – *campus* de Foz do Iguaçu, compreendida a partir de três perspectivas que orientam a análise: a jurídico-organizacional, que abrange leis e documentos que regulamentam o estágio; a linguístico-discursiva, fundamentada na concepção dialógica da linguagem e nas práticas discursivas; e a didática, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, orientada pela perspectiva dialógica da linguagem, a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin e de estudiosos brasileiros, exporemos alguns conceitos fulcrais para esta pesquisa: responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo.

2.1. AS LICENCIATURAS E O LUGAR DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação de futuros docentes em cursos de licenciatura, proporcionando o desenvolvimento e a reflexão das práticas teóricas aprendidas ao longo do curso. Este campo de conhecimento permite aos licenciandos aplicar os saberes teóricos em contextos reais de ensino. Além do planejamento, é essencial que os futuros docentes reflitam sobre metodologias de ensino, práticas educacionais e abordagens didáticas que sustentem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula/contextos educacionais. Segundo Lima (2008):

> Acreditamos no Estágio como lócus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmamos o nosso conceito de Estágio,

> como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Lima, 2008, p. 204).

O estágio supervisionado configura-se como um espaço de múltiplas facetas, experiências e vivências, sendo um elemento fundamental e indispensável na formação de professores reflexivos, investigadores e profundamente conectados com o contexto social e cultural em que atuam. As etapas do estágio variam conforme os regulamentos dos cursos de licenciatura, mas geralmente incluem a observação, o planejamento de aulas e a aplicação prática. A etapa de observação permite ao estagiário compreender o funcionamento do campo de estágio, a rotina dos alunos e o ambiente educacional. Além disso, o estágio não é apenas uma atividade prática instrumental, é um momento de formação, reflexão e questionamento.

É uma etapa de 'passagem' em que todos os envolvidos – instituição de ensino, professor orientador, professor supervisor, coordenação de estágio e colegas – desempenham um papel crucial no processo de discussão, registro, orientação, apoio, troca de experiências e *feedback* contínuo. Cada um contribui para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor, essencial para a formação dos futuros docentes.

Para Pimenta e Lima (2006), o estágio transcende a ideia tradicional de atividade como prática instrumental, defendendo-o como uma interação dinâmica. Nesse sentido, o estágio não é apenas uma aplicação de técnicas, mas uma oportunidade para integrar teoria e prática, promover a reflexão crítica e estimular o desenvolvimento profissional em um contexto real. Assim, todos os participantes do processo de estágio colaboram para criar uma experiência de aprendizado significativa e transformadora:

> Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

A essência da prática docente é o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, trata-se do conhecimento teórico-prático sobre como assegurar que

a aprendizagem ocorra como resultado do ato de ensinar. Isso envolve conhecer os objetivos, estabelecer finalidade e intervir constantemente no processo para transformar a realidade em um contexto/realidade social. Portanto, a aprendizagem deve ser entendida como algo determinado pela realidade histórico-social (Pimenta, 1995, p. 61).

Aqui cabe também explorar o conceito de 'estagiário da vida', conforme proposto por Lima (2008) e expandido pela autora desta pesquisa. Somos todos estagiários da vida, eternos aprendizes. Estamos constantemente observando, preparando e despreparando, aprendendo e ensinando, refletindo e questionando, mesmo sem respostas, continuamos. Ansiamos por experiências e vivências, resistindo e existindo: sobrevivendo. Na jornada da vida, enfrentamos frustrações, caímos e nos levantamos, com a mesma determinação de quem percorre um estágio. Somos assim, estagiários na arte de viver, sempre em busca de entender e reimaginar a realidade que nos cerca. Que possamos continuar e ter um estágio para chamar de meu, para chamar de nosso.

O estágio supervisionado constitui um dos núcleos fundamentais da formação docente nas licenciaturas, pois representa o espaço em que os licenciandos podem articular o conhecimento teórico adquirido no curso com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Ele não se reduz a um simples cumprimento de carga horária, mas se configura como um momento formativo que promove a aproximação entre universidade e escola, permitindo que o futuro professor compreenda as dinâmicas da sala de aula, os desafios cotidianos do ensino e as demandas sociais que atravessam a educação básica. De acordo com Lunardelli,

> o estágio supervisionado nas licenciaturas está vinculado, direta ou indiretamente, às disciplinas de Práticas de Ensino. Como aponta Carvalho (1988), a Prática de Ensino é uma disciplina sui generis, uma vez que relaciona as disciplinas de conteúdo, teóricas, e as disciplinas pedagógicas, de formação do professor. Coloquialmente dizendo, tem um pé na universidade e outro na escola (Lunardelli, 2020, p. 213).

As licenciaturas no Brasil surgem no início da década de 1930, vinculadas à criação da primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, consolidada apenas em 1939 com a Universidade do Brasil. Nesse período, a formação docente era estruturada pelo modelo 3+1, no qual três anos eram destinados às disciplinas teóricas, voltadas ao bacharelado, e o último ano às disciplinas pedagógicas,

responsáveis pela licenciatura. Tal organização, ao separar rigidamente os conhecimentos específicos dos pedagógicos, contribuiu para reforçar o distanciamento entre teoria e prática que ainda se faz presente nos cursos de formação docente (Pereira, 2006).

Nas palavras de Lunardelli (2020), “O licenciado não se torna professor ao deixar de ser aluno e este pode se tornar professor ainda aluno. Tornar-se professor é um devir, gradativo, contínuo, dialógico” (Lunardelli, 2020, p. 209). Essa afirmação evidencia que a constituição da identidade docente não ocorre de forma abrupta, mas se constrói em movimento, a partir de experiências formativas que se entrelaçam ao longo do percurso acadêmico e profissional.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado ocupa um papel fundamental, por possibilitar ao licenciando vivenciar o espaço escolar em sua complexidade, promovendo o encontro entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola. Assim, o processo de tornar-se professor revela-se como um caminho dialógico e contínuo, marcado por aprendizagens, reflexões e pela constante reelaboração das práticas de ensino.

A discussão sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas não pode ser dissociada da reflexão sobre seus espaços institucionais e das responsabilidades docentes implicadas nesse processo. As práticas de ensino, em muitos contextos, ainda se encontram em uma zona de indefinição, oscilando entre a formação pedagógica e a formação específica de cada área. Tal cenário reflete tensões históricas da própria constituição das licenciaturas, nas quais se observa, muitas vezes, a separação entre os saberes teóricos e os pedagógicos, como atesta Lunardelli:

> Em razão da falta de esclarecimento sobre as direções do estágio, teçamos dois questionamentos aqui. O primeiro refere-se ao espaço da disciplina: qual o lugar das práticas? Em alguns institutos, faculdades e universidades, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados ainda são ministrados e coordenados por professores pertencentes aos Centros ou às Faculdades de Educação, mantendo pouco ou nenhum diálogo com os pares das licenciaturas específicas. O segundo questionamento é consequência do primeiro: quem deve ser o professor da disciplina? O professor da área de Educação ou o professor da licenciatura específica? (Lunardelli, 2020, p. 216).

Esses questionamentos evidenciam que a definição sobre o lugar do estágio e sobre a docência responsável por sua condução ultrapassa aspectos meramente organizacionais, pois tocam diretamente no modo como se compreende a formação de professores. Pensar o estágio como campo de disputa entre a pedagogia e a especificidade disciplinar significa, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de diálogo entre essas dimensões, de modo que a prática docente seja concebida não como um apêndice do curso, mas como eixo estruturante da identidade profissional do futuro professor.

Um ponto fundamental na discussão sobre os estágios supervisionados é o papel desempenhado pelos formadores de professores. Se as licenciaturas se destinam a preparar futuros docentes, cabe perguntar: quem forma os formadores? Em que medida os professores universitários que assumem a responsabilidade pela orientação do estágio estão, eles próprios, engajados em discussões sobre identidade docente, metodologias de ensino e articulação entre teoria e prática? Essas tensões se refletem no modo como o estágio é compreendido dentro dos cursos e como ele se consolida na trajetória dos licenciandos:

> Os cursos de licenciatura precisam ser espaços onde se pede ‘licença’ para o exercício do magistério – daí a importância do Estágio na identificação com a profissão de professor e a necessidade dos diálogos pedagógicos entre os professores formadores e alunos (Lima, 2008, p. 197).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a formação docente não se reduz a cumprir formalidades curriculares, mas implica um espaço de negociação entre formadores e formandos, onde ambos se constituem no processo. O estágio, nesse sentido, só alcança seu potencial formativo quando os professores universitários assumem uma postura de abertura ao diálogo e de problematização das próprias práticas, favorecendo a construção de uma identidade profissional que vá além da reprodução de modelos.

Neste processo de formação que envolve formadores e formandos, na relação entre universidade e escola, abro espaço para relatar minha própria vivência, visto que, para além de uma pesquisa sobre estágio, esta investigação também ressignifica e entrelaça minhas experiências pessoais. Escrever, discutir e analisar o estágio é, para mim, revisitar e ressignificar trajetórias já percorridas. Cito, assim, uma situação que vivenciei durante o estágio supervisionado: em uma reunião destinada à

discussão da etapa de observação, meus colegas e eu mencionamos as plataformas digitais que estavam sendo implantadas na rede estadual.

Para a maioria dos professores presentes, a situação foi novidade, revelando que, naquele momento, não acompanhavam de perto o que se passava na escola, como se a obrigação de compreender e acompanhar a realidade escolar fosse responsabilidade exclusiva dos orientadores de estágio. Esse episódio evidenciou o distanciamento entre a universidade estadual e a rede estadual de ensino, mostrou o quanto nossas discussões na academia permanecem distantes da prática escolar e indicou, de forma explícita, o quanto esse afastamento parece estruturado e planejado.

A experiência relatada evidencia também como a formação docente pode ser marcada por um distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática concreta na escola. Nesse contexto, a perspectiva técnica no estágio torna-se evidente, ao priorizar procedimentos e métodos que nem sempre dialogam com a realidade vivida pelos professores e alunos, como apontam Pimenta e Lima:

> A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade na qual o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias (Pimenta; Lima, 2006, p. 10).

Esse posicionamento ressalta a necessidade de repensar a formação docente de forma que ela vá além do domínio de técnicas e metodologias prontas, promovendo espaços de mediação entre teoria e prática, nos quais os licenciandos possam interpretar, adaptar e construir suas próprias estratégias de ensino a partir das situações concretas vivenciadas. Para além disso, o estágio é também espaço de pesquisa:

> A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam

> ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2006, p. 14).

Compreender o estágio como espaço de pesquisa é atribuir ao estágio um caráter investigativo que possibilita ao licenciando assumir um papel ativo diante das realidades da escola e universidade. Essa postura de pesquisador, ao mesmo tempo que favorece a análise crítica das condições do ensino, também contribui para a produção de novos olhares sobre a prática pedagógica, tornando o estágio não apenas um momento de observação, mas de problematização e intervenção. Dessa forma, a vivência no estágio deixa de ser vista como formalidade curricular e passa a constituir-se como terreno possível para a construção de sentidos sobre a docência. A compreensão do estágio como espaço investigativo desafia concepções que reduzem a formação docente à execução de práticas desprovidas de fundamentação teórica, pois

> A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

Tal concepção revela a permanência de uma visão fragmentada da formação, que desconsidera a necessária articulação entre conhecimento científico e experiência pedagógica, sustentando a falsa oposição entre teoria e prática. Superar essa dicotomia implica reconhecer que teoria e prática não se constituem como polos independentes, mas como dimensões que se atravessam e se ressignificam no processo formativo. O estágio, nesse sentido, deve ser compreendido como campo privilegiado para que os licenciandos problematizem suas experiências à luz dos referenciais teóricos e, ao mesmo tempo, questionem os limites e alcances desses referenciais diante da realidade da escola. Ainda segunda as autoras:

> o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta; Lima, 2006, p. 16).

As discussões em torno da formação docente exigem um olhar às múltiplas dimensões que constituem o processo de tornar-se professor. As licenciaturas se configuram como espaços de tensão e diálogo entre diferentes saberes. Nesse percurso, o estágio supervisionado ganha relevância por articular a universidade e a escola, convidando os futuros professores a refletirem sobre a docência não apenas como técnica, mas como prática social, histórica e política. É nesse movimento que emergem questionamentos centrais sobre o sentido da formação:

> Pensar sobre os cursos de formação para o magistério em suas perspectivas teóricas e práticas leva-nos a refletir sobre o trabalho docente, a profissão do professor na sociedade e no momento histórico em que estamos inseridos. Implica na construção de conhecimentos, no estabelecimento de um diálogo pedagógico com os alunos, com os livros, com os saberes da docência, com o papel social da escola, da universidade, e as políticas que regem a educação, entre outras questões. Assim indagamos: É possível ensinar o ofício de professor? Qual o espaço da prática na formação para o magistério? E da teorização da prática? Que lições de estágio podem ser aprendidas pelos alunos dos cursos de licenciatura? (Lima, 2008, p. 200).

Em diálogo com a última indagação de Lima (2008), emergem questionamentos recorrentes nas licenciaturas: muitos licenciandos que já possuem experiência em sala de aula, atuando em diferentes contextos escolares, frequentemente se perguntam sobre a necessidade de cumprir o estágio supervisionado, já que a prática docente faz parte de seu cotidiano. Esse mesmo questionamento também foi vivenciado durante minha trajetória, quando realizei um dos estágios de Língua Portuguesa na mesma turma e escola em que trabalhava diariamente.

No entanto, ao revisitar essas experiências no processo desta pesquisa, compreendo que o estágio não se limita a uma dimensão prática, mas se constitui como um espaço orientado, de acompanhamento coletivo, no qual é possível caminhar junto aos pares, discutir, refletir, pesquisar, analisar e idealizar. Trata-se, portanto, de uma experiência formativa singular, distinta da prática profissional cotidiana.

2.1.1. O estágio supervisionado nos cursos de Letras

O estágio supervisionado constitui um componente curricular obrigatório na formação inicial de professores, configurando-se como espaço formativo que articula teoria e prática, saberes acadêmicos e experiências do contexto escolar. Nos cursos de Letras, tal componente assume papel central no processo de constituição docente, ao oportunizar ao licenciando a vivência concreta das práticas de ensino de língua e linguagem, bem como o diálogo com as demandas reais da escola básica. A organização e a realização do estágio são orientadas por um conjunto de documentos legais que regulamentam tanto a formação docente quanto as atividades de estágio na educação superior.

A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina o estágio como parte integrante dos cursos de licenciatura, assegurando sua função formativa na preparação para o exercício profissional. Complementarmente, a Lei nº 11.788/2008 dispõe sobre o estágio de estudantes, definindo parâmetros legais para sua execução, duração, carga horária e formas de acompanhamento, garantindo que essa atividade seja realizada em consonância com objetivos pedagógicos e supervisão adequada. No âmbito específico dos cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 18/2002) orientam a formação do professor de língua e literatura, indicando a importância do estágio como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino, à pesquisa e à reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), reforça a centralidade do estágio supervisionado na formação docente ao enfatizar a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, bem como a construção de conhecimentos que permitam ao licenciando compreender e atuar de forma crítica e responsiva diante das realidades escolares. No contexto paranaense, o Decreto Estadual nº 5283/2020 regulamenta o estágio nos órgãos e entidades da administração pública estadual, incluindo as Instituições Estaduais de Ensino Superior, assegurando o cumprimento das normativas legais e organizacionais para sua realização na rede estadual de ensino.

Assim, o estágio supervisionado nos cursos de Letras se configura como momento essencial de inserção profissional e constituição identitária docente, ancorado em princípios legais e pedagógicos que garantem sua função formativa. Integrando referenciais teóricos, experiências práticas e responsabilidade social, o estágio materializa o compromisso das licenciaturas com a formação de professores críticos, éticos e preparados para atuar de forma responsiva e reflexiva nos diferentes contextos educacionais.

2.2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU

O estágio supervisionado em Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu, constitui-se como um componente curricular obrigatório e estruturante da formação docente, sendo orientado por um conjunto de documentos normativos e pedagógicos que organizam sua execução, seus objetivos formativos e suas práticas. Nesse sentido, a compreensão do estágio demanda, inicialmente, a consideração de sua base jurídico-organizacional, articulada às concepções de linguagem que orientam o ensino de Língua Portuguesa e às perspectivas didáticas que fundamentam a formação de professores.

Do ponto de vista jurídico-organizacional, o estágio supervisionado na Unioeste é regulamentado pela Resolução nº 250/2021-CEPE, de 30 de novembro de 2021 (Brasil, CEPE/Unioeste, 2021d), que aprova o Regulamento das Diretrizes Gerais para os Estágios Supervisionados dos Cursos de Graduação da instituição. Esse documento estabelece os princípios, objetivos, modalidades, carga horária, atribuições e responsabilidades dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio, compreendendo-o como um espaço formativo que articula teoria e prática, universidade e escola, formação acadêmica e exercício profissional.

No curso de Letras, tais diretrizes gerais são especificadas e operacionalizadas por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Regulamento do Estágio Supervisionado, do Roteiro de Trabalho, bem como pelos formulários institucionais. O PPP explicita a concepção de formação docente adotada pelo curso, situando o estágio como espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos linguísticos,

literários, pedagógicos e socioculturais, em diálogo com as demandas da escola pública. Já o Regulamento do Estágio detalha os procedimentos administrativos e pedagógicos que orientam sua realização, definindo etapas, critérios de acompanhamento e avaliação, além das atribuições do estagiário, do professor orientador e do professor supervisor da escola-campo.

O Roteiro de Trabalho, por sua vez, organiza o percurso formativo do estagiário, indicando atividades como observação, participação, regência, elaboração de planos e produção de registros reflexivos, enquanto os formulários e o calendário estruturam os fluxos institucionais, os prazos e os registros formais exigidos para a validação do estágio. Durante o período pandêmico, o roteiro de estágio passou a substituir o Regulamento Geral do Estágio de Letras, assumindo o papel de documento orientador e normativo para todo o processo de realização dos estágios supervisionados. Ele detalha fases, prazos, procedimentos e exigências específicas, funcionando como referência oficial para estagiários, docentes orientadores e coordenações.

A reorganização das atividades acadêmicas no contexto da pandemia da Covid-19, no Estado do Paraná e, por consequência, na Unioeste, inscreve-se em um conjunto de atos normativos que se sucedem ao longo de 2020, marcados pela excepcionalidade e pela necessidade de respostas rápidas à emergência sanitária. Em 12 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou a pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2), inaugurando um cenário que exigiu a suspensão imediata de atividades presenciais e a adoção de medidas de contenção em diferentes esferas institucionais.

Ao longo desse período, a universidade emitia ordens de serviço aproximadamente a cada dois meses, com o objetivo de orientar e organizar o funcionamento geral da instituição, estabelecendo diretrizes administrativas, procedimentos internos e ajustes necessários para o andamento das atividades acadêmicas e administrativas

No âmbito estadual, o Decreto nº 320 (Paraná, 2020b), publicado em março de 2020, determinou a suspensão das aulas presenciais nas universidades a partir de 20 de março, ao passo que o Decreto nº 319 (Paraná, 2020a), declarou o estado de calamidade pública como medida para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Em consonância com essas determinações, a Unioeste publicou o Ato Executivo nº 21/2020-GRE, em 16 de março de 2020 (Brasil, Unioeste, 2020a)

suspendendo as atividades acadêmicas presenciais, o que marca o início de um período de reorganização profunda do ensino superior.

Ainda em 2020, a Secretaria de Estado da Saúde do Paraná instituiu a Resolução SESA nº 1129/2020 (Brasil, Sesa, 2020a) que estabeleceu, de forma excepcionalíssima, o regime e a rotina de trabalho dos servidores estaduais durante a pandemia, documento articulado ao Plano de Contingência do Paraná – Covid-19, elaborado pela Secretaria de Estado da Saúde.

No campo específico do ensino superior, a Resolução nº 074/2020-CEPE, (Brasil, CEPE/Unioeste, 2020b) de 04 de agosto de 2020, regulamentou as atividades de ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da Unioeste, consolidando institucionalmente a substituição temporária das aulas presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais. Posteriormente, a Resolução SESA nº 129, de 21 de setembro de 2020 (Brasil, Sesa, 2020b), atualizou as diretrizes sobre o regime de trabalho dos servidores do Estado, indicando a permanência da situação de exceção e a necessidade de manutenção das medidas de prevenção.

Esse conjunto de documentos, distribuídos ao longo de 2020, evidencia que a organização do ensino e, por extensão, dos estágios supervisionados, foi atravessada por decisões progressivas e muitas vezes sobrepostas, produzindo um cenário de instabilidade normativa e temporal.

No contexto da pandemia da Covid-19 e da adoção massiva do trabalho remoto no campo educacional, destaca-se a Nota Técnica do Grupo de Trabalho GT COVID-19 do Ministério Público do Trabalho (MPT) (Brasil, 2020), publicada em junho de 2020, que estabelece diretrizes para a atuação das instituições de ensino quanto à proteção da saúde e dos direitos fundamentais de professoras e professores que passaram a atuar por meio de plataformas virtuais e/ou em regime de *home office*.

A Nota Técnica fundamenta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente nos artigos 7º, incisos VI, XIII, XIV e XXII, (Brasil, 1988) que tratam da irredutibilidade salarial, da jornada de trabalho e da redução dos riscos inerentes ao trabalho, bem como nos artigos 196 e 200, que asseguram o direito à saúde. O documento também dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), (Brasil, 1996) com o Marco Civil da Internet (Lei n. 12.965/2014, art. 2º) (Brasil, 2014e) com normativas específicas editadas durante o período pandêmico, como a Medida Provisória n. 934/2020 (Brasil, 2020e), as

Portarias MEC n. 376/2020 (Brasil, 2020b) e n. 544/2020 (Brasil, 2020c) e o Parecer CNE/CP n. 5/2020 (Brasil, 2020d).

Um dos eixos centrais da Nota Técnica diz respeito à regulamentação do trabalho docente remoto, recomendando que a prestação de serviços por meio de plataformas virtuais seja formalizada preferencialmente por negociação coletiva ou por aditivo contratual escrito, conforme previsto no art. 75-D da CLT (Brasil, 2025). Nesse sentido, o documento chama atenção para a responsabilidade das instituições quanto ao fornecimento ou reembolso de equipamentos, infraestrutura tecnológica e despesas decorrentes do trabalho remoto.

Outro aspecto recorrente diz respeito às condições de trabalho e à saúde docente, com destaque para a aplicação da Norma Regulamentadora n. 17 (Brasil, 2020a) que trata da ergonomia física e organizacional. A Nota Técnica enfatiza a necessidade de adequação dos tempos, ritmos e cargas de trabalho, considerando o maior desgaste psicossomático provocado pela docência mediada por tecnologias digitais, bem como a garantia de intervalos, repousos e o respeito ao direito à desconexão.

Em novembro de 2020, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná publica o Memorando nº 56/2020 – DPEM/DEN/PROGRAD, de 10 de novembro de 2020 (Unioeste, 2020a), por meio do qual autoriza a realização dos estágios supervisionados obrigatórios durante o período de suspensão das aulas presenciais. O documento fundamenta-se no Decreto Estadual nº 080/2020 (Paraná, 2020a), de 04 de novembro de 2020, que altera o Decreto nº 230/2020 (Paraná, 2020a), que discute exceções específicas para os estágios no âmbito do ensino superior. O memorando transcreve, em sua íntegra, o dispositivo legal que passa a regulamentar essa autorização:

> Art. 2º Altera o art. 8º do Decreto nº 230, de 2020, que passa a vigorar com a seguinte redação, ficando revogados seus dispositivos atuais:
> § 3º Fica autorizada, em caráter excepcional, a realização de estágios supervisionados obrigatórios dos cursos das instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino de modo presencial, durante o período de suspensão das aulas presenciais, desde que ocorram:
> I – em ambientes profissionais previamente autorizados a funcionar pela Secretaria de Estado da Saúde
> II – de acordo com planos de estudo devidamente aprovados no âmbito institucional;

> III – mediante assinatura de termo de livre consentimento por parte do estudante. (Paraná, 2020a)

A presença desse artigo evidencia o caráter excepcional e condicionado sob o qual o estágio passa a ser autorizado no contexto pandêmico. Ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade do estágio na formação acadêmica, o documento afirma a transferência de responsabilidades para os sujeitos envolvidos, especialmente para o discente, que deve formalizar seu consentimento diante dos riscos sanitários ainda vigentes. Essa autorização normativa, anterior ao retorno pleno das aulas presenciais, insere o estágio em um espaço de tensão entre a necessidade formativa e as limitações impostas pela crise sanitária.

No contexto do ensino remoto emergencial em 2020, foram elaborados documentos institucionais que viabilizaram a continuidade das atividades de estágio supervisionado. O Termo de Anuência da Docente para Uso de Plataformas Digitais Diferentes da Proposta pela Unioeste, datado de 17 de agosto de 2020, refere-se à disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, do curso de Letras, campus de Foz do Iguaçu, e autoriza formalmente o uso de outras plataformas digitais para aulas síncronas e atividades assíncronas.

O documento fundamenta-se na Resolução nº 074/2020-CEPE, de 04 de agosto de 2020 (Unioeste, 2020b) especialmente no § 2º do Art. 4º, que prevê, em caráter excepcional, a utilização de ferramentas digitais distintas daquelas inicialmente indicadas pela instituição.

A Resolução nº 36/2020-CEPE, de 29 de outubro de 2020, aprova, em seu Art. 1º, o Calendário Acadêmico dos Cursos de Graduação da Unioeste para o ano letivo de 2020 (Unioeste, 2020c), evidenciando um dos deslocamentos mais significativos produzidos pela pandemia no âmbito universitário. O fato de um calendário referente ao ano de 2020 ser oficialmente aprovado apenas no final de outubro do mesmo ano revela uma ruptura entre o tempo civil e o tempo institucional, afetando diretamente a organização das atividades acadêmicas e, de modo particular, os estágios supervisionados.

O documento estabelece, ainda, no Art. 2º, que docentes com disciplinas iniciadas em 18 de janeiro de 2021 teriam o período de férias suspenso. Tal medida aponta para um alongamento do ano letivo e para a sobreposição entre períodos tradicionalmente destinados à pausa e à reorganização pedagógica. No contexto dos

estágios, esse rearranjo temporal contribui para a constituição de percursos formativos fragmentados e não lineares, cujos efeitos sobre a experiência dos estagiários serão aprofundados no capítulo analítico.

O Memorando nº 004/2021-PROGRAD (Unioeste, 2021a) estabelece orientações sobre a realização das disciplinas de Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura da Unioeste, em contexto de pandemia de Covid-19. As aulas presenciais permaneceram suspensas até nova deliberação do governo estadual, sendo permitido o ensino remoto ou híbrido. Os estágios supervisionados puderam ser realizados de forma presencial ou remota, desde que em ambientes autorizados e com planos aprovados pelos colegiados dos cursos. A prática docente, especialmente a regência, é considerada essencial para articular teoria e prática na formação docente, não sendo permitida a realização de estágio sem sua execução. A definição do ambiente de estágio ficou a critério dos cursos, mediante deliberação em colegiado, respeitando protocolos de saúde e diretrizes curriculares nacionais.

A Resolução nº 223/2021-CEPE, de 30 de novembro de 2021 (Unioeste, 2021c), constitui um marco institucional no processo de retomada das atividades presenciais na Unioeste, após o período de ensino remoto emergencial imposto pela pandemia da Covid-19. O documento regulamenta o retorno das disciplinas teóricas, práticas e dos estágios supervisionados a partir de janeiro de 2022.

No âmbito dos cursos de graduação, observa-se a transferência da responsabilidade de adequação do ensino remoto ao presencial para os colegiados e docentes, que passam a reconfigurar planos de ensino, metodologias e avaliações em curto espaço de tempo.

No que se refere aos estágios supervisionados, essa reorganização institucional implica a vivência de um retorno que não ocorre de forma linear ou homogênea, mas marcado pela coexistência de práticas remotas, presenciais e regimes excepcionais. Ainda que a resolução reafirme a presencialidade como horizonte normativo, o retorno ocorre em um contexto atravessado por incertezas, o que impacta diretamente as experiências formativas dos estagiários, aspecto que será aprofundado a partir das entrevistas analisadas nos capítulos seguintes.

A Ordem de Serviço nº 001/2022-GRE, de 14 de janeiro de 2022 (Unioeste, 2022a), consolida o início efetivo do retorno das atividades presenciais na Unioeste, agora com procedimentos mais rígidos e individualizados voltados aos discentes dos cursos presenciais. Diferentemente da OS nº 017/2021-GRE (Unioeste, 2021b) que

tratava da autorização e das condições gerais de retorno, este documento opera o retorno na prática, regulando o acesso físico à universidade por meio de exigências administrativas e sanitárias.

O Art. 2º detalha o uso do Sistema Gestor de Processos Seletivos (SGPS) como via obrigatória para inscrição no retorno presencial, condicionando a participação acadêmica à submissão de comprovante de esquema vacinal, documento médico ou comprovação de gestação ou lactação.

A Informação nº 02/2022 – DDC/CAA, de 31 de janeiro de 2022 (Paraná, 2022a), publicada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), marca a reabertura formal dos campos de Estágio Obrigatório na rede pública estadual de ensino após o período mais crítico da pandemia. O documento reorganiza o acesso dos licenciandos às escolas estaduais, estabelecendo procedimentos, limites e responsabilidades institucionais, em consonância com o novo cenário de retomada das atividades presenciais.

Desde o início, a normativa define com precisão os sujeitos e as instituições envolvidos no estágio, distinguindo estagiário, orientador, supervisor, unidade concedente, unidade cedente e o papel mediador do Núcleo Regional de Educação (NRE).

Entre os requisitos para a concessão do campo de estágio, destacam-se a exigência de Termo de Convênio vigente entre a IES e a Unidade concedente, a abertura obrigatória de protocolo via sistema *eProtocolo*, a celebração do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e a apresentação de documentação pessoal e acadêmica do licenciando. Tais exigências evidenciam a intensificação da burocratização do estágio, agora condicionada a fluxos digitais e prazos rígidos.

O documento também reafirma limites legais já previstos na Lei Federal nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) especialmente no que se refere ao número máximo de estagiários por supervisor, fixado em até dez, bem como à natureza não remunerada do estágio e à inexistência de vínculo empregatício. Além disso, determina que o TCE contenha, obrigatoriamente, cláusulas relativas à carga horária, duração, atividades desenvolvidas, relatórios periódicos e seguro do estagiário, conforme o Decreto Estadual nº 5.283/2020 (Paraná, 2020b).

No contexto pandêmico ainda vigente, a Informação nº 02/2022 (Paraná**,** 2022a) incorpora explicitamente as exigências sanitárias ao processo de estágio, tornando obrigatória a assinatura do Termo de Compromisso de Cumprimento das

Diretrizes do Protocolo de Segurança | Covid-19, no qual o estagiário declara ciência e responsabilidade quanto às medidas de prevenção, uso de máscara, higienização e monitoramento de sintomas.

Por fim, ao fixar datas específicas para o início das solicitações (14/02/2022) e das atividades de estágio (03/03/2022), o documento evidencia que a retomada dos campos de estágio não se deu de maneira automática, mas por meio de um processo gradual, regulado e condicionado, que impactou diretamente a organização temporal e institucional do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

Na sequência da Informação nº 02/2022 – DDC/CAA, a Resolução nº 1.306/2022 – GS/SEED, publicada em março de 2022 (Paraná, 2022b) consolida e normatiza de forma mais rígida e unificada os procedimentos relativos à concessão de estágio obrigatório a estudantes de licenciatura no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. Enquanto a Informação de janeiro orientava os trâmites para o ano letivo de 2022, a Resolução de março confere força normativa e caráter permanente a esses procedimentos.

A Resolução aprofunda a formalização burocrática do estágio, ao exigir, de modo explícito, a abertura de protocolado via sistema *eProtocolo*, a celebração do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), a comprovação de seguro, a verificação documental pela direção escolar e a observância de checklists institucionais (Anexo I). O início das atividades fica condicionado à autorização formal da escola, registrada no próprio sistema, o que desloca o controle do estágio para a esfera administrativa da rede estadual.

Ao estabelecer como dever do estagiário “cumprir as normas disciplinares da concedente do estágio e preservar o sigilo das informações a que tiver acesso” (Paraná, 2022b), o documento desloca o estágio de um espaço prioritariamente formativo para um campo fortemente regulado por normas institucionais. A exigência de sigilo, sem delimitação clara do que pode ou não ser divulgado, tensiona a dimensão reflexiva do estágio, especialmente quando este envolve registros, relatórios e pesquisas acadêmicas.

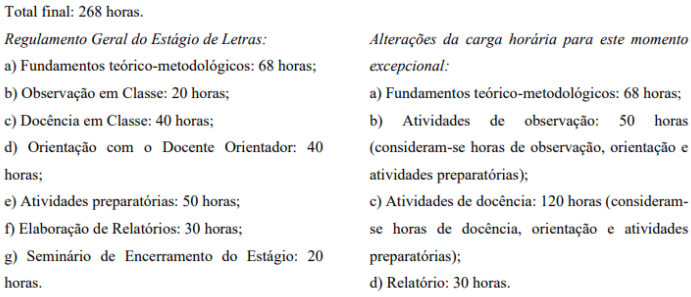
Esse controle se intensifica ao atribuir à Direção da instituição de ensino a responsabilidade pela verificação da documentação e aprovação do estágio, o que evidencia que a realização da prática não se configura como um direito automático do licenciando, mas como uma concessão condicionada à autorização do Estado. Assim, os termos *aprovação*, *normas* e *sigilo* revelam um estágio atravessado por lógicas de

controle e validação institucional, que reconfiguram o lugar do estagiário e limitam sua autonomia formativa.

Conforme discutido anteriormente, para além de todos os documentos e legislações institucionais e educacionais, o curso de Letras também precisou se organizar quanto as normativas para orientar o estágio. Dessa forma, durante a pandemia, o roteiro de trabalho funcionou como um guia para os estágios supervisionados de 2020, organizado em seis fases. A primeira fase consistiu no contato com o docente orientador, iniciado em 26/01/2021. A segunda fase envolveu orientação com o professor e atividades preparatórias. A terceira fase, iniciada em 10/02/2021, compreendeu a realização do estágio supervisionado, dividida em dois momentos: observação e docência. No momento de observação, os estagiários assistiram a videoaulas de língua portuguesa, no canal Aulas Paraná, e realizaram entrevistas com professores das redes estadual e privada, com quantidade definida junto ao orientador. No momento de docência, os acadêmicos elaboraram obras didáticas, atuaram como docentes em projetos remotos de extensão (às vezes em duplas), produziram videoaulas com plano de aula e recursos didáticos, e avaliaram videoaulas de colegas.

A quarta fase consistiu na produção do relatório final e na organização da documentação do estágio, seguida da quinta fase, a apresentação oral do relatório na disciplina de Estágio, com uso de recursos didáticos e presença, quando possível, dos orientadores e professores convidados. A sexta e última fase ocorreu entre 21 e 29/09/2021, quando as professoras responsáveis encerraram as disciplinas, registraram as notas finais no sistema Academus e finalizaram o processo do estágio supervisionado de 2020-2021. Devido ao contexto pandêmico, alguns artigos do Regulamento Geral do Estágio de Letras foram adaptados, permitindo que toda a docência fosse realizada em modalidades remotas. Nesse roteiro de trabalho foram dispostas as principais alterações da carga horária como é possível ver na imagem a seguir:

Imagem 1: Nova divisão de carga horária ES



Total final: 268 horas.

Regulamento Geral do Estágio de Letras:

a) Fundamentos teórico-metodológicos: 68 horas;
b) Observação em Classe: 20 horas;
c) Docência em Classe: 40 horas;
d) Orientação com o Docente Orientador: 40 horas;
e) Atividades preparatórias: 50 horas;
f) Elaboração de Relatórios: 30 horas;
g) Seminário de Encerramento do Estágio: 20 horas.

Alterações da carga horária para este momento excepcional:

a) Fundamentos teórico-metodológicos: 68 horas;
b) Atividades de observação: 50 horas (consideram-se horas de observação, orientação e atividades preparatórias);
c) Atividades de docência: 120 horas (consideram-se horas de docência, orientação e atividades preparatórias);
d) Relatório: 30 horas.

Fonte: Roteiro de trabalho (2020)

No ano letivo de 2021, que se estendeu até 2022, foram elaborados dois roteiros de estágio. O primeiro, criado em novembro de 2021, previa que os alunos iniciariam suas atividades nas escolas em março de 2022. No entanto, esse planejamento não se concretizou, pois muitas unidades escolares não aceitaram os estagiários, gerando dificuldades para cumprir os prazos previstos. Diante desse cenário e da necessidade de finalizar o processo rapidamente, em maio de 2022 foi deliberado um segundo roteiro, denominado roteiro de estágio final, especialmente para atender os alunos de Línguas Estrangeiras, que não conseguiram realizar suas atividades conforme planejado. Já os estudantes de Língua Portuguesa, como a turma do Manuel e Mário, conseguiram completar parte das atividades, o que demonstrou a necessidade de ajustes pontuais no planejamento inicial.

O roteiro de trabalho da turma de 2021 compreende nove fases. A primeira consiste no contato com o docente orientador, após liberação das coordenações, considerando as deliberações sobre os estágios na rede estadual. A segunda fase envolve orientação e atividades preparatórias, enquanto a terceira corresponde à escolha da unidade concedente de estágio, em que o estagiário, acompanhado do orientador quando possível, conversa com direção, supervisores e professores sobre a viabilidade do estágio, entregando a carta de apresentação quando necessário. Caso a unidade esteja conveniada à Unioeste, o estagiário passa à fase seguinte; caso contrário, deve providenciar termo de convênio com a coordenação.

A quarta fase trata do preenchimento da documentação, sendo que para a rede estadual a solicitação ocorre via sistema *online* do governo do Paraná a partir de 14/03/2022, com auxílio do docente orientador, da coordenação e do Núcleo Regional de Educação, tendo duração prevista de 15 a 30 dias. Para a rede privada, a

documentação inicia na mesma data e requer o preenchimento do Termo de Compromisso em três vias, obrigatório para a realização das atividades.

O momento de observação envolve duas atividades, somando 20 horas-aula: observação de cinco horas/aula na unidade concedente, com registro em ficha de frequência assinada pelo professor regente, e realização de entrevistas com professores das línguas específicas, presencial ou remotamente, com assinatura do termo de consentimento. O momento de docência compreende a elaboração de obra didática (20h/a) e a atuação docente (mínimo de 15h/a e máximo de 20h/a), podendo ocorrer presencialmente na unidade concedente ou de forma remota/presencial em cursos e projetos de extensão, individualmente ou em duplas. A docência pode ser realizada em diferentes níveis e modalidades de ensino, de acordo com a língua[13] e a unidade, sendo obrigatória a entrega da ficha de frequência por aula e da apreciação de docência ao término do estágio. A carga horária realizada em duplas em atividades extensionistas é computada integralmente.

A sexta fase consiste na finalização do estágio na unidade concedente, com entrega da declaração de realização do estágio para assinatura e da carta de agradecimento. A sétima fase abrange a produção do relatório final e a organização da documentação do estágio. A oitava fase corresponde à elaboração e participação no Seminário de Encerramento do Estágio, com apresentação oral dos relatórios e uso de recursos didáticos, na presença de orientadores e professores convidados, em datas definidas: Língua Portuguesa em 26/07, 02/08 e 09/08/2022. A nona e última fase é o encerramento das disciplinas de estágio, quando as professoras responsáveis registram as notas finais no sistema Academus até 13/08/2022, finalizando o processo de estágio supervisionado do ano letivo de 2021.

O roteiro de trabalho do ano letivo de 2022 (ano civil 2022/2023) compreende nove fases. A primeira fase envolveu o contato com o docente orientador, com reuniões realizadas nos dias 20, 21 e 27 de setembro, iniciando-se formalmente na reunião do dia 20/09/2022, e a confirmação da orientação pelo docente enviada às coordenações até 30/09/2022. A segunda fase consistiu em orientações e atividades preparatórias, realizadas de forma remota ou presencial, incluindo a escolha da unidade concedente e/ou ações extensionistas, além da elaboração do Plano de

[13] Lembrando de que o roteiro de trabalho compreende os estágios de línguas portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, considerando as licenciaturas duplas do curso de Letras: Letras Português-Inglês e Letras Português-Espanhol.

Acompanhamento das Atividades do Estágio, com prazo de entrega em 31/03/2023, e do preenchimento da Ficha de Atividades do Estágio Supervisionado, que registra presenças, ausências e atividades do estagiário, sendo incorporada à documentação final.

Na terceira fase, o estagiário entra em contato com a unidade concedente, conversando com direção, supervisores e professores sobre horários e possibilidades de estágio, podendo ser acompanhado pelo orientador. Para unidades da rede estadual, a visita é “não oficial”, pois a documentação será realizada via sistema *eProtocolo*; para unidades privadas, deve ser entregue a Carta de Apresentação. Caso a unidade seja conveniada à Unioeste, o estágio prossegue; caso contrário, o estagiário realiza o termo de convênio com a coordenação.

A quarta fase compreende o preenchimento da documentação, incluindo o cadastro de estágio entregue até 07/10/2022 e, se necessário, a declaração de matrícula e período de estágio. Na rede estadual, a solicitação ocorre pelo sistema *eProtocolo* a partir de 01/10/2022, com auxílio do orientador, coordenação e Núcleo Regional de Educação, sendo liberado o estágio após aprovação da documentação; na rede privada, inicia-se também em 01/10/2022, com o preenchimento do Termo de Compromisso em três vias, obrigatório para realização das atividades.

A quinta fase corresponde à realização do estágio supervisionado, iniciada após aprovação da documentação, com prazo máximo até 03/06/2023, dividida em momento de observação e docência. Na observação, o estagiário realiza 10 horas-aula na unidade concedente e 10 horas-aula em entrevistas com professores, registrando todas as atividades em fichas de frequência e garantindo assinatura do termo de consentimento. No momento de docência, o estagiário elabora obras didáticas (20h/a) e atua como docente (20h/a), presencialmente na unidade concedente ou de forma remota/presencial em cursos e projetos de extensão, podendo trabalhar em duplas. A docência pode ocorrer em diferentes níveis e modalidades, com registro das aulas em ficha de frequência e preenchimento da ficha de apreciação de docência pelo professor regente. Considera-se integral a carga horária do trabalho extensionista realizado em duplas. Ao final, o docente orientador preenche o parecer final do estágio até 03/06/2023, permitindo que o estagiário prossiga ou seja encaminhado ao colegiado em caso de parecer negativo.

A sexta fase envolve a finalização do estágio na unidade concedente, com entrega da declaração de realização do estágio e da carta de agradecimento. A sétima

fase compreende a produção do relatório final e a organização da documentação, que deve ser enviada em PDF até 19/06/2023, incluindo documentação de atividades, fichas de frequência, termo de consentimento, ficha de apreciação de docência, declaração de realização e termo de ciência, conferidos e validados pela coordenação de estágio e avaliados pelo docente orientador com nota de 0 a 100. As reuniões finais, nos dias 06, 07, 13 e 14/06/2023, discutem o relatório final e a preparação para o Seminário de Encerramento.

A oitava fase refere-se à elaboração e participação no Seminário de Encerramento, que inclui apresentações orais dos relatórios e/ou evento de extensão Stagium, com uso de recursos didáticos e presença de orientadores e professores convidados. As datas previstas para apresentação são: ELP em 20/06, 27/06 e 04/07/2023, e o seminário geral de 26 a 30/06/2023, sendo obrigatória a presença de todos os estagiários. A nona e última fase consiste no encerramento das disciplinas de estágio, com registro das notas finais no sistema Academus até 11/07/2023, finalizando o processo de estágio supervisionado do ano letivo de 2022.

Os Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa para 2023-2024 foram realizados em oito fases: na primeira fase, ocorreram as reuniões iniciais em 15/08/2023 e 22/08/2023, e, após a liberação das coordenações, os estagiários entraram em contato com os docentes orientadores, que confirmaram a orientação por e-mail às coordenações de estágio até 28/08/2023. Os estagiários preencheram os cadastros do estágio supervisionado e os enviaram às coordenações até a mesma data. Na segunda fase, realizaram-se as orientações remotas ou presenciais, durante as quais os docentes orientadores e os estagiários escolheram as unidades concedentes da rede estadual ou as ações extensionistas para a execução do estágio. Os docentes elaboraram os planos de acompanhamento das atividades do estágio e os enviaram às coordenações antes da entrada dos estagiários nas unidades concedentes, além de preencherem as fichas de atividades do estágio supervisionado, registrando presenças, ausências e todas as atividades preparatórias, de observação e docência, que foram incorporadas aos relatórios finais dos estagiários.

Na terceira fase, referente ao início dos estágios, os estagiários visitaram as unidades concedentes da rede estadual a partir de 08/08/2023, conversando com diretores, supervisores e professores sobre horários e dias do estágio, sendo acompanhados pelos docentes orientadores quando possível. Essas visitas foram

consideradas “não oficiais”, pois toda a documentação foi realizada posteriormente via Sistema *eProtocolo* do governo do Paraná, com respostas pelos Núcleos Regionais de Educação e auxílio dos docentes orientadores e das coordenações de estágio. Com a documentação aprovada, os estagiários iniciaram as atividades de observação e docência, considerando que o ano letivo da rede estadual se encerrou em 20/12/2023.

Na quarta fase, realizaram-se os estágios propriamente ditos, divididos em momentos de observação e docência, com prazo máximo até 27/04/2024. No momento de observação, os estagiários completaram 10 horas de observação de aulas nas unidades concedentes, registradas em Fichas de Frequência, e 10 horas de entrevistas com professores da rede estadual, presenciais ou remotas, mediante assinatura dos Termos de Consentimento. No momento de docência, os estagiários elaboraram obras didáticas (sequências ou unidades didáticas) em 20 horas e atuaram como docentes nas unidades concedentes ou em ações extensionistas da Unioeste em 20 horas, de forma presencial ou remota, conforme acordado com os docentes orientadores. A atuação docente ocorreu no Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou EJA, sem obrigatoriedade de todos os níveis. Cada aula foi registrada em Ficha de Frequência, e ao final, os professores regentes preencheram as Fichas de Apreciação de Docência, atribuindo notas de 0 a 100. Foi possível substituir até 50% (10 h/a) da carga horária de docência quando os estagiários comprovaram atuação docente regular em estabelecimento de ensino no mesmo ano.

Na quinta fase, ao término das horas de observação e docência, os estagiários entregaram às direções das unidades concedentes as declarações de realização do estágio supervisionado e as cartas de agradecimento, e os docentes orientadores emitiram os Pareceres Finais até 27/04/2024, determinando a continuidade ou encaminhando os casos ao Colegiado do Curso de Letras em caso de parecer negativo. Na sexta fase, os estagiários, com auxílio dos docentes orientadores, produziram os Relatórios Finais, enviados em PDF às Coordenações de Estágio até 13/05/2024, contendo a documentação do estágio (fichas de atividades, fichas de frequência, termos de consentimento, fichas de apreciação, declarações de realização e termos de ciência) e as reflexões críticas sobre as experiências. Nas reuniões finais, realizadas entre abril e maio de 2024, discutiram-se a finalização dos relatórios e a preparação para apresentações orais. Na sétima fase, os Seminários de Encerramento dos Estágios ocorreram nas datas previstas em maio de 2024, com

apresentações orais ou eventos de extensão, sempre com presença obrigatória dos estagiários e participação de docentes orientadores e professores convidados. Na oitava e última fase, até 04/06/2024, as professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, de posse de toda a documentação, encerraram as notas finais das disciplinas e publicaram-nas no sistema Academus, finalizando os processos de estágio supervisionado do ano letivo de 2023.

Os Estágios Supervisionados de Letras referentes ao ano letivo de 2024 foram organizados em oito fases, em razão das readequações do calendário da graduação decorrentes do contexto pandêmico vivenciado em 2020-2021, com desenvolvimento das atividades ao longo dos anos civis de 2024 e 2025. As atividades tiveram início em 18/06/2024 para Língua Portuguesa. As reuniões iniciais ocorreram em 25/06/2024. Após a liberação das coordenações, os estagiários entraram em contato com os docentes orientadores e realizaram o preenchimento do Cadastro do Estágio Supervisionado, encaminhando-o por e-mail às coordenações até 06/07/2024.

Na segunda fase, iniciaram-se as orientações do estágio, realizadas de forma remota e/ou presencial. Nessa etapa, docentes orientadores e estagiários definiram conjuntamente as unidades concedentes da educação básica e/ou as ações extensionistas para a realização do estágio. Quando houve estágio de docência, os docentes orientadores elaboraram os Planos de Acompanhamento das Atividades do Estágio Supervisionado, encaminhando-os às coordenações antes do ingresso dos estagiários nas unidades concedentes. Na terceira fase, os estagiários iniciaram o processo de inserção nas unidades concedentes. A partir de 18/06/2024 para Língua Portuguesa, realizaram visitas às unidades da rede estadual e privada, incluindo o Instituto Federal do Paraná, para dialogar com direções, supervisões e professores sobre a possibilidade de realização do estágio, em horários e dias acordados.

Após a deliberação da documentação, com termos de compromisso assinados e despacho realizado, os estagiários foram autorizados a iniciar as atividades de observação e docência. Considerou-se que o ano letivo de 2024 na rede estadual encerrou-se em 13/12/2024. Nas unidades privadas, os estagiários entregaram cartas de apresentação, verificaram a existência de convênio com a Unioeste e, quando necessário, providenciaram termos de convênio, além do preenchimento do Termo de Compromisso em três vias. Ressaltou-se que nenhuma atividade poderia ser realizada sem a documentação devidamente assinada e que, para ações extensionistas, não foi exigida essa etapa documental.

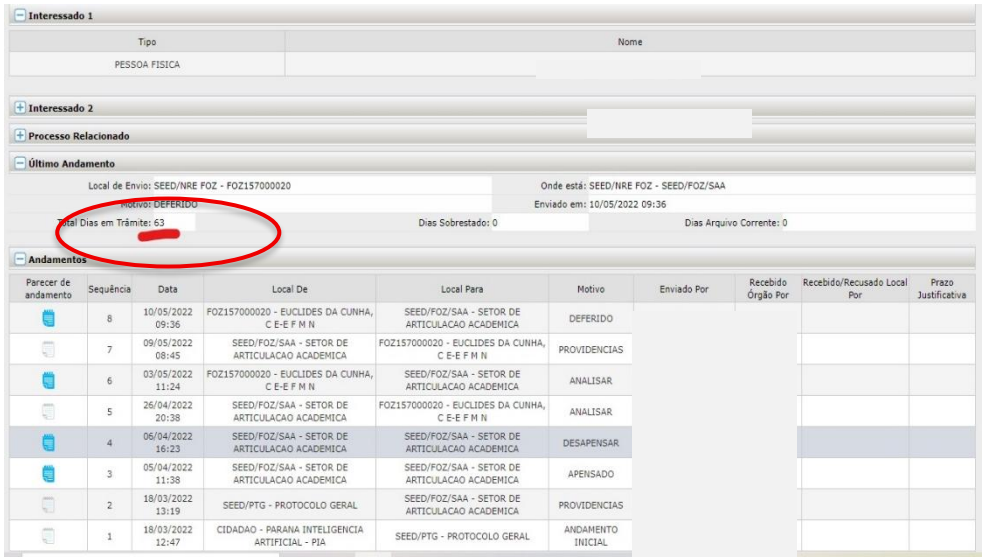
Na quarta fase, ocorreu a execução do estágio supervisionado, dividida nos momentos de observação e docência, com prazo máximo até 08/02/2025. No momento de observação, os estagiários realizaram 10 horas de observação de aulas nas unidades concedentes, conforme o Regulamento Geral do Estágio de Letras, registradas em Fichas de Frequência, e 10 horas de entrevistas com professores das línguas específicas das redes estadual ou privada, realizadas de forma presencial ou remota, mediante assinatura dos Termos de Consentimento. No momento de docência, os estagiários elaboraram obras didáticas, como sequências, unidades ou materiais didáticos, totalizando 20 horas, produzidas individualmente ou em duplas, e atuaram como docentes por 20 horas nas unidades concedentes e/ou em cursos e projetos de extensão da Unioeste, de forma presencial ou remota.

Na quinta fase, ao final das atividades de observação e docência, os estagiários encaminharam às unidades concedentes ou aos responsáveis pelas ações extensionistas as Declarações de Realização do Estágio Supervisionado e entregaram as Cartas de Agradecimento. Os docentes orientadores emitiram os Pareceres Finais até 08/02/2025, permitindo a continuidade do processo ou encaminhando situações específicas ao Colegiado do Curso de Letras. Na sexta fase, os estagiários elaboraram os Relatórios Finais com o acompanhamento dos docentes orientadores, enviando-os em formato PDF às coordenações até 24/02/2025. Os relatórios reuniram a documentação completa do estágio e o relato crítico-reflexivo das experiências vivenciadas. Na sétima fase, realizaram-se os Seminários de Encerramento do Estágio Supervisionado, com apresentações orais acompanhadas de recursos didáticos, participação de docentes orientadores e professores convidados, e presença obrigatória dos estagiários. As apresentações ocorreram entre fevereiro e março de 2025, conforme o calendário das disciplinas e do seminário geral. Na oitava e última fase, até 26/03/2025, as professoras responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado encerraram as notas finais no sistema *Academus*, finalizando o processo de estágio supervisionado do ano letivo de 2024. Manteve-se inalterada a carga horária total do estágio, fixada em 268 horas, distribuídas entre fundamentos teórico-metodológicos, observação, docência, orientações, atividades preparatórias, elaboração de relatórios e participação no seminário de encerramento.

A análise da tramitação das documentações no Sistema *eProtocolo* evidenciou a morosidade dos fluxos burocráticos que atravessaram a realização dos

estágios supervisionados no período pandêmico e pós-pandêmico. Conforme registro do sistema, um dos processos levou 63 dias para ser analisado e deferido, percorrendo diferentes instâncias administrativas até sua finalização (Imagem 2). Esse intervalo temporal revelou que a regularização documental não ocorreu de forma imediata, exigindo dos estagiários um acompanhamento constante do processo, além de sucessivas adequações às solicitações de providências e reanálises. Tal demora impactou diretamente o início e a continuidade das atividades de estágio somados a calendários e prazos curtos conforme evidenciados nos roteiros de trabalho acima discutidos.

Imagem 2: Tempo de tramitação *eProtocolo*



Interessado 1

Tipo	Nome
PESSOA FISICA	

Interessado 2

Processo Relacionado

Último Andamento

Local de Envio: SEED/NRE FOZ - FOZ157000020 — Onde está: SEED/NRE FOZ - SEED/FOZ/SAA

Motivo: DEFERIDO — Enviado em: 10/05/2022 09:36

Total Dias em Trâmite: 63 — Dias Sobrestado: 0 — Dias Arquivo Corrente: 0

Andamentos

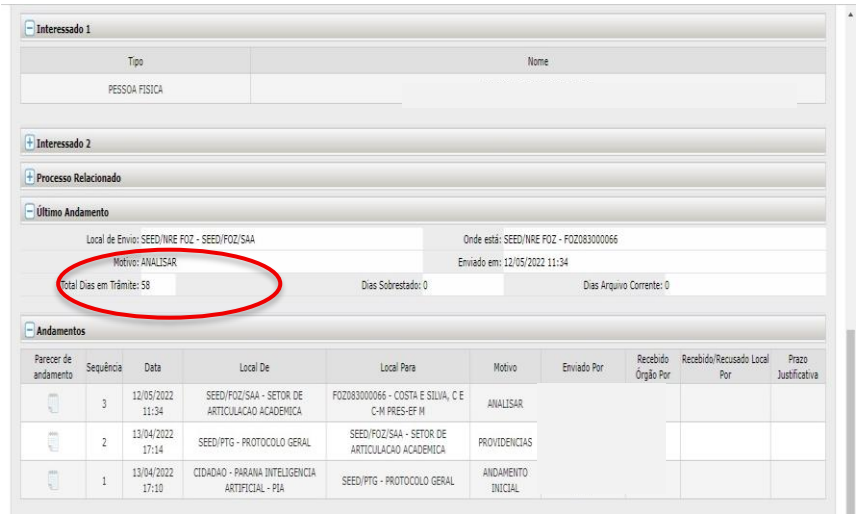
Parecer de andamento	Sequência	Data	Local De	Local Para	Motivo	Enviado Por	Recebido Órgão Por	Recebido/Recusado Local Por	Prazo Justificativa
	8	10/05/2022 09:36	FOZ157000020 - EUCLIDES DA CUNHA, C E-E F M N	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	DEFERIDO				
	7	09/05/2022 08:45	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	FOZ157000020 - EUCLIDES DA CUNHA, C E-E F M N	PROVIDENCIAS				
	6	03/05/2022 11:24	FOZ157000020 - EUCLIDES DA CUNHA, C E-E F M N	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	ANALISAR				
	5	26/04/2022 20:38	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	FOZ157000020 - EUCLIDES DA CUNHA, C E-E F M N	ANALISAR				
	4	06/04/2022 16:23	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	DESAPENSAR				
	3	05/04/2022 11:38	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	APENSADO				
	2	18/03/2022 13:19	SEED/PTG - PROTOCOLO GERAL	SEED/FOZ/SAA - SETOR DE ARTICULACAO ACADEMICA	PROVIDENCIAS				
	1	18/03/2022 12:47	CIDADAO - PARANA INTELIGENCIA ARTIFICIAL - PIA	SEED/PTG - PROTOCOLO GERAL	ANDAMENTO INICIAL				

Fonte: Relatórios (2022)

Esses dados não evidenciaram um problema de lentidão do sistema em si, mas indicaram um funcionamento planejado, atravessado por decisões institucionais e por normativas dirigidas pela SEED-PR, especialmente aquelas que, no período, exigiam sigilo e controle rigoroso dos trâmites. Embora o próprio site oficial afirme que o *eProtocolo* foi criado para conferir maior agilidade aos processos administrativos, recortes como os apresentados — com tramitações que levaram 63 e 58 dias — revelaram contradições evidentes entre o discurso institucional e a prática. Importa destacar que esses casos não foram isolados, havendo outros registros com 30, 28 e 23 dias de tramitação; no entanto, optou-se por apresentar apenas algumas amostras, suficientes para demonstrar que a morosidade não foi circunstancial, mas parte de uma engrenagem burocrática intencionalmente organizada, que impactou diretamente

o andamento dos estágios. A imagem 3 evidencia a morosidade da tramitação dos processos, com documentos que levaram cerca de 58 dias para serem concluídos:

Imagem 3: Tempo de tramitação *eProtocolo*



Fonte: Relatórios (2022)

Nesse mesmo movimento, os *prints* referentes aos calendários acadêmicos da Unioeste foram inseridos como continuidade dessa análise sobre os tempos institucionais. Assim como ocorreu com as tramitações via *eProtocolo*, a multiplicidade de calendários criados a cada ano, acompanhada de inúmeras readequações, revelou um cenário marcado pela instabilidade e pela constante reorganização dos tempos formativos. As sucessivas alterações nos calendários não se apresentaram como exceções, mas como parte do cotidiano universitário nos anos analisados, exigindo dos estagiários adaptações permanentes e, muitas vezes, improvisadas, como se apresenta a imagem 4, na página a seguir:

Imagem 4: Calendários Unioeste 2020 e 2021



2021

- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021 - 6º ano do curso de Medicina, câmpus Cascavel
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021 - 6º ano do curso de Medicina, câmpus Francisco Beltrão
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021 - 5º ano do curso de Medicina, câmpus Cascavel
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021 - 5º ano do curso de Medicina, câmpus Francisco Beltrão
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2021 - Cursos EaD

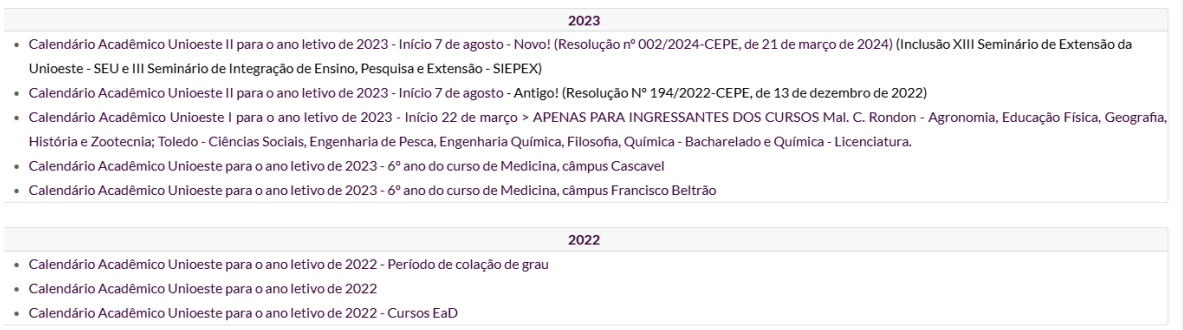
2020

- READEQUAÇÃO (Inclusão de Item) - Calendário Acadêmico para o ano letivo de 2020 - Período Especial e Emergencial
- READEQUAÇÃO - Calendário Acadêmico para o ano letivo de 2020 - Período Especial e Emergencial
- READEQUAÇÃO - Calendário Acadêmico para o 4º ano do curso de Medicina, câmpus Cascavel
- READEQUAÇÕES - Calendário Acadêmico para o ano letivo de 2020 (LINKS ABAIXO)
- CASCAVEL > Cursos EaD
- CASCAVEL > Fisioterapia 5º ano / Medicina 4º ano / Medicina 5º ano / Odontologia 5º ano
- FRANCISCO BELTRÃO > Medicina 4º ano / Medicina 5º ano
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2020
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2020 - 5º e 6º ano do curso de Medicina, câmpus Cascavel e Francisco Beltrão
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2020 — Cursos EaD

Fonte: Unioeste (2026)

Nos anos de 2020 e 2021, foram observadas diversas readequações e a criação de calendários específicos para alguns cursos, como o curso de Medicina. Em 2022, observou-se uma diminuição na quantidade de arquivos disponibilizados. Já em 2023, evidenciou-se um cenário mais fragmentado, com a coexistência de um calendário “novo”, com início em 7 de agosto, e um calendário considerado “antigo”, além de um calendário específico para alguns cursos dos *campi* de Marechal Cândido Rondon e Toledo, com início em 22 de março. Esses cursos, em sua maioria integrais ou matutinos, passaram a operar com calendários distintos como estratégia para evitar a evasão de estudantes e não perder os egressos do ensino médio, uma vez que grande parte desses alunos não aguardaria até o mês de agosto para ingressar em uma graduação.

Imagem 5: Calendários Unioeste 2022 e 2023



2023

- Calendário Acadêmico Unioeste II para o ano letivo de 2023 - Início 7 de agosto - Novo! (Resolução nº 002/2024-CEPE, de 21 de março de 2024) (Inclusão XIII Seminário de Extensão da Unioeste - SEU e III Seminário de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão - SIEPEX)
- Calendário Acadêmico Unioeste II para o ano letivo de 2023 - Início 7 de agosto - Antigo! (Resolução Nº 194/2022-CEPE, de 13 de dezembro de 2022)
- Calendário Acadêmico Unioeste I para o ano letivo de 2023 - Início 22 de março > APENAS PARA INGRESSANTES DOS CURSOS Mal. C. Rondon - Agronomia, Educação Física, Geografia, História e Zootecnia; Toledo - Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Engenharia Química, Filosofia, Química - Bacharelado e Química - Licenciatura.
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2023 - 6º ano do curso de Medicina, câmpus Cascavel
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2023 - 6º ano do curso de Medicina, câmpus Francisco Beltrão

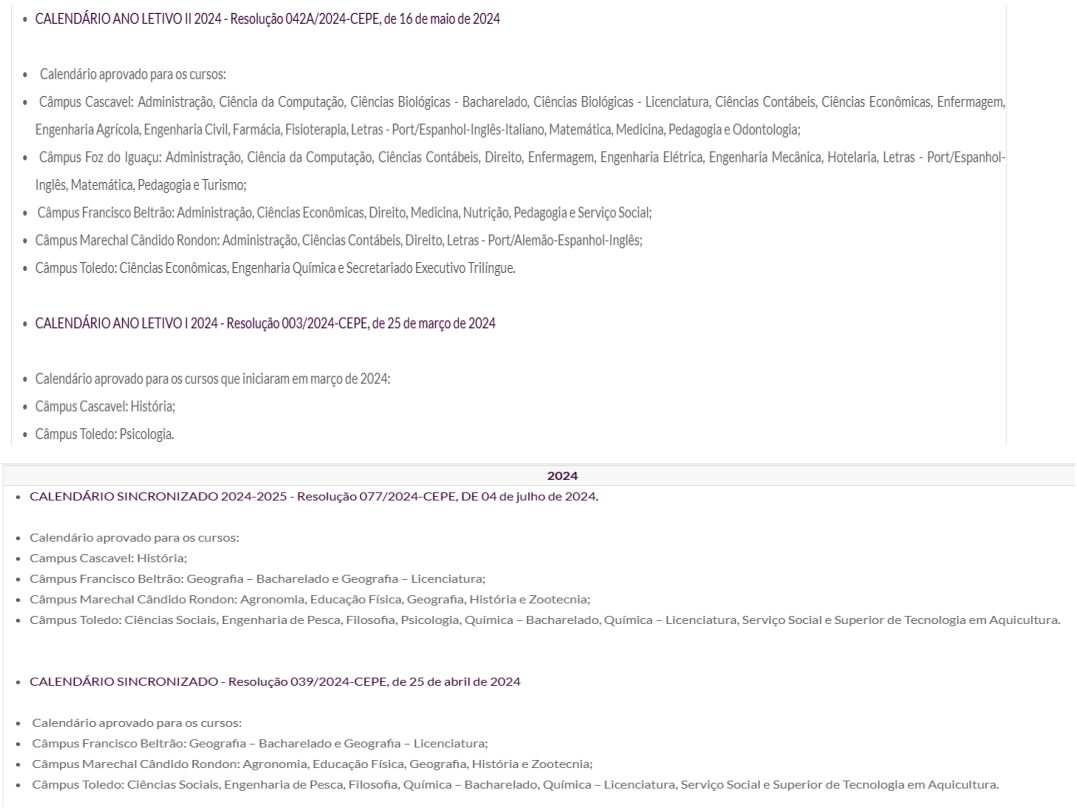
2022

- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2022 - Período de colação de grau
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2022
- Calendário Acadêmico Unioeste para o ano letivo de 2022 - Cursos EaD

Fonte: Unioeste (2026)

O calendário de 2024 apresentou-se ainda mais complexo, marcado por um volume maior de especificações e pela multiplicação de calendários distintos, organizados de forma específica para diferentes cursos e campi, o que reforçou a fragmentação do tempo acadêmico e as sucessivas tentativas de adequação institucional, como se vê na imagem 6:

Imagem 6: Calendários Unioeste (2024)



- CALENDÁRIO ANO LETIVO II 2024 - Resolução 042A/2024-CEPE, de 16 de maio de 2024

- Calendário aprovado para os cursos:
- Câmpus Cascavel: Administração, Ciência da Computação, Ciências Biológicas - Bacharelado, Ciências Biológicas - Licenciatura, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Letras - Port/Espanhol-Inglês-Italiano, Matemática, Medicina, Pedagogia e Odontologia;
- Câmpus Foz do Iguaçu: Administração, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Hotelaria, Letras - Port/Espanhol-Inglês, Matemática, Pedagogia e Turismo;
- Câmpus Francisco Beltrão: Administração, Ciências Econômicas, Direito, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Serviço Social;
- Câmpus Marechal Cândido Rondon: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Letras - Port/Alemão-Espanhol-Inglês;
- Câmpus Toledo: Ciências Econômicas, Engenharia Química e Secretariado Executivo Trilíngue.

- CALENDÁRIO ANO LETIVO I 2024 - Resolução 003/2024-CEPE, de 25 de março de 2024

- Calendário aprovado para os cursos que iniciaram em março de 2024:
- Câmpus Cascavel: História;
- Câmpus Toledo: Psicologia.

2024

- CALENDÁRIO SINCRONIZADO 2024-2025 - Resolução 077/2024-CEPE, DE 04 de julho de 2024.

- Calendário aprovado para os cursos:
- Campus Cascavel: História;
- Câmpus Francisco Beltrão: Geografia – Bacharelado e Geografia – Licenciatura;
- Câmpus Marechal Cândido Rondon: Agronomia, Educação Física, Geografia, História e Zootecnia;
- Câmpus Toledo: Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Filosofia, Psicologia, Química – Bacharelado, Química – Licenciatura, Serviço Social e Superior de Tecnologia em Aquicultura.

- CALENDÁRIO SINCRONIZADO - Resolução 039/2024-CEPE, de 25 de abril de 2024

- Calendário aprovado para os cursos:
- Câmpus Francisco Beltrão: Geografia – Bacharelado e Geografia – Licenciatura;
- Câmpus Marechal Cândido Rondon: Agronomia, Educação Física, Geografia, História e Zootecnia;
- Câmpus Toledo: Ciências Sociais, Engenharia de Pesca, Filosofia, Química – Bacharelado, Química – Licenciatura, Serviço Social e Superior de Tecnologia em Aquicultura.

Fonte: Unioeste (2026)

Dessa forma, os números e dados apresentados permitem compreender como os descompassos entre calendários e os longos tempos de tramitação, quando somados, produziram transformações significativas no estágio supervisionado. As demoras deixam de ser apenas procedimentos administrativos e passam a incidir diretamente sobre a organização do estágio, deslocando responsabilidades, fragilizando o planejamento e limitando as possibilidades de atuação dos estagiários. Esses efeitos aparecem com maior intensidade nas entrevistas e nos relatórios, nos quais as experiências vividas revelam respostas — muitas vezes tensionadas — às condições institucionais impostas.

Diante disso, a próxima seção discute o estágio pela perspectiva dialógica da linguagem, compreendendo as experiências narradas como enunciados situados, produzidos em contextos históricos e institucionais específicos. A partir desse enquadramento teórico, busca-se analisar como se constituem as noções de responsabilidade e responsividade no estágio supervisionado, evidenciando os modos pelos quais as instituições e os sujeitos respondem — ou deixam de responder — às demandas que atravessam a formação docente.

2.3. O ESTÁGIO PELA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Compreender o estágio supervisionado a partir da perspectiva dialógica da linguagem implica reconhecer que a formação docente se constitui no encontro entre vozes, tempos, espaços e responsabilidades socialmente situadas. Assim, esta seção tem como objetivo apresentar os conceitos bakhtinianos que orientam a interpretação dos dados desta pesquisa: responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo, entendidos como categorias que iluminam as relações entre linguagem, sujeito e contexto formativo.

Segundo Sobral (2009) As ações do sujeito manifestam simultaneamente uma dimensão ética e dialógica: por um lado, implicam responsabilidade individual diante dos outros, da comunidade à qual pertence e, em termos mais amplos, da própria humanidade; por outro, envolvem responsividade, uma vez que o sujeito sempre produz respostas dirigidas a outros, à coletividade e ao universo social em que está inserido. De acordo com Lunardelli (2021, p.17),

> Desse modo, a relação dialógica é jamais recíproca, não há simetrias, a posição do "eu" difere axiologicamente da posição do "tu". Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E da diferença nasce o sentido, nasce a palavra. A filosofia do ato responsável é a filosofia do diálogo que caminha para uma filosofia da linguagem: uma filosofia dialógica da linguagem (Lunardelli, 2021, p. 17).

A partir dessas considerações, evidencia-se que responsabilidade e responsividade configuram-se como princípios orientadores da constituição do sujeito e de sua atuação no mundo, uma vez que cada gesto, palavra e silêncio emerge em relação ao outro e ao contexto social que o envolve. A interação não se estabelece

como um equilíbrio harmônico entre vozes, mas como um espaço de tensões, disputas e negociações de sentidos, no qual o sujeito assume a autoria de seus atos e, simultaneamente, reage às vozes que o atravessam.

É, portanto, nessa dinâmica de implicação mútua atravessada pela responsabilidade singular de cada enunciador e pela necessidade contínua de responder ao outro que o sentido se constitui. Importa destacar que esse movimento responsivo não se restringe à palavra verbalizada: o silêncio, o gesto, a hesitação ou mesmo a ausência também configuram respostas. Optar pelo silêncio, nesse horizonte teórico, não significa ausência, mas uma forma específica de enunciação, carregada de sentidos. Essa compreensão torna-se particularmente relevante no contexto do estágio supervisionado e no contexto da discussão dessa pesquisa: cenário em que sujeitos em formação enunciam, escutam, silenciam e discutem sentidos enquanto se inserem nas práticas e relações, construindo modos de ser, agir e significar. Nesse sentido, Menegassi e Gasparotto afirmam:

> A responsividade ativa pode se manifestar de forma imediata ou retardada, o que significa que ela pode não ocorrer imediatamente no tempo após o outro ter ouvido ou lido um discurso. Isso não significa que não houve compreensão, que a interação não aconteceu, pois, se o discurso não fizer emergir do outro uma responsividade imediata (seja por meio de resposta verbalizada ou não), de alguma forma é internalizado e revelado posteriormente em outras interações as quais aquele sujeito vivenciará (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 111).

A noção de responsividade ativa evidencia que as reações aos enunciados podem ocorrer de forma imediata ou retardada, não sendo necessária uma resposta instantânea para que a interação tenha efeito. Nos relatórios e entrevistas, isso se manifesta quando os estagiários internalizam experiências e reflexões sobre o estágio, que podem não se revelar de imediato, mas emergem posteriormente em suas falas, escolhas ou interpretações. Nessa dinâmica, o ato responsivo e responsável surge a partir de suas próprias práticas em relação ao outro; em outras palavras, os estagiários (eu) dependem da minha interação como pesquisadora (outro) para que seus atos e experiências sejam ressignificados. Dessa forma, a análise desses documentos permite observar como a responsividade se desdobra ao longo do tempo, revelando a construção contínua de sentido e posicionamento frente à prática docente. Nesse horizonte, torna-se imprescindível aprofundar o entendimento acerca do princípio ético que sustenta essa dinâmica relacional: a

responsabilidade. É ela que funda a capacidade responsiva do sujeito e o insere no mundo como alguém que não apenas fala, mas responde e se compromete com as consequências de seus atos e enunciados. Trata-se, portanto, de um eixo estruturante da perspectiva dialógica, a partir do qual se compreende que estar no mundo é assumir uma posição, ainda que essa posição se manifeste pelo silêncio, pela escuta ou pela tomada de palavra em contextos formativos, como o estágio supervisionado.

A noção de responsabilidade, na perspectiva bakhtiniana, constitui um dos pilares para compreender a constituição do sujeito e sua atuação no mundo. Em Bakhtin, agir no campo da vida significa assumir uma postura ética e responsiva diante do outro, reconhecendo que toda ação — e toda palavra — emerge de uma relação social, situada historicamente e atravessada pelo compromisso com o vivido. Trata-se de uma ética que rompe com concepções abstratas de sujeito, deslocando-o para o domínio concreto da existência, em que não há neutralidade ou indiferença possível diante da alteridade. Nesse sentido, em *Arte e responsabilidade*, Bakhtin ([1919] 2011, p. xxxiv) discute:

> O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (Bakhtin ([1919] 2011, p. xxxiv).

Assim, responsabilidade, em Bakhtin, configura uma condição ontológica e responsiva da existência humana: viver significa responder e assumir as consequências desse posicionamento. Para esta pesquisa, tal perspectiva orienta a compreensão das experiências de estágio, uma vez que os enunciados produzidos pelos licenciandos (tanto nos relatórios quanto nas entrevistas) revelam modos de assumir a responsabilidade pelo fazer docente em contextos de cronotopos pandêmico e pós-pandêmico. Desse modo, analisar suas palavras é também compreender como constroem, discursivamente, o lugar que ocupam.

> Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir - do verbo "postupat". E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se (Lunardelli, 2020, p. 39).

Nessa direção, os enunciados dos participantes desta pesquisa não serão tomados como simples relatos, mas como atos responsivos que expressam modos singulares de compreender a docência em momentos históricos distintos e desafiadores. O cronotopo pandêmico e pós-pandêmico convoca o estagiário a agir, responder e posicionar-se diante das condições concretas de existência escolar, Assim, ao analisar seus discursos, buscamos compreender como elaboram respostas ao mundo que os cerca, assumindo, de forma consciente e reflexiva, seu lugar na prática educativa.

Enquanto pesquisadora, professora recém-formada e estagiária desse mesmo contexto, compreendo meu papel como um ato constantemente responsável e responsivo. Cada decisão tomada — desde a escolha dos relatórios e entrevistas até a forma de abordagem dos participantes — foi orientada pela consciência de que minhas ações repercutem não apenas no desenvolvimento da pesquisa, mas também na vida dos sujeitos que dela participam. Assumir essa postura implica reconhecer a alteridade dos estagiários, respeitar suas experiências e trajetórias, e refletir sobre os impactos éticos de minhas interpretações e análises.

Nesse sentido, minha atuação não se limita à coleta de dados ou à produção acadêmica; realiza-se na escuta atenta, na construção de diálogos e na responsabilização contínua sobre como cada palavra, decisão metodológica ou interpretação se insere no campo das relações dialógicas. Ao longo de todo o processo, a pesquisa constitui-se como um espaço de diálogo, no qual minhas escolhas como pesquisadora estão intrinsecamente ligadas à responsabilidade pelo cuidado com os participantes, ao rigor analítico e ao compromisso com a produção de conhecimento que respeite e valorize as vozes daqueles que estudamos.

Cabe destacar que, durante as entrevistas, muitos participantes manifestaram a percepção de que seus relatórios haviam sido engavetados, de que suas vozes haviam sido esquecidas, sendo produzidos apenas para leitura e correção de um orientador ou para cumprir um procedimento burocrático. Nesse contexto, a entrevista proporcionou a sensação de reconhecimento, permitindo que suas vozes fossem revisitadas e legitimadas, reforçando o caráter ético e responsivo de minha atuação enquanto pesquisadora.

Essa experiência dos participantes evidencia a importância da interação na produção de sentido e na legitimação de suas vozes. Para compreender melhor esse processo, é necessário recorrer à perspectiva teórica da enunciação, que destaca a

dimensão relacional da linguagem: todo ato de falar, escrever ou pensar ocorre em direção a alguém, configurando-se em diálogo. Nesse sentido, Menegassi e Gasparotto (2019, p. 109) afirmam:

> A enunciação ocorre por meio da interação entre eu e o outro. sempre que o sujeito fala, escreve ou apenas pensa algo, o faz dirigindo-se a alguém, ainda que seja para o outro de si mesmo. É o outro que o constitui como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. E essa comunicação com o outro acontece por meio da interação.

A partir dessa perspectiva, o enunciado deixa de ser entendido como uma simples unidade linguística ou registro isolado e passa a ser reconhecido como um ato situado e responsivo, que emerge na relação entre o sujeito que enuncia e o outro a quem se dirige. Nos relatórios e entrevistas, cada fala dos estagiários constitui um enunciado, não apenas como relato de experiências, mas como expressão de posicionamento, reflexão e responsabilização diante da prática docente. Assim, os enunciados são simultaneamente produtos da história e do contexto do sujeito e instrumentos para a construção de sentido compartilhado, revelando como os estagiários constroem e ressignificam suas práticas pedagógicas em interação com o outro: seja este o pesquisador, o outro de si mesmo, colegas, professores orientadores ou o próprio contexto.

A partir da compreensão de que cada enunciado se constrói em diálogo e responde a um outro, torna-se necessário considerar também o contexto temporal e espacial em que esses enunciados emergem. É nesse sentido que o conceito de cronotopo, proposto por Bakhtin, revela-se fundamental: “no estudo do enunciado, precisamos, antes de tudo, compreender seu cronotopo, qual esfera social se situa e reconhecer em que gênero do discurso se inscreve (Pereira e Costa-Hubes, 2021, p.123)

Ao considerar que todo ato discursivo se ancora em circunstâncias históricas e materiais específicas, torna-se possível compreender que a experiência dos estágios supervisionados investigados nesta pesquisa é atravessada por um tempo-espaço singular — marcado pela pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos. Nesse sentido, Rohling (2020, p. 5226) discute e nomeia um cronotopo pandêmico:

> Orientada por essa concepção de cronotopo como uma relação indissociável entre tempo e espaço, em que emergem imagens e uma

> certa visão de sujeito é evidenciada, é que proponho a existência de um cronotopo pandêmico. Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espraiou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo,é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se pode mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária (Rohling, 2020, p.5226).

Ao reconhecer esse movimento temporal e espacial como fundador de experiências e sentidos, desloca-se o olhar do estágio como simples requisito formativo para compreendê-lo como prática discursiva situada em condições extremas. O cronotopo pandêmico, tal como proposto por Rohling (2020), convoca-nos a perceber que os sujeitos em formação estagiaram em um período de restrição física e instabilidade social e produziram modos específicos de ser e tornar-se professores. Nesse horizonte, as narrativas dos licenciandos evidenciam dificuldades e rupturas e formas singulares de presença, de vinculação com a escola e de reinvenção de práticas. A pandemia, portanto, não aparece como mero pano de fundo histórico, mas como força organizadora de experiências, (des)afetos e discursos — um tempo-espaço que reconfigurou expectativas, instaurou novas formas de interação e demandou do futuro professor outras maneiras de responder ao mundo e ao outro.

A compreensão do cronotopo pandêmico, contudo, só se torna plena quando observamos como ele se desdobra em condições concretas de vida e trabalho, especialmente no âmbito da formação docente. A pandemia não apenas alterou ritmos e espaços; ela redesenhou presenças, ausências, vínculos e modos de estar no mundo. Para os licenciandos, essa experiência significou aprender a ensinar entre telas, silêncios, instabilidades emocionais, restrições de circulação e novas formas de mediação pedagógica.

Assim, importa reconhecer que o estágio realizado nesse contexto não pode ser comparado a experiências formativas anteriores, pois emerge de um cenário em que o corpo, a voz, a interação e o cotidiano escolar foram reorganizados sob uma lógica inédita. É nesse movimento que a distinção entre o macro e o micro cronotopo

se evidencia, permitindo enxergar como as dinâmicas sociais e históricas se materializam nas práticas singulares dos sujeitos em formação. Dessa forma é crucial discutir o conceito de micronotopo de Rohling (2020):

> Nesse microcronotopo, tem-se diferentes visões de sujeitos: há os corpos no âmbito do privado que estão distanciados/em isolamento, que podem ser tomados como corpos protegidos; os produtivos, no caso do home office; e outros em profundo lócus de doença mental e angústia. Há também os corpos que não podem se isolar – àqueles a quem não é dado a oportunidade/privilégio do confinamento. E, ainda, há o não corpo – o vazio/a ausência de corpos nas ruas/nos espaços públicos desertos. Os espaços públicos que antes comportavam corpos em movimento e fervilhamento, agora estão esvaziados ; estão interditados de estarem nos espaço públicos – nas ruas, praças, parques, museus etc. Dizer que há um microcronotopo do isolamento social é considerar, em um primeiro plano, os corpos que mantêm a distância (exotopia?) de outros em espaços privados. Em outras palavras, o vírus – dispositivo que se impõe e causa a doença – exige o distanciamento dos corpos para que se evite a contaminação. Essa distância requerida em situação de pandemia recebe nomeações distintas de acordo com a intensidade, tais como: isolamento social, distanciamento social, quarentena e lockdown (Rohling, 2020, p.5230).

A partir desse enquadramento, torna-se possível interpretar o estágio como experiência corporificada mesmo em um contexto de aparente ausência de corpos. Se as escolas se esvaziaram fisicamente, elas passaram a se povoar de presenças mediadas pelas telas, pelas vozes e pelos afetos que insistiam em circular, ainda que à distância. Os relatos dos estagiários revelam essa tensão: sentir-se professor sem sala de aula física, construir vínculos sem o contato direto, aprender a ler silêncios, câmeras desligadas e mensagens curtas como formas de interação. Assim, o microcronotopo do isolamento não apenas impôs limites, mas também configurou novas formas de estar com o outro e de construir sentidos para a docência, evidenciando que o ato educativo, e a formação para esse ato, resiste, adapta-se e reinventa-se.

3. OS ESTÁGIOS NO CRONOTOPO PANDÊMICO

Este capítulo dedica-se a compreender o estágio supervisionado de Língua Portuguesa no contexto do cronotopo pandêmico, marcado pela ruptura repentina das formas habituais de ensino e pela emergência de novas práticas. A partir desse cenário, apresentamos o panorama anterior à pandemia, destacando documentos e diretrizes que organizavam os estágios, para então contrastar com as mudanças impostas pela crise sanitária de Covid-19, como a substituição de regulamentos por planos de ensino.

Em seguida, serão apresentados os resultados de um levantamento bibliográfico que reúne pesquisas produzidas sobre estágio, Língua Portuguesa e pandemia, de modo a evidenciar o que já foi discutido e quais lacunas ainda persistem.

Na sequência, são analisadas as experiências concretas de duas turmas de licenciandos: a primeira, cuja vivência foi inteiramente *online*, e a segunda, que transitou do ensino remoto para o presencial. Essa análise, fundamentada nas categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa, considera tanto os relatos das entrevistas quanto os registros dos relatórios de estágio, permitindo compreender como os sujeitos (sobre)viveram, resistiram e ressignificaram suas formações em meio à excepcionalidade do período pandêmico e pós-pandêmico.

3.1.1. O QUE REVELAM AS PESQUISAS NESTE CRONOTOPO?

A revisão bibliográfica constitui uma etapa essencial no desenvolvimento de uma pesquisa, pois tem como finalidade reunir e examinar a produção já existente acerca de um determinado tema. Esse processo envolve a consulta a diferentes fontes relevantes — como livros, artigos científicos, dissertações, teses e relatórios — de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla e consistente sobre o objeto investigado.

De acordo com Flick (2009), a revisão bibliográfica pode ocorrer em diferentes etapas da pesquisa, desde a fase de planejamento até a elaboração do texto final. Seu propósito é identificar lacunas no conhecimento já produzido, analisar distintas perspectivas e abordagens e oferecer sustentação teórica ao estudo. Esse processo

pode assumir um caráter sistemático, com critérios rigorosos de busca e seleção, ou ser conduzido de maneira mais ampla e exploratória, em função dos objetivos e necessidades da investigação.

O autor enfatiza que a revisão bibliográfica precisa ser realizada de maneira sistemática e crítica, envolvendo a escolha criteriosa de fontes pertinentes e a análise minuciosa do material consultado. Flick (2009) também destaca a relevância de manter a revisão constantemente atualizada durante o desenvolvimento da pesquisa, de modo a acompanhar as novas tendências e os progressos do campo investigado.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos um levantamento bibliográfico organizado a partir dos dois cronotopos que orientam a investigação: o período pandêmico e o pós-pandêmico. No primeiro recorte — o cronotopo pandêmico — foram selecionados quatro trabalhos com base nos descritores *"Estágio supervisionado de Língua Portuguesa; Pandemia"* e *"Ensino de Língua Portuguesa; Contexto pandêmico; Ensino remoto"*. As buscas foram realizadas em plataformas e repositórios científicos como SciELO, Google Scholar, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES, contemplando teses, dissertações, artigos e monografias.

A partir desse corpus, buscamos compreender como o estágio supervisionado em Língua Portuguesa foi ressignificado diante das restrições impostas pela COVID-19, analisando as estratégias formativas adotadas, os deslocamentos metodológicos exigidos pelo ensino remoto e as alternativas criadas para assegurar a vivência docente em condições excepcionais. Nesse percurso, interessou-nos identificar convergências e singularidades entre os estudos, problematizando: o que se fez diante da urgência pedagógica instaurada? Quais práticas se consolidaram como solução possível? Em que medida tais experiências dialogam com as especificidades da presente pesquisa? Essas questões nortearam a leitura analítica, permitindo não apenas mapear o cenário formativo emergencial, mas também situar nosso trabalho no conjunto das reflexões produzidas sobre estágio e formação docente no contexto pandêmico.

Quadro 4: Levantamento bibliográfico na pandemia

ANO	AUTOR(A/ES)	GÊNERO	TÍTULO
2021	BATISTA, Patricia Cardoso; CREPALDI, Nilza Pereira; SANTOS, Annie Rose	Artigo	O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto
2021	SILVA, Fernanda Franzyska Federica Lourenço e; ESPÍNDOLA, Lucas Denir; LEBLER, Cristiane Dall Cortivo	Artigo	O Estágio Supervisionado e a Pandemia: Relato de Experiência de Alunos de Graduação em Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina
2021	MELO, Guilhereme; SILVA, Janaia	Artigo	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto Para Quem?
2022	GOMES, Juliany Correia	Dissertação	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Contexto de Ensino Remoto

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, selecionaram-se quatro estudos que, de diferentes maneiras, dialogam com a temática desta pesquisa. A seguir, são apresentadas as principais contribuições desses trabalhos, bem como suas aproximações e distanciamentos em relação ao estudo aqui desenvolvido.

Batista, Crepaldi e Santos (2021) dedicam-se a descrever o estágio supervisionado em contexto de ensino remoto, destacando as adaptações e sentimentos vivenciados durante o processo formativo. As autoras afirmam que “no estágio, tivemos a experiência de atuar na educação de forma remota e nos adaptar a uma nova realidade, o que causou momentos de desconforto e sentimentos de despreparo, juntamente com o desejo de aprender mais acerca das tecnologias educacionais” (p. 169)

As estagiárias também realizaram a etapa de observação por meio do Canal Aula Paraná, visto que é uma plataforma do Governo de Estado e as estagiárias são vinculadas à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa escolha metodológica permite refletir sobre as práticas de estágio mediadas por políticas educacionais estaduais, aspecto que se articula com discussões apresentadas nesta dissertação (particularmente nas análises de relatórios e entrevistas), ao problematizar o papel do Aula Paraná e do ERE na formação inicial docente.

As autoras também questionam os limites pedagógicos desse modelo, ao observarem que, embora o ensino remoto tenha garantido a continuidade das aulas durante o período pandêmico, ele reforçou uma lógica de homogeneização curricular:

> A partir das observações dessas aulas, fizemos diversas indagações sobre os benefícios do ensino remoto, tal como a possibilidade de dar continuidade às aulas diante de um contexto de pandemia e o fato de ser entregue a todos os alunos do Estado o mesmo conteúdo, segundo o que propõe a BNCC. No entanto, ficou claro que, na escola, devemos ir além do currículo mínimo, a fim de uma aprendizagem menos conteudista e mais relacionada à vida real dos educandos. Isso só é possível com uma proximidade entre professor e alunos; mas, nesse modelo, percebemos que a aprendizagem acaba sendo prejudicada (Batista, Crepaldi; Santos, 2021 p. 172).

Essa reflexão aproxima-se da presente pesquisa ao evidenciar a distância entre a escola real e o modelo de ensino remoto padronizado, questionando as condições de aprendizagem e a relação entre professores e estudantes. Além disso, as autoras relatam a precariedade dos recursos tecnológicos utilizados durante o estágio, o que também se conecta às discussões aqui desenvolvidas sobre as condições materiais e simbólicas de formação docente no período pandêmico:

> Durante esses estágios, mais do que aplicar os conhecimentos adquiridos via curso de graduação, foi necessário aprender a lidar com o novo e como utilizar diferentes ferramentas tecnológicas para atuação no contexto remoto. Foi necessário então aprendermos a produzir slides seguindo o planejamento da aula, a gravar aulas mais curtas utilizando o PowerPoint, convertê-las em MP4 e colocá-las no Youtube etc. Percebemos os impasses de atuar pelo ensino remoto e inovar diante de escassos recursos, uma vez que foi usado o computador pessoal da estagiária, com vídeo e som precários (Batista, Crepaldi; Santos, 2021 p. 173).

As autoras ainda destacam o cansaço e o sentimento de despreparo que acompanharam o processo: “por diversas vezes nos sentimos despreparadas para atuar em tal contexto; por isso, tivemos que aprender muitas coisas em pouco tempo, o que foi cansativo” (p. 174). Essa percepção revela um movimento de formação atravessado pela urgência, pela improvisação e pela solidão docente, elementos que também atravessam os relatos analisados nesta dissertação.

Por outro lado, observa-se um distanciamento em relação à dimensão prática investigada neste trabalho, uma vez que, no estudo de Batista, Crepaldi e Santos

(2021), as aulas foram ministradas exclusivamente por meio de vídeos gravados e publicados no *YouTube*, sem interação direta com os estudantes da escola. Essa diferença evidencia a multiplicidade de experiências de estágio no período pandêmico e reforça a importância de compreender o estágio supervisionado não como uma prática homogênea, mas como um espaço heterogêneo de (r)existências e aprendizagens.

Silva, Espíndola e Lebler (2021) apresentam um artigo construído a partir das próprias experiências como estagiários do curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Santa Catarina, durante o estágio obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura. O texto configura-se como um relato de experiência, em que os autores narram o processo de planejamento e execução de quatro aulas assíncronas destinadas aos estudantes do oitavo ano do Colégio de Aplicação da UFSC, a serem disponibilizadas no decorrer do ano de 2021.

O relato revela as adaptações e desafios vivenciados pelos licenciandos diante da necessidade de realizar o estágio em formato remoto, especialmente quanto ao uso de ferramentas digitais e à mediação do ensino sem a presença física dos alunos. Assim, o artigo aproxima-se desta dissertação ao compreender o estágio supervisionado como um espaço formativo atravessado pela contingência, em que o improviso, a criação e o aprendizado sobre o uso das tecnologias emergem como dimensões indissociáveis da formação docente.

Em relação à organização institucional do estágio e às medidas adotadas pelos cursos de graduação, a Universidade Federal de Santa Catarina UFSC apresentou políticas muito próximas às instituídas pela Unioeste no mesmo período. Conforme relatam os autores,

> três meses depois da suspensão, a UFSC lançou uma pesquisa à comunidade universitária sobre o ensino remoto, com a proposta principal de conhecer as condições reais de uso de tecnologias digitais de educação para atividades pedagógicas não presenciais, bem como das necessidades para o retorno do ensino na UFSC. No mês seguinte, a universidade começou o cadastro para o Programa Emergencial de Inclusão Digital com o objetivo de atender os estudantes com vulnerabilidade que precisassem de acesso a equipamento e/ou internet (Silva; Espíndola; Lebler, 2021, p. 421).

Essa iniciativa institucional reflete um movimento comum entre universidades públicas durante o período pandêmico: a tentativa de mitigar as desigualdades de

acesso e garantir a continuidade das formações docentes em meio às restrições sanitárias:

> Nesse primeiro ano pandêmico, diversos projetos começaram, cito o "Linguística" na Live do Programa de Pós-graduação em Linguísticas (PPGL/ UFSC), podcast "Destarte" do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV/UFSC), "#quarentenaArte" da Secretaria de Cultura e Arte (SeCArte/UFSC), além da disponibilização de diversos conteúdos digitais pela BU/UFSC (Silva; Espíndola; Lebler, 2021, p. 422).

De modo semelhante à UFSC, a Unioeste também desenvolveu iniciativas voltadas à manutenção das atividades formativas e à promoção de espaços de diálogo e acolhimento no contexto pandêmico. Conforme enfatizam Lunardelli e Martins (2022, p. 163):

> No curso de Letras-Foz, muitos projetos de ensino e de extensão — na forma de lives, palestras, simpósios, oficinas, minicursos, webinars — foram realizados entre os meses de maio e julho de 2020, nas áreas de gramática, literatura, linguística, ensino de línguas. Além disso, também foram realizadas rodas de conversa com psicólogos do campus (Lunardelli; Martins, 2022, p. 163).

Em relação às atividades desenvolvidas para a composição do estágio, observa-se que a realidade da UFSC se distancia daquela vivenciada na Unioeste. Durante o período analisado, os estagiários da UFSC produziram quatro aulas assíncronas, com duração de uma hora cada, além de um ensaio ou artigo e de uma análise do material elaborado pelos colegas de graduação, compondo o conjunto das atividades avaliativas do estágio supervisionado. Contudo, em virtude do contexto de ensino remoto — tanto na universidade quanto no Colégio —, os projetos não foram aplicados em sua totalidade, cabendo à professora da escola básica decidir quais aulas utilizar, de que forma e em que momento realizaria a aplicação (Silva; Espíndola; Lebler, 2021).

Em relação à escolha das atividades para o cumprimento da etapa de estágio, os autores refletem sobre os desafios enfrentados nesse processo, destacando o descompasso entre a idealização do ensino e as condições concretas de sua realização. Como afirmam:

> No campo, a supervisora se encontra no ambiente onde os alunos se cansam mais, se distraem mais. Na universidade, os estagiários se veem em um lugar de produção de material didático para uma turma que só conhecem por meio das palavras da supervisora, que a cada dia mostra um pouco mais sobre esses alunos. No fim, sempre soubemos que o aluno para o qual desenhamos o conteúdo era um aluno ideal de aluno, que mudamos a todo momento. A escola se modificou a cada semana, os pais tinham novas exigências, a supervisora e orientadora tiveram que se reinventar constantemente para atendê-los. Esses atravessadores nos levaram ao desconhecido e, grosso modo, a um lugar de frustração. Esperávamos praticar tudo aquilo que idealizamos e defendemos ao longo do curso; todavia, esse material se tratou mais de abdicações do que de inserções (Silva; Espíndola; Lebler, 2021, p. 422).

A partir dessa citação, é possível refletir sobre os sentimentos expressos nas palavras dos autores e reconhecer que as insatisfações vividas por esses estagiários se aproximam das experiências relatadas pelos estagiários da Unioeste (e das minhas próprias vivências enquanto estagiária). Assim como eles, idealizei um estágio “ideal”, coerente com o que havia aprendido e defendido ao longo da formação, mas o real se mostrou profundamente distinto. O estágio, nesse contexto, tornou-se um espaço de abdicações, como enfatizam os autores, mais do que de inserções ou de práticas concretas.

Além disso, chama atenção o fato de que esses estagiários tiveram de elaborar materiais pedagógicos para alunos que conheciam apenas pela mediação da supervisora, ou seja, pela imagem do outro. Esse movimento remete diretamente às discussões de Bakhtin (2003) sobre a constituição do sujeito na relação entre o eu e o outro: o sujeito nunca se constrói de forma isolada, mas sempre em um processo de alteridade, em diálogo com as vozes que o atravessam. Nesse caso, o “outro” representado pela supervisora e pelos alunos idealizados, tornou-se a única possibilidade de interação e de construção de sentido no processo de estágio. Assim, o fazer docente emergiu mediado por vozes alheias, por representações e fragmentos de um contexto que os estagiários não vivenciaram plenamente, mas que, ainda assim, os constituiu enquanto sujeitos do discurso e da docência.

Mesmo após todas essas situações de frustração e incerteza, os autores demonstram que, diante do inédito, foi preciso reconstruir o próprio sentido de ensinar. Mesmo sem o convívio direto com os alunos, esses estagiários criaram outros modos de ser e estar na docência, aprendendo a silenciar as angústias e a elaborar práticas significativas em meio às limitações e ao luto coletivo. Como afirmam:

> Abdicamos dos desejos, das metodologias, dos textos, do tempo de aula, da experiência docência. Em contrapartida, construímos outras experiências de estágio sob essas linhas e recortes. Não aprendemos a lecionar em cursos remotos como alguns esperavam, não aprendemos o conviver com os alunos, mas aprendemos em como silenciar as nossas angústias para produzir algo relevante para os alunos e, para além disso, aprendemos em como conviver com as dificuldades e trabalhar com alunos em meio a tempos de luto (Silva; Espíndola; Lebler, 2021, p. 430).

A partir dessa citação, é possível perceber que o movimento de reflexão e (re)significação existe de forma potente: ainda que marcados pela frustração e pela distância, esses estagiários compreenderam que o estágio cumpriu seu propósito formativo, pois os ensinou a resistir, criar e reinventar-se em meio as complexidades.

Dando continuidade à discussão, voltamo-nos agora para o estágio de acadêmicos de Minas Gerais, realizado em uma universidade federal, o que permite estabelecer comparações com as demais realidades já analisadas — UFSC (Santa Catarina) e UEM (Paraná). O artigo de Melo e Silva (2021), intitulado *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto para Quem?*, apresenta as experiências vivenciadas por licenciandos do Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), durante o primeiro semestre letivo de 2021. Essa nova configuração geográfica e institucional permite ampliar o olhar sobre como diferentes universidades públicas brasileiras enfrentaram o desafio de manter o estágio supervisionado em funcionamento no contexto pandêmico, cada uma atravessada por condições locais, políticas e estruturais distintas.

O estágio analisado por Melo e Silva (2021) integra a disciplina do 7º período do curso de Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literatura foi realizado no primeiro semestre letivo de 2021 pelos próprios autores. A partir dessa experiência, o artigo reflete sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto e sobre as adaptações necessárias para viabilizar o estágio em meio às restrições impostas pela pandemia.

Os autores, também estagiários, descrevem o processo de planejamento, mediação e avaliação das atividades desenvolvidas à distância, evidenciando as tensões entre o ideal formativo proposto pelo curso e a realidade concreta da docência remota. Tal como ocorre com os demais trabalhos analisados neste levantamento,

Melo e Silva (2021) transformam a escrita do artigo em um espaço de reflexão sobre o fazer docente e sobre os sentidos do estágio supervisionado em tempos de crise,

Nesse sentido, após o contato com uma professora que ministrava aulas para o Ensino Fundamental II, a orientadora do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e suas Literaturas III, do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA),

> conseguiu com que os licenciandos – e autores do presente estudo – acompanhassem as aulas de três turmas de 9º ano, com cerca de 20 alunos em cada. Assim, as aulas foram realizadas de forma síncrona por meio da plataforma Google Meet, e essa oportunidade gerou reflexões significativas no que diz respeito ao ensino remoto e suas implicações (Melo; Silva, 2021, p. 100).

Dando sequência às análises, voltamo-nos agora para o contexto do Nordeste brasileiro, mais especificamente para o estágio supervisionado de Língua Portuguesa realizado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no estado da Paraíba. A dissertação de Gomes (2022), intitulada *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto*, amplia o panorama já delineado pelos estudos anteriormente analisados, ao incorporar uma realidade institucional distinta, atravessada por especificidades regionais, políticas e formativas próprias, mas igualmente tensionada pelo contexto pandêmico.

O estudo teve como foco o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa desenvolvido em 2020, período marcado pela interrupção abrupta das atividades presenciais e pela implementação do Ensino Remoto Emergencial. A autora parte do entendimento do estágio como componente curricular fundamental para a reflexão sobre o trabalho docente, destacando como a pandemia produziu incertezas, deslocamentos e reconfigurações nas práticas formativas, ao mesmo tempo em que expôs fragilidades institucionais e desigualdades já existentes no campo educacional.

A pesquisa se propôs a investigar as experiências e percepções iniciais de licenciandos e professores envolvidos no estágio supervisionado realizado de forma remota, contemplando tanto professores em formação quanto orientadores e supervisoras de estágio. Nesse sentido, o trabalho dialoga diretamente com os demais estudos analisados ao evidenciar que a realização do estágio, longe de se constituir como um simples processo de adaptação tecnológica, implicou uma reorganização

profunda do tempo, dos conteúdos e das demandas formativas, afetando diretamente o processo de profissionalização docente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, Gomes (2022) ancora-se em referenciais que compreendem o estágio como espaço de investigação e de reflexividade, aproximando-se de autores recorrentes neste levantamento, como Pimenta e Lima (2004) e Moita Lopes (2013), ao mesmo tempo em que incorpora discussões específicas sobre o Ensino Remoto Emergencial e o desenvolvimento de competências docentes. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativista e adota uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas e documentos institucionais como corpus de análise.

Os resultados apontam que o estágio supervisionado no contexto do ERE só se tornou viável mediante adaptações significativas, especialmente a redução do tempo e dos conteúdos, o que impactou diretamente a formação dos licenciandos e o trabalho docente.

É a partir desse cenário delineado pelas pesquisas que se passa à análise das experiências de estágio realizadas em 2020, período em que o estágio supervisionado ocorreu de forma totalmente *online*. Ao olhar para esse momento específico da pandemia, a próxima seção busca compreender como o estágio se organizou em um contexto de ensino remoto integral, marcado pela ausência da escola como espaço físico, pela centralidade das plataformas digitais e por novas formas de produzir enunciados sobre a docência. Trata-se de analisar como, nesse cronotopo inicial da pandemia, responsabilidade e responsividade foram negociadas — ou tensionadas — nas experiências concretas dos estagiários.

3.2. UM ESTÁGIO TOTALMENTE *ONLINE*

Nesta seção, apresentamos os relatos das experiências e vivências dos acadêmicos que compuseram a turma de estágio do ano letivo de 2020, correspondente ao início da pandemia da Covid-19 e marcada pela realização das atividades de forma totalmente *online*. A partir das entrevistas e dos relatórios produzidos pelos participantes, buscamos compreender os processos de interação, aprendizagem e adaptação ao contexto remoto, sempre em diálogo com as categorias analíticas definidas nesta pesquisa. O enfoque recai sobre as percepções dos

estagiários, suas práticas, dificuldades enfrentadas e estratégias construídas diante da nova realidade imposta pela pandemia, situando os dados no contexto histórico, social e educacional que marcou o início do ensino remoto emergencial.

A primeira participante analisada é Clarice, cujo relatório e entrevista apresentam reflexões significativas acerca do exercício docente em um contexto marcado pela total virtualidade do estágio. Para cumprir a carga horária prevista e vivenciar a prática docente, Clarice desenvolveu um percurso composto por diferentes etapas: a realização de uma entrevista com um professor da rede de educação básica; as observações de aulas transmitidas pelo canal *Aula Paraná*; elaboração de obra didática; atuação como docente no projeto de extensão *Re(leia), conte e compartilhe histórias literárias*[14], integralmente de forma remota; produção de uma videoaula das línguas específicas (Português, Espanhol e Inglês), contendo plano de aula e recursos didáticos, com posterior compartilhamento em *drive* na disciplina de Estágio Supervisionado de cada língua; avaliação de videoaulas – a acadêmica assistiu e avaliou duas videoaulas dos colegas estagiários.

Na etapa de observação, realizada por meio do canal *Aula Paraná*, Clarice ressalta que a quantidade de videoaulas assistidas e de entrevistas realizadas foi definida em comum acordo entre o acadêmico-estagiário e o docente orientador. Esse procedimento se insere no cenário inaugurado pela suspensão das aulas presenciais em março de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, quando o governo do Paraná implementou o *Aula Paraná* como alternativa para atender os estudantes da rede pública. As transmissões foram organizadas em canais de e para aqueles que não dispunham de recursos tecnológicos, foram distribuídos materiais impressos a cada quinze dias nas escolas. As aulas ainda ocorreram pelo *Google Classroom* e, a partir de 2021, passou a incluir aulas síncronas por meio da plataforma *Google Meet*, mantendo-se, contudo, a entrega de materiais impressos aos alunos sem acesso à internet (Clarice, Relatório de estágio, 2020).

A etapa de observação proporcionou a Clarice uma compreensão ampliada sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes durante o ensino remoto emergencial. Em seus relatos, ela evidencia como a experiência formativa esteve

[14] O Projeto de Extensão (Re)Leia, vinculado à Unioeste, tem como finalidade promover a mediação da leitura de obras literárias, a contação de histórias e a problematização de estratégias voltadas à formação do leitor literário, atribuindo ao professor o papel central de mediador nesse processo. Em razão do contexto pandêmico e da necessidade de distanciamento social, todos os encontros foram realizados de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, em caráter síncrono.

atravessada por limitações estruturais e pela necessidade de rápidas adaptações pedagógicas, destacando a centralidade das tecnologias e o papel das diretrizes estabelecidas pela SEED no reordenamento das práticas docentes. Em relação a todo esse movimento, Clarice afirma em seu relatório:

> Tantos professores quanto alunos tiveram que se reinventar para adaptar-se a essa nova realidade e utilizar recursos próprios para equipamentos e conexão com a rede. Em um curto tempo e com pouquíssimo treinamento e/ou recursos, os professores se viram diante de uma série de aparatos tecnológicos que passaram a fazer parte de sua rotina de trabalho. Lembrando ainda que, todo o planejamento das aulas também sofreu mudanças, pois os professores precisaram seguir o que determina a SEED, inclusive utilizando as videoaulas gravadas nos estúdios do 'Aula Paraná' e os slides produzidos por eles também (Clarice, Relatório de estágio, 2020, p. 7)

A reflexão de Clarice permite compreender a dimensão da ruptura vivida no contexto educacional em 2020 e evidencia como a etapa de observação foi significativa para sua formação docente. Ainda que, historicamente, a observação seja concebida como o momento de adentrar o espaço escolar e analisar suas múltiplas realidades, naquele período marcado pela pandemia, a "escola possível" se constituía pela mediação da tela.

As percepções registradas pela estagiária dialogam com as análises de Saviani e Galvão (2021), que problematizam os limites do ensino remoto emergencial e os impactos desse modelo sobre o processo educativo. Para os autores, as adaptações impostas pela pandemia extrapolaram o uso de recursos tecnológicos, produzindo mudanças profundas nas relações pedagógicas e no próprio significado do ato de ensinar. Nesse sentido, afirmam que:

> O "ensino" remoto é empobrecido não apenas porque há uma "frieza" entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 40).

Dessa forma, para Saviani e Galvão (2021), o esvaziamento do ensino remoto compromete um dos elementos centrais do processo educativo: a mediação pedagógica exercida pelo professor. Ao reduzir as possibilidades de interação, acompanhamento e intervenção junto aos estudantes, essa modalidade fragiliza a construção do conhecimento e, consequentemente, o próprio desenvolvimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, os autores ressaltam a importância da atuação docente ao afirmarem que:

> Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar (Saviani; Galvão, 2021, p. 40).

Essa compreensão permite interpretar o relato de Clarice para além das dificuldades operacionais enfrentadas por professores e estudantes. As limitações observadas pela licencianda evidenciam que a reorganização do ensino durante a pandemia afetou as interações pedagógicas, restringindo as possibilidades de mediação docente e de construção coletiva do conhecimento. Como consequência, o ensino remoto passou a privilegiar o cumprimento de atividades em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, conforme observam Saviani e Galvão (2021):

> No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

As reflexões de Saviani e Galvão (2021) permitem compreender que os impactos do ensino remoto emergencial ultrapassaram a simples substituição do espaço físico pelo virtual. A centralidade atribuída às tarefas e à autonomia discente, em detrimento da mediação pedagógica e das interações próprias do ambiente escolar, produziu mudanças significativas no cotidiano das escolas e no trabalho docente. Essas transformações não permaneceram apenas no plano teórico, mas também foram percebidas pelas licenciandas em seus estágios, que registraram em

seus relatórios os desafios vivenciados pelos professores diante dessa nova configuração do ensino. É nesse contexto que as observações de Clarice ganham relevância, pois evidenciam, a partir de sua experiência no campo de estágio, como essas limitações se materializavam na prática pedagógica cotidiana.

Durante a etapa de observação, Clarice demonstra atenção não apenas às estratégias pedagógicas adotadas, mas também às condições em que a prática docente se desenrola no ensino remoto. Esse olhar atento permite captar nuances do trabalho da professora observada, considerando tanto os aspectos técnicos das aulas quanto as limitações impostas pelo contexto de ensino à distância:

> A professora interage pouco com os alunos, refere-se a eles somente durante a apresentação das questões e durante a resolução delas, porém creio ser mesmo muito difícil a interação com alunos aos quais não se pode olhar nos olhos, já que as aulas são à distância, gravadas. Ela mantém uma postura estática, com o mesmo tom de voz, o que torna a aula menos atrativa, porém não sabemos quantas aulas essa mesma professora grava por dia, seria muito injusto cobrar dela mais dinamicidade nas aulas, uma vez que isso poderia acarretar um desgaste físico maior que ela já deve estar enfrentando. A linguagem usada é adequada ao Segundo Ano do Ensino Médio, é uma linguagem formal e com vocabulário complexo (Clarice, Relatório de estágio, 2020, p. 11).

O olhar compreensivo de Clarice mostra sensibilidade diante das dificuldades e limitações enfrentadas pela professora no contexto remoto, reconhecendo que aspectos como a postura estática e a menor interação com os alunos não se configuram como falhas, mas como efeitos das condições de trabalho impostas pela pandemia. Sua análise ressalta a importância de considerar os desafios físicos, técnicos e cognitivos enfrentados pelos docentes.

A observação do Canal *Aulas Paraná*, realizada por Clarice em 2020, permitiu que ela registrasse experiências e percepções sobre o ensino remoto. E na entrevista, conduzida em 2025, a estagiária retoma essas vivências de forma retrospectiva, analisando criticamente os efeitos e desdobramentos das práticas adotadas naquele período:

> Hoje, assim, olhando, a gente vê, né, as consequências até mesmo dessas videoaulas, né? O início da plataformização que tá na educação básica, enfim, consequência de tudo aquilo que no meu ponto de vista pessoal aproveitou-se um momento para instituir coisas que não foram e não são tão boas hoje. Eu, apesar de não estar no

> chão da escola, eu tenho filhos, né, que estudam e eu por ter essa consciência e por ser licenciada. Então, assim, né, a gente é da área da licenciatura, você sempre tá atento a isso, né? E a gente vê o desdobramento disso tudo, né? Essas consequências (Clarice, Entrevista, 2025).

A fala evidencia como, cinco anos após a experiência, Clarice revisita as práticas realizadas, reconhecendo que algumas decisões e estratégias adotadas durante o ensino remoto tiveram efeitos que nem sempre foram positivos. Esse paralelo entre o relato imediato do estágio (através do relatório) e a reflexão na entrevista permitem compreender o processo de ressignificação das práticas docentes, mostrando como o tempo e a distância favorecem também uma análise crítica sobre os impactos da pandemia e a formação docente. Ainda sobre essa etapa, na entrevista, Clarice relembra:

> Mas sim, era procurar naquelas inúmeras vídeo-aulas algum tema que fosse mais alinhado com a sua pesquisa, ver como que aqueles vídeos foram gravados, ver como que aqueles professores se portavam, ver como era a interação de produzir uma aula, né, numa plataforma, enfim, toda essa questão toda, então era observado como que o professor abordava, como que ele existe é esse é o estágio de observação que nós faríamos lá na sala de aula, nós estávamos fazendo dessa forma (Clarice, Entrevista, 2025).

Na etapa da entrevista, Clarice conversou com um professor de Língua Portuguesa com 20 anos de experiência docente. A entrevista ocorreu em dia e horário previamente acordados entre o docente e a acadêmica-estagiária, sendo realizada pela plataforma *Google Meet* e gravada em áudio, mediante autorização do participante. O roteiro da entrevista, assim como o termo de consentimento, foi encaminhado com antecedência de alguns dias, assegurando clareza quanto aos objetivos e procedimentos. A composição do roteiro foi elaborada pela coordenação de estágio de Língua Portuguesa e, em comum acordo entre a orientadora e a estagiária, optou-se por mantê-lo na íntegra.

Durante a entrevista, o professor destacou que a sala de aula sofreu transformações profundas no contexto pandêmico, sobretudo no que se refere à forma de interação. Em sua avaliação, perdeu-se aquilo que considera essencial ao processo educativo: o contato visual e a presença física. Ao afirmar que “a escola mudou de endereço”, o docente aponta para a necessidade de reconstruir modos de encontro e interação, reconhecendo as exigências adicionais tanto para professores

quanto para alunos. No tocante ao planejamento pedagógico, relatou que as videoaulas e o trabalho no *Google Classroom* eram estruturados a partir do material previamente preparado pelo *Aula Paraná*, cabendo aos professores realizar apenas pequenos ajustes. Nesse sentido, sua atuação consistia em acrescentar alguns elementos, reforçar outros, mantendo-se, em grande medida, vinculada à padronização imposta pelo Governo (Clarice, Relatório de Estágio, 2020, p. 15). Sobre a etapa da entrevista, em sua fala Clarice relembra o seguinte:

> eu achei é um dos pontos muito interessante, que eu gostei muito e até no final do estágio, eu sugeri a professora Mariângela que na época coordenava o estágio, que incluísse isso e que deixasse no estágio, mesmo quando tudo voltasse ao normal, digamos assim, porque eu achei bastante proveitoso. Poder ouvir um colega, né, ali um professor já com uma experiência que depois se torna nosso colega de trabalho, né? (Clarice, Entrevista, 2025).

Na elaboração da obra didática, Clarice optou por desenvolver um material sobre literatura afro-brasileira, e utilizar esse material nas regências do projeto de extensão *(Re)Leia: conte e compartilhe histórias literárias*, além de ter sido objeto de estudo do seu TCC. Em relação a isso, Clarice esclarece:

> Desenvolvi minha docência no Projeto de Extensão (Re)Leia, Conte e Compartilhe Histórias Literárias com o tema Literatura Afro-brasileira: “Becos da memória” de Conceição Evaristo e as questões da história, da memória e das identidades. Lembrando que esse projeto está direcionado aos acadêmicos, profissionais da educação, professores e para todos que tiverem interesse pela literatura. Porém, vale mencionar que atualmente o público participante desse projeto em sua grande maioria está composto por professores que atuam na Educação Básica, Ensino Fundamental I e II e em Cursos Profissionalizantes de vários lugares do Brasil e de outras Universidades de vários Estados (Clarice, Relatório de Estágio, 2020, p. 35).

Clarice relata que, diante do planejamento e da preparação realizados, obteve uma resposta bastante positiva do público, pois a aula alcançou os objetivos propostos. Segundo ela, os participantes demonstraram interesse pela temática, contribuíram com reflexões pertinentes e participaram ativamente dos debates, o que confirma a relevância de promover momentos de discussão em diferentes âmbitos da formação. Ainda assim, a estagiária reconhece que “a experiência de ministrar aulas

de forma remota se mostrou desafiadora, sobretudo pela diversidade do público e pela amplitude do tema escolhido (Clarice, Relatório de Estágio, 2020, p.37)".

Essa percepção evidencia os processos de reflexão e análise que a estagiária promove e discorre ao longo de seu relatório e reflete a tensão entre aquilo que os estagiários idealizam ao longo da formação e o que de fato encontram em seus estágios. Ao longo da graduação, imaginamos e idealizamos cenários: uma turma de 6º ano, com adolescentes cheios de energia, ou uma sala de Ensino Médio, composta por jovens muitas vezes maiores que o próprio professor. No entanto, no caso de Clarice, seu público era formado majoritariamente por professores, o que gera inevitavelmente uma sensação de incompletude diante da prática docente que se espera vivenciar nesse processo. Na entrevista, Clarice reflete exatamente isso:

> A gente tinha todo uma expectativa né, aí quando eu vou para essa sala de aula? quando eu vou observar a aula? quando eu vou estar de fato no campo? né, no chão da escola? E aí, quando você se depara com uma situação completamente inusitada, em que os seus professores também estão se adaptando, porque nós também vimos isso acontecer com nossos professores, né? (Clarice, Entrevista, 2025).

Em relação a essa etapa em que vivenciou o estágio com um público diverso, Clarice relembra em sua entrevista esse momento:

> por ser um público diverso, eu tinha alunos, colegas igual eu, em um processo, né, de formação professores e em processo de formação, mas eu já tinha também professores já da rede básica, da rede até universitária, então é essa foi uma questão bem desafiadora para mim, tentar produzir uma aula, ministrar uma aula, né, de um tempo longo, porque foi bastante tempo, porque a gente tinha a parte da explanação, de toda a apresentação, depois já abria para debates e perguntas, então assim, essa é uma coisa que também você não você tem que estar aberto ali, porque pode surgir qualquer questionamento que vai além daquilo que você apresentou, enfim, então isso também causa uma certa insegurança, né, no sentido assim de não saber o que vai o que pode esperar ali daquele daquele encontro, né? (Clarice, Entrevista, 2025).

Em seu relatório, escrito em 2020, Clarice encontra e relata positividade em relação às realidades do estágio vivenciadas nesse contexto com um público que a desafiou:

> No entanto, considerando o contexto histórico, social e principalmente pandêmico que estamos vivenciando devido a Covid-19, acredito que ter ministrado essa aula foi uma experiência também bastante proveitosa, tendo em vista que abordei questões que fazem parte da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e as reflexões e apontamentos dos participantes contribuíram também com esse processo (Clarice, Relatório de Estágio, 2020, p. 37).

A reflexão de Clarice evidencia uma postura responsável diante do estágio em contexto pandêmico. Ela percebe a experiência como “proveitosa” e a conecta à sua pesquisa de TCC, demonstrando que o estágio se articula como espaço formativo e dialógico, em que as interações com os participantes transformam sua prática docente e suas perspectivas. Mesmo diante dos desafios impostos pelo cronotopo pandêmico, Clarice assume um papel ativo na construção do processo educativo. Na sua entrevista, cinco anos depois, Clarice reflete novamente:

> As nossas aulas também já não eram mais a nossa sala de aula, já era através do Meet, né, através de toda, dentro da nossa casa, compartilhando tendo o espaço de sala de aula com o ambiente familiar, que no meu caso tenho três filhos, então eu tinha que reorganizar minha rotina com as crianças também. De alguma forma também tinha que auxiliar eles enquanto mãe lá de aluno, né? Que vinha atividades para eles também. Então tudo isso juntou, foi um aglomerado de situações e que que nos pegou todos de surpresa. Então assim, é hoje eu até me questiono, seria teria sido diferente se eu tivesse ido lá para o chão da escola, como que teria sido? Eu acho que assim, a gente fica com esse questionamento, mas sobretudo a gente fica com aquela visão de que um professor, ele se refaz, né? Então, assim, o estágio é para observar a atuação de um professor e conhecer o campo de o seu campo de trabalho. E isso e isso me foi permitido. Isso aconteceu. Eu observei uma série de coisa, então tanto os professores ou professor que eu entrevistei, tanto a forma com que o Estado agiu naquele momento da sociedade como um todo, tanto como meus próprios professores, né? Minha orientação, né? Toda realizada de maneira remota, nossas aulas com a professora Mariangela para cumprir a carga teórica do estágio também toda remota. Então assim, me fez me fez ter essa visão de que o professor ele se refaz também, né? Então a experiência do estágio é para você ter uma noção, né? Digamos assim, de como é o campo do trabalho, como que é o esse fazer docente. A professora Mariangela sempre falava isso que o fazer docente, ele é construído, né? Na dinâmica da sala de aula, na dinâmica da realidade. Então assim, é, atrelando aquilo que você aprende no campo teórico, na prática, na práxis, né? (Clarice, Entrevista, 2025)

A fala de Clarice também evidencia como o agir docente se configura como um ato responsável e responsivo. Ao reorganizar sua rotina para conciliar a docência

remota com o cuidado familiar, ela demonstra que o exercício da profissão não se limita à aplicação de conteúdos ou ao cumprimento de tarefas, mas envolve decisões éticas e reflexivas, que afetam diretamente os sujeitos com quem interage. Esse agir docente é, portanto, inseparável do contexto histórico e material em que ocorre, mostrando que o professor se constrói na prática e na interação constante com o outro.

Outro ponto interessante destacado na entrevista são os questionamentos sobre “teria sido diferente?”, mostrando que Clarice reflete sobre cada passo do estágio e o relaciona aos seus respectivos objetivos. Falar de estágio é, portanto, falar de múltiplos sujeitos: alunos, família, professores, orientadores, coordenação, direção, universidade e Estado. É falar de organizações e desorganizações, de relações complexas que atravessam o fazer docente. Nesse processo, a figura do orientador e do coordenador de estágio se apresenta como fulcral, funcionando como a mente que tranquiliza, que dá clareza e que ampara, oferecendo suporte para que o estagiário possa agir com responsabilidade, refletir sobre suas decisões e responder às demandas do contexto de maneira reflexiva e consciente.

Ao finalizar seu relatório, Clarice retoma a experiência vivida no estágio de 2020 de forma reflexiva, buscando relacionar os desafios enfrentados com as possibilidades de formação docente. Sua fala evidencia a dimensão prática da atividade e o caráter crítico e contextual que o estágio assumiu naquele período. Em suas considerações finais, Clarice afirma:

> Embora seja de consenso geral que o estágio é uma experiência indispensável, seja pela sua obrigatoriedade, seja por sua relevância acadêmico-profissional, a instituição a qual pertenço como acadêmica, ao propor que nós estagiários-acadêmicos pudéssemos experimentar um novo formato de estágio, devido ao contexto pandêmico, nos deu a oportunidade de refletir de forma ampla a respeito de que a educação/escola jamais poderá ter uma prática que não esteja atrelada ao seu contexto sociocultural (Clarice, Relatório de Estágio, 2020, p. 42).

A consideração final da estagiária reforça, portanto, a ideia de que o estágio supervisionado, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia, constituiu-se como espaço de formação crítica. E mais do que isso: foi o estágio possível dentro de todas as impossibilidades.

Em sua entrevista, Clarice compartilha experiências e reflexões que não haviam sido registradas em seu relatório de 2020, evidenciando a relevância de se conduzir, nesta pesquisa, uma análise que vá além dos documentos escritos e inclua também o relato oral dos participantes. Clarice relata:

> O que faz hoje no modo presencial, que é o seminário de estágio, que tem geralmente aquela semana, né e tal. Isso também foi feito. Isso foi mantido e a professora Mariangela sempre falava: "É, se nós tivéssemos no presencial, agora nós iríamos com café e com confraternização e tudo mais, a gente não pode fazer isso agora. Cada um toma o seu café em casa". Mas a gente fez nessa parte da apresentação. Inclusive, eu ressalto aqui que foi foram um dos momentos mais bonitos, na minha opinião, esse momento, da banca de estágio. Porque daí estavam ali os professores avaliando também, tudo como como tem que ser, né? A banca, o professor orientador e os colegas. E nós estávamos distanciados fisicamente, mas nós nos aproximamos muito nesse momento. Eu acho que a nossa turma ela se fortaleceu bastante, sabe? E eu até fiquei emocionada de lembrar isso porque foi um momento que a gente pode partilhar o que cada um passou. Então assim, de certa forma, naquela banca de estágio, da mesma forma que o estagiário volta lá da sala de aula e fala: "Eu passei isso, eu experimentei isso". Nós também tínhamos o que partilhar. E nós merecemos muito enquanto turma, lembro que nós nos comunicávamos muito, nós tínhamos grupo só de aluno, daí tinha um grupo com todos os professores, grupo no WhatsApp e nós falávamos, nós dizíamos (Clarice, Entrevista, 2025).

Discutir esse trecho da entrevista é acolher, com cuidado, a emoção e a memória que atravessam a fala da entrevistada. Mesmo após cinco anos, as lágrimas ainda surgem quando ela rememora o estágio — e não apenas o estágio em si, mas o seu final, aquele momento tão aguardado por qualquer estagiário: a banca, a socialização das experiências, o fechamento de um ciclo. Para alguns, esse instante está vinculado à conclusão; para outros, como Clarice, o que permanece é a possibilidade de partilhar vivências, celebrar as (sobre)vivências e reconhecer as resistências e existências que marcaram o percurso. O que a emociona não é apenas o cumprimento de uma etapa acadêmica, mas a construção de um espaço coletivo de escuta, afeto e reconhecimento. Foi nesse movimento de ouvir a dor e a luta do outro e de permitir que a própria dor viesse que a turma se aproximou e se fortaleceu.

Nesse sentido, é primordial que existam momentos como a banca de estágio. Mais do que constituir um espaço formal e organizado para narrar o percurso vivenciado, trata-se de oportunizar que todos reflitam coletivamente sobre o processo

de estágio e, a partir da escuta da experiência do outro, mobilizem suas próprias reflexões, ressignificações e aprendizados.

Durante os meus estágios, o curso de licenciatura no qual me formei organizava um Colóquio de Práticas Docentes; cada estagiário selecionava um recorte do seu percurso, elaborava um artigo e o apresentava, publicando-o nos anais do evento. Contudo, ao ouvir a reflexão de Clarice, percebo que esse movimento — embora importante — também produz silenciamentos: ao escolher apenas um fragmento do estágio para narrar, sinto que todo o restante da experiência se dilui, permanece guardado, não dito. É como se, naquele espaço público, eu tivesse a oportunidade de debater apenas um pedaço da minha formação, enquanto tantos outros aspectos — emocionais, pedagógicos, subjetivos — ficassem em suspensão. E é justamente na relação com o outro, na escuta e no compartilhamento integral das vivências, que também ressignifico minhas emoções, revisitando o que fui e o que me tornei ao longo do processo de estágio.

Outra situação evidenciada na entrevista é em relação ao apoio e suporte dos colegas ao longo desse processo:

> Eu tinha mais duas colegas que foram essenciais para minha formação no sentido de conseguir mesmo dar conta por causa do apoio delas. Inclusive uma quando meu filho quando ele tinha 3 anos, ele estava no terceiro ano, é isso, ele teve uma pneumonia dupla e eu fiquei 5 dias com ele no hospital, depois saí fiquei mais 7 dias de atestado. E eu lembro que ela, eu era dupla de trabalho com ela e ela fez boa parte do meu trabalho, né? Assim e graças a ela, né? Essa parceria a gente conseguiu, eu consegui depois, né? Claro que já nós já tínhamos uma relação construída, né, de amizade, de parceria e isso fortaleceu nesse momento. Mas na hora do estágio, por exemplo, da banca de estágio, eu tenho uma amiga minha que ela não era de muita expressão assim, né? A gente zoava, a gente não sabe se a Mari tá feliz, tá triste, tá brava, o que que ela tá. E aí ela na banca de estágio dela ela chorou e falou, né, **que ela tava conseguindo concluir aquele estágio graças às nossas parcerias**, **né, graças aos vínculos que tinham sido fortalecidos.** Mas também nesse momento, apesar de não estarmos presentes fisicamente. Então a gente concluiu que a **presença física ela é importante sim, mas às vezes não é tudo, né?** E a gente pode construir outro tipo de relações e fortalecer vínculos de outras de outras maneiras, né? Então eu acho que a banca de estágio se fosse se fosse relatar, porque claro é um momento também que fecha, que encerra um ciclo, ele por si só já é, né? É vamos dizer assim, emocionante, mas naquele contexto foi um momento que nós tivemos oportunidade de mostrar ali tudo aquilo que nós tínhamos nos superado, né? com muita dor, com muita dificuldade, né? (Clarice, Entrevista, 2025, negrito nosso).

Há, nesse relato, um movimento importante: a formação docente não aparece como trajetória individual, mas como percurso atravessado por redes de cuidado, apoio e corresponsabilidade. A experiência de maternidade, a doença do filho e a impossibilidade momentânea de cumprir plenamente as exigências acadêmicas emergem como elementos concretos da vida que incidem diretamente no processo formativo — e, nesse contexto, as parcerias se tornam não apenas apoio técnico, mas gesto ético e afetivo.

O episódio evidencia que o estágio, especialmente em contextos adversos como o pandêmico, é também espaço de interdependência: ninguém se forma só. A colega que assume parte do trabalho, a amiga que rompe o silêncio emocional na banca, o grupo que se sustenta mesmo mediado pela tela, tudo isso revela a formação docente como prática social e coletiva, em sintonia com perspectivas dialógicas, nas quais os sujeitos se constroem na relação com o outro.

Clarice destaca que a presença física “é importante, mas não é tudo”, tensionando assim a noção tradicional de presencialidade. A pandemia instituiu outros modos de estar junto, em que o vínculo e o reconhecimento mútuo se produziram em meio à distância. A banca, nesse sentido, opera como rito de passagem simbólico: momento de fechamento, de validação e de exposição dos medos, das dores e das conquistas.

A emocionante citação de Clarice evidencia e reforça como o estágio não se limita a uma experiência técnica ou burocrática, mas se constitui em uma vivência profundamente marcada pelas relações humanas e pelas redes de apoio construídas ao longo do percurso formativo. O relato de Clarice emociona na leitura e na escuta e traz à tona a importância da parceria entre colegas, que ultrapassa a dimensão acadêmica e alcança aspectos pessoais, como o cuidado com a família e os desafios de saúde. Nesse sentido, o estágio aparece como um espaço em que vínculos de amizade e solidariedade se tornam fundamentais para sustentar a trajetória, sobretudo em momentos de fragilidade.

Outro aspecto relevante que Clarice traz em sua entrevista, mas que não aparece com a mesma ênfase em seu relatório, refere-se às dificuldades enfrentadas por seus colegas durante o estágio. No contexto pandêmico, essas experiências foram atravessadas por desigualdades que se materializaram nas condições de acesso às tecnologias e nos recursos disponíveis para a realização das atividades. A formação dos acadêmicos, portanto, não se deu em um espaço homogêneo, mas foi marcada

pela pluralidade de realidades sociais e econômicas que influenciaram diretamente a participação e o desenvolvimento das práticas de estágio:

> Eu tinha colegas que que faziam trabalhos no celular. Tinha colegas meus que **digitavam o trabalho no celular**. Você sabe o que é? Pensar alguém **digitar um documento, um relatório, né?** Então, assim, tinha dificuldade, por exemplo, com as redes, né, com acesso à internet. Então, assim, tinha várias realidades. Tinha a realidade do colega meu que trabalhava no supermercado e tinha que estar fazendo os trabalhos lá, porque o supermercado era um dos postos de trabalho que mantinha, né? Ali a exigência dos seus trabalhadores mesmo, né? Correndo o risco de se expor (Clarice, Entrevista, 2025 negrito nosso).

A partir dessa citação, Clarice traz para a discussão a seguinte pergunta: ensino remoto para quem? E reforça as desigualdades presentes na pandemia e as condições materiais que atravessaram a formação docente no contexto pandêmico. A fala da entrevista coloca em cena realidades frequentemente invisibilizadas nos discursos oficiais sobre o ensino remoto: estudantes digitando relatórios e trabalhos inteiros pelo celular, enfrentando dificuldades de conexão, conciliando emprego essencial com produção acadêmica e, em muitos casos, arriscando a própria saúde para garantir subsistência. A pandemia não criou tais disparidades: ela as expôs e aprofundou. O estágio, que já exige tempo, atenção, planejamento e acesso a recursos, torna-se ainda mais desafiador quando realizado sob precariedade digital e laboral.

Ao mencionar colegas digitando relatórios pelo celular, Clarice aponta para o que poderia ser persistência. Entretanto, tal persistência não deve ser romantizada, ela é, antes, evidência do esforço individual diante da ausência de políticas e suportes institucionais.

A referência ao colega que trabalhava em supermercado reforça a dimensão da vida real que atravessa o estágio: enquanto alguns estudantes viviam o isolamento, outros estavam na linha de frente da economia essencial, expostos ao vírus e submetidos a cargas emocionais e físicas muito distintas. Esses sujeitos formaram-se professores entre o medo e a necessidade, entre o trabalho essencial e as exigências acadêmicas. Esse relato na entrevista ilumina um ponto central: formar-se professor durante a pandemia não foi apenas um desafio pedagógico ou tecnológico; foi, para muitos, um desafio existencial e socioeconômico.

A segunda estagiária analisada nesse contexto do estágio supervisionado vivenciado durante a pandemia, especificamente no ano letivo de 2020, é Adélia. Suas experiências, desafios e estratégias, construídos ao longo do estágio realizado em formato remoto, passam, a partir deste momento, a ser objeto de análise. Nesse sentido, a partir das categorias analíticas previamente estabelecidas, a discussão volta-se para os impactos da pandemia em sua formação docente, com ênfase nas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, aspecto central para a compreensão dos distanciamentos e das disparidades sociais que atravessam esse contexto formativo.

No que se refere ao desenvolvimento do estágio, Adélia cumpriu as etapas obrigatórias previstas, realizando observações por meio do canal *Aulas Paraná*, entrevistando uma professora de Língua Portuguesa e elaborando um material didático voltado ao gênero discursivo comentário interpretativo-crítico. Sua atuação docente ocorreu no projeto de extensão Cursinho Pré-vestibular da Unioeste[15], onde ministrou aulas de Redação em regime remoto. Nesse contexto, a coordenadora do projeto de Redação era também a orientadora do estágio supervisionado, sendo responsável pela organização dos conteúdos, pela elaboração dos materiais didáticos e pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas. Semanalmente, eram realizadas reuniões com os monitores da disciplina, entre eles Adélia, com o objetivo de esclarecer dúvidas, alinhar propostas e planejar coletivamente as aulas que ocorriam aos sábados.

No contexto do estágio supervisionado realizado de forma remota, as condições materiais de acesso às tecnologias digitais assumiram um papel central no processo formativo dos estagiários, revelando tensões, inseguranças e desigualdades que atravessaram a experiência docente em tempos de pandemia. No caso de Adélia, tais aspectos emergem de forma contundente em seu relato, no qual a estagiária evidencia como a dependência das tecnologias, intensificada pelo ensino remoto emergencial, impactou diretamente a vivência do estágio e produziu sentimentos de

[15] O Cursinho Pré-vestibular da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, tem como propósito preparar estudantes para os desafios dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para isso, oferece aulas em diferentes áreas do conhecimento, contemplando os conteúdos exigidos nos principais processos seletivos. O programa é direcionado, sobretudo, a jovens de baixa renda que almejam o ingresso no ensino superior e, ao longo dos anos, já beneficiou centenas de estudantes, contribuindo de forma significativa para a inclusão social e para a democratização do acesso à universidade (Unioeste, 2024, s.p.).

angústia e incerteza quanto à continuidade de sua formação, como é possível observar no seguinte trecho da entrevista:

> Foi bem angustiante inclusive na época do estágio, porque foi bem nesse período que o meu computador estragou. Daí eu fiquei bem desesperada assim, pensando como que eu iria fazer os meus estágios, né? Porque uma a parte ali principal do estágio dependia da informática, da tecnologia, né? Daí E foi bem na época da pandemia ainda para, para piorar tudo, sabe? (Adélia, Entrevista, 2025).

O trecho da entrevista evidencia uma contradição central do estágio supervisionado no contexto da pandemia: a exigência do uso contínuo de tecnologias digitais como condição para a formação docente, sem que todos os estagiários dispusessem, de forma imediata, dos recursos materiais necessários

Cabe destacar que, diante desse cenário, a Unioeste implementou ações de apoio aos estudantes, como a disponibilização de aparelhos celulares e *chips* de acesso à internet, buscando minimizar os impactos. Ainda assim, o relato de Adélia permite compreender que tais medidas, embora importantes, não foram suficientes para suprir integralmente as demandas do estágio supervisionado, sobretudo quando este passou a exigir o uso constante de equipamentos mais robustos, como computadores.

É a partir dessas limitações materiais e tecnológicas que a experiência de Adélia se torna ainda mais evidente. Quando narra seu percurso no estágio, a estagiária mostra como a falta de equipamentos adequados, especialmente do computador, exigiu constantes rearranjos e deslocamentos, fazendo com que o apoio de colegas e orientadoras assumisse um papel central para sua permanência no processo formativo. Esse movimento, no entanto, ocorreu em um contexto marcado pela pandemia, no qual sair de casa e circular em outros espaços também implicava riscos de exposição e contaminação:

> Então, eu lembro que eu tinha que ir até a casa das minhas colegas, né? Para poder fazer a, as a escrita, porque não tinha como, né? Sem computador não, não, não, não é, não tinha como. Não tinha por que querendo não, o celular não dava conta daquilo. Celular é muito insuficiente, agora graças eu sempre tive sorte, sabe? Eu sempre fui eu sempre eu falo que eu sempre fui abençoada por Deus, porque graças a Deus graças a Deus eu sempre tive acolhimento tanto dos colegas, dos colegas, né? E das orientadoras. Se bem que algumas partes ali, né? Tem professor e professora, né? Que a gente sempre tem que levar o lado positivo, só que a Até na própria dificuldade a

> gente tem que ver um potencial, um lado positivo daquilo, sabe? (Adélia, Entrevista, 2025).

A fala de Adélia revela que o uso do celular funcionou apenas como alternativa emergencial e não deu conta das exigências do estágio supervisionado, sobretudo no que se refere à escrita acadêmica, à produção de materiais e ao acompanhamento das atividades. O relato destaca a importância das redes de acolhimento e solidariedade construídas durante o estágio, mostrando que, apesar das dificuldades e dos riscos envolvidos, o apoio coletivo foi fundamental para sua permanência e para a ressignificação desse processo formativo.

No caso de Adélia, as dificuldades enfrentadas durante o estágio não se limitaram ao acesso aos recursos tecnológicos, mas se estenderam às condições concretas de sua vida cotidiana. Ao narrar sua experiência, a estagiária desloca o olhar para o interior do espaço doméstico, evidenciando como a dinâmica familiar, marcada pela convivência com muitas pessoas e pela presença de crianças, interferiu diretamente na realização das atividades do estágio. Esse aspecto torna visível que, no contexto do ensino remoto, a formação docente passou a acontecer em ambientes que nem sempre ofereciam as condições adequadas para o estudo e a concentração:

> Eu ficava muito apreensiva, sabe, desesperada. porque a minha casa sempre foi muito, como posso falar, agitada. Mora muita gente aqui. E às vezes eu não consigo falar porque um começa a falar atrás, outro começa a gritar, que tem criança também. Mas assim, foi tudo isso foi culminando, sabe, no meu desespero porque daí eu tinha mais um estágio para fazer, era só de madrugada que tinha o silêncio. Na verdade, ainda é, né? Só de madrugada que existe silêncio aqui. Daí tudo isso juntava, sabe? (Adélia, Entrevista, 2025).

Esse relato explicita como o estágio supervisionado, ao ser deslocado para o espaço doméstico, passou a se entrelaçar de maneira intensa com a vida familiar da estagiária. A necessidade de reorganizar os horários e recorrer à madrugada como único momento de silêncio evidencia a sobreposição entre formação acadêmica e cotidiano.

Em relação às frustrações vivenciadas e às emoções que atravessam o estágio supervisionado, Adélia apresenta um relato que evidencia como os aspectos emocionais interferem diretamente no fazer docente, sobretudo em contextos marcados pela ansiedade e pelas condições atípicas impostas pelo ensino remoto. A narrativa da estagiária revela um episódio pontual de esquecimento de conteúdo, mas

sobretudo um acúmulo de tensões que se intensificam no momento do estágio, especialmente na reta final do estágio, quando as expectativas e cobranças pessoais se tornam ainda mais fortes:

> Frustrante foi o dia que eu esqueci o conteúdo, eu não sei, eu tava tão nervosa, me deu uma o apagão na minha mente. E assim, por mais que a aula foi remota, assim, não sei. Me deu um branco. Me deu um branco, ai, gente do céu, ai, que vontade de sumir, sabe? Esse dia, porque eu tenho ansiedade. Daí parece aquele dia piorou muito mais, porque já tava já na reta final e Nossa, muitas emoções. É. Esse dia foi assim, como posso falar, é, acho que muita emoção guardada que fez, eu esquecer do conteúdo daquele dia e sempre a professora Helena, é, num dia antes da aula, ela fazia reunião com a gente, né, com o pessoal, com o pessoal de redação. Ela explicava como que tinha que dar aula, como que iria ser o andamento. Só que, nossa, aquele dia eu me senti horrível, sabe? (Adélia, Entrevista, 2025).

O relato de Adélia nos convida a olhar como o “branco” durante a aula não pode ser compreendido apenas como uma falha individual ou falta de preparo, mas como resultado de um conjunto de fatores emocionais e contextuais que atravessam o estágio. A ansiedade, mencionada pela estagiária, somada à proximidade do fim do estágio e a carga emocional acumulada ao longo do processo, contribui para intensificar o sentimento de frustração. Mesmo diante do acompanhamento semanal da orientadora, a experiência do estágio se configura como um forte momento, no qual inseguranças e medos emergem de forma intensa.

Nesse sentido, seja no contexto pandêmico ou no pós-pandêmico, em regime presencial ou remoto, os sentimentos aflorados continuam fazendo parte da formação docente. O estágio é um momento muito esperado e até sonhado ao longo da graduação, já que é neste momento que tudo aquilo que foi estudado nas disciplinas ganha forma na prática. Por isso, muitas expectativas e emoções acabam se concentrando nesse período. As emoções diante do novo, especialmente quando atravessadas pelas questões familiares, emocionais e tecnológicas vivenciadas por Adélia, revelam um contexto de incertezas que vai além do domínio do conteúdo e interfere diretamente na construção do sujeito professor.

3.3. DO *ONLINE* AO PRESENCIAL

Nesta seção, são apresentados os relatos das experiências e vivências dos acadêmicos que integraram a turma de estágio do ano letivo de 2021, período marcado pela transição gradual para o ensino presencial e pela implementação do *eProtocolo*. Com base nas entrevistas e nos relatórios produzidos pelos dois participantes analisados, Mário e Manuel, busca-se compreender os processos implicados nessa passagem do contexto pandêmico para a incorporação de novas exigências burocráticas, sempre em diálogo com as categorias analíticas estabelecidas nesta pesquisa. O enfoque recai sobre as percepções dos estagiários, suas práticas formativas, as dificuldades enfrentadas e as estratégias mobilizadas para lidar com esse cenário de reorganização institucional e pedagógica.

Mário realizou as diferentes etapas previstas no estágio supervisionado, incluindo a observação em um colégio cívico-militar, a vivência da docência no Projeto Trilha Jovem Iguaçu, a elaboração de uma obra didática e a realização de entrevista com um professor da rede básica de ensino. Ao longo desse percurso, o estagiário construiu reflexões consistentes e críticas acerca de cada uma dessas experiências.

Em seu relatório, Mário inicia contextualizando o estágio, afirmando que essa etapa foi construída desde o início da sua graduação, em 2018:

> Este processo começou desde o início de nossa formação no ano de 2018 quando nos sentamos nas cadeiras da Unioeste para dar nossos primeiros passos nesta carreira pedagógica. Lembro-me muito bem quando em sala, ao receber a Professora Dra. Maridelma Laperuta, ela se emocionou com a sala lotada, quase sem espaço para tantos alunos. Decidiu tirar uma foto para registrar um momento tão inusitado. Hoje, ano de 2022, cinco anos depois, estamos concluindo o curso com menos da metade da turma iniciada naquele ano (Mário, Relatório, 2021).

O trecho do relatório de Mário chama a atenção para um aspecto que está se tornando comum nas licenciaturas: a desistência ao longo do curso. E não apenas a desistência, mas a pouca procura por cursos de licenciatura está se tornando comum, esse é um fenômeno conhecido como o “apagão nas licenciaturas”.

Quando Mário contrasta a lembrança de uma sala cheia no início da graduação com a realidade de uma turma reduzida no momento da conclusão, o estagiário discute e analisa um movimento de esvaziamento que vai muito além de números.

Trata-se de um movimento que revela o enfraquecimento do interesse/procura pela docência e as dificuldades de permanência na formação inicial.

A redução significativa de colegas ao longo dos anos aponta para os desafios que atravessam a escolha pela licenciatura: como a desvalorização da profissão docente, as condições de trabalho pouco atrativas e as incertezas que marcam o futuro do professor. E mais ainda, no caso dessa turma, todas as dificuldades e incertezas vividas em um momento de pandemia e pós-pandemia. Assim, o relato de Mário evidencia que permanecer no curso exige não apenas desejo de ensinar, mas também resistência diante de um cenário que, muitas vezes, desestimula a continuidade na profissão.

Em relação à diminuição da carga horária prática do estágio, decorrente de diferentes processos — como o calendário da Unioeste, o contexto da pandemia e as burocracias impostas pelo *eProtocolo* —, Mário discute, em sua entrevista, de que modo esses movimentos impactaram negativamente sua formação. Ao relatar sua experiência atual como professor da rede estadual, o estagiário reconhece o quanto a redução desse tempo de vivência prática fez falta em sua atuação docente:

> Então, foi possível diminuir as horas aulas, mas foi algo bem limitado. Para ser franco eu me senti prejudicado, não é? Nessa questão da pandemia porque o ideal seria ter mais aulas mesmo. É necessário, é necessário ter mais aulas porque eu digo isto porque a Unioeste não tem acesso, a Unioeste não tem acesso às aulas do Estado. Se a Unioeste está preparando professores para atuarem na área estadual, ela deveria ter acesso, as professoras da Unioeste, ter acesso a todo o programa. A hora que quisesse entrar no RCO e ver como as aulas estão montadas, porque elas poderiam preparar muito melhor os alunos para essa realidade. Por exemplo, né, trabalhar com descritores. A SEED trabalha muito com descritores. A parte de gramática tá muito defasada, não é? Então precisa muito essa questão de trabalhar a parte da gramática (Mário, Entrevista, 2025).

Outro ponto crucial de discussão que Mário traz em sua entrevista é em relação a Unioeste não ter acesso aos programas e dinâmicas da rede estadual, o entrevistado aponta para um distanciamento que fragiliza a preparação dos futuros professores. Essa ausência de diálogo institucional impede que os licenciandos conheçam, ainda durante a graduação, ferramentas, documentos e lógicas que orientam a prática docente, como a organização das aulas no RCO e o trabalho com descritores, amplamente utilizados pela SEED. Desse modo, a universidade acaba formando professores para um contexto com o qual eles só terão contato efetivo após

o ingresso na rede, o que gera insegurança e dificuldades no início da atuação profissional. A crítica de Mário revela, portanto, a necessidade de maior articulação entre universidade e escola básica, de modo que a formação docente não se construa de forma dissociada das exigências e dos modos de funcionamento da rede pública estadual.

A ausência de articulação entre a universidade e os colégios estaduais não ocorreu — nem ocorre — em razão de uma decisão institucional da universidade de se distanciar da educação básica. Trata-se, antes, do resultado de um movimento intenso conduzido pelo governo do estado. Durante mais de vinte e cinco anos, as formações continuadas dos professores da rede estadual foram de responsabilidade das universidades, que atuavam de forma direta e presencial nas escolas. Contudo, a partir de 2022, o governo passou a exigir que essas formações fossem vinculadas exclusivamente ao programa Formadores em Ação, um projeto de capacitação organizado e centralizado pelo próprio estado. Nesse novo cenário, a universidade, que anteriormente atendia mais de cem professores da rede, passou a atender apenas doze docentes, de modo remoto. Dessa forma, a universidade deixou de ocupar espaço efetivo nas escolas, o que contribuiu para o enfraquecimento da articulação entre as instituições[16].

Ao retomar sua experiência no estágio, Mário enfatiza os impactos da redução da carga horária prática, consequência direta das adaptações impostas pela pandemia. Em sua fala, o estagiário destaca que a diminuição das horas de atuação em sala de aula comprometeu um momento fundamental da formação docente: o acompanhamento próximo do professor orientador e a possibilidade de vivenciar, com mais tempo, a dinâmica concreta da prática pedagógica antes da entrada efetiva na carreira:

> O aluno, ele precisa de fato antes de entrar na sala de aula oficialmente como professor, ele precisa mesmo daquelas 40 horas que a Unioeste tem já programado, mas a pandemia roubou isso da gente, entendeu? Eu precisaria, eu me vi assim, quando eu fui entrar no primeiro ano, né? Em 2023 na sala de aula, eu digo: "Ah, rapaz, era tão bom que eu tivesse tido mais um tempinho antes de ter entrado, né? Ter mais experiência com acompanhamento do professor, entendeu? Porque eu não tenho nenhuma dificuldade que eu seja avaliado, entendeu? Que um professor chegue e me veja

[16] Dados obtidos em conversa informal com a orientadora, também coordenadora da formação continuada de professores à época.

> dando aula. Hoje eu sou avaliado, entra na minha sala a pedagoga, entra a diretora para ver a minha aula. Eu não tenho nenhum problema com isso. Eu acho que é bom isso para ver as minhas potencialidades e fraquezas, aquilo que eu preciso melhorar. Então, eu tenho isso na minha memória. Era tão bom se tivesse mais ali a professora Helena vendo o meu papel, vendo trabalhando ali, né? Para que ela pudesse ver o Mário, “nessa aula você saiu assim, nessa aula assim”, né? Que tal, então eu gosto muito, sabe, desse feedback, né? Do professor presente. Por um lado positivo, ter a Helena ensinando na teoria e negativo, a ausência dela na prática, né? Ou seja, a pandemia roubou muito isso, né? (Mário, Entrevista, 2025).

A fala de Mário evidencia que a diminuição da carga horária do estágio não representou apenas uma adequação administrativa, mas uma perda formativa significativa. Ao afirmar que “a pandemia roubou” esse tempo, o entrevistado afirma e analisa a ausência de um espaço essencial de aprendizagem mediada, no qual o erro, a observação e o feedback se constituem como elementos centrais da formação docente. Mesmo demonstrando segurança em ser avaliado no exercício profissional, Mário reconhece que a falta de acompanhamento mais prolongado durante o estágio gerou lacunas que só se tornaram visíveis no início de sua atuação na rede estadual. O desejo de ter sido observado, orientado e avaliado pela professora supervisora revela a importância da presença docente na prática formativa, não como fiscalização, mas como apoio, diálogo e construção conjunta do saber pedagógico. Assim, a redução da carga horária prática fragilizou a articulação entre teoria e prática, deslocando para o início da carreira profissional desafios que poderiam ter sido vivenciados ainda no espaço protegido do estágio supervisionado.

Para finalizar a análise das experiências e vivências, Mário encerra seu relato com uma observação que revela segurança diante das inseguranças que marcaram seu percurso formativo. Ao considerar que ingressou na universidade muitos anos após a conclusão do ensino médio, o estagiário recupera um momento simbólico de sua trajetória que passa a funcionar como apoio para sua atuação docente:

> Mas depois que terminei o curso da Unioeste, eu decidi, então, fazer o PSS e entrar, então, como professor nas escolas estaduais, um pouco temeroso, porque, né, como eu te falei, terminei o curso em 1992 e você entrar agora na escola, é muito tempo parado, né, mas uma coisa eu guardei da Unioeste, uma última frase que foi falado para mim quando eu saí da Unioeste, quando na formatura, o diretor quando entregou o diploma, ele falou: "Pode exercer a profissão". Então essa frase ela ficou guardada aqui, né? A cada vez que vem o

> temor, entro na sala de aula então eu lembro dessa frase: "Pode exercer a profissão" (Mário, Entrevista, 2025).

A frase dita pelo diretor no momento da formatura passa a operar como um enunciado de autorização, que o acompanha e o sustenta nos momentos de insegurança ao ingressar na sala de aula. Nessa retomada de sentimento e memória sempre que o temor emerge, Mário revela como determinados gestos institucionais e discursivos permanecem vivos na prática profissional, funcionando como "âncoras". Assim, mesmo diante das lacunas impostas pela pandemia e pela redução da carga horária prática, a experiência na Unioeste se inscreve como um marco de legitimação, fortalecendo sua confiança para exercer a docência e permanecer na profissão.

Passemos agora para a análise do relatório e entrevista de Manuel. Ao falar sobre o estágio supervisionado, Manuel recorre com frequência aos sentimentos e às emoções, revelando o quanto viveu a universidade de forma intensa. Nesse percurso, o estágio se materializou em diferentes frentes: aulas em uma turma de 9º ano de um colégio público da rede estadual, a condução de encontros de redação em um projeto de extensão vinculado ao Cursinho Pré-vestibular da Unioeste, a realização de entrevista com uma docente da área e a produção de uma obra didática.

Em relação à carga horária reduzida do estágio em razão da pandemia, Manuel avalia que essa limitação não lhe trouxe prejuízos significativos. Segundo ele, a participação em projetos formativos anteriores ao estágio supervisionado contribuiu para que se sentisse mais seguro diante da diminuição do tempo em sala de aula, uma vez que já possuía experiências que o aproximaram do cotidiano escolar. Essa percepção pode ser observada no seguinte relato da entrevista:

> Eu fiz com a minha amiga Paula e eu lembro que é eu consegui dar quatro aulas eu acho que eu dei quatro aulas no Paganoto, não tô lembrado direito, mas foi bem poucas aulas que eu dei no Paganoto porque a gente ainda tava com o estágio com o horário reduzido, sabe? O que não me afetou tanto porque eu tinha vivência de sala de aula, né? Porque eu fiz PIBID, eu fiz estágio no município. Então, eu não acho que me afetou assim, porque quando eu fui pro mercado de trabalho eu não tive essa preocupação, sabe? Mas eu sei que teve muita gente que teve dificuldade (Manuel, Entrevista, 2025).

O relato de Manuel atribui ao PIBID e aos estágios não obrigatórios (como o estágio realizado no município) um papel decisivo em sua formação, sobretudo no contexto de fragilização do estágio supervisionado durante a pandemia. Diante de

uma carga horária de estágio reduzida, os prejuízos formativos foram minimizados devido a projetos e experiências vivenciadas anteriormente ao estágio. Isso evidencia, de forma cada vez mais clara, a importância de iniciativas como o PIBID, a Residência Pedagógica, as monitorias, a iniciação científica, os estágios não obrigatórios e os projetos de extensão, bem como o quanto essas experiências são valiosas na construção de reflexões, experiências e vivências que se somam e se materializam no processo final do estágio de docência.

No caso de Manuel, essas participações o deixaram mais seguro diante das inseguranças daquele momento e, após o ingresso no mercado de trabalho, essa segurança o acompanhou, diferentemente de outros colegas, cuja única experiência docente ocorreu durante o estágio supervisionado. Dessa forma, percebe-se o quanto é necessário que projetos como esses sejam valorizados e continuamente investidos, uma vez que impactam diretamente a formação docente.

Na reflexão sobre as experiências vividas no estágio supervisionado, Manuel destaca como aspecto mais marcante não apenas as atividades pedagógicas ou a atuação em sala de aula, mas, sobretudo, as relações construídas durante o percurso. Sua fala foca no olhar para o campo das interações, do coletivo e do sentimento de pertencimento, evidenciando como o estágio também se constitui como espaço de convivência e formação conjunta:

> O que eu acho mais marcante do estágio foi o quão próximo ele me deixou das minhas amigas, sabe? O que a gente criou uma comunidade e eu acho que, tipo, a questão da profissão, a profissão de professor é uma profissão muito comunitária, assim, tipo, você é um grupo e eu acho isso muito legal, eu não considero, é, a profissão de educador como um trabalho individual, né? Eu considero completamente assim, tipo, a gente é um grupo e eu acho que isso me ajudou muito assim, é tipo, ter a minha visão de, de sala de aula, sabe? (Manuel, Entrevista, 2025).

Na fala de Manuel, o estágio aparece como um espaço de fortalecimento dos vínculos e de construção coletiva da experiência formativa. Quando afirma que o momento mais marcante foi a proximidade com as colegas e a criação de uma “comunidade”, o estagiário evidencia que a formação docente, para ele, se constrói no encontro com o outro.

Nesse sentido, Manuel associa diretamente sua visão de sala de aula às relações construídas durante o estágio, indicando que o modo como compreende o

fazer docente foi atravessado pela convivência, pela troca e pelo apoio mútuo entre os pares.

A compreensão da docência como prática coletiva, expressa por Manuel na entrevista, não surge de forma isolada ou circunstancial. Essa percepção já aparecia de modo explícito em seu relatório de estágio de 2021, no qual o estagiário registra, ainda durante o processo formativo, a centralidade do trabalho conjunto e do apoio mútuo para a conclusão do estágio. A aproximação entre os dois registros permite observar a permanência e o fortalecimento dessa concepção ao longo do tempo:

> Durante todo o processo de estágio, uma coisa que foi reforçada para mim foi a noção de que a docência não é uma atividade individual, mas sim conjunta. Eu não conseguiria ter terminado o meu estágio se não fosse pela ajuda e apoio das minhas colegas e professoras do curso (Manuel, Relatório, 2021, p. 27).

A retomada desse trecho do relatório evidencia uma continuidade entre o que Manuel registra em 2021 e o que elabora posteriormente na entrevista. Em ambos os momentos, a docência é compreendida como uma prática construída em coletivo, sustentada pelas relações estabelecidas com colegas e professoras. No relatório, essa percepção aparece vinculada diretamente à possibilidade de concluir o estágio, enquanto, na entrevista, ela se amplia e passa a orientar sua própria visão de sala de aula e de profissão.

No relatório de estágio, Manuel retoma uma experiência vivida ainda no primeiro ano do curso de Letras, no contexto do PIBID, que se revela significativa para a forma como passou a compreender a docência e o próprio processo formativo. O episódio narrado não se centra apenas na prática da aula em si, mas, sobretudo, nas reflexões desencadeadas a partir do contato com a professora supervisora e com os sentimentos que emergiram dessa vivência inicial:

> Quando eu estava no primeiro ano do curso de Letras, eu participei do PIBID de Inglês, um projeto de iniciação à docência. Nele, eu acompanhava uma professora toda a semana no Colégio Paganoto. Um dia a coordenadora do projeto pediu que eu desse uma aula para praticar no Colégio. Eu lembro que eu planejei a minha aula por semanas e quando chegou o dia de dar aula o nervosismo me impediu de dar a aula que eu queria dar. Eu saí da sala com arrependimentos e desabafei para a professora que eu acompanhava o como eu senti que eu poderia ter dado uma aula melhor que aquela. Para a minha surpresa, ela disse que toda vez ela sai da sala com o mesmo pensamento de “eu poderia ter feito melhor”. Eu lembro que naquele

> dia, eu percebi o como eu tinha uma visão errada do ser professor. Eu achava que eu era um professor em formação, mas que um dia eu não seria mais. Hoje, anos depois tenho a certeza que esta formação nunca acabará (Manuel, Relatório, 2021, p. 26).

O relato evidencia um deslocamento importante na forma como Manuel compreende a docência e a formação de professores. A frustração vivida após a primeira experiência em sala de aula, marcada pelo nervosismo e pelo sentimento de não ter alcançado o que havia planejado, dá lugar a uma reflexão mais ampla quando mediada pela fala da professora supervisora. O reconhecimento de que até mesmo uma docente experiente sai da sala com a sensação de que “poderia ter feito melhor” rompe com a ideia de um professor plenamente pronto e acabado.

A partir dessa vivência no PIBID, Manuel passa a compreender a docência como um processo contínuo, atravessado por inseguranças, revisões e aprendizagens constantes. Essa percepção tensiona uma visão inicial, ainda idealizada, de que a formação teria um ponto final claramente definido. O episódio narrado revela, portanto, como o PIBID atuou como espaço formativo que possibilitou não apenas a prática docente, mas também a ressignificação do que significa ser professor, entendimento que se prolonga e se aprofunda ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

Ao longo deste capítulo, o estágio supervisionado no contexto da pandemia foi sendo delineado como uma experiência marcada por deslocamentos, incertezas e constantes rearranjos. A transição repentina para o ensino remoto e o retorno gradual ao presencial não se configuraram como etapas lineares, mas como processos atravessados por tensões institucionais, adaptações e exigências que, muitas vezes, ultrapassaram as condições reais de realização do estágio.

As narrativas de Clarice, Adélia, Mário e Manuel mostram que o estágio foi vivido de formas distintas, ainda que atravessadas por problemas comuns. As dificuldades de acesso, os limites das mediações digitais, os desencontros entre universidade e escola e a intensificação da burocracia compuseram um cenário que impactou diretamente a formação docente. Ao mesmo tempo, essas experiências revelam movimentos de reinvenção, nos quais os estagiários buscaram sustentar o fazer pedagógico mesmo em condições adversas.

A transição do *online* para o presencial não significou uma ruptura com os desafios do período pandêmico. Ao contrário, muitas das tensões permaneceram,

agora reorganizadas em novos formatos: calendários fragmentados, trâmites administrativos demorados e a permanência de lógicas de controle que passaram a estruturar o estágio de modo ainda mais rígido. O que se observa é que o estágio realizado na pandemia deixou marcas que continuam atravessando o período posterior.

Encerrar este capítulo é reconhecer que o estágio supervisionado, nesse contexto, se construiu entre limites e possibilidades, entre o que era previsto institucionalmente e o que foi possível realizar na prática. Essas experiências não se esgotam aqui, pois se desdobram no cenário pós-pandêmico, em que as imposições do *eProtocolo*, as novas configurações do estágio e os movimentos de resistência passam a ganhar centralidade. É a partir dessas continuidades, fissuras e rearranjos que se encaminham as discussões do capítulo seguinte.

4. OS ESTÁGIOS NO CRONOTOPO PÓS-PANDÊMICO

Neste capítulo, dedicamo-nos a compreender o estágio supervisionado de Língua Portuguesa no cronotopo pós-pandêmico, marcado por um cenário de instabilidade e intensificação de tensões já existentes. Partimos do entendimento de que o retorno às atividades presenciais não significou um retorno à “normalidade”, mas a inserção dos estágios em um contexto atravessado por desorganizações institucionais, acúmulo de demandas e mudanças abruptas de calendários.

Inicialmente, discutimos o movimento que vai da pandemia ao que denominamos de pandemônio, buscando evidenciar como o período pós-pandêmico foi vivido como um tempo de sobrecarga, urgência e improviso, tanto para as instituições quanto para os sujeitos em formação. Em seguida, analisamos o estágio realizado em meio ao caos, considerando relatos e experiências que revelaram dificuldades estruturais, fragilidades organizacionais e impactos diretos nas vivências dos estagiários.

Na sequência, voltamo-nos às novas possibilidades que emergiram nesse cronotopo, reconhecendo que, mesmo em contextos adversos, práticas outras foram construídas, aprendizagens foram produzidas e sentidos foram ressignificados. Por fim, abordamos o estágio nas fissuras, entendendo essas fissuras como espaços de tensão, resistência e criação, nos quais os sujeitos encontraram brechas para agir, refletir e (re)construir suas formações docentes. A análise desenvolvida ao longo do capítulo foi orientada pelas categorias analíticas construídas nesta pesquisa e ancorada na perspectiva dialógica da linguagem.

4.1. DA PANDEMIA AO PANDEMÔNIO

A passagem do cronotopo pandêmico para o cronotopo pós-pandêmico não se configurou como um processo de reorganização gradual e planejada, mas como um deslocamento abrupto para um cenário que, longe de representar estabilidade, foi vivido como “pandemônio”. Se, durante a pandemia, o ensino e os estágios supervisionados foram atravessados pela excepcionalidade e pela suspensão do presencial, no período subsequente instaurou-se um tempo marcado pela

intensificação de coerções institucionais, pela sobreposição de exigências administrativas e pela urgência em “normalizar” práticas sem que as condições materiais, humanas e pedagógicas estivessem, de fato, restabelecidas. Nesse contexto, o estágio supervisionado passou a ser realizado sob forte pressão, atravessado por decisões centralizadas, normativas rígidas e por um discurso de retomada que, muitas vezes, desconsiderou as experiências, os limites e as marcas deixadas pelo período pandêmico nos sujeitos em formação.

Nesse sentido, somou-se a esse cenário tudo aquilo que já vínhamos desenhando ao longo desta pesquisa. No cronotopo pós-pandêmico, as ações do governo do Estado do Paraná, materializadas na implementação do *eProtocolo* e na multiplicação de plataformas digitais, intensificaram processos de controle, burocratização e padronização das práticas educacionais. Tais medidas passaram a atravessar de modo direto a realização dos estágios supervisionados, reorganizando tempos, procedimentos e responsabilidades, muitas vezes à revelia das condições concretas vividas pelos sujeitos envolvidos.

Nas análises das entrevistas realizadas no período de 2022 a 2024, que compõem esta seção, esses movimentos emergiram com ainda mais força nas vozes daqueles que puderam retornar e ocupar o espaço escolar. Os relatos evidenciaram como o acesso às escolas, a realização das atividades de estágio e a própria permanência nesse espaço foram mediadas por exigências administrativas e tecnológicas que, longe de facilitar os processos formativos, produziram novos entraves e tensionaram as experiências dos estagiários no contexto pós-pandêmico.

Segundo Luz, Zaqui e Farias (2025, p. 12), “no pós-pandemia, a SEED/PR manteve o uso das ferramentas mais utilizadas naquele período e ampliou o pacote para todos os setores da rede pública”. Além da diminuição do sentido do trabalho docente e da redução da autonomia para planejar e escolher conteúdos, nota-se um acréscimo na carga de atividades. Isso ocorre porque o uso das plataformas vem acompanhado de exigências burocráticas significativas, como o preenchimento de planilhas, o registro de informações em sistemas e o cumprimento de metas (Pasini; Silva, 2024).

Ainda no contexto do cronotopo pós-pandêmico, é possível perceber como a implementação de plataformas digitais pelo governo do Estado do Paraná trouxe não apenas reorganização das práticas pedagógicas, mas também profundas implicações

sobre a vida dos profissionais da educação. Nesse sentido, Luz, Zaqui e Farias destacam que:

> O mercado de plataformas é um campo de extrema lucratividade para os conglomerados empresariais. Além de abrir espaço para suas agendas na educação pública, a venda de licenças de plataformas gera lucro instantâneo para os cofres desses conglomerados (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 12).

Esse posicionamento evidencia que, por trás da retórica de modernização e eficiência, há interesses econômicos que atravessam diretamente as decisões pedagógicas e organizacionais. As consequências desse modelo são sentidas cotidianamente pelos docentes e estagiários, uma vez que o adoecimento massivo de professores não é por acaso:

> O adoecimento massivo de professores e professoras não é por acaso: é uma consequência cruel de um mercado de plataformas que precariza, terceiriza e privatiza a venda da força de trabalho dos(as) trabalhadores(as) da educação. A plataformização da educação no Paraná é anunciada pelo governo do Estado como sinal de modernidade e eficiência; no entanto, esconde uma engrenagem de exploração que empurra os docentes ao extremo da exaustão física e mental (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 4).

Essa lógica de funcionamento das plataformas transforma os professores em operadores de sistemas digitais, submetidos à impossibilidade de cumprir metas e às mecânicas avaliativas preestabelecidas, configurando um ambiente marcado pela desumanização e pela desvalorização profissional:

> Transformados em operadores de sistemas digitais, submetidos à impossibilidade de cumprimento de metas e a mecânicas avaliativas, os(as) professores(as) são constantemente desumanizados(as), desvalorizados(as) e descartados(as) por uma lógica que sacrifica vidas sob o controle da datificação. Trata-se de um ambiente escolar de vigilância, controle e pressão (Luz; Zaqui; Farias, 2025, p. 4).

A partir da análise dos contratos do governo do Estado do Paraná com fornecedores de plataformas educacionais, evidencia-se o alto volume de recursos públicos destinados a essa lógica de digitalização do ensino, totalizando R$218.773.058,46 entre 2021 e 2025. Alguns contratos isolados, como o Inglês Professor (R$38.244.508,54), Edutech – Alura (R$25.499.260,94) e Matemática Paraná – Mattic (R$20.736.000,00), revelam a concentração de investimentos em

serviços digitais privados, muitas vezes superiores a orçamentos de programas educacionais inteiros. Observa-se, ainda, a predominância de fornecedores internacionais, combinada à repetição de empresas em diferentes anos, como Mattic, Google Classroom e Alura, indicando dependência contínua das mesmas plataformas. A extensão temporal de vários contratos, somada à imposição de metas, relatórios e lançamentos em sistemas digitais, sugere que os estagiários e professores não atuam apenas na sala de aula, mas também como operadores de plataformas, com aumento de carga de trabalho e diminuição da autonomia pedagógica. A Imagem 7 apresenta os gastos públicos destinados à contratação de plataformas educacionais (Edtechs) no estado do Paraná, no mês de março de 2025. O recorte evidencia, em termos financeiros, a centralidade assumida pelas tecnologias digitais nas políticas educacionais recentes, especialmente no que diz respeito à mediação do ensino, à gestão pedagógica e aos processos administrativos que passaram a atravessar também o estágio supervisionado.

Imagem 7: Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs) – Paraná, março de 2025

Contrato Nº/Ano	Nome governamental	Nome proprietário	País sede	Data Inicial	Data Final	Valor Contratado
124/2025	Enem Paraná			15/01/25	14/01/26	R$ 8.064.000,00
9286/2024	Inglês Paraná			10/01/2025	09/01/2026	R$ 11.475.114,00
4816/2024	Matemática Paraná	Matific	Austrália	25/07/2024	25/07/2026	R$ 9.000.000,00
757/2024	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	13/02/24	11/06/24	R$ 5.065.993,44
598/2024	Edutech	Alura	Brasil	04/02/24	03/02/2026	R$ 25.499.260,94
229/2024	Power BI - Microsoft	Power BI - Microsoft	EUA	24/01/24	23/03/24	R$ 4.118.132,35
Acordo de Cooperação n.º 2023000442	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	29/01/24	24 meses	Não se aplica
4900/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	27/09/23	27/01/24	R$ 2.597.339,52
1271/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	07/04/23	05/08/23	R$ 999.950,40
439/2023	Edutech	Alura	Brasil	03/02/23	15/03/24	R$ 10.414.527,91
380/2023	Inglês Professor	EnglishCentral	EUA	24/01/23	23/01/2026	R$ 38.244.508,54
376/2023	Matemática Paraná	Matific	Austrália	24/01/23	25/01/2027	R$ 20.736.000,00
	Desafio Paraná	Quizizz	EUA	08/02/23	24 meses	R$ 6.228.000,00
Acordo de Cooperação n.º 202200017	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	13/01/23	12/2023	Não se aplica
5671/2022	Leia Paraná	Odilo	Espanha	21/11/22	21/11/25	R$ 16.555.563,36
2733/2021	Matemática Paraná	Matific	Austrália	13/07/21	12/07/25	R$ 14.976.000,00
2196/2021	Inglês Paraná	EF Education First	Suíça	28/06/21	27/06/25	R$ 31.479.168,00
358/2022 (005/2022 Interno)	Edutech	Alura	Brasil	07/02/22	03/02/23	R$ 8.021.160,00
1687/2021	Edutech	Alura	Brasil	18/02/21	18/12/21	R$ 4.155.000,00
210/2021 (007/2021 Interno)	Power BI - Microsoft	Power BI - Microsoft	EUA	28/01/21	27/01/23	R$ 1.143.340,00
						Total
						R$ 218.773.058,46

Fonte: Portal da Transparência do Paraná. Consultado em março/2025
Compilação e organização: Carolina Israel

Fonte: Israel (2025, sp)

A partir da imagem que reúne os gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais, é possível perceber a quantidade excessiva de sistemas utilizados pelas escolas. Essa multiplicidade acabou gerando uma grande sobrecarga para professores, pedagogos, equipes gestoras e também para os alunos. Os professores passaram a ser obrigados a articular, no cotidiano escolar, uma infinidade de plataformas que pouco dialogavam entre si; diretores e pedagogos foram pressionados a acompanhar, monitorar e comprovar que suas equipes estavam, de fato, utilizando esses sistemas; e os alunos ficaram submetidos ao cumprimento de metas de acesso impostas pelo Estado.

Eram tantas demandas, controles e burocracias que os professores simplesmente não davam conta. Nesse cenário de sobrecarga, receber estagiários passou a ser visto como mais trabalho: significava lidar com novos formulários, exigências administrativas e trâmites via *eProtocolo*. Assim, muitos docentes e escolas passaram a evitar o acolhimento de acadêmicos em estágio, não por falta de compromisso com a formação, mas pelo esgotamento provocado pelas condições de trabalho.

Diante desse contexto, o NUFOPE – Núcleo de Formação Docente e Práticas de Ensino – da Unioeste elaborou a chamada *Carta de Abril*, que funciona como um verdadeiro desabafo coletivo e um pedido de ajuda institucional. No documento, o núcleo denuncia a falta de diálogo com as escolas e os entraves burocráticos que, semestre após semestre, inviabilizam os estágios, como se observa no trecho a seguir:

> Além disso, a mensagem traduzida na falta de diálogo com as escolas, quanto nos inúmeros processos recusados para serem reiniciados (devido a uma mudança de indicação em um quadro, repetição de informações em variadas fichas, alteração no preenchimento e trâmite de um semestre para outro), só reforçam as dificuldades que nos vemos nesses últimos três anos... Principalmente, quando todo esse desencontro formativo é olhado junto à fala que não cessam em nos dizer: ‘a escola não é obrigada a receber vocês para a realização dos estágios discentes das licenciaturas’. Então, como devemos proceder? Precisamos de auxílio institucional para essas questões (Nufope, 2023).

Esse documento deixa claro que as dificuldades enfrentadas pelo estágio supervisionado não surgem do nada, mas são resultado de um conjunto de decisões

administrativas, da intensificação do uso de plataformas digitais e do aumento da burocracia, que acabam afastando universidade e escola em vez de aproximá-las.

Nessa direção, a *Carta de Abril* reivindicava a garantia dos campos de estágio para as licenciaturas, a retomada da relação entre universidade e escola para esse fim e a necessidade de que os reitores indicassem à SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná) a urgência de uma política de Estado em que as licenciaturas das IES do Paraná fossem reconhecidas como referência para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Mesmo diante dos cortes lineares anunciados para os cursos, a carta defendia que as licenciaturas fossem incentivadas e fortalecidas como eixo central da política de formação docente no estado do Paraná.

Os olhares e as experiências dos estagiários permitem identificar de forma preliminar os efeitos das ações implementadas pelo governo estadual. Nas próximas sessões, essas observações serão analisadas com maior profundidade, evidenciando não apenas a operacionalização dessas políticas educacionais, mas também os impactos concretos sobre os alunos, especialmente no que se refere à intensa exposição a aplicativos e telas e às implicações dessa mediação digital em suas aprendizagens, interações e vivências escolares.

Especialmente neste capítulo quatro, observa-se uma presença intensa dos estagiários em projetos de extensão. É importante destacar que isso ocorre, sobretudo, porque essas ações extensionistas são, em sua essência, práticas de docência. Diante do fechamento progressivo das portas das escolas para o estágio supervisionado, os projetos de extensão passaram a se constituir como espaços possíveis de atuação, aprendizagem e exercício docente. Assim, mais do que alternativas provisórias, essas iniciativas tornaram-se soluções concretas frente às restrições impostas ao acesso às instituições escolares, permitindo que os estagiários permanecessem em contato com o fazer pedagógico, ainda que fora do espaço escolar tradicional.

4.1.1 O que revelam as pesquisas neste cronotopo?

Para o desenvolvimento deste capítulo, realizamos um levantamento bibliográfico organizado a partir do cronotopo pós-pandêmico. Foram selecionados

três trabalhos com base nos descritores “estágio supervisionado de Língua Portuguesa; pós-pandemia” e “ensino de Língua Portuguesa”. As buscas foram realizadas em plataformas e repositórios científicos como SciELO, Google Scholar, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES, contemplando teses, dissertações, artigos e monografias.

A partir desse *corpus*, buscamos compreender de que modo o estágio supervisionado em Língua Portuguesa foi ressignificado diante das restrições impostas pela Covid-19, atentando para as estratégias formativas adotadas e para as demandas que atravessaram esse processo no pós-pandemia. Nesse percurso, interessou-nos identificar convergências e singularidades entre os estudos analisados, problematizando como o estágio foi reorganizado, quais limites e possibilidades emergiram e de que forma essas experiências tensionaram a formação docente. Essas questões nortearam a leitura analítica, permitindo não apenas mapear o cenário construído pelas pesquisas, mas também situar este trabalho no conjunto das reflexões produzidas sobre estágio e formação de professores no contexto pós-pandêmico. A seguir, o quadro que dispõe do levantamento bibliográfico de pesquisas no contexto pandêmico:

Quadro 5: Levantamento bibliográfico no pós-pandemia

1	LOUREIRO, Adalgiza Arantes; ROSA, Gisele Batista	2023	Artigo	Experiência de estágio no retorno pós-pandemia de Covid-19
2	MELO, Iúlia Milena Bélens Camilo de; ARAÚJO, Denise Lino de.	2023	Artigo	Letras por amor, educação por resistência: primeira experiência em estágio docente pós-pandêmico
3	SILVA, Maria Claudino da; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira	2025	Artigo	O estágio curricular supervisionado no curso de Letras do Campus Universitário do Araguaia/UFMT na pandemia e no pós-pandemia: relato de professores da disciplina.

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira análise desse contexto volta-se para uma experiência situada no norte do Paraná, desenvolvida na UEL, o que permite estabelecer aproximações com outras realidades paranaenses já analisadas, como a UEM. O artigo *Experiência de*

estágio no retorno pós-pandemia de Covid-19, de Loureiro e Rosa (2023), apresenta um relato de estágio supervisionado realizado no ano de 2022, em um contexto marcado pelo retorno às aulas presenciais após quase dois anos de ensino remoto emergencial.

O estágio ocorreu em uma escola da zona sul de Londrina, envolvendo duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, e integrou o estágio obrigatório do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. As próprias autoras, na condição de estagiárias, assumem a escrita como espaço de reflexão sobre a experiência vivida, destacando os sujeitos envolvidos no processo — estagiárias, professora regente e estudantes — e as ações pedagógicas mobilizadas para a adaptação ao retorno presencial.

Entre as contribuições centrais do texto, sobressaem as reflexões sobre as tensões desse momento de transição, em que o ideal formativo do estágio se confronta com uma realidade escolar atravessada por lacunas de aprendizagem e pela necessidade de reorganização das práticas pedagógicas. Ancoradas em referenciais da didática e do ensino de língua materna, as autoras evidenciam que o retorno ao presencial não significou uma simples retomada do que existia antes, mas um processo de reconstrução, exigindo das estagiárias um olhar atento para as marcas deixadas pelo ensino remoto e pelo período de isolamento.

As autoras destacam que o estágio, enquanto espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, foi atravessado por limitações estruturais que comprometeram etapas fundamentais do processo formativo, sobretudo no que diz respeito à observação da sala de aula, como se observa no excerto a seguir:

> A realização do estágio no período pós-pandemia Covid-19 mostrou-se uma realidade difícil para todos os envolvidos: estagiários, alunos e professora da turma. Os estagiários não realizaram as observações, de forma presencial, das turmas que iriam estagiar. Essa etapa foi substituída por atividades de observação do programa Aulas Paraná; observação de eventos anteriores, como os minicursos desenvolvidos no Estagiar Encontro de Estagiários de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, da UEL, e observações de filmes com temática educativa. Todas essas atividades proporcionaram discussões muito ricas e proveitosas, mas, não substituíram o contato real com a sala de aula (Loureiro; Rosa, 2023, p.67).

A partir desse trecho, é possível identificar uma aproximação significativa entre as estratégias adotadas no âmbito da UEL e aquelas implementadas pela Unioeste,

sobretudo no que se refere à utilização das videoaulas do programa *Aulas Paraná* como objeto de análise no estágio supervisionado. Em ambas as instituições, a observação mediada por recursos digitais emergiu como alternativa para assegurar a continuidade da formação docente, permitindo aos estagiários refletirem sobre práticas pedagógicas, organização didática e modos de interação professor-aluno em um contexto de ensino remoto emergencial. Contudo, assim como pelas autoras, tais estratégias, embora relevantes do ponto de vista reflexivo, não substituem a vivência concreta da sala de aula, revelando limites semelhantes nas duas experiências institucionais. Chama a atenção, entretanto, o fato de que, embora se trate de universidades situadas no mesmo estado do Paraná, o texto analisado não menciona entraves burocráticos formais — como o uso de *eProtocolo* ou sistemas digitais impeditivos —, aspecto que se apresenta de forma mais incisiva nas experiências narradas no contexto da Unioeste.

No relato das autoras, além das limitações impostas pela ausência de observações presenciais, emerge também uma crítica direta às orientações pedagógicas centralizadas que passaram a regular o trabalho docente no retorno às aulas presenciais. Ao analisarem os “materiais oficiais” utilizados durante o estágio, Loureiro e Rosa (2023) evidenciam tensões entre as orientações institucionais e a realidade concreta das turmas, como se observa no trecho a seguir:

> deparamo-nos com a exigência por parte da Secretaria de Educação do Paraná (SEED) para a utilização dos slides pelo docente em sala de aula. Em contato com tais materiais, com os quais tivemos acesso, observamos conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, assim como a falta de relação ou conexão nas sequências de slides, os quais ficam disponibilizados no Registro de Classe Online (RCO) (Loureiro; Rosa, 2023, p. 64).

Dando continuidade às discussões sobre o estágio supervisionado no contexto pós-pandêmico, o artigo *Letras por amor, educação por resistência: primeira experiência em estágio docente pós-pandêmico*, de Melo e Araújo (2022), apresenta um relato de estágio desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no estado da Paraíba, ampliando o olhar para além do contexto paranaense e permitindo estabelecer aproximações e contrastes entre diferentes realidades institucionais e regionais.

O estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em um estágio docente obrigatório do curso de Letras-Língua Portuguesa, realizado no segundo

semestre de 2022, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campina Grande. Inserido no projeto ALFALETRAR/UFCG, o estágio foi organizado em três momentos — observação, planejamento e regência — e esteve fortemente orientado pela necessidade de recomposição de aprendizagens, diante das defasagens identificadas no retorno às aulas presenciais após o período de ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, o artigo destaca uma experiência de estágio em que o retorno ao presencial possibilitou a efetivação das etapas consideradas estruturantes do processo formativo, sobretudo a observação da sala de aula e a regência, ainda que em um tempo reduzido. No relato de Melo e Araújo (2022), além das demandas pedagógicas associadas à recomposição de aprendizagens, emergem de forma contundente os impactos da desorganização temporal produzida pela pandemia, especialmente no que se refere ao descompasso entre os calendários universitário e escolar assim como outras Universidades.

Nesse sentido, as autoras afirmam que a defasagem entre o início do semestre universitário e o encerramento do ano letivo na escola-campo produziu uma experiência de estágio marcada pela fragmentação do tempo de atuação, como se observa no excerto a seguir:

> Consequência da pandemia, calendários e cronogramas letivos apresentaram divergências entre o semestre universitário iniciado em outubro e o cronograma da escola que se encaminhava para o último bimestre e encerramento do ano letivo. Isto, no entanto, não se consagrou como o único grande obstáculo do estágio docente, uma vez que o tempo de atividades na escola foi marcado por paralisações devido às eleições federais, a uma reforma no prédio, aos jogos internos escolares, ao plantão pedagógico da escola e a feriados; estes eventos tornaram o contato presencial com a turma escasso por um mês. Durante esse período, entre os dias 25/10 e 17/11, fez-se necessário realizar atividades assíncronas enviadas através de plataformas como o Google Forms e o WhatsApp, bem como uma aula singular ministrada remotamente via Google Meet em conjunto com um colega estagiário em outra turma do sexto ano, reunindo ambas as turmas (Melo; Araújo, 2022, p. 4).

Observa-se também um ponto de distanciamento entre as experiências. No caso relatado por Melo e Araújo (2022), as problemáticas decorrem principalmente de eventos escolares e circunstâncias administrativas internas — eleições, reformas, atividades institucionais e feriados —, enquanto, nas experiências analisadas no contexto da Unioeste, tais descompassos foram agravados por entraves burocráticos

formais, como trâmites administrativos, uso de sistemas digitais e exigências institucionais que tensionaram ainda mais o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Encerrando este conjunto de análises, voltamo-nos ao artigo *O estágio curricular supervisionado no curso de Letras do Campus Universitário do Araguaia/UFMT na pandemia e no pós-pandemia – relato de professores da disciplina*, de Silva e Cardoso Neto (2022), que apresenta uma leitura do estágio supervisionado a partir da perspectiva dos docentes responsáveis pela disciplina. Tal deslocamento de olhar amplia a compreensão do contexto, uma vez que evidencia não apenas as experiências dos estagiários, mas também os desafios enfrentados na organização, condução e acompanhamento do estágio no interior da universidade, nos anos de 2020 a 2022.

O estudo assume caráter descritivo e documental, de natureza qualitativa, e se ancora em referenciais que discutem formação docente, prática reflexiva e ensino crítico, como Freire, Libâneo e Schön. Ao narrar a experiência do estágio nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, os autores evidenciam que a docência no estágio foi atravessada por um cenário de incertezas, exigindo tanto dos professores quanto dos estagiários.

Nesse sentido, os autores destacam que os relatos dos acadêmicos revelam dilemas recorrentes relacionados ao exercício da prática docente em meio às restrições impostas pela pandemia, bem como às inseguranças que persistiram mesmo após o retorno às atividades presenciais, como se observa no excerto a seguir:

> Entre as principais questões apresentadas e reflexões sobre a prática do estágio supervisionado, observa-se dilemas relatados pelos acadêmicos em relação ao exercício da prática docente em situações atípicas no contexto da pandemia, quando a incerteza do momento exigiu aprendizados em tempo recorde, para que o ensino continuasse acontecendo. Do mesmo modo, no contexto pós-pandêmico, a maioria dos relatos demonstram incertezas quanto à docência, em forma de estágio, o que também se configurou como aprendizado para os estagiários. Pelo que pode ser observado e compreendido, o momento da realização da fase de regência do estágio supervisionado ficou marcado com tempo de muitos desafios a serem vivenciados e vencidos em um curto prazo de tempo, mas, mesmo assim, um tempo de inúmeras aprendizagens teóricas e práticas do exercício de ser professor (Silva; Cardoso Neto, 2022, p. 2).

A partir desse trecho, é possível analisar que, na leitura dos professores da disciplina, o estágio supervisionado nos contextos pandêmico e pós-pandêmico constituiu-se como um espaço formativo marcado pela compressão do tempo e pela intensificação das exigências formativas. A necessidade de aprender e ensinar em “tempo recorde” aproxima-se das experiências analisadas em outras instituições.

Observa-se, ainda, uma convergência significativa com os relatos da Unioeste no que se refere à permanência das incertezas no período pós-pandêmico. Assim como nos demais estudos analisados, o retorno às atividades presenciais não representou um encerramento dos efeitos da pandemia, mas a emergência de novas tensões, especialmente durante a fase de regência, compreendida como momento central do estágio supervisionado.

Desse modo, o estudo de Silva e Cardoso Neto (2022) contribui para a compreensão do estágio supervisionado como um espaço de formação marcado por desafios intensificados nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Ao incorporar a voz dos professores da disciplina, o artigo amplia o panorama da revisão bibliográfica e reforça a ideia de que as fissuras observadas no estágio não se restringem às experiências individuais dos estagiários, mas atravessam a organização institucional e o próprio trabalho docente na universidade.

As pesquisas analisadas permitem compreender que, no **cronotopo pós-pandêmico**, o estágio supervisionado continuou sendo atravessado por desafios significativos, ainda que distintos daqueles vividos no período mais crítico da pandemia. Os estudos indicam que as dificuldades enfrentadas não se restringem às experiências individuais dos estagiários, mas também atingem a organização institucional e o trabalho docente na universidade. Ao incorporar a voz dos professores responsáveis pela disciplina, como no estudo de Silva e Cardoso Neto (2022), amplia-se a compreensão de que as fissuras do estágio permanecem ativas no pós-pandemia, revelando continuidades nos problemas formativos.

Observa-se, contudo, um distanciamento entre as experiências analisadas. Enquanto, em Melo e Araújo (2022), as problemáticas estão mais relacionadas a eventos escolares e circunstâncias administrativas internas — como eleições, reformas e atividades institucionais —, no contexto da Unioeste os entraves do estágio foram intensificados por exigências burocráticas formais, trâmites administrativos e pelo uso de sistemas digitais, que tensionaram de modo mais direto a realização do estágio supervisionado.

Há, ainda, uma aproximação entre as estratégias adotadas por instituições distintas, especialmente no uso das videoaulas do programa Aulas Paraná como objeto de análise no estágio, tanto na UEL quanto na Unioeste. Essas estratégias possibilitaram a continuidade da formação e momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas, ainda que não tenham substituído a vivência concreta da sala de aula. Chama a atenção, entretanto, o fato de que, mesmo situadas no mesmo estado, as experiências diferem quanto ao peso da burocracia institucional, aspecto pouco mencionado em alguns estudos, mas central nas experiências analisadas nesta pesquisa.

É a partir desse cenário pós-pandêmico que se insere a análise das experiências das estagiárias no ano letivo de 2022. Ainda que esse período marque o retorno mais efetivo às atividades presenciais, o que se observa é a permanência — e, em alguns casos, o agravamento — de entraves burocráticos, exigências institucionais e dificuldades de acesso às escolas. O estágio, nesse momento, passa a ser vivido em meio ao acúmulo de demandas e à falta de articulação entre universidade e escola, configurando um contexto de instabilidade que pode ser compreendido como um verdadeiro “estágio no caos”. É nesse cronotopo específico que se situam as narrativas das estagiárias analisadas na próxima seção.

4.2. UM ESTÁGIO NO CAOS

A análise dos relatórios e entrevistas das acadêmicas do ano letivo de 2022 revela um estágio marcado pelo caos, resultado de um retorno ao ensino presencial atravessado por trâmites burocráticos, *eProtocolo* e sucessivos movimentos governamentais. Diferentemente do período estritamente remoto, esse momento se caracteriza por uma tentativa de retomada das práticas presenciais sem que houvesse, contudo, estabilidade nos procedimentos e nas orientações institucionais.

O estágio supervisionado passa a ocorrer em meio a documentos, autorizações, prazos indefinidos e mudanças constantes, o que impacta diretamente as possibilidades de observação e inserção das acadêmicas no espaço escolar. Nesse cenário, as experiências de Carolina e Cecília evidenciam como o retorno ao presencial não significou normalização, mas sim um período de transição desordenada, no qual a formação docente foi tensionada por exigências burocráticas

e decisões governamentais que, muitas vezes, dificultaram o acesso à escola e a continuidade do estágio.

Carolina realizou as etapas do estágio de forma diversificada. Na etapa de observação, acompanhou as dinâmicas de um colégio cívico-militar; entretanto, essa observação ocorreu no mês de dezembro, período próximo ao encerramento do ano letivo. Dessa forma, a estagiária não teve acesso a um contexto escolar cotidiano, mas a um momento específico de fechamento das atividades escolares, o que limitou a compreensão das rotinas regulares da instituição.

As práticas de regência em sala de aula, por sua vez, foram desenvolvidas exclusivamente em projetos de extensão, a saber: o Cursinho Pré-vestibular e o projeto “Língua Portuguesa: Práticas de Linguagem”, que surgiu a partir de uma demanda vinculada à necessidade de ensino da Língua Portuguesa para jovens freis vinculados à Fraternidade O Caminho. O público-alvo do projeto foi composto por jovens freis hispanofalantes da Bolívia, Nicarágua, Chile e México, em formação no Brasil.

A atividade foi coordenada pela Prof.ª Dr.ª Mariangela Garcia Lunardelli e ministrada por acadêmicos do curso de Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu, tendo como objetivo central o ensino da Língua Portuguesa em suas diversas práticas discursivas. O projeto foi realizado na sede da Fraternidade O Caminho, localizada na casa anexa à Capela de São José Operário, em Foz do Iguaçu.

As aulas contemplaram o ensino de conteúdos gramaticais, bem como práticas de leitura, escrita e oralidade. Todo o planejamento foi elaborado de forma coletiva, tendo como principal referência as unidades do livro didático *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação – Português para Estrangeiros*. Além dessas atividades, a estagiária também realizou uma entrevista com uma docente da área e elaborou uma obra didática como parte das exigências do estágio.

Na entrevista, Carolina expressa muitas lembranças do contexto de estágio, a começar pelo retorno às atividades presenciais, após um longo período de ensino remoto, o que não se configurou como um processo gradual e planejado para os acadêmicos, mas como uma ruptura abrupta entre dois modos distintos de organização da formação:

> Nossa, essa situação em si, porque a minha turma era bem unida, pequena, né? Nossa turma tinha no máximo 11 pessoas. E com toda

> a situação da pandemia, o pessoal já não estava muito muito bem psicologicamente falando, a gente já retornou para essa rotina corrida do quarto ano, porque a gente tava online, era uma dinâmica, era de uma forma e a gente voltou para o presencial, então começou outra dinâmica, outra forma, um pouco mais de cobrança, né? Não teve um preparo, uma transição, já foi de um para outro muito muito rápido, né? E a gente não teve tempo de, né? Se situar e tava sendo implantado na época o *eProtocolo*, que hoje em dia já é bem mais comum, né? Mas tava tanto pra gente quanto pros funcionários públicos de todos os lugares, estavam se adaptando ainda a esse novo sistema, o que dificultou bastante a nossa entrada nas escolas e por alguma razão essa entrada tava sendo dificultada, sei lá, não tavam aceitando a gente nesse período (Carolina, Entrevista, 2025).

O trecho extraído da entrevista revela que esse retorno se deu em um momento de fragilidade emocional coletiva. Ao mencionar que os acadêmicos “já não estavam muito bem psicologicamente falando”, a acadêmica (agora professora) aponta para as marcas deixadas pela pandemia, que não foram superadas automaticamente com a retomada das aulas presenciais. Pelo contrário, essas marcas passaram a coexistir com o aumento das cobranças acadêmicas próprias do último ano do curso, intensificando sentimentos de pressão e insegurança.

Outro aspecto relevante diz respeito à implantação do *eProtocolo*, apresentada no relato como um “elemento novo” e ainda em processo de adaptação tanto para os acadêmicos quanto para os funcionários das instituições públicas. Embora atualmente esse sistema esteja mais consolidado, naquele momento ele representava um entrave adicional. A falta de familiaridade com o funcionamento da plataforma e a ausência de padronização nos procedimentos contribuíram para atrasos somados ao calendário descompassado da universidade com as redes estaduais de ensino.

A instabilidade vivenciada no retorno ao ensino presencial, somada às exigências acadêmicas intensificadas e às dificuldades administrativas já discutidas, extrapolou o âmbito do estágio supervisionado e passou a incidir diretamente sobre outras dimensões centrais da formação, como a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse cenário, o acúmulo de demandas, aliado às fragilidades emocionais ainda latentes no período pós-pandêmico, inviabilizou a manutenção dos prazos de entrega e elaboração. Como consequência, a elaboração do TCC deixou de ser uma possibilidade concreta naquele momento, levando a turma, de forma coletiva, a adiar essa etapa para o ano seguinte. Esse movimento resultou no atraso da formatura e no fato de que nenhum acadêmico do curso de Letras ter concluído a graduação no ano de 2022:

> O pessoal ficou muito mal psicologicamente, não só eu, mas eu sempre fui representante do colegiado, representante da turma, então assim, eu falava com todos os meus amigos, são todos amigos e o pessoal não tava bem mesmo, foi quando a gente pensou em relação ao TCC, a gente conversava muito em relação a isso começou “ah eu não vou conseguir”. Então, assim, tava todo mundo meio abalado ainda, nossa, turma teve perdas de familiares na pandemia. Então, assim, teve toda essa questão emocional. aí foi que realmente a turma deixou para lá e a gente acabou se confortando porque foi todo mundo que fez isso, né? Tipo, “ah, não, pelo lado bom, todo mundo vai se formar junto ano que vem”. Foi basicamente isso. Assim, a gente sorriu para não chorar na hora e a maioria terminou os estágios, né? Eu acho que se não fosse a gente tivesse aberto mão disso, não ia conseguir (Carolina, Entrevista, 2025).

Desse modo, a decisão de adiar a elaboração do TCC foi construída de forma coletiva, como uma estratégia para que os acadêmicos conseguissem cumprir as exigências do estágio supervisionado. Embora difícil, essa escolha tornou-se mais suportável por ter sido compartilhada pela turma, que passou a priorizar a possibilidade de uma formatura conjunta. Diante das perdas vivenciadas durante a pandemia e da dificuldade de reorganização no retorno ao presencial, a turma optou por abrir mão, ainda que temporariamente, do TCC, priorizando a conclusão dos estágios:

> E foi esse caos aí que se instalou, tanto que a nossa turma precisou de psicóloga aí na sala, porque a gente não tava bem. Acho que a professora Helena deve ter falado talvez alguma questão dessa e a gente precisou de ajuda, assim, para conseguir não desistir nem do estágio, né? Porque foi bem pesado. Aconteceu muitas situações que levou a gente, eu mesma, uma experiência, assim, em relação a deixar, eu jamais, nossa, com minha orientadora de TCC, eu virei para ela, falei: "Eu não vou deixar de fazer meu TCC. Se eu não deixar, eu vou ficar pior". Acho que foi no último segundo que eu falei, realmente eu não dou conta, mas foi muito sofrido, muito chorado para eu desistir disso. Então, foi realmente situações pesadas de lidar, né? Então, a universidade deu todo esse suporte de psicólogo, de orientador, um olhar mais humano para toda essa situação. Então, nessa parte a universidade fez cumprir o seu papel. Sim, na medida do possível até que cumpriu. Pelo menos da parte de observar que certas coisas não estavam dando certo.

O relato de Carolina reforça que a decisão de adiar o TCC não foi simples nem imediata. Ao afirmar que não queria desistir do TCC por acreditar que isso a faria “ficar pior”, a acadêmica afirma o conflito emocional vivido naquele momento, no qual a

continuidade do trabalho aparecia como uma tentativa de manter certa “estabilidade” diante do cenário de esgotamento. A decisão de deixar o TCC para depois ocorreu apenas no “último segundo”, após intenso sofrimento, marcado por choro e exaustão, evidenciando que essa escolha não foi simples, tampouco imediata. Além disso, essa decisão não se configurou como abandono, mas como um limite imposto pelas circunstâncias.

Nesse sentido, o adiamento do TCC deve ser compreendido como uma medida extrema, tomada diante de um cenário de esgotamento emocional. A atuação da universidade, ao oferecer suporte psicológico, acompanhamento dos orientadores e um olhar mais sensível à situação vivida pela turma, contribuiu para que os acadêmicos conseguissem permanecer no curso e concluir os estágios. Ainda que com limites, essa postura revela uma tentativa de responder de forma mais humana às demandas emergentes do contexto pós-pandêmico.

Além disso, o relato de Carolina traz à luz um movimento essencial da universidade: diante do agravamento do sofrimento emocional coletivo, a universidade precisou se reorganizar e oferecer suporte psicológico à turma, reconhecendo que as condições acadêmicas e subjetivas dos estudantes estavam comprometidas.

Embora as dificuldades emocionais, institucionais e burocráticas já tenham atravessado de forma significativa o percurso formativo e a realização dos estágios, há uma etapa específica que se destaca, no relato de Carolina, como a mais desconfortável de todo o processo: a observação em sala de aula. Diferentemente do que se espera dessa fase inicial do estágio, compreendida teoricamente como um momento de aproximação, acolhimento e compreensão das dinâmicas escolares, a observação assume, nesse contexto, um caráter marcado por estranhamento, limitação de atuação e sensação de não pertencimento:

> Mais frustrante acho particularmente foi a observação. Sim, acho que porque tudo, tudo o que aconteceu, mas aí você entrar na sala e enfim, você querer observar e não ter e ter a impossibilidade ali em relação às circunstâncias, foi para mim foi o que mais me trouxe de desconforto durante o estágio. Fora, né, as questões burocráticas, a documentação, que a gente tem que ficar procurando, eu acho que em momentos foi a observação, tanto que no último dia que eu fui, eu não me sentia tão bem-vindo assim. Sabe? Você mais parece que você tá atrapalhando. A professora tava lá, eu sei que ela me aceitou, a escola me aceitou, mas parecia que o tempo todo uma sensação que você não tava tão bem-vindo ali, né? Você só tava cumprindo uma obrigação e você meio que era intruso na situação. Então, assim,

> quando acabou, eu fiquei aliviada. Então, acho que foi a parte mais desconfortável do estágio (Carolina, Entrevista, 2025)

A sensação de não pertencimento, expressa na ideia de ser uma “intrusa” ou de estar “atrapalhando”, revela uma inserção fragilizada, na qual a presença da estagiária não se configura como parte do processo pedagógico, mas como o cumprimento de uma exigência formal. Cabe recordar que a etapa de observação foi realizada em um colégio cívico-militar, modelo que, naquele momento, também se encontrava em processo de implementação na rede estadual. Trata-se, portanto, de um contexto institucional igualmente marcado por adaptações, redefinições de rotinas e reorganização de papéis, o que pode ter contribuído para o estranhamento vivenciado pela estagiária.

Outro aspecto que merece destaque na análise do percurso formativo de Carolina diz respeito ao fato de que suas experiências de estágio ocorreram, em grande parte, em contextos não escolares. Ainda que essas vivências tenham sido diversas e formativamente relevantes, a própria estagiária reconhece a ausência daquela que é considerada a experiência mais comum na formação docente: a atuação em sala de aula regular da escola básica, com adolescentes ou pré-adolescentes:

> Então eu tive experiências variadas, mas eu não tive a experiência mais comum de todas que é da aula lá na escola estadual para adolescentes ou pré-adolescentes. Então talvez, nessa parte o estágio real que eu tive foi o que faltou de eu ter essa experiência. Eu não tenho, até hoje, eu não tenho, né? Como eu não comecei dar aula ainda, então, eu perdi o medo de dar aula com o estágio. Eu acho que todo mundo acha que, por exemplo, eu achei que eu não ia dar conta de dar aula nenhuma, né? Porque eu tinha muito medo da sala de aula. sempre, nossa, eu sempre tirei notas ótimas, eu sempre fiz muito bem as minhas coisas, mas quando chegava, quando a professora, qualquer professora viesse para mim falar de sala de aula, não, não vou conseguir. E eu consegui. E eu perdi o medo. Hoje em dia, aqui na Unioeste, se me chamar para fazer qualquer coisa, em relação a isso, eu dou eu não tenho medo, mas eu tenho medo de sala de aula ainda. E talvez isso faltou para eu sei lá, perder esse receio, não medo, palavra certa (Carolina, Entrevista, 2025).

Embora o estágio tenha possibilitado a Carolina superar inseguranças relacionadas à exposição, à oralidade e à atuação em diferentes contextos institucionais, a ausência da vivência contínua em uma sala de aula regular da educação básica produziu uma lacuna formativa. A distinção feita pela própria

estagiária entre “medo” e “receio” revela que, apesar dos avanços alcançados, o contato limitado com a docência escolar cotidiana impediu a superação completa das inseguranças associadas a esse espaço específico. Assim, as experiências majoritariamente não escolares, ainda que relevantes, não substituíram a centralidade da sala de aula comum na construção da identidade docente.

Indo pelo caminho similar, a realidade de Cecília é narrada por ela com grande intensidade. A acadêmica vivenciou o estágio atravessada por dores e revoltas, posicionando-se de forma firme ao longo do processo formativo. Em seu relatório, escrito em 2022, essas experiências são registradas de maneira contundente e carregada de emoção, aspecto que se reafirma na entrevista realizada em 2025, ainda que em um tom mais “elaborado”, marcado por movimentos de distanciamento, reflexão e ressignificação. Tal deslocamento evidencia a importância deste trabalho como espaço de elaboração crítica das experiências vividas e de reinterpretação das diferentes etapas do estágio supervisionado.

No que se refere ao cumprimento da carga horária exigida, a estagiária realizou a etapa de observação em um colégio público da rede estadual. As práticas de regência, por sua vez, ocorreram exclusivamente em contextos de projetos de extensão, a saber: Cursinho Pré-vestibular e o projeto “Práticas de Linguagem”, desenvolvido junto aos freis da Fraternidade O Caminho. Além dessas atividades, Cecília realizou entrevista com uma docente da área e elaborou uma obra didática como parte das exigências do estágio.

Ao retomar o relatório produzido por Cecília em 2022, torna-se possível observar como, naquele momento, a estagiária ainda compreendia o estágio a partir de expectativas voltadas a resultados imediatos e a um ideal de preparo profissional mais acabado. Tal leitura parece desconsiderar o caráter processual, orientado e reflexivo que constitui o estágio supervisionado, cujo objetivo central não é formar um professor pronto, mas oportunizar experiências acompanhadas, atravessadas por orientações e momentos de reflexão sobre a prática. Essa compreensão inicial, marcada por certa frustração quanto aos efeitos do estágio em sua atuação docente, pode ser observada no trecho a seguir:

> Acredito que as aulas que ministrei foram, no geral, muito gratificantes, tanto no cursinho quanto no projeto com os seminaristas. Entretanto, não sinto que me agregaram muito em minha prática como professora. É claro que, em alguns momentos, recebi críticas construtivas a

> respeito de meu posicionamento em sala de aula, em especial no cursinho quando me foi apontado alguns aspectos que poderiam ser melhorados. Mas, é preciso levar em conta que o estágio é apenas uma parcela da carreira de um professor e não se pode esperar que aprendamos tudo com algumas horas de docência (Cecília, Relatório, 2022, p. 22).

Ao afirmar que as aulas foram “gratificantes”, mas que “não agregaram muito”, a estagiária revela uma expectativa de transformação mais direta e rápida, o que entra em tensão com a concepção de estágio como espaço de aprendizagem progressiva, mediada por orientações e reflexões sobre a prática. Ainda que reconheça o recebimento de críticas construtivas, o relato sugere uma frustração decorrente da ideia de que o estágio deveria produzir mudanças mais evidentes em sua atuação.

Paradoxalmente, a própria estagiária aponta elementos que tensionam essa leitura, nesse movimento de reconhecer que o estágio constitui apenas uma parcela da carreira docente e que não é possível aprender tudo em poucas horas de docência. Tal afirmação indica um movimento de tomada de consciência, ainda iniciante, acerca do caráter não acabado da formação docente. Desse modo, o trecho revela um momento formativo marcado por ambiguidades: ao mesmo tempo em que Cecília demonstra insatisfação com os efeitos do estágio, reconhece, ainda que de forma inicial, que a docência se constrói de maneira contínua e processual.

Na sequência de seu relato, Cecília passa a comentar como percebeu a organização do semestre em que realizou o estágio. A partir de sua vivência como estagiária, ela aponta que a realização simultânea de disciplinas teóricas e das atividades de estágio dificultou um envolvimento mais cuidadoso com todas as demandas. Essa observação não aparece como uma crítica institucional, mas como uma leitura construída a partir da experiência concreta de tentar dar conta de múltiplas exigências no mesmo período:

> Outra colocação que tenho a fazer é a questão de como o semestre foi organizado. No primeiro semestre do ano letivo de 2022 tivemos algumas disciplinas em conjunto dos estágios, o que fez com que fosse difícil se dedicar de forma integral a todas. Metaforicamente, senti-me um pato, que pouco nada, pouco anda e pouco voa, realizando tudo de forma incompleta e decadente. Como sugestão, penso que a organização do PPP do curso de Letras deveria ser diferente, deixando o último semestre apenas para a realização dos estágios e tcc, ou então organizar os estágios para serem feitos em etapas ao longo dos quatro anos de curso (Cecília, Relatório, 2022, p. 22).

A metáfora do “pato”, utilizada por Cecília, sintetiza de forma bastante expressiva como ela percebeu sua experiência naquele semestre. Nesse movimento de se comparar a uma ave que “pouco nada, pouco anda e pouco voa”, a estagiária traduz a sensação de estar constantemente dividida entre diferentes exigências, sem conseguir se dedicar plenamente a nenhuma delas. Trata-se de uma imagem que revela não apenas cansaço, mas também frustração, já que, em sua percepção, todas as atividades acabavam sendo realizadas de maneira apressada e fragmentada. Essa metáfora evidencia que o desconforto vivido por Cecília não se relaciona diretamente a uma incapacidade única e pessoal, mas às condições em que o estágio foi experienciado.

Em 2022, a estagiária, em seu relatório, desabafa que o estágio supervisionado a fez perceber que não gostaria de seguir carreira docente. Esse movimento não é incomum nas licenciaturas: o estágio costuma ser o momento em que o futuro profissional encara, de forma concreta, o cotidiano da profissão e é atravessado por sentimentos. No caso de Cecília, a experiência foi vivida de maneira intensa e negativa, a ponto de associar o estágio ao adoecimento físico e emocional, levando-a a rejeitar, naquele momento, a docência como projeto de vida profissional:

> Para ser sincera, o estágio supervisionado só me fez perceber que eu não gostaria de seguir carreira como professora. Tive um imenso apoio da minha professora orientadora, que conseguiu locais de estágio para mim quando pensei que já não seria mais capaz de finalizar a carga horária obrigatória e me auxiliou quando precisei na escrita do relatório e produção do material didático. Sinto que foram de muita ajuda todas as vezes em que ela nos “socorria”, dizendo que ia ficar tudo bem e que iríamos conseguir. Sei que minha docência com os seminaristas foi maravilhosa e a do cursinho, apesar dos pesares, foi igualmente boa. Entretanto, o estágio supervisionado, em todas as suas etapas, me deixou doente e cansada (Cecília, Relatório, 2022, p. 23).

Esse relato evidencia como o estágio, longe de ser apenas um espaço de aplicação de teorias, também se configura como um lugar de confronto com os limites da formação, das condições institucionais e das próprias expectativas pessoais. Ainda que Cecília reconheça o apoio recebido da professora orientadora e avalie positivamente algumas experiências de docência, o peso acumulado das exigências, prazos e responsabilidades transforma o estágio em uma vivência desgastante.

Curiosamente, esse posicionamento não se mantém estático, pois, na entrevista realizada em 2025, emerge outra compreensão sobre a docência e sobre o próprio estágio.

Na entrevista, Cecília recorda alguns movimentos do estágio supervisionado e retoma o seu posicionamento forte, marcado pela defesa daquilo em que acreditava naquele momento. A acadêmica relembra que desejava realizar, ao menos, a etapa de observação em uma escola pública, conforme seu relato. Segundo ela, no início do estágio, havia apoio para a realização do *eProtocolo*, porém não havia incentivo para a ida às escolas públicas, uma vez que o acesso estava bastante restrito e muitas instituições recusavam estagiários:

> Na época que a gente começou o estágio, eles ajudavam a gente a fazer o *eProtocolo*, mas eles não indicavam a gente a ir para a escola pública, porque estava muito difícil. Muitas delas estavam recusando o estagiário, então não, eles não estavam deixando, quase ninguém entrar. Então estava muito difícil. Só que eu estudei a vida inteira em colégio público. Então eu queria pelo menos fazer entrevista com algum professor dentro do colégio público, porque eu queria retratar essa realidade (Cecília, Entrevista, 2025).

Nesse relato, Cecília evidencia que sua insistência em realizar a observação em uma escola pública está diretamente relacionada à sua trajetória escolar, construída integralmente nesse espaço. Assim, sua fala reforça o desejo de retratar uma realidade que lhe é próxima mesmo diante das dificuldades impostas naquele contexto. Cecília relata que precisou mobilizar diferentes instâncias para conseguir realizar parte do estágio no colégio em que havia estudado. Segundo a acadêmica, foi necessário dialogar tanto com a professora orientadora quanto com a coordenação de estágio para viabilizar sua inserção no Colégio Paganoto, ainda que de forma reduzida, não necessariamente para a observação de aulas, mas ao menos para o contato e a conversa com a docente da escola. Após esse acordo, o *eProtocolo* precisou ser refeito, processo que levou algum tempo, mas que, conforme a própria estagiária avalia, foi possível de ser conduzido. A etapa seguinte passou a ser a expectativa pela aceitação da escola, que, de forma positiva, acabou aceitando o pedido (escola essa pública!!!!).

Esse movimento reforça aspectos já discutidos anteriormente: a insistência da estagiária em manter vínculo com a escola pública, espaço que constitui sua trajetória formativa, e a necessidade de negociação constante para viabilizar experiências. Ao

mesmo tempo, evidencia que, naquele contexto, até mesmo ações mínimas, como o diálogo com um professor da escola, já se configuravam como conquistas, revelando os limites e as tensões que atravessaram a realização do estágio no âmbito estadual.

A partir dessas tentativas de inserção na escola pública e das negociações necessárias para viabilizar o estágio de observação, a experiência vivida por Cecília passa a ganhar outro sentido. Diferentemente de uma lógica fiscalizadora ou avaliativa da prática docente, a observação se constituiu, para a estagiária, como um espaço de deslocamento de olhar: de ex-aluna para futura professora. Nesse movimento, o estágio deixa de ser apenas uma exigência burocrática e passa a operar como um momento de confronto com a realidade concreta da escola, marcada por condições materiais, políticas educacionais em implementação e desigualdades que atravessam o cotidiano escolar:

> E esse meu estágio de observação foi de extrema importância para mim, não para pontuar se o professor estava dando aula certa ou não, se ele estava seguindo a BNCC ou não, se ele estava, sabe, não, porque a gente também teve que pontuar, na época estava implementando redação Paraná e inglês do Paraná e enfim, todas as plataformas do Leia Paraná, todas as plataformas do governo e a gente tinha que analisar. Então eu lembro que eu presenciei uma situação de analfabetismo digital. Eu presenciei uma situação que me deixou extremamente chocada, porque eu e você crescemos com a tecnologia. Então a gente cresceu aprendendo a mexer no computador, a gente cresceu sabendo colocar acento nas palavras, sabendo abrir uma nova aba. Eu encontrei na observação alunos que não conseguiam escrever direito no computador. Escreviam tudo em minúscula, tudo junto ou que clicava na caixa alta sem querer e desesperados pediram para a professora: "Professora, minha letra ficou enorme, como é que eu deixo ela diminuída?" Então, era questões assim, que eu presenciei, eu fiquei assim, em completo choque, mesmo eu tendo vindo do colégio público. Então, eu tinha uma visão de aluna. E quando eu entrei nesse estágio, eu achei esse ponto foi de extrema importância, porque eu me coloquei no lugar de uma profissional professora (Cecília, Entrevista, 2025).

Na leitura de Cecília, a observação se afasta da ideia de “avaliar” o professor ou verificar o cumprimento de documentos oficiais e passa a revelar camadas da realidade escolar que, enquanto aluna, ela não percebia. Ao se colocar no lugar de professora, a estagiária passa a compreender que o trabalho docente é atravessado por desafios que extrapolam o conteúdo ou o planejamento pedagógico, exigindo mediações constantes frente a desigualdades estruturais.

A experiência de observação, que já havia deslocado Cecília da posição de ex-aluna para a de futura professora, também colocou em tensão as idealizações que a acadêmica carregava sobre a docência. O estágio passa, então, a operar como um espaço de confronto entre o professor imaginado — muitas vezes construído a partir de referências culturais e afetivas — e o professor possível, inserido em uma realidade escolar marcada por desigualdades sociais, materiais e humanas. Esse embate entre expectativa e realidade aparece com força na forma como a estagiária reelabora sua compreensão sobre o que significa “ser um bom professor”:

> Quando a gente entra na faculdade, a gente quer ser professor ou quando a gente já começa a gostar de ser professor, a gente quer ser um professor assim excepcional. A gente quer ser o professor mais incrível de todos. Então eu entrei na faculdade, o meu filme favorito é a Sociedade dos Poetas Mortos. Então eu queria ser aquele professor. Eu queria falar: "Não, eu vou ser esse professor, eu vou ser aquele professor que vai incentivar os alunos a lerem, que vai incentivar os alunos a escrever, que vai ser um professor super espontâneo". E aí eu entrei no colégio novamente e fui conversar com a professora e ela conversou comigo, ela falou: "Ó, fulano chega atrasado porque pega dois ônibus para vir. Se fulano não consegue escrever direito em cursiva, eu peço para ele fazer as minhas provas em caixa alta. Se fulano chega na escola faminto, então eu tenho que mandá-lo ir comer alguma coisa antes de vir para escola. Isso à noite no ensino médio (Cecília, Entrevista, 2025).

O relato evidencia um choque entre a docência idealizada e a docência vivida. Ao ouvir a professora da escola, Cecília se depara com um cotidiano em que o trabalho docente não se limita à inspiração, à criatividade ou ao domínio de conteúdos, mas envolve decisões pedagógicas atravessadas por condições sociais concretas: fome, deslocamento, cansaço, dificuldades de aprendizagem e sobrevivência. A figura do professor “excepcional”, construída a partir de referências simbólicas como o cinema, dá lugar a uma compreensão mais complexa e situada da profissão. Nesse sentido, o estágio de observação cumpre um papel formativo central ao revelar que ser professor, muitas vezes, é adaptar, acolher, negociar e garantir condições mínimas para que o processo de ensino aconteça.

Ao mesmo tempo, as situações observadas por Cecília evidenciam um deslocamento das funções atribuídas à escola. As adaptações feitas pela professora (lidar com a fome dos alunos, com o cansaço decorrente de longos deslocamentos, com lacunas básicas de letramento e com dificuldades materiais elementares)

revelam que a instituição escolar tem assumido múltiplos papéis que extrapolam sua função pedagógica. A escola aparece, nesse contexto, como espaço de assistência, acolhimento social e compensação de ausências estruturais que não deveriam recair exclusivamente sobre ela. Essas observações não desqualificam o trabalho docente, pelo contrário, reforçam sua complexidade e sobrecarga.

O relato a seguir evidencia que o desgaste vivenciado por Cecília não se restringe às experiências em sala de aula, mas envolve toda a organização do estágio no interior do curso. A sobreposição de demandas: disciplinas, relatórios, TCC, trabalho remunerado e deslocamentos constantes produz uma rotina que compromete necessidades básicas, como alimentação, descanso e segurança. Ao mesmo tempo em que a escola assume papéis que extrapolam sua função, a universidade também impõe uma estrutura formativa que pouco considera as condições materiais e sociais dos acadêmicos. O resultado é uma formação marcada pelo cansaço extremo, pela sensação de inadequação e pelo afastamento progressivo do sentido formativo do estágio, contribuindo para a percepção negativa da docência:

> Mas o estágio, ele foi assim, extremamente traumatizante em praticamente todos os aspectos para mim. Por quê? Na época eu estava trabalhando, eu estava fazendo a faculdade, então eu tinha o quarto ano para fazer que era TCC, os relatórios, mais a as aulas de libras e aulas de algumas disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa que a gente ainda tinha, né? Então eu tive que fazer todas as aulas, mais os relatórios, mais o TCC e mais trabalhar. Então eu saía de um de um estágio, eu fazia alguns estágios de manhã que não podia, mas eu enfiava em alguns momentos que eu não tinha aula para fazer os estágios. Saía correndo do estágio, ia trabalhar, do trabalho eu ia correndo para outra observação, que eu observei de noite. Então, eu não parava em casa, eu não tinha tempo de comer direito, eu comia dentro do ônibus. por vezes eu já peguei o ônibus com vontade de fazer xixi, mas correndo para pegar o ônibus, porque senão eu ia perder ele e não ia conseguir pegar outro. Sabe? Aí eu saía do colégio às 11 horas da noite, chegava em casa e na época eu estava morando longe do colégio. Então eu saía de casa, chegava em casa quase meia-noite, então era uma rotina extremamente desgastante (Cecília, Entrevista, 2025).

Recordo-me de momentos semelhantes ao longo da graduação, em que alguns colegas precisaram pedir demissão de seus trabalhos para conseguir conciliar as exigências do estágio, uma vez que seus empregos não permitiam flexibilização de horários. Também eram recorrentes discursos de docentes afirmando que a universidade exige escolhas e renúncias. No entanto, cabe questionar: abrir mão da

renda que garante a própria subsistência pode, de fato, ser considerada uma escolha? Diante disso, impõe-se uma reflexão inevitável: o estágio supervisionado — ou mesmo a universidade — tem sido pensado para quem?

Somado a essas condições materiais e estruturais, emerge um outro elemento igualmente significativo: as interpretações coletivas que tendem a normalizar o sofrimento vivido durante o estágio supervisionado. A exaustão física, o adoecimento emocional e as crises recorrentes passam a ser compreendidos como parte “natural” do processo formativo, o que contribui para silenciar o mal-estar e deslegitimar o sofrimento dos acadêmicos. Esse movimento reforça uma cultura institucional em que o cansaço extremo deixa de ser problematizado e passa a ser aceito como rito de passagem:

> Mas eu tive várias crises assim, muito fortes de choro, de ansiedade, eu tive candidíase nesses anos, eu tive três recorrências de candidíase, porque eu não estava aguentando, eu não estava suportando. E eu sentia que todas as vezes que eu ia conversar com alguém, seja na faculdade, as pessoas sempre falavam: "Ai, mas o estágio é normal, todo mundo sofre no estágio, todo mundo sofre nessa época". E eu ficava assim: "Não, não, não pode ser normal" (Cecília, Entrevista, 2025).

O relato evidencia o impacto direto dessas exigências na saúde física e emocional da estagiária, ao mesmo tempo em que denuncia a naturalização do sofrimento. Ao ouvir que “todo mundo sofre”, a experiência individual de adoecimento é diluída em uma lógica coletiva que transforma o desgaste em norma e o sofrimento em algo esperado. A recusa de Cecília em aceitar essa normalização — expressa em sua afirmação de que “não pode ser normal” — revela um posicionamento crítico diante de um modelo formativo que legitima o adoecer como parte do processo.

A naturalização do sofrimento no estágio supervisionado não se manifesta apenas nos discursos cotidianos, mas também nos modos como essas experiências são registradas e legitimadas institucionalmente. Ao observar os relatórios produzidos por turmas anteriores, Cecília percebe uma discrepância entre o cansaço visível dos veteranos e a forma como o estágio era narrado nos documentos oficiais. Essa distância entre a experiência vivida e a experiência escrita contribui para a manutenção de uma imagem idealizada ou neutra do estágio, apagando conflitos, adoecimentos e limites do processo formativo:

> O estágio em si, quando a gente tava no terceiro ano, é, a gente viu os nossos veteranos muito cansados, mas quando a gente lia os relatórios deles, que a gente sempre lê o relatório do ano seguinte para poder aprender a escrever o nosso. Os relatórios deles eram ou cheio de flores ou muito neutros, não tinha nada dizendo a realidade do estágio. Então, pensei, né, que não seria de mau tom eu comentar a minha realidade do estágio (Cecília, Entrevista, 2025)

O relato revela um movimento de ruptura com essa lógica de silenciamento. Ao decidir registrar sua experiência de forma mais honesta, Cecília tensiona um padrão discursivo que tende a suavizar ou romantizar o estágio supervisionado. Essa escolha não se configura como desvio, mas como gesto crítico e formativo, ao tornar visíveis aspectos que geralmente permanecem à margem dos relatos oficiais. Ao escrever sobre o cansaço, o sofrimento e as dificuldades enfrentadas, a estagiária amplia o alcance reflexivo do relatório, transformando-o em espaço de denúncia e de reflexão sobre as condições reais de formação docente.

A entrevista de 2025 permite observar um movimento de ressignificação da experiência vivida no estágio supervisionado. Se, no relatório de 2022, Cecília expressa exaustão, adoecimento e a recusa em seguir na docência, no momento da entrevista emerge uma leitura mais elaborada desse percurso, na qual a orientação recebida passa a ocupar um lugar central. O sofrimento não é apagado — ao contrário, é reconhecido como profundo e marcante —, mas deixa de ser o ponto final da trajetória. A permanência na profissão aparece, agora, como resultado de um acompanhamento humano e atento:

> Então eu acho que a minha orientação foi de extrema importância para que hoje eu continuasse sendo professora. Eu não desistisse por causa de um empecilho que aconteceu, que eu saí muito machucada do estágio, saí muito destruída. Então assim, é, eu hoje querer ser professora ainda mesmo depois de tudo. e eu hoje estou fazendo uma nova graduação (Cecília, Entrevista, 2025).

Esse relato evidencia que a formação docente não se encerra no estágio, tampouco se define exclusivamente pelas dificuldades enfrentadas nesse período. A orientação aparece como elemento mediador fundamental, capaz de transformar uma experiência traumática em possibilidade de continuidade e reconstrução do desejo de ser professora. A decisão de seguir na área e, inclusive, iniciar uma nova graduação revela que o estágio, apesar de doloroso, oportunizou reflexão e reposicionamento profissional. Assim, a trajetória de Cecília explicita que a formação inicial é

atravessada por conflitos, rupturas e sofrimentos, mas também por processos de escuta, acolhimento e ressignificação, reafirmando a importância de uma universidade que, para além de exigir, seja capaz de sustentar seus acadêmicos nos momentos de maior fragilidade.

As experiências do estágio supervisionado no ano letivo de 2022 revelam um cenário que pode ser compreendido como a passagem de uma pandemia para um verdadeiro pandemônio. Se, por um lado, o período marcou o retorno às atividades presenciais, por outro, esse retorno ocorreu de forma desorganizada, atravessado por entraves burocráticos, sobrecarga de plataformas, dificuldades de acesso às escolas e pela fragilização da articulação entre universidade e rede básica. O estágio deixou de ser apenas impactado pelas restrições sanitárias e passou a ser tensionado por exigências administrativas, controles institucionais e pela resistência das escolas em receber estagiários. Assim, 2022 se configura como um cronotopo marcado pelo caos, no qual os estagiários precisaram lidar com um conjunto de demandas que tornavam o desenvolvimento do estágio instável, fragmentado e, muitas vezes, inviável.

É a partir desse cenário de esgotamento vivido em 2022 que começam a emergir, no ano letivo de 2023, novas possibilidades para a realização do estágio supervisionado. Diante das portas fechadas nas escolas públicas, os estágios passam a ocupar outros espaços formativos, como escolas particulares, institutos federais e diferentes contextos educativos. Esses deslocamentos não ocorrem sem tensionamentos, mas revelam movimentos de adaptação e de reinvenção do estágio, que passa a se reorganizar em outros tempos, espaços e relações. Nesse novo cronotopo, as experiências dos estagiários apontam para a construção de alternativas possíveis frente às limitações impostas ao estágio no período anterior, abrindo caminhos para pensar a formação docente para além dos espaços escolares tradicionais.

4.3. UM ESTÁGIO COM NOVAS POSSIBILIDADES

Nesta seção, voltamos o olhar para os relatórios e entrevistas das estagiárias de 2023, Marina e Cora, cujas experiências de estágio se situam em um contexto um pouco mais distante da pandemia, mas ainda profundamente marcado por seus efeitos. Trata-se de uma turma que ingressou no curso de Letras em meio ao contexto

pandêmico, vivenciando as primeiras experiências universitárias de forma remota e mediada por plataformas digitais.

Assim, embora o estágio tenha ocorrido em um cenário de retomada mais consolidada das atividades presenciais, as marcas da formação inicial atravessada pelo ensino *online* permanecem presentes, influenciando percepções, expectativas e modos de vivenciar o estágio supervisionado. Diferentemente das estagiárias de 2022, observa-se aqui a emergência de outras possibilidades formativas, ainda tensionadas por desafios estruturais, mas atravessadas por rearranjos, adaptações e experiências que indicam movimentos de reconstrução do estágio no pós-pandemia.

Ao analisar a trajetória de Marina no estágio supervisionado, observa-se que a estagiária cumpriu as exigências formativas por meio de diferentes frentes de atuação. Suas experiências envolveram a prática docente no Cursinho Pré-vestibular, a etapa de observação em colégio da rede pública, a realização de entrevista com professor da área e a elaboração de uma obra didática. Essas etapas permitiram à acadêmica transitar por distintos espaços e práticas, articulando momentos de observação, intervenção pedagógica e reflexão sobre o fazer docente.

Ao rememorar o início da graduação, Marina evidencia que sua formação foi profundamente atravessada pela experiência do ensino remoto, especialmente no que diz respeito à construção de vínculos e ao processo de aprendizagem. O ingresso no curso em um contexto pandêmico produziu uma vivência universitária marcada pelo distanciamento, pelo estranhamento entre colegas e pela dificuldade de participação ativa nas aulas. Essa configuração inicial impactou não apenas a dimensão relacional da formação, mas também a apropriação dos conteúdos teóricos, sobretudo daqueles considerados mais complexos:

> A gente entrava na aula e a maioria não se conhecia, ficava assim a foto, aí você ficava: "Nossa, será que eu abro a câmera e apareço?" Mas você tinha vergonha de aparecer na câmera com gente que você não conhece também. E aí você sentia mal pela professora. É foi um pouquinho complicado esses primeiros anos. Às vezes eu sinto que eu tenho um déficit, sabe, no aprendizado, principalmente em relação a matérias um pouco mais complexas como linguística. Eu converso isso com os meus colegas também. Então, essa situação da pandemia acho que prejudicou nesse nível de aprendizagem, sabe? (Marina, Entrevista, 2025).

O relato aponta para um sentimento coletivo de lacuna compartilhado entre os colegas que ingressaram no curso durante a pandemia. A dificuldade de interação, a

ausência do contato presencial e a mediação constante pelas telas produziram um ambiente de aprendizagem fragmentado, no qual o engajamento se tornava mais difícil e a insegurança ganhava espaço. Ao mencionar um possível “déficit” na aprendizagem, Marina não individualiza o problema, mas o reconhece como resultado de um contexto formativo específico, marcado pelo isolamento e pela adaptação emergencial ao ensino remoto.

No estágio de observação, Marina passa a deslocar o olhar da condição de aluna para a de futura professora, identificando desafios concretos da prática docente que extrapolam o domínio de conteúdos. A observação da realidade escolar provoca questionamentos sobre a diversidade linguística presente na sala de aula e sobre as condições institucionais oferecidas para o trabalho pedagógico com esses alunos. Nesse sentido, o estágio funciona como um espaço de problematização, no qual a estagiária começa a reconhecer limites de sua própria formação e, ao mesmo tempo, das estruturas escolares:

> Mas ao mesmo tempo, esse estágio de observação me fez perceber alguns obstáculos assim que eu fiquei: "Nossa, OK, eu sinto que talvez eu precise me preparar mais em relação à minha atuação em sala de aula. Se eu tiver algum aluno em que eu não tenho alguma língua comum com ele e eu vou ter que ensinar o português para ele, como que eu vou fazer? Qual que vai ser o amparo da escola sobre isso? Esse aluno vai ter amparo na escola? (Marina, Entrevista, 2025).

O relato evidencia que a observação não se restringe à descrição do que acontece em sala de aula, mas desperta reflexões sobre responsabilidade docente, formação inicial e políticas linguísticas. As perguntas formuladas por Marina revelam uma preocupação ética e pedagógica com alunos que não compartilham a mesma língua, apontando para lacunas tanto na preparação do professor quanto no suporte institucional oferecido pela escola. Diferentemente de uma postura avaliativa ou normativa, a estagiária se coloca em uma posição de dúvida e reflexão, reconhecendo que o desafio não é individual, mas estrutural.

Ao aprofundar suas observações, Marina passa a reconhecer a diversidade linguística e cultural como um elemento central da dinâmica da sala de aula, especialmente no contexto de Foz do Iguaçu. A estagiária identifica que o trabalho docente se torna ainda mais complexo quando envolve alunos cujas línguas maternas não compartilham proximidade estrutural com o português, o que exige do professor

não apenas conhecimento linguístico, mas também sensibilidade pedagógica e suporte institucional. A observação, nesse sentido, amplia a compreensão da estagiária sobre os desafios reais da docência em contextos plurilíngues:

> Mas quando você vai para a sala de aula e você lida com corpos que é totalmente diverso, principalmente em Foz, que você tem alunos de tudo quanto é lugar que não vão falar português, que não vão falar espanhol, que vão falar árabe. que vão falar o chinês, é muito sei lá, uma situação muito específica e muito complexa para você lidar, especialmente falando em se tratando de alunos que falam uma língua que não possui uma raiz nem próxima do português, né?
> Mas, enfim, foi muito interessante observar essa dinâmica de sala de aula e ao mesmo tempo em que me apaziguo, entre aspas, e tipo, não é um trabalho que ele é realizável, que ele é legal de se fazer dada a minha experiência também no cursinho, que também é um são coisas diferentes, né? Minhas aulas do cursinho ou para as aulas que eu observei no colégio, são ambientes diferentes (Marina, Entrevista, 2025).

O trecho evidencia que Marina não apenas reconhece a complexidade do contexto escolar, mas também começa a situar sua própria experiência formativa diante dessa realidade. Ao comparar a vivência no Cursinho Pré-vestibular com a observação no colégio, a estagiária percebe que se trata de espaços com dinâmicas, demandas e públicos distintos, o que relativiza suas expectativas sobre a atuação docente. O sentimento de “apaziguamento”, ainda que colocado entre aspas, sugere uma tentativa de acomodar essa complexidade sem negá-la, reconhecendo que a docência em contextos plurilíngues exige condições específicas de trabalho e formação. Assim, o estágio de observação contribui para uma leitura mais situada da profissão, na qual a diversidade não aparece como obstáculo isolado, mas como elemento constitutivo do ensino de Língua Portuguesa em contextos fronteiriços.

É importante destacar que essas reflexões aparecem de forma mais evidente apenas no relatório e na entrevista de Marina. Isso não significa que apenas a estagiária tenha tido contato com essa realidade, sobretudo considerando que Foz do Iguaçu se insere em um contexto de fronteira, marcado historicamente pela diversidade linguística e cultural. No entanto, esse dado revela que a maioria dos estagiários não vivenciou a experiência de adentrar a sala de aula comum da escola pública e, portanto, não teve a oportunidade de observar diretamente essas dinâmicas.

Em grande parte dos casos, as práticas ocorreram em contextos específicos, como o Cursinho Pré-vestibular, voltado a um público delimitado, ou em projetos de ensino de Língua Portuguesa para imigrantes, que já se organizam a partir de um contexto próprio e direcionado de ensino. Assim, dentre os relatórios em que foi possível realizar a observação em escola regular, emerge um material particularmente rico, capaz de revelar, a partir do olhar dos estagiários, falhas estruturais profundas e desafios que atravessam o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao atendimento à diversidade linguística e às condições reais de ensino-aprendizagem.

No contexto das reorganizações do estágio supervisionado no pós-pandemia, a atuação em dupla surge como uma alternativa pensada para otimizar as orientações e agilizar os processos formativos. Essa modalidade, ao mesmo tempo em que busca oferecer maior suporte aos estagiários, também produz novas dinâmicas de atuação em sala de aula, exigindo negociação, diálogo e construção coletiva do fazer docente. A fala de Marina evidencia como essa organização foi vivenciada a partir de uma perspectiva ambivalente, marcada por alívio e cautela:

> Quando eu fiquei sabendo que ia ser em dupla, eu dei graças a Deus, eu tava muito feliz de que ia ser em dupla, que eu não ia entrar em pânico toda vez que eu entrasse em sala de aula, mas ao mesmo tempo eu entendo que ela pode ser uma modalidade, digamos assim, difícil, porque você tem que entrar em acordo com o outro que tá dando aula junto com você e se vocês não tem uma dinâmica boa, a probabilidade de em sala mesmo na hora da atuação, enfim, houver alguma convergência, talvez seja um pouco maior. No meu caso, isso não aconteceu. Que era todo muito bem dialogado, sabe? Era uma coisa muito que a gente sabe que nessa relação, principalmente levando para a sala de aula, vai ter coisas que eu vou ter que ceder e a outra parte também vai ter que ceder para a gente entrar em um acordo. Então, em relação a isso não foi difícil. Mas eu entendo que a a dinâmica de dupla não é uma coisa que é fácil de se lidar, né? É outra pessoa que vai estar ali do seu lado, às vezes ela pode convergir em sala de aula mesmo, às vezes tá falando uma coisa e às vezes o outro vai falar que não é bem assim, aí tipo, como que você vai lidar com isso dentro de sala é um pouquinho difícil (Marina, Entrevista, 2025).

O relato revela que a atuação em dupla funcionou, para Marina, como um fator de segurança emocional, especialmente diante da ansiedade provocada pela entrada em sala de aula. A presença do outro aparece como apoio, reduzindo o medo e o pânico, ao mesmo tempo em que exige abertura para ceder, negociar e construir acordos pedagógicos. A estagiária reconhece que essa dinâmica não é isenta de

conflitos e que divergências podem emergir no próprio momento da atuação, tornando a experiência potencialmente desafiadora. Contudo, ao destacar que, em seu caso, a relação foi pautada pelo diálogo, Marina evidencia que o sucesso dessa dinâmica depende menos do formato em si e mais da qualidade das interações estabelecidas.

Esse relato de Marina também me faz relembrar minhas próprias experiências de estágio, que foram divididas em quatro momentos ao longo do terceiro e do quarto ano da graduação. Todos esses estágios foram realizados em dupla e, em todos eles, atuei com a mesma colega. Nossa sinergia funcionava de maneira muito positiva, o que favoreceu o diálogo, a organização das atividades e a condução das práticas formativas. No entanto, essa dinâmica não se repetiu para todos os colegas, uma vez que alguns enfrentaram conflitos com seus pares e com orientadores, o que acabou resultando, inclusive, na desistência da disciplina de estágio.

A análise da trajetória de Marina pode ser encerrada a partir de um enunciado que sintetiza, de forma simbólica e afetiva, as tensões vividas ao longo de sua formação: *"Então a gente sobreviveu, aí a minha orientadora falou assim, vocês acabaram de sobreviver à pandemia. Vocês não vão sobreviver ao estágio?"*. Essa fala desloca o estágio de um lugar exclusivamente técnico ou burocrático para um espaço de resistência e (re)afirmação da continuidade formativa.

Ao recorrer à metáfora da sobrevivência, a orientadora reconhece o atravessamento do contexto pandêmico nas experiências acadêmicas e, ao mesmo tempo, convoca os estagiários a se perceberem como sujeitos que já enfrentaram condições extremas de incerteza e adaptação. A fala final mobiliza uma memória coletiva recente — a pandemia — para relativizar os medos e inseguranças que cercam o estágio, sem, contudo, apagá-los. Ao contrário, ela os reinscreve em uma trajetória marcada por desafios sucessivos. Assim, o percurso de Marina revela um estágio atravessado por observações sensíveis da realidade escolar, por reflexões críticas sobre a diversidade linguística e cultural.

Dando continuidade à análise das experiências das estagiárias do ano de 2023, passa-se agora à discussão do percurso formativo de Cora. Trata-se, portanto, de um grupo que iniciou a graduação em Letras em regime remoto, tendo suas primeiras experiências como alunas universitárias mediadas pelo ensino *online*, contexto que reverbera diretamente nas percepções, inseguranças e estratégias construídas ao longo do estágio supervisionado.

No que diz respeito às etapas do estágio, Cora realizou observação no Instituto Federal do Paraná (IFPR), em uma turma do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (TDS), realizou entrevista com um professor e desenvolveu o estágio em Língua Portuguesa com foco nas práticas de linguagem no contexto do ensino de Português para os freis, além da produção de material didático. Trata-se, portanto, de uma experiência que se organiza em um contexto específico de ensino, marcado por demandas próprias e por sujeitos que não se inserem na escolarização básica regular, o que desloca o estágio para outras possibilidades de atuação docente e de compreensão do ensino de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que, pelo fato de a observação ter sido realizada em um contexto federal, não foi necessário passar pelos trâmites burocráticos próprios da rede estadual, como *eProtocolo*. Essa condição facilitou o acesso ao campo de estágio, tornando o processo mais ágil e menos desgastante para a estagiária. Diferentemente do que se observa em outros relatos, marcados por atrasos, (re) protocolizações e incertezas quanto à aceitação das escolas, o contexto federal possibilitou que a experiência de observação se concentrasse efetivamente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas em sala de aula.

A experiência formativa de Cora é atravessada por marcas evidentes do ingresso na universidade em contexto pandêmico, aspecto que aparece de forma recorrente em suas observações sobre a própria turma. Como relata:

> Então, a minha turma a gente foi se conhecer mesmo no terceiro ano, segundo ano e meio, pessoalmente, né? Foi bem engraçado. A gente chegou na sala, a gente nem sabia quem era quem. A gente demorava para associar: "Ai, você tava sempre com uma carinha não sei o quê né?". Aí demorava para associar (Cora, Entrevista, 2025).

A partir dessa observação, a estagiária evidencia como a pandemia produziu efeitos duradouros na experiência universitária. A dificuldade em reconhecer os colegas, associar nomes a rostos e construir relações revela um percurso formativo marcado por encontros tardios e por uma convivência inicialmente mediada pelas telas. Essa percepção mostra que o retorno ao presencial não significou uma continuidade imediata da formação, mas um recomeço em vários sentidos.

Em relação aos estágios, a fala de Cora revela que o estágio começa antes mesmo da entrada efetiva em sala de aula. Ele se anuncia, de forma antecipada, pelas narrativas que circulam entre os estudantes, especialmente aquelas produzidas pelos

veteranos. Ao observar colegas mais avançados no curso constantemente exaustos, sobrecarregados e emocionalmente fragilizados, a estagiária passa a construir uma imagem do estágio marcada pelo medo, pelo desgaste e pela antecipação do sofrimento. Esse imaginário coletivo vai sendo internalizado e produz efeitos concretos no modo como o quarto ano é vivido. Cora explicita esse sentimento quando afirma:

> Ó, sendo sincera, uma visão um pouco negativa, por causa que é, toda vez a gente olha para os veteranos, os veteranos estão acabados, então você já vai criando um medo, já vai criando uma um bloqueio assim, você chega no quarto ano, você já está bloqueado, você já está com medo, você já está achando que você vai morrer. É, então, eu já cheguei bem nervosa, na verdade (Cora, Entrevista, 2025).

Esse relato evidencia como o estágio passa a ser percebido como um momento tensionado. O “bloqueio” mencionado pela estagiária não surge da experiência direta, mas da observação constante de um modelo de formação que normaliza o cansaço extremo e o adoecimento. Assim, o medo antecede a prática e condiciona a vivência do estágio, reforçando uma cultura acadêmica em que o sofrimento aparece como parte inevitável do processo formativo. A análise desse trecho permite compreender que o estágio, nesse contexto, já começa atravessado por expectativas negativas, o que impacta diretamente a forma como a estagiária se posiciona e experiencia esse momento da formação.

Em relação aos acompanhamentos e orientações, Cora evidencia o papel central da orientação no modo como o estágio foi vivido por sua turma. Diferente de um acompanhamento pautado apenas na cobrança, a estagiária destaca uma postura de escuta, cuidado e explicação paciente, que buscava conter a ansiedade coletiva. O medo não vinha apenas das exigências do estágio em si, mas da comparação constante com a turma anterior, cujas experiências negativas passaram a funcionar como um alerta permanente do que poderia “dar errado”. Nesse cenário, a orientação aparece como um espaço de mediação emocional e organizacional, fundamental para que o grupo conseguisse seguir adiante:

> A Helena eu acho que ela foi muito boa porque ela teve que acalmar, sentar toda minha sala e explicar tudo certinho, calminha. E aí eu lembro que várias vezes ela falava, tipo, "Olha, eu tô cobrando, mas eu tô cobrando, mas eu sei que vocês estão indo no ritmo, tá tudo bem". Porque eu acho que a gente tava tão bitolado e tão com medo

> de ser igual a outra turma e de que a outra turma reclamou muito dos estágios que a gente tinha medo de ser ruim pra gente, de dar tudo errado pra gente, de não conseguir se formar (Cora, Entrevista, 2025).

A observação de Cora mostra que o medo de “não dar conta” e de “não conseguir se formar” já estava instalado antes mesmo da vivência prática do estágio. Esse sentimento é construído coletivamente, a partir de relatos que circulam no curso e que acabam cristalizando uma imagem do estágio como um momento inevitável de sofrimento. Nesse contexto, a postura da orientadora ganha relevância justamente por romper, ainda que parcialmente, com essa lógica. Ao reafirmar que a cobrança existia, mas que o ritmo dos estagiários era respeitado, a orientação contribuiu para diminuir a sensação de colapso.

O relato de Cora evidencia que o medo do estágio surge, em grande parte, da percepção inicial das múltiplas etapas e da burocracia envolvida, mais do que das práticas pedagógicas em si. Antes mesmo de entrar em sala de aula, o volume de documentos e o número de atividades provocam ansiedade e sensação de sobrecarga. Esse medo diminui gradualmente à medida que a estagiária vai “destrinchando” cada etapa e compreendendo o que cada uma de fato exige. Como Cora descreve:

> Eh, mas eu confesso que eu tava com bastante medo do estágio. Eu achei que ia ser pior, na verdade, do que foi. Eu acho que na hora assim, até que foi e foi, tipo, quando eu vi já hoje em dia eu olho falou: "Nossa, por que que eu surtei tanto? Deu tudo certo". Mas eu acho que na época foi bem foi bem assustador um pouco. Principalmente pelo número, tipo, muito documento, como são quatro etapas, eu acho que as quatro etapas separadas, elas dão muito medo. E aí quando você destrincha cada uma delas, você entende que ah, pô, a entrevista, pô, é é ali eu sentar duas horinhas com a pessoa depois transcrever. Tipo, vai ficando menos apavorante, mas na hora fica muito apavorante (Cora, Entrevista, 2025).

Essa observação mostra que o medo é construído pela imaginação do estágio como um todo, um conceito abstrato e pesado que assusta antes do contato efetivo com a prática. Quando a experiência é vivida, etapa por etapa, a percepção muda, mostrando que o que parecia impossível é, na realidade, administrável. O relato de Cora evidencia o papel do processo gradual e orientado, que permite transformar um cenário inicialmente “avassalador” em uma experiência possível de ser enfrentada. Essa passagem também indica que parte significativa da ansiedade dos estagiários

está ligada à falta de familiaridade com a estrutura do estágio, e não necessariamente às exigências pedagógicas de cada atividade.

A experiência de docência no projeto de ensino de português para os freis na Fraternidade O Caminho se apresenta como um contraste marcante em relação à vivência em escolas convencionais. Cora enfatiza a receptividade, o acolhimento e a abertura do grupo, elementos que contribuíram para um ambiente de aprendizado mútuo e para o fortalecimento da confiança da estagiária em sua atuação pedagógica. O espaço se configurou como uma parceria efetiva, em que o ensino e a aprendizagem eram negociados de forma horizontal, e não hierárquica, o que favoreceu experiências afetivas e significativas. Como ela relata:

> Então é com os freis é aquilo lá que eu quase chorei na apresentação, porque eles são muito receptivos, muito abertos, então é muito diferente de uma escola ou de uma faculdade, eles eram oposto de rígidos, eles eram são muito acolhedoras.
> A gente chegava lá, eles tavam tomando cafezinho, “ai, quer um cafezinho, quer um bolo, quer um pão de queijo, senta aqui, como é que você tá”. Então, assim, era um movimento muito grande, eu acho. De tipo, vocês precisam da gente, mas a gente precisa muito de vocês também. Então, tipo, era uma parceria, eu acho, não é? eles eram muito, tipo, muito sociáveis, então, tipo, era muito era tudo era uma grande festa, assim.

A observação de Cora revela que a dimensão afetiva e relacional do ensino foi central nesse estágio. Ao contrário do medo e da ansiedade que permeavam outras experiências formativas, o contato com os freis proporcionou um espaço de acolhimento, confiança e reciprocidade, permitindo à estagiária se sentir valorizada e reconhecida.

O relato de Cora é longo, mas precioso, pois evidencia dimensões da experiência de estágio que vão muito além da sala de aula: o contato afetivo, a valorização da cultura local e a construção de vínculos pedagógicos e pessoais. Esse tipo de narrativa mostra como o estágio, quando contextualizado em projetos de extensão e em comunidades específicas, permite vivências únicas que não seriam reproduzidas em escolas convencionais. A estagiária consegue revelar não apenas o ensino do português, mas o cuidado com a experiência do outro e a criação de oportunidades de aprendizagem integradas à vida e ao entorno dos alunos:

> É, e aí teve a parte das Cataratas também, que a gente foi com eles para as Cataratas, porque a gente teve uma aula que a gente falou sobre pontos turísticos. É, da cidade, o que que eram pontos turísticos. É, e aí a gente falou sobre as cidades sobre cultura. e aí quando a gente falou de Cataratas, eles não conheciam. Então, eram quatro freis e nenhum deles conhecia. E daí a gente ficou: pô, é muito difícil você falar ficar falando de ponto turístico, ficar falando de Foz. Eles vieram aqui, moravam aqui em Foz e aí eles não conheciam os Cataratas. Então, a gente sentiu muito essa necessidade de levar eles para conhecer, para eles conhecerem também um pouquinho da nossa cidade, conhecerem um pouquinho porque tanto eu quanto a outra colega, a gente é muito apegada aqui à cidade, porque a gente cresceu aqui, então a gente tinha essa vontade de mostrar para eles o cantinho nosso, sabe? Pô, a gente fala tanto falava tanto nas aulas tipo: "Ai, Cataratas, orgulho do Mundo, Sete Maravilhas do Mundo". E aí, eh a gente queria muito mostrar para eles. Daí a gente levou eles, foi numa quinta, eu acho, ou numa sexta de manhã, foi a manhã toda assim. E aí, como eles fazem tudo, eles fazem tudo junto, tipo, se um faz, todos fazem. Então, se um foi nas Cataratas, a gente levou todo mundo nas Cataratas, todos os três. É, daí foram os nossos quatro alunos e os demais também, tanto que desses demais, depois um deles eu até comecei a dar aula de inglês para ele, porque ele precisava de aula de inglês e aí eu dei aula de inglês para ele, tipo, por conta assim, sabe? É, sem cobrar nada, só para ajudar mesmo porque eles fazem voto de pobreza, eles não tem como não tinham como pagar como pagar e tudo mais. E aí nas Cataratas a gente foi com eles, foi muito legal. A gente passou a manhã inteira lá com eles nas Cataratas. Aí foi muito massa, eles gostaram muito, ficaram apaixonados. Eles viraram ponto turístico como a atração lá, todo mundo queria tirar foto com eles. Como se se eles fossem, tipo, atrações das Cataratas também. Todo mundo quis tirar foto com eles. Foi muito legal. Foi muito legal. E aí eles deram para gente, eu tenho lá na sala uma cruz que eles deram, eles deram para mim, para Helena, para o João e para a Ana. É, e como eles não, como eles faziam um voto de pobreza, eles queriam dar alguma coisinha para a gente no final. E aí eles esculpiram na madeira uma cruz assim, muito bonitinha. Então tudo o que eles faziam era tudo muito artesanal, sabe? (Cora, Entrevista, 2025).

A ida às Cataratas se torna uma extensão pedagógica e afetiva, na qual o aprendizado se dá por meio de experiências vivenciais, integração cultural e convivência próxima. Ao mesmo tempo, a estagiária percebe o valor de pequenas ações, como a entrega artesanal da cruz, que simboliza reconhecimento, vínculo e gratidão, reforçando que a formação docente envolve aspectos humanos, afetivos e relacionais, que dificilmente seriam vivenciados em contextos escolares convencionais. Esse tipo de experiência evidencia a importância de projetos de extensão como espaços de aprendizagem integral, em que a prática docente e a vivência cultural caminham juntas.

A fala de Cora transborda afeto, cuidado e alegria, não só com a aprendizagem da língua portuguesa, mas com o vínculo humano que se estabelece entre ela e os freis. É possível sentir o amor pela cidade, pela cultura local e pelo ensino, e também o respeito e a admiração pelos alunos, que retribuem com gestos simples e significativos, como a cruz artesanal.

É justamente essa dimensão afetiva que torna o estágio memorável e transformador: não se trata apenas de cumprir carga horária ou tarefas burocráticas, mas de experimentar a docência como prática de humanidade, onde ensinar e aprender caminham juntos, e onde o vínculo e a empatia se tornam partes centrais da formação docente.

No meio de tantas realidades duras, exaustivas e dolorosas, ouvir relatos como o dela funciona quase como um alívio, um suspiro de esperança. É um momento em que a formação docente se revela não só como desafio e pressão, mas também como encontro com o humano, com a empatia. Respira-se diante da generosidade da experiência, do cuidado com os alunos, do afeto que emerge naturalmente, e isso nos lembra que a docência não é só técnica ou obrigação: ela também é vínculo, emoção e memória.

As experiências de estágio vividas em 2023 apontam para um deslocamento importante em relação aos anos anteriores. Diferentemente do cenário caótico de 2022, os relatos passam a ser atravessados por afetos, esperança e pela possibilidade de refletir com mais fôlego sobre a docência. A ocupação de novos espaços formativos, como escolas particulares, institutos federais e outros contextos educativos, ampliou as possibilidades de atuação dos estagiários e permitiu que o estágio voltasse a ser vivido como espaço de aprendizagem e aproximação com o fazer docente. Ainda que marcadas por limites e negociações constantes, essas experiências indicam um movimento de retomada e reorganização do estágio supervisionado.

Esse cenário de maior “facilidade” observado em 2023 — e que se estende para 2024 — relaciona-se, em grande medida, ao fato de que os professores das redes estaduais já se encontravam mais habituados às plataformas digitais e aos processos burocráticos instituídos no período anterior. Com isso, a entrada na escola passa a ocorrer de forma menos tensionada: alguns estagiários conseguem acessar os colégios para realizar observações, enquanto outros chegam a desenvolver práticas de docência, ainda que por períodos reduzidos. Esses movimentos, embora

não eliminem os desafios do estágio, sinalizam avanços importantes na reconfiguração das relações entre universidade e escola.

É justamente nesse contexto, marcado por avanços, afetos e pequenas conquistas, que emerge o estágio nas fissuras. Mesmo com maior abertura das escolas e com processos mais estabilizados, o estágio continua sendo realizado em brechas, intervalos e espaços possíveis, exigindo dos estagiários estratégias de resistência para permanecer na formação docente. A próxima seção se dedica a analisar essas experiências, compreendendo o estágio não apenas como adaptação, mas como prática de resistência frente às limitações ainda presentes nos contextos institucionais.

4.4. UM ESTÁGIO NAS FISSURAS

O estágio nas fissuras consolida movimentos que já vinham se desenhando nos anos anteriores. Em 2023, a maioria dos estagiários realizou o estágio majoritariamente em atividades extensionistas e, em 2024, na análise das experiências de Rachel e Lygia, observa-se a permanência desse deslocamento. Trata-se de um estágio que se organiza para além dos espaços tradicionalmente previstos, reafirmando práticas formativas que se constroem a partir das condições concretas disponíveis.

Esta seção, portanto, volta o olhar para um estágio que se edifica no que é possível, no que é negociado e no que é reinventado, evidenciando modos de agir que emergem em contextos atravessados por incertezas, mas também por iniciativas responsivas dos sujeitos envolvidos. Mesmo diante de fissuras institucionais, o estágio se sustenta como espaço formativo, produzindo aprendizagens, deslocamentos e sentidos. É o estágio como ruptura, como prática situada e como gesto crítico. Um estágio que, ao ser realizado nas brechas, aponta para movimentos de transformação e mudança na formação docente.

A estagiária agora analisada é Rachel, cujo percurso formativo se organizou a partir de diferentes frentes de atuação, envolvendo a participação em Cursinho Pré-vestibular, momentos de observação no CEEBJA, a realização de entrevista com docente da área e a elaboração de uma obra didática.

Em seu relatório, Rachel destaca aspectos relevantes para a compreensão do estágio realizado em 2024, especialmente as implicações do calendário acadêmico ainda marcado pelos efeitos da pandemia, bem como as mediações institucionais da SEED e o uso do *eProtocolo*, que atravessam e, por vezes, tensionam a organização das atividades. A extensão universitária aparece como eixo estruturante desse percurso, ao passo que o contexto do CEEBJA é analisado com sensibilidade e criticidade, permitindo reflexões consistentes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha de Rachel pelo CEEBJA não aconteceu ao acaso, mas é atravessada por um vínculo afetivo com esse espaço. Em seu relato, a acadêmica explica que, por ter vindo de outra região do estado, não possuía vínculos prévios com as escolas e demais espaços educacionais do município em que realizava o estágio. Diante disso, a EJA se apresenta como um lugar possível, mobilizado por uma memória familiar significativa: sua avó havia sido alfabetizada em um desses espaços. Esse vínculo afetivo e memorial orienta a decisão da estagiária como se pode observar no trecho a seguir, extraído da entrevista:

> Na língua portuguesa tem essa questão de reprovar, existe essa cobrança, existe essa preocupação, mas eu gosto mais do médio, porque as crianças têm que ser tudo muito lúdico, eu não tenho essa pegada do lúdico, não sei, por enquanto. Então, eu queria ir para… assim, eu gosto dos adultos, né? Por isso eu querer observar o CEEBJA. E porque era mesmo uma curiosidade que eu tinha. Como que funciona um CEEBJA? Eu nunca tinha entrado no CEEBJA, né? Eu nunca tinha. E a minha avó, ela foi alfabetizada no CEEBJA. E eu era pequena quando ela… eu me lembro assim, eu nem sei se nessa época eu chamava CEEBJA ainda, gente. Mas eu me lembro que ela foi alfabetizada já com netos, né? Eu me lembro da minha avó falando que ia para a escola e sendo alfabetizada e tudo mais. Então, eu tinha essa visão do que que eu ia encontrar no CEEBJA. Um monte de velhinho para ser alfabetizado. Então, eu falava: ‘Ai, gente, quero ir para o CEEBJA’. E aí, não foi isso que eu encontrei (Rachel, Entrevista, 2025)

O relato de Rachel mostra que sua aproximação com o CEEBJA se constrói entre memória, expectativa e descoberta. A imagem inicial, marcada por estereótipos sobre a EJA, é deslocada pela experiência concreta do espaço, produzindo novos sentidos sobre os sujeitos que o frequentam. Ao mesmo tempo, trata-se de um estágio atravessado por afetos e histórias familiares, no qual a formação docente se dá no

encontro com outras trajetórias de vida, outros tempos e outras formas de escolarização.

A experiência no CEEBJA não apenas frustra as expectativas iniciais de Rachel, como também provoca um deslocamento mais profundo em sua forma de compreender a EJA e os sujeitos que a constituem. Ao entrar em contato com a realidade concreta desse espaço, a acadêmica passa a reconhecer não só a diversidade dos estudantes, mas também a invisibilidade social que atravessa essas trajetórias, marcadas pela ausência de políticas efetivas. Esse processo de tomada de consciência aparece de forma explícita em seu relato, quando afirma:

> Foi muito diferente disso. Hum. foi uma realidade para mim, assim, de saber que isso existe, né? Porque claro, gente, essas pessoas precisam ser alfabetizadas em algum lugar. Elas precisam, né? Elas precisam ter esse lugar de acolhimento, mas a gente não pensa, a gente não enxerga essas pessoas.

A fala de Rachel evidencia um movimento de estranhamento e, ao mesmo tempo, de responsabilização. Ao reconhecer que “a gente não pensa” e “não enxerga essas pessoas”, a acadêmica explicita como a EJA ocupa, historicamente, um lugar de apagamento no imaginário social e nas próprias formações docentes. Nesse sentido, o estágio no CEEBJA atua como experiência formativa que rompe com a naturalização dessa invisibilidade, produzindo uma leitura mais crítica sobre os sujeitos da EJA e sobre a necessidade de espaços educativos que não apenas alfabetizem, mas acolham, reconheçam e legitimem essas trajetórias interrompidas.

A experiência de Rachel no Cursinho Pré-vestibular insere-se como um dos momentos mais significativos de sua etapa de docência, permitindo-lhe vivenciar, de forma concreta, os desafios e as recompensas da profissão docente. Trata-se de um espaço formativo que, assim como a EJA, se organiza à margem das estruturas escolares tradicionais. No cursinho, Rachel mobiliza os pressupostos teóricos apreendidos ao longo do curso de Letras e passa a construir sua prática pedagógica a partir do encontro direto com os estudantes, com suas expectativas, dificuldades e projetos de futuro, como se observa no trecho a seguir, extraído de seu relatório:

> Por fim, ver algumas das minhas alunas conquistando aprovações no Enem e no vestibular foi extremamente gratificante e me deu a certeza de que, apesar dos desafios, a experiência no Cursinho Pré-Vestibular foi muito positiva e recompensadora (Rachel, Relatório, 2024, p. 29)

Ao acompanhar as conquistas das alunas, Rachel reconhece o impacto concreto de sua atuação pedagógica e reafirma sua escolha pela docência, mesmo diante das dificuldades que atravessam esse espaço formativo. Nesse sentido, o Cursinho Pré-vestibular se configura como um território de aprendizagem mútua, em que ensinar e aprender se entrelaçam.

Outro aspecto relevante destacado na entrevista diz respeito aos múltiplos papéis assumidos pela professora orientadora no acompanhamento do estágio. Ao ser questionada sobre como se davam a orientação e o suporte durante esse processo formativo, Rachel evidencia uma sobreposição de funções que concentra em uma única docente responsabilidades acadêmicas, administrativas e pedagógicas. Essa configuração revela não apenas a centralidade da professora na organização do estágio, mas também as condições institucionais que demandam acúmulos de funções para que as atividades formativas possam acontecer, como se observa no trecho a seguir:

> Gente, são tantos papéis ali, ela era a professora da disciplina, ela era a coordenadora de estágio, ela era a minha orientadora e ela era a supervisora do cursinho. Ela era coordenadora da disciplina e da redação. Então, era tudo a Helena, né? Era tudo com ela que que o que reportava ali (Rachel, Entrevista, 2025).

A fala de Rachel afirma como o estágio se estrutura a partir de um intenso trabalho de mediação realizado por uma única professora, evidenciando tanto o compromisso formativo assumido quanto os limites impostos pela organização institucional. A concentração de papéis aponta para um funcionamento que depende fortemente do engajamento individual para se manter, o que, por um lado, garante acompanhamento próximo e responsivo, mas, por outro, revela a fragilidade das estruturas que deveriam sustentar coletivamente o estágio supervisionado.

Passemos agora para a análise do estágio realizado por Lygia que evidencia um percurso formativo construído a partir de diferentes espaços e experiências de docência. Suas atividades envolveram a atuação no Cursinho Pré-vestibular, momentos de observação e docência em um colégio cívico-militar, a realização de entrevista com docente da área e a elaboração de uma obra didática.

Ao transitar entre o cursinho e o colégio cívico-militar, Lygia se depara com realidades institucionais contrastantes, atravessadas por diferentes concepções de ensino, disciplina e organização escolar. Nesse sentido, seu estágio se constitui como uma experiência formativa complexa.

A passagem de Lygia pelo colégio cívico-militar é marcada pela percepção de um espaço escolar ainda em processo de adaptação a esse modelo de gestão. Desde os primeiros contatos, a estagiária identifica fragilidades na organização institucional, especialmente no que diz respeito à documentação pedagógica, o que já sinaliza tensões entre o PPP e a configuração assumida pela escola a partir de sua militarização. Essa sensação de indefinição e ajuste permanente atravessa sua experiência tanto nos momentos de observação quanto de docência, como se pode observar no relato a seguir:

> Eu senti que a escola tava ainda tentando também se adaptar, né? É uma escola que tá cívico-militar desde 2021 e até o PPP eu tinha pedido, assim, eles me mandaram de 2016, ou seja, antes da escola se tornar cívico-militar, com a desculpa de que não tavam achando, não sei o quê. Aí eu tive que pedir para a professora, ela teve que pedir para a diretora e aí conseguiu me mandar. Então, assim, eu senti que tinha essa questão, né? Mas eu acho que eles também não tavam assim tão à vontade com… e aí, como é que é, né, se é uma escola cívico-militar, assim? Ficou muito claro. No decorrer do período que eu fiquei ali na escola, tanto de observação como de docência, eu não… assim, nenhum militar veio falar comigo, apesar de que eu via eles fazendo seus procedimentos ali, de chamar atenção dos alunos, de entrada, saída, enfim, o controle, né, que eles exercem dentro da escola fica claro isso, né? É impossível não perceber, mas não tive contato direto com eles (Lygia, Entrevista, 2025).

O relato de Lygia evidencia que a presença militar se manifesta de forma constante, estruturando rotinas, comportamentos e formas de controle no cotidiano escolar. Nesse contexto, a experiência da estagiária é atravessada por ambiguidades: embora não haja interação direta com os militares, o controle exercido por eles se faz sentir de maneira contínua, produzindo um ambiente regulado, no qual a autonomia pedagógica parece conviver com limites institucionais ainda pouco definidos.

A percepção da licencianda permite compreender que a militarização não se restringe à atuação dos agentes militares, mas se expressa na própria organização institucional, influenciando a dinâmica escolar e as relações estabelecidas nesse espaço.

Essa leitura aproxima-se das reflexões de Freitas (2018), que analisa a incorporação de princípios gerencialistas à educação pública e seus efeitos sobre a organização da escola. Segundo o autor:

> A escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados (Freitas, 2018, p. 921).

Sob essa perspectiva, a experiência relatada por Lygia permite compreender que a reorganização promovida pelo modelo cívico-militar ultrapassa alterações administrativas, incidindo sobre a cultura escolar e sobre as formas de organização do cotidiano. A dificuldade de acesso aos documentos institucionais atualizados e a centralidade atribuída às práticas de controle observadas pela estagiária evidenciam um processo de reconfiguração da escola, no qual aspectos relacionados à disciplina e à padronização passam a ocupar posição de destaque, tensionando elementos tradicionalmente vinculados ao projeto político-pedagógico e à gestão democrática.

A partir da vivência no colégio cívico-militar, a entrevista com o professor assume um lugar central no percurso formativo de Lygia, deslocando o olhar da organização institucional para as condições subjetivas e profissionais da docência. Se, no cotidiano escolar, muitos tensionamentos aparecem de forma silenciosa ou diluída nas rotinas, a entrevista se configura como um espaço de escuta e de expressão, no qual emergem falas que dificilmente encontram lugar nos espaços formais da escola. Nesse sentido, a entrevista não se limita a um instrumento metodológico do estágio, mas se constitui como experiência formativa em si, como aponta Lygia em seu relato:

> A entrevista foi outra questão, assim, bem interessante, porque é como acho que todo mundo falou na turma, a turma inteira chegou nessa conclusão, né? De que a entrevista acaba sendo um grito, né? Um desabafo mesmo do professor, já que a gente não tem esse lugar de fala, né? Não temos onde gritar, onde apoiar, né? Então, enfim, aonde falar, né? Esse é um lugar possível e doloroso, porque você sente o professor passando por muitas coisas e isso muito adoece mesmo, com o tempo adoece (Lygia, Entrevista, 2025).

A fala de Lygia evidencia a entrevista como um espaço de enunciação marcado pela dor, pelo acúmulo de tensões e pelo adoecimento docente. Ao caracterizá-la como “um grito” e “um desabafo”, a estagiária reconhece a ausência de espaços institucionais de escuta e acolhimento para os professores, revelando como a palavra docente é frequentemente silenciada. Nesse sentido, o estágio se realiza, mais uma vez, nas fissuras: a entrevista torna-se um lugar possível de fala, ainda que atravessado pelo sofrimento.

A escuta atenta do sofrimento docente, possibilitada pela entrevista, também produz efeitos na forma como Lygia passa a compreender o próprio estágio supervisionado. Ao se deparar com os limites, tensões e adoecimentos que atravessam a docência, a estagiária revisita concepções cristalizadas sobre o estágio, frequentemente marcadas por críticas à distância entre universidade e escola. A experiência vivida, no entanto, tensiona essas narrativas recorrentes e permite a construção de um outro olhar, mais situado e reflexivo, como se observa no trecho a seguir:

> Assim… e aí eu entendi melhor o que que era o estágio, porque foi minha… na primeira graduação eu não tive estágio. Então não sabia muito bem como é que era, né? Sabia que era esse alinhamento da prática e da teoria, né? Uma tentativa de você dialogar ali o que você aprende na teoria na faculdade com o teu ambiente profissional depois. Mas eu sempre ouvi muitas críticas do estágio. Sempre ouvi muitas pessoas falar: ‘Ah, mas porque na prática é totalmente diferente, a universidade não prepara e não sei o quê, né? Tem ainda uma grande distância entre o chão da escola e a universidade’. Sempre ouvi muitas críticas. Mas quando eu passei pela experiência, eu vi de forma diferente. A expectativa que eu tinha não era lá aquelas coisas. Eu falei: ‘Ah, será, né, que vai ser assim?’ Mas eu me surpreendi, justamente porque para mim foi um processo de autodescoberta, de autopercepção muito importante para mim continuar mesmo (Lygia, Entrevista, 2025).

A fala de Lygia evidencia um deslocamento significativo em sua compreensão sobre o estágio supervisionado. Longe de confirmar a ideia de ruptura entre teoria e prática, a experiência vivida se configura como um processo formativo que promove autodescoberta, autopercepção e fortalecimento da escolha profissional. Ao reconhecer o estágio como espaço de diálogo possível — ainda que atravessado por tensões e limites — a estagiária ressignifica críticas recorrentes e reafirma o estágio como um momento fundamental da formação docente.

A ressignificação do estágio, apontada por Lygia como processo de autodescoberta e autopercepção, desdobra-se em uma reflexão mais ampla sobre a formação docente e sobre os sentidos atribuídos à própria licenciatura. Ao tensionar as leituras negativas que frequentemente recaem sobre o estágio e sobre a universidade, a estagiária desloca o debate para o campo da responsabilidade subjetiva e da consciência do próprio percurso formativo. Essa compreensão aparece de forma explícita em seu relato, quando afirma:

> Porque geralmente a gente tem essa ideia muito negativa do estágio, até da própria faculdade hoje em dia, né, fazer graduação ou fazer a licenciatura, então, ninguém quer, né? Então assim, o que eu acho, é, sobre isso, é que eu acho que, é, vai também de cada um, né, de você tá nesse momento de também ter essa autopercepção, essa consciência de si próprio. Então, que é para mim é muito importante. Então, sempre tive muito problema. Tive que parar a universidade, ficar longe da universidade. Porque se eu não me encontro ou não me identifico, como é que eu vou tá ali? Como é que eu vou ser uma profissional? Não consigo. Para mim não não dá, né? Então, preciso ter essas paradas e preciso, eh, nesse sentido, assim, estar consciente do meu processo. Então, para mim foi muito importante (Lygia, Entrevista, 2025).

A fala de Lygia evidencia o estágio como espaço que ultrapassa a dimensão técnica da formação e se inscreve no campo da constituição subjetiva do futuro professor. Ao reconhecer a necessidade de pausas, de distanciamentos e de autoconhecimento, a estagiária explicita que a formação docente não se dá de maneira linear ou homogênea, mas é atravessada por crises, interrupções e processos de reconhecimento de si. Nesse sentido, o estágio aparece como experiência que convoca o sujeito a se posicionar diante da profissão, a refletir sobre sua permanência e a assumir, de forma consciente, o próprio percurso formativo. Trata-se, portanto, de um estágio que forma não apenas para o exercício da docência, mas para a compreensão de si enquanto profissional em construção, reafirmando a formação como processo situado, humano e atravessado por escolhas.

As reflexões de Lygia resultam em uma compreensão do estágio como experiência decisiva de confirmação profissional e de reorganização subjetiva. Ao narrar suas dúvidas iniciais em relação ao curso e às diferenças entre o caráter mais investigativo do bacharelado e a formação para a docência, a estagiária evidencia conflitos comuns aos processos formativos, especialmente quando a escolha profissional ainda se encontra em construção:

> Quando eu entrei na Unioeste, eu ainda tava um pouco receosa de como que seria, porque o bacharel tem esse caráter mais de pesquisa, né? Então, você tá se preparando para ser um pesquisador e não para estar dentro de uma sala de aula. No começo eu me senti meio perdida, meio em conflito também: será mesmo que eu tô fazendo uma coisa que eu quero fazer? E o estágio veio para confirmar, sim, que eu tô no meu caminho, que eu tô de fato fazendo uma coisa que eu me sinto bem, que eu gosto e que tá tendo efeitos, inclusive, na minha saúde. No dia que eu fui avaliada pela Helena no estágio, eu tava conversando com ela e falei: 'Nossa, eu tô dormindo', coisa que eu não fazia, eu tinha muita insônia. E eu passei a dormir depois desse processo de dar aula, entende? Porque me parece que é muito isso, você se organizar e também conseguir liberar essa energia que é necessária. Então, a profissão me ajudou bastante nesse sentido, esse pré-contato com a profissão, que é o estágio (Lygia, Entrevista, 2025).

O relato de Lygia evidencia o estágio como experiência formativa que confirma escolhas, reorganiza sentidos e produz efeitos concretos na vida do sujeito em formação. Ao associar o exercício da docência à melhoria de sua saúde e ao reencontro consigo mesma, a estagiária reforça o estágio como espaço de autoconhecimento, pertencimento e afirmação profissional. Assim, o estágio se configura como um pré-contato potente com a profissão docente, capaz de transformar inseguranças em convicções e de sustentar a permanência na docência, mesmo em contextos atravessados por fissuras institucionais. Desse modo, encerra-se a análise da experiência de Lygia, evidenciando um estágio que, ao se realizar nas brechas do sistema educacional, forma não apenas professores, mas sujeitos conscientes de seus percursos, escolhas e modos de estar na profissão.

Ao final de sua trajetória no estágio, Lygia amplia sua reflexão para além da experiência pessoal e passa a problematizar as relações entre universidade e escola, apontando limites que atravessam a formação docente de maneira estrutural. A estagiária reconhece que muitos dos tensionamentos vividos ao longo do estágio estão relacionados a falhas de comunicação e à ausência de uma articulação mais consistente entre essas duas instâncias formativas. Essa percepção aparece de forma direta em sua fala, quando afirma:

> Então acho que, mas a questão da comunicação pode sim ser melhorada, acho que inclusive, é, acho que aí falta uma consciência mais política, mas, sabe, é uma questão mais social, da gente saber que, olha, a universidade, a gente tem que estar, é, a gente tem que

> se conectar de alguma maneira com a escola, a gente tem que conversar com eles, de alguma maneira a gente tem que ter uma relação, porque senão fica uma coisa muito assim, ah, escola, daqui a pouco a escola e a universidade não tem mais contato, né?

A fala de Lygia evidencia que o estágio supervisionado, ao se constituir nas fissuras institucionais, torna visíveis não apenas desafios de ordem individual, mas, sobretudo, fragilidades nas articulações entre universidade e escola. Ao reivindicar maior consciência política e a ampliação do diálogo entre esses espaços, a estagiária inscreve seu dizer em um horizonte formativo que demanda relações mais horizontais, contínuas e efetivamente responsivas. Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser compreendido como mera exigência curricular e passa a ser reconhecido como espaço de produção de sentidos, no qual os sujeitos são convocados à responsabilidade frente às condições concretas de formação e às práticas educativas que atravessam.

Tal compreensão dialoga com a perspectiva dialógica da linguagem, na medida em que evidencia o caráter ético do dizer e do agir formativo: responder ao outro — à escola, à universidade, aos sujeitos envolvidos — implica assumir uma posição responsável diante das tensões, limites e possibilidades que constituem o estágio supervisionado. As fissuras, longe de significarem apenas rupturas, tornam-se lugares de enunciação, reflexão e resistência, nos quais se produzem deslocamentos e se reconfiguram modos de relação.

Com isso, encerra-se este capítulo, reafirmando o estágio supervisionado como prática formativa que, ao habitar as fissuras institucionais, tensiona estruturas cristalizadas, produz movimentos de reexistência e aponta para a necessidade de vínculos mais sólidos, éticos e dialógicos entre universidade, escola e sujeitos em formação.

ENTRE RESISTÊNCIAS E RECOMEÇOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio curricular supervisionado constitui um espaço privilegiado de formação docente, no qual teoria e prática se relacionam de modo intenso, tenso e, muitas vezes, contraditório. Mais do que um componente obrigatório dos cursos de licenciatura, o estágio configura-se como um lugar de vivência, de confronto com a realidade escolar e de produção de sentidos sobre o ser professor. Ao longo dessa pesquisa, compreendeu-se que o estágio não se limita ao cumprimento de cargas horárias ou à execução de atividades previamente prescritas, mas se materializa como um processo formativo atravessado por relações, afetos, reflexões, inquietações, questionamentos, vivências e sobrevivências.

Nesse sentido, a noção de cronotopo mostrou-se fundamental para compreender as experiências do estágio supervisionado nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Os cronotopos analisados evidenciam que o estágio foi vivido em tempos e espaços profundamente marcados por rupturas, reconfigurações e deslocamentos: salas de aula virtuais, retornos presenciais abruptos, burocratizações intensificadas por plataformas digitais e a constante adaptação a calendários instáveis. Esses elementos não apenas reorganizaram o modo como o estágio ocorreu, mas também incidiram diretamente na constituição dos sujeitos estagiários, em suas práticas, expectativas e modos de narrar a própria formação.

Ao assumir a perspectiva dialógica da linguagem, compreendeu-se que os cronotopos do estágio não são cenários neutros, mas espaços vivos, permeados por vozes múltiplas, discursos institucionais e (re)existências. O estágio, nesses cronotopos, revelou-se como um território de aprendizagens, no qual os estagiários negociam sentidos, reelaboram saberes e constroem, nas fissuras do vivido, formas singulares de exercer a docência. Assim, pensar o estágio a partir dos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico permitiu evidenciar os desafios enfrentados, os movimentos de criação, adaptação e permanência que marcam a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no período analisado.

À luz das reflexões apresentadas ao longo desta dissertação sobre o estágio supervisionado como espaço-tempo formativo e sobre os cronotopos pandêmico e pós-pandêmico que atravessaram essa experiência, tornou-se necessário retomar o

percurso investigativo que sustentou esta pesquisa. Compreendendo o estágio como um processo historicamente situado, marcado por rupturas, continuidades e reconfigurações impostas pelas condições sanitárias, institucionais e políticas do período analisado, a investigação organizou-se a partir de um problema central de pesquisa.

Dessa forma, a pergunta que orientou este estudo foi: **Quais foram as implicações e os desafios enfrentados na realização do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia de Covid-19 (2020–2024)?** Para responder a tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: **analisar as implicações e os desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia da Covid-19 (2020–2024)**, considerando as interações com a rede estadual de ensino e as adaptações necessárias para a formação de professores. Em virtude desse objetivo geral, definiram-se três objetivos específicos:

I) discutir o ensino de Língua Portuguesa no contexto do estágio supervisionado nas licenciaturas, com enfoque no Curso de Letras, analisando as questões pertinentes à formação do professor de Língua Portuguesa e às concepções de linguagem e ensino que atravessam esse processo formativo;

II) descrever as demandas enfrentadas durante o estágio supervisionado, com ênfase nos diferentes cronotopos vivenciados ao longo do período investigado, a saber, o cronotopo pandêmico (2020–2021), caracterizado pelas aulas online, e o cronotopo pós-pandêmico (2022–2024), marcado pela implementação do sistema *eProtocolo* e por demais coerções e reorganizações de ordem governamental e institucional;

III) analisar as experiências, as implicações e os desafios decorrentes dos dois cronotopos vivenciados, identificando as adaptações, as possibilidades e as (sobre)vivências construídas pelos estagiários em cada contexto, bem como os sentidos produzidos acerca da docência em Língua Portuguesa no processo de formação inicial.

Com o intuito de alcançar tais objetivos, trilhamos um caminho de reflexão que se materializou na presente dissertação, organizada em quatro capítulos, seguindo

uma progressiva especificidade. Iniciamos com a descrição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, a caracterização dos estagiários participantes e a apresentação do contexto do estudo.

Na sequência, discutimos as leis, os regimentos e os calendários que orientaram o funcionamento do estágio supervisionado, evidenciando como os períodos pandêmico e o pós-pandêmico foram organizados institucionalmente e quais impactos essas normativas produziram no desenvolvimento dos estágios.

Avançando nesse percurso, apresentamos os principais conceitos teóricos que sustentam o campo investigado, estabelecendo diálogo com as bases que orientam a análise. Por fim, dedicamo-nos à análise das entrevistas e dos relatórios, buscando compreender as experiências, os desafios e as (sobre)vivências narradas pelos estagiários nos diferentes cronotopos.

Portanto, no **primeiro capítulo**, realizamos a caracterização da pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada e desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, configurando-se como um estudo de caso com procedimentos documentais e bibliográficos. Em seguida, descrevemos os espaços e os participantes da pesquisa, contextualizando a Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, e o curso de Letras, bem como os acadêmicos envolvidos no estudo. Por fim, foram explicitados os procedimentos de geração dos dados e os fios condutores de análise, orientados pela perspectiva bakhtiniana, assumida tanto como referencial teórico quanto como norteadora dos encaminhamentos metodológicos, em consonância com a concepção dialógica da linguagem e com os estudos sobre o estágio supervisionado.

No **segundo capítulo**, dedicamo-nos à discussão teórica sobre a formação docente, situando o estágio supervisionado como parte constitutiva das licenciaturas, com atenção especial aos cursos de Letras. Inicialmente, refletimos sobre o lugar dos estágios supervisionados na formação de professores e, de modo mais específico, no curso de Letras, evidenciando sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência, voltamo-nos ao estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, considerando sua organização e seus objetivos formativos. Essa discussão foi conduzida a partir de duas perspectivas articuladas: a jurídico-organizacional, relacionada às leis e documentos que regulamentam o estágio; e a linguístico-discursiva, fundamentada na concepção dialógica da linguagem.

Por fim, dedicamos atenção aos conceitos centrais da perspectiva dialógica da linguagem, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores brasileiros, como responsabilidade, responsividade, enunciado e cronotopo, que sustentaram as análises desenvolvidas ao longo da dissertação.

No **terceiro capítulo**, dedicamo-nos a compreender o estágio supervisionado de Língua Portuguesa no contexto do cronotopo pandêmico, marcado pela ruptura das formas “comuns” de ensino e pela emergência de novas práticas formativas. Inicialmente, apresentamos os resultados de um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que abordaram o estágio supervisionado, o ensino de Língua Portuguesa e a pandemia, buscando evidenciar o que já foi discutido nesse cronotopo e quais lacunas ainda permanecem no campo.

Em seguida, analisamos as experiências de duas turmas de licenciandos: uma cuja vivência de estágio ocorreu integralmente de forma *online* e outra que transitou do ensino remoto para o presencial. Essa análise, fundamentada nas categorias construídas ao longo da pesquisa, articulou os relatos das entrevistas e os registros dos relatórios de estágio, permitindo compreender como os sujeitos (sobre)viveram, resistiram e ressignificaram seus processos formativos em meio à excepcionalidade do período pandêmico.

No **quarto capítulo**, dedicamo-nos à análise do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no cronotopo pós-pandêmico, marcado por tensões, reorganizações institucionais e pela intensificação de exigências burocráticas. Inicialmente, discutimos o movimento de transição do período pandêmico para o pós-pandêmico, evidenciando como o retorno ao ensino presencial foi atravessado por descontinuidades, conflitos e incertezas, sintetizadas na noção de passagem “da pandemia ao pandemônio”.

Na sequência, analisamos o estágio vivido em meio ao caos do retorno presencial, considerando os impactos de calendários instáveis, do uso do *eProtocolo* e das coerções administrativas que incidiram sobre o desenvolvimento das atividades de estágio. Por fim, voltamo-nos às possibilidades que emergiram nesse contexto, analisando o estágio como um espaço vivido nas fissuras, no qual os estagiários construíram alternativas, resistências e novos sentidos para a formação docente, mesmo diante de condições adversas.

Ao retomar a pergunta que orientou esta pesquisa — **quais foram as implicações e os desafios enfrentados na realização do estágio supervisionado**

de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia de Covid-19 (2020–2024*)*? — consideramos que ela foi devidamente respondida ao longo do percurso investigativo. As análises realizadas evidenciaram que o estágio supervisionado foi profundamente atravessado pelos diferentes cronotopos vivenciados, revelando desafios de ordem pedagógica, institucional, burocrática e formativa, bem como processos de adaptação, resistência e ressignificação por parte dos acadêmicos.

Do mesmo modo, avaliamos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, na medida em que foi possível analisar as implicações e os desafios enfrentados pelos estagiários nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, considerando as interações com a rede estadual de ensino e as adaptações exigidas no processo de formação docente. A investigação permitiu compreender como as condições históricas e institucionais impactaram o desenvolvimento do estágio e a constituição dos sujeitos em formação.

Quanto aos objetivos específicos, entendemos que também foram atingidos. Discutimos o ensino de Língua Portuguesa no contexto do estágio supervisionado nas licenciaturas, descrevemos as demandas enfrentadas nos diferentes cronotopos e analisamos as experiências vividas pelos estagiários, identificando tanto os desafios quanto as possibilidades e (sobre)vivências construídas em cada período. Assim, o percurso analítico desenvolvido possibilitou responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, contribuindo para uma compreensão mais situada e crítica do estágio supervisionado em tempos de crise e de reorganização.

No âmbito das contribuições acadêmicas, dialogamos diretamente com os pressupostos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Unioeste, na medida em que investigamos um curso de licenciatura em Letras situado em um contexto específico e historicamente marcado. Ao analisarmos o estágio supervisionado de Língua Portuguesa a partir das experiências concretas de professores em formação, ampliamos a compreensão sobre os processos formativos, evidenciando lacunas, tensões e desafios que atravessaram a relação entre teoria e prática no interior das licenciaturas.

Nesse sentido, a dissertação contribuiu para o campo da formação de professores ao evidenciar que o fortalecimento da prática pedagógica não se constituiu apenas pela prescrição de metodologias ou pela normatização do estágio, mas pela escuta atenta das experiências vividas, pelas narrativas dos sujeitos em

formação e pela análise crítica dos contextos institucionais em que o estágio se realizou. Colocamos em diálogo documentos oficiais, legislações, calendários acadêmicos e relatos de estagiários, o que permitiu revelar descompassos entre o que era projetado institucionalmente e o que se efetivava nos cotidianos formativos, contribuindo para repensar formas de organização e acompanhamento do estágio supervisionado.

A investigação também se alinhou aos objetivos do Programa ao fomentar pesquisas no campo do ensino de Linguagens e da formação de professores, assumindo uma perspectiva teórico-metodológica comprometida com a análise crítica da realidade educacional. Mobilizamos a Linguística Aplicada e a perspectiva dialógica da linguagem como bases para compreender o ensino enquanto prática social, histórica e discursiva, especialmente em contextos de crise e reorganização, como aqueles vivenciados nos períodos pandêmico e pós-pandêmico.

Além disso, situamos a pesquisa no contexto da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, contribuindo para o fortalecimento de estudos voltados aos cotidianos formativos, às relações curriculares e às condições concretas do trabalho docente, em diálogo com os desafios do ensino em contextos de fronteira. Elaboramos análises e reflexões a partir desse cenário, ampliando possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade educacional e colaborando para a socialização de discussões relevantes para a formação inicial de professores.

Por fim, registramos e analisamos experiências recentes e ainda pouco sistematizadas do estágio supervisionado, especialmente no período pós-pandêmico, contribuindo para a consolidação de um campo de estudos comprometido com uma formação profissional crítica e ancorada em fundamentos teórico-práticos consistentes.

Finalizo as considerações com minhas análises pessoais a respeito desse movimento. Esta pesquisa não começou em 2024, ano em que fiz a matrícula no mestrado e, oficialmente, dei o pontapé inicial nesta investigação. Ela começou muito antes, ainda no curso de Formação de Docentes, quando iniciei minha trajetória na docência. No entanto, as inquietações, os questionamentos e até mesmo as revoltas ganharam força na graduação. Foram impulsionadas pelas vivências em diferentes projetos e experiências formativas: o PIBID, realizado em contexto pandêmico; as monitorias acadêmicas; as pesquisas de Iniciação Científica; a Residência Pedagógica; e os quatro estágios supervisionados, desenvolvidos em dois anos

distintos da graduação, no terceiro e no quarto ano. Todos esses movimentos nos atravessam e nos obrigam a refletir, analisar, inferir.

Em muitos momentos desta pesquisa, fui convidada a retornar à graduação, às leituras que realizei naquele período e às inquietações que me acompanhavam. Algumas delas não cessaram; foram ressignificadas. Muitas das falas presentes nas entrevistas eram percepções que eu mesma tive durante o estágio, mas que, naquele momento, ainda não conseguia nomear ou compreender em profundidade. Agora, na posição de pesquisadora, fui forçada (no melhor sentido da palavra) a ressignificar essas experiências junto com os entrevistados, em um movimento de escuta, diálogo e reconstrução de sentidos.

Esta pesquisa foi concluída no que foi possível em 24 meses, mas carrega consigo um sentimento persistente de que ainda há muito a ser feito. A leitura de todos os relatórios de estágio produzidos entre 2020 e 2024 despertou em mim um profundo senso de responsabilidade. Eu queria analisar todos os relatórios, entrevistar todos os estagiários, não queria que nada daquilo se perdesse. Hoje compreendo que nada se perdeu, mas que as limitações também fazem parte do fazer científico. Ainda assim, dobrar o *corpus* analisado significou dobrar o trabalho, o tempo e o desgaste. Próximo ao final das análises, quase não havia mais fôlego. Mesmo assim, eu não poderia ser hipócrita diante do movimento que eu mesma escolhi: dar a cada entrevista e a cada relatório a análise que mereciam.

Esta pesquisa foi realizada com muito respeito, responsividade e responsabilidade. Foi construída em meio a reflexões duras, ressignificações constantes e muita emoção, próprias de quem retorna a um tempo doloroso e ainda muito recente. Como na epígrafe que acompanha este trabalho — “Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras” (Cora Coralina, 2001) —, as pedras foram removidas, mas não desapareceram. A pandemia passou, mas seus prejuízos permanecem. As roseiras floresceram, mas continuam tendo espinhos. Recomeçar foi necessário. Recriar também. Assim como o estágio supervisionado precisou ser recriado, eu também precisei.

Foram momentos intensos de reflexão, de emoção, de dor e de sensibilidade diante de histórias tão bonitas, singelas, marcadas pela luta e pela resistência. Esta pesquisa é, acima de tudo, parte da minha trajetória, do meu compromisso com a formação docente e do profundo respeito pelas experiências que me atravessaram e atravessaram tantos outros ao longo desse período.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1952-1953] 2016a.

BAKHTIN, Mikhail M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Patrícia Cardoso; CREPALDI, Nilza Pereira; SANTOS, Annie Rose dos. O estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 162–180, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4867. DOI: 10.46230/2674-8266-13-4867.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o Círculo: matizes rabelaisianas**. InterteXto**, Uberaba, v. 4, n. 2, p. 35-49, jul./dez. 2011. ISSN 1981-0601.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 080**, de 1984. Dispõe sobre o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 1984.

BRASIL. **Decreto Federal nº 90.876**, de 18 de fevereiro de 1985. Regulamenta o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino médio. Brasília: Diário Oficial da União, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece o Marco Civil da Internet. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 376**, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre diretrizes para o funcionamento das instituições de ensino durante a pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Dispõe sobre medidas excepcionais em virtude da pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de abril de 2020. Regulamenta medidas emergenciais para a continuidade do ensino em tempos de pandemia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Dispõe sobre orientações para a realização de atividades escolares durante a pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020d.

BRASIL. **Nota Técnica GT COVID-19 nº 11/2020.** Nota técnica para a atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2020e.

BRASIL. **Norma Regulamentadora nº 17.** Segurança e saúde no trabalho – ergonomia. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Previdência, 2020f.

BRASIL. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus: mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas.** Brasília: Universidade Aberta do SUS; Ministério da Saúde, 2020g. Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 18**, de 7 de novembro de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília, DF: CAPES, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/capes. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica (RP).** Brasília, DF: CAPES, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/capes. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 75-D.** Dispõe sobre o regime de teletrabalho. Brasília, DF: Senado Federal, 2025.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v.18, n.4, p.906-926, out./dez. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FURTADO, Raimundo Nonato Moura. Exotopia em ação: analisando a negociação de sentidos na produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 30, n. 4, p. 213-230, 2º sem. 2024.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lygia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Juliany Correia. **Estágio supervisionado de Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto.** Dissertação (Mestrado em [curso]) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2022.

ISRAEL, Carolina Batista. Gastos públicos com a contratação de plataformas educacionais (Edtechs) – Paraná, março de 2025. Disponível em: https://laboratorios.ufpr.br/tecnosferalab/plataformizacao-do-ensino-no-parana/.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOUREIRO, Adalgiza Arantes; ROSA, Gisele Batista**.** Experiência de estágio no retorno pós-pandemia de Covid-19. **Anais do 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa,** v. 1, n. 5, 2023. Universidade Estadual de Londrina – UEL.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Formação inicial do professor de Língua Portuguesa: responsabilidade e responsividade. *In*: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – ESTAGIAR, 4., 2021, Londrina. **Anais**… Londrina: Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 4, 2021. ISSN 2594-5262.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; MARTINS, Maridelma Laperuta. O estágio supervisionado de Língua Portuguesa no cronotopo pandêmico: novos contornos, outros movimentos, sempre resistência. *In*: REDEL, Elisangela; MARTINY, Franciele

Maria; BERGER, Isis Ribeiro (orgs.). **Línguas, ensino e formação**: experiências e aprendizagens da pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-181.

LUZ, Débora Lauane; ZAQUI, Juliana Pereira; FARIAS, Adriana Medeiros. O mercado de plataformas educacionais do governo do Estado do Paraná. **Revista Amazônida**, v. 10, n. 2, 2025. e-ISSN 2527-0141.

MELO, Guilherme; SILVA, Janaina. Estágio supervisionado de Língua Portuguesa em tempos de pandemia: ensino remoto para quem? **Revista Crátilo,** Patos de Minas, v. 14, n. 2, p. 93–104, ago./dez. 2021.

MELO, Iúlia Milena Bélens Camilo de; ARAÚJO, Denise Lino de. **Letras por amor, educação por resistência:** primeira experiência em estágio docente pós-pandêmico. *In*: IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais**…, 2023. Editora Realize.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329–338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 080/2020**. Dispõe sobre medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da COVID-19. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2020a.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 5.283/2020**. Estabelece medidas complementares de enfrentamento da pandemia da COVID-19. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2020b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Informação nº 02/2022 – DDC/CAA**. Curitiba: SEED, 2022a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução nº 1.306/2022 – GS/SEED, de 29 de março de 2022**. Normas e procedimentos para concessão de estágio obrigatório a estudantes de licenciatura. Curitiba: SEED, 2022b.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, ano XXXI, p. 36-49, jan. 2021.

SILVA, Maria Claudino da; CARDOSO NETO, Odorico Ferreira**.** O estágio curricular supervisionado no curso de Letras do Campus Universitário do Araguaia/UFMT na pandemia e no pós-pandemia – relato de professores da disciplina. **Caderno Pedagógico,** v. 22, n. 9, e17989, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-097. Acesso em: janeiro 2026.

SILVA, F. F. F. L. e., ESPÍNDOLA, L. D., Souza, S., LEBLER, C. D. C. O Estágio Supervisionado E A Pandemia: Relato De Experiência De Alunos De Graduação Em Letras Português Da Universidade Federal De Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, n. 7 (6), p. 415–432, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1383.

UNIOESTE. **Memorando nº 56/2020 – DPEM/DEN/PROGRAD**, de 10 de novembro de 2020. Cascavel: UNIOESTE, 2020a.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 074/2020-CEPE**, de 4 de agosto de 2020. Regulamenta atividades de ensino remoto durante a suspensão das atividades presenciais. Cascavel: UNIOESTE, 2020b.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 036/2020-CEPE**, de 29 de outubro de 2020. Aprova o calendário acadêmico dos cursos de graduação. Cascavel: UNIOESTE, 2020c.

UNIOESTE. **Memorando nº 004/2021-PROGRAD**, de 15 de janeiro de 2021. Cascavel: UNIOESTE, 2021a.

UNIOESTE. **Ordem de Serviço nº 017/2021-GRE**. Cascavel: UNIOESTE, 2021b.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 223/2021-CEPE**, de 30 de novembro de 2021. Cascavel: UNIOESTE, 2021c.

UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº 250/2021-CEPE,** de 10 de novembro de 2021. Aprova o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação da Unioeste. Cascavel: Unioeste, 2021d

UNIOESTE. **Ordem de Serviço nº 001/2022-GRE**, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre o início/retorno das atividades presenciais nos cursos de graduação. Cascavel: UNIOESTE, 2022a.

UNIOESTE. **Carta de abril – Sobre os estágios nas licenciaturas da UNIOESTE**. Marechal Cândido Rondon: Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), 4 abr. 2023.

UNIOESTE. **Cursinho Pré-Vestibular da Unioeste de Foz do Iguaçu abre inscrições para o ano letivo de 2024**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2024. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/63132-cursinho-pre-vestibular-da-unioeste-de-foz-do-iguacu-abre-inscricoes-para-o-ano-letivo-de-2024. Acesso em: janeiro 2026

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: (Sobre)vivências e (r)existências: o estágio supervisionado de língua portuguesa nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – "CAAE" N°

Docente responsável: Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli

(contato: 45 9125-4477; mglunardelli@gmail.com)

Discente assistente/colaboradora: Bruna Junges

(contato: 45 988400719; brunadotjunges@hotmail.com)

Endereço de contato (Institucional): UNIOESTE: Av. Tarquínio J. dos Santos, 1300. Jardim Universitário, Foz do Iguaçu-PR

Modalidade da pesquisa: Dissertação – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGEn) – Nível Mestrado

Prezado(a) professor(a),

Por meio deste termo, convidamos o senhor/ a senhora a participar da pesquisa científica intitulada: (Sobre)vivências e (r)existências: o estágio supervisionado de língua portuguesa nos cronotopos pandêmico e pós-pandêmico.

O estudo terá como o objetivo principal analisar as implicações e os desafios enfrentados pelos acadêmicos na realização do estágio supervisionado de língua portuguesa no Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, durante e após a pandemia da Covid-19 (2020-2024), considerando as interações com a rede estadual de ensino e as adaptações necessárias para a formação de professores.

Sua participação se dará por meio de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita, com o intuito de obter dados a respeito da percepção dos envolvidos no processo de estágio realizado. A entrevista acontecerá entre os meses de fevereiro a abril de 2025, em horário comercial, previamente agendado, de acordo com a disponibilidade do/da senhor/senhora e da pesquisadora, única pessoa responsável e autorizada a realizar a entrevista. A geração dos dados acontecerá nas dependências da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu, em ambiente reservado. Caso a entrevista presencial não seja possível, consideramos a possibilidade de realizarmos a entrevista por meio da plataforma *Google Meet,* nos mesmos termos já mencionados. Asseguramos ao participante a discrição no ato da entrevista, bem como o sigilo total das identidades fornecidas e na futura publicação dos resultados.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Caso as informações sejam consideradas úteis para outros estudos, o senhor/ a senhora será procurado(a) novamente para autorizar o uso.

É importante esclarecer que, embora esta pesquisa ofereça riscos mínimos, por envolver seres humanos, pode ocorrer algum desconforto emocional ou sentimentos associados durante a participação. Este estudo abrange um período particularmente crítico e transformador da sociedade — a pandemia de COVID-19 —, e é possível que a participação desperte lembranças de vivências desafiadoras, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, cabe mencionar ainda que em alguns casos, o senhor/ a senhora pode ter vivenciado perdas significativas, como o falecimento de entes queridos ou o desenvolvimento de condições emocionais, como depressão, o que pode ser rememorado durante o processo de participação.

A sua participação, ao relatar ou descrever as experiências vividas no estágio supervisionado, tanto no período pandêmico quanto no pós-pandemia, pode desencadear emoções como ansiedade, tristeza ou desconforto, especialmente em decorrência das dificuldades enfrentadas, como o ensino remoto e as adaptações exigidas pela crise sanitária.

No entanto, caso ocorra constrangimento em uma ou mais questões, o senhor/ a senhora pode recusar-se a respondê-las ou cancelar sua participação na pesquisa. O cancelamento poderá ser requerido a qualquer instante, mediante solicitação direta às pesquisadoras, sem a intercorrência de qualquer ônus.

Mesmo assim, caso ocorra algum transtorno decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós, pesquisadoras, providenciaremos acompanhamento e assistência imediata, integral e gratuita, a fim de mitigar o problema. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação na pesquisa, caberá ao senhor/ à senhora, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Ao participante da pesquisa será garantido:

a) Receber qualquer tipo de esclarecimento ou explicação sobre a dinâmica da entrevista e riscos ou benefícios ocasionais relacionados à participação;

b) Contatar a pesquisadora colaboradora a qualquer instante mediante contato telefônico (45) 988400719, ou via aplicativo WHATSAPP (número informado) ou ainda via e-mail: brunadotjunges@hotmail.com

c) Cancelar a participação da pesquisa mediante contato direto com as pesquisadoras ou através de um dos canais de comunicação informados neste Termo.

d) Ter identidades preservadas mantendo-se o caráter sigiloso da privacidade a respeito das informações repassadas.

e) Solicitar esclarecimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, através do telefone (45) 3520-3272, ou via e-mail (cep.prppg@unioeste.br) no caso da permanência de dúvidas ou notificações de acontecimentos imprevistos.

f) Receber uma cópia do presente termo assinado.

A participação da pesquisa mediante a entrevista é um ato voluntário, sem o envolvimento de transações financeiras (custos ou pagamentos) pelas informações fornecidas.

Reforçamos que este termo de consentimento livre e esclarecido é um convite sem caráter impositivo e não acarretará prejuízos ou privilégios adjacentes.

Este documento que o senhor/a senhora vai assinar contém 3 páginas. O senhor/ a senhora deve vistar (rubricar) a página 1 e a página 2; a página 3 deverá conter a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que a guarde de modo seguro.

Eu, _____, após ler e receber esclarecimentos sobre a pesquisa acima relatada, concordo em participar, estando ciente dos meus direitos assegurados, mediante assinatura abaixo discriminada.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

_____

Assinatura:

_____

Eu, Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura da pesquisadora:

_____

Foz do Iguaçu, 21 de abril de 2025.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

PERGUNTAS GERAIS
1 - Poderia compartilhar um pouco sobre você, incluindo sua história de vida, experiências profissionais e acadêmicas? O que te motivou a escolher o Curso de Letras (Português)? Além disso, você pode mencionar sua participação em cursos de extensão, eventos promovidos pela universidade, como congressos, e em projetos de pesquisa ou ensino, como PIBID, Residência Pedagógica, entre outros.
2 - Em qual ano e semestre você cursou/realizou seu Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa? Houve alguma circunstância especial ou desafio nesse período, como calendário alternativo, contexto pandêmico ou retorno ao presencial?
3 - Onde você realizou o seu estágio supervisionado? Descreva como foi essa experiência, incluindo as principais atividades que desempenhou e os desafios que enfrentou
4 - Como a experiência do Estágio Supervisionado impactou sua visão sobre a atuação como aluno do Curso de Letras e como futuro professor de Língua Portuguesa?
5 - Com que frequência e de que maneira você se encontrava com seu orientador ou orientadora? Esses encontros eram presenciais ou virtuais? Como você avalia o formato e o conteúdo das orientações recebidas, incluindo discussões teóricas, práticas e *feedbacks* sobre suas atividades no estágio?
6- Como foram suas interações com os diferentes coordenadores, orientadores e professores envolvidos no seu estágio (sejam eles: supervisor/regente, supervisor de projeto de extensão, coordenador de estágio, professor da disciplina)? Houve contribuições específicas ou obstáculos em relação a essas interações?
7 - Antes de realizar o estágio, quais eram suas expectativas em relação à sala de aula? Durante o processo, como essas expectativas mudaram ou se confirmaram? Quais desafios surgiram, e como você lidou com eles?
8 - Quais foram os momentos mais marcantes, positivos ou frustrantes que você vivenciou durante essa etapa? Isso mudou algo em relação às suas expectativas sobre a docência?
9 - Você realizou o estágio supervisionado de forma individual ou em dupla/trio com outros colegas? Caso tenha sido em grupo, como foi a dinâmica da divisão de tarefas e a colaboração entre vocês? Se foi individual, como você se organizou para enfrentar os desafios sozinho? O que você acha que funcionou bem e o que poderia ter sido diferente nesse aspecto?
10 - Pensando em tudo o que você vivenciou, que mudanças você proporia para melhorar o Estágio Supervisionado? Qual seria, na sua opinião, o modelo ideal de estágio para uma formação mais eficaz e realista de futuros professores?
PERGUNTAS ESPECÍFICAS

2020	1 - Sabemos que o estágio em 2020 ocorreu em um contexto excepcional devido à pandemia. Como foram as tramitações legais para garantir a realização do Estágio Supervisionado nesse período? 2 - Quais desafios burocráticos ou institucionais você enfrentou? 3 - Houve dificuldades no planejamento das atividades e na adaptação às regras emergenciais? 4 - Durante o Ensino Remoto Emergencial, quais plataformas digitais você utilizou para ministrar ou planejar aulas, realizar reuniões ou manter contato com os alunos, orientadores e supervisores? 5 - Como foi a comunicação entre você e os demais sujeitos envolvidos no estágio? 6 - Houve dificuldades técnicas ou pedagógicas que afetaram essas interações?
2021	1 - Você realizou seu estágio em um momento de transição do online (ensino remoto emergencial) para o presencial, como foi organizar e realizar o ES nesse contexto? 2 - Você realizou seu estágio em qual espaço/campo de ES? 3 - Como foi retornar para a Universidade, presencialmente, e conciliar os dois calendários, tanto da Unioeste quanto da Rede estadual (caso tenha feito em escola)? 4 - Você realizou suas observações em qual espaço/campo de ES? 5 - Caso o ES não tenha sido em escola pública, como foi o processo de organização, planejamento, ida até o campo. As aulas, planejamentos, considerando seu ES.
2022, 2023, 2024	1 -Você realizou seus estágios de maneira presencial, após um longo período online, tanto na academia quanto na educação básica, como você sentiu essas interferências de calendário e adaptações? 2 - Você realizou o estágio em escola pública? Ou em qual espaço? 3 - Caso você tenha feito curso de extensão/e outras possibilidades, me conte o processo, a organização, o planejamento das aulas, observações, como foi a orientação e aplicação. 4 - Caso tenha realizado em escola pública, como foram os processos, burocracias, a entrada em sala de aula, observações, os impactos da pandemia, aplicativos e plataformas, *eProtocolo*

ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (SOBRE)VIVÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CRONOTOPOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Pesquisador: MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83928124.8.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.261.498

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: (SOBRE)VIVÊNCIAS E (R)EXISTÊNCIAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CRONOTOPOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Pesquisador Responsável: MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83928124.8.0000.0107

Submetido em: 15/11/2024

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, foi apresentado o formulário de pesquisa e reformado o Anexo II, estando ambos em conformidade com o parecer do colegiado do CEP Unioeste

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2436196.pdf	15/11/2024 11:42:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Mariangela_Lunardelli_Bruna_Junges_CEP.pdf	15/11/2024 11:42:19	MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido_Projeto_pesquisa_CEP.pdf	15/11/2024 11:41:01	MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI	Aceito
Outros	Anexos_Pesquisa_CEP.pdf	15/11/2024 11:40:50	MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI	Aceito
Outros	Guia_Entrevista_Projeto_Pesquisa_CEP.pdf	15/11/2024 11:40:18	MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Plataforma_Brasil_Mariangela_Lunardelli_Bruna_Junges.pdf	10/10/2024 16:42:21	MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

Continuação do Parecer: 7.261.498

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCAVEL, 02 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br