

Investigando as emoções de licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado

Investigating emotions of pre-service teacher in supervised internships

Aline Resende Gomes¹

Pedro Donizete Colombo Junior²

sumo: O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma importante etapa na formação inicial de professores, sendo o momento em que o licenciando depara-se com o ambiente da profissão que escolheu, emergindo diferentes emoções neste processo. Esta pesquisa investigou as emoções manifestadas por cinco licenciandos de cursos de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em situação de ECS. Em um viés metodológico, empregou-se observações e gravações em áudio e vídeo de regências e entrevistas semiestruturadas, sendo as análises amparadas por meio do Método da Lembrança Estimulada. Os resultados mostraram que o confronto com a realidade escolar constitui o maior desafio enfrentado pelos licenciandos ao adentrar à sala de aula, porquanto é gerador de emoções, como medo, ansiedade e angústia.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Ciências da Natureza; Estágio Curricular Supervisionado; Emoções; Método da Lembrança Estimulada.

Abstract: The Supervised Internship (ECS) is an important stage in the initial formation of teachers. This is a time when the student faces the environment of the chosen profession, and different emotions emerge in this process. This research investigated the emotions expressed by five graduates of Federal University of Triangulo Mineiro of Natural Sciences and Mathematics courses in an ECS situation. In a theoretical-methodological bias, we used observations and audio and video recordings of the undergraduate regencies, and interviews, and the analyzes were supported by the Stimulated Remembrance Method. The confrontation with the school reality stands out as the biggest challenge faced by the graduates when entering the classroom, emerging emotions such as fear, anxiety and anguish.

Keywords: Initial Teacher Training; Nature Sciences; Supervised Internship; Emotions; Stimulated Remembrance Method.

Introdução

Nas últimas décadas intensificaram-se as discussões e estudos relacionados às emoções, vinculadas aos processos formativos e de ensino-aprendizagem, em âmbito educacional. Destaca-se, o desenvolvimento de alguns estudos que buscaram compreender as possíveis influências das emoções nas interações pedagógicas das salas de aulas (THESING; COSTAS, 2018). Santos (2014), por exemplo, olhando para o professor iniciante, investigou quais são as emoções que se apresentam no início de carreira. O autor argumenta que “é unânime a necessidade de se repensar ações institucionais que minimizem os sentimentos de insegurança, impotência, instabilidade que permeiam esse início na profissão” (SANTOS, 2014, p. 89), de modo a ressignificar e/ou ampliar o conceito de “professor iniciante”.

1 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Mestre em Educação. E-mail: aline_r_gomes@hotmail.com

2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de Educação em Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias. Doutor em Ensino de Física pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP).

Silva (2017) procurou compreender como o universo afetivo (emoções e sentimentos) se manifesta na relação professor-aluno frente às questões de ensino e aprendizagem, bem como as habilidades desenvolvidas pelo professor nesta mediação. Para o autor “os sentimentos e emoções refletem diretamente no nível de comprometimento e motivação no momento de realizar uma atividade” (SILVA, 2017, p. 141) e, é função do docente potencializar as emoções de aspectos positivos e amenizar as emoções negativas.

Refletindo sobre a formação inicial de professores, concordamos que “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2005, p. 15), principalmente na realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Para Pimenta; Lima (2004) é preciso entender o ECS como um ambiente de aprendizado e desenvolvimento para perpetrar a profissão docente, de modo a ampliar as capacidades e conhecimentos imprescindíveis para a construção de uma identidade profissional, condizentes à realidade da sociedade moderna. Portanto, o estágio torna-se um momento crucial na formação do licenciando que,

[...] muitas vezes, assumem a sala de aula como professores sem terem passado por situações de aprendizagem que os coloquem em condições de planejarem suas aulas a partir de experiências vividas ainda como estudantes [...] sentem-se surpresos e despreparados para lidar com a dinâmica de funcionamento de uma escola, e, em particular, com a sala de aula. É necessário que percebam o modo como se faz ensino em sala de aula (MOURA, 1999 *apud* COSTA; GONÇALVES, 2004, p. 5).

O ECS é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) nos cursos de formação de professores. Segundo a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), os cursos de licenciatura devem contemplar a carga horária mínima 400 (quatrocentas) horas de ECS, sendo uma etapa importante dentro do processo de formação inicial de professores, em que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar na prática o ambiente escolar e posicionar-se não mais como aluno, e sim como professor em formação.

Ao iniciar o ECS não é raro aos licenciandos sentirem-se angustiados e inseguros, demonstrando medo e incertezas em ministrar suas regências. Devido aos conflitos gerados em função da destoante relação entre a idealização da escola e a realidade presenciada, esse embate geralmente está atrelado ao rito de passagem do ser “aluno” para o ser “professor”. O ECS oportuniza ao licenciando o caminhar contíguo entre a indissociabilidade teoria e prática em articulação com a sala de aula, propiciando o desenvolvimento de saberes profissionais e permitindo uma visão mais abrangente de sua futura atuação (COSTA; GONÇALVES, 2004). Os cursos de formação inicial de professores têm dentre suas finalidades, propiciar subsídios teóricos e práticos indispensáveis para que o licenciando tenha êxito no desenvolvimento de suas funções profissionais, quando professor.

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

Neste contexto, é comum os licenciandos ficarem ansiosos, uma sensação que pode gerar situações de estresse e evidenciar diferentes emoções. Assim, as reflexões oriundas deste processo constituem o objeto desta pesquisa que, investigou as emoções manifestadas por 05 (cinco) licenciandos de cursos de formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Matemática,

Ciências Biológicas e Educação do Campo) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em seus primeiros passos como estagiários na Educação Básica. Depreende deste objetivo a indagação: *Quais emoções são manifestadas pelos licenciandos em suas primeiras experiências de regências no ECS?*

Atendendo à legislação vigente, os ECS nos cursos de licenciatura dos participantes desta pesquisa têm carga horária total de 400 (quatrocentas) horas (o que equivale a 480 horas/aula), estando divididos em componentes curriculares (disciplinas) que se iniciam a partir da metade dos cursos. Cada disciplina contempla parte da carga horária presencial (na maioria dos cursos, 15 horas/aula), destinadas à orientação de estágio na Universidade, e o restante da carga horária (na maioria dos cursos 105 horas/aula) fica destinada ao desenvolvimento de atividades na escola e/ou de orientação, como: estágio de observação de aulas, planejamentos, construção de planos de aula, leituras direcionadas e, regências nas escolas (UFTM, 2010; 2011; 2019a; 2019b; 2019c).

As vivências de ECS congregam a componente ECS-I, a qual tem como foco o desenvolvimento de estágios/visitas a ambientes de Educação Não Formal, como, centros de ciências, museus, zoológicos, etc.; a componente ECS-II, em que o foco recai sobre o estágio em séries finais do Ensino Fundamental II; a ECS-III, que traz como objeto o estágio no Ensino Médio e, por fim, a componente ECS-IV, a qual determina que os licenciandos devem desenvolver e aplicar um objeto educacional numa das séries em que estagiou. O foco desta pesquisa recai sobre a investigação de licenciandos no momento de ECS-II, visto que este é seu primeiro momento em que vivenciam a situação de estagiário na Educação Básica. Importa destacar que o curso de licenciatura em Educação do Campo possui uma estrutura organizacional de estágio um pouco diferente, contudo, a vivência de regências também se inicia nos anos finais do Ensino Fundamental II, a partir da metade do curso.

Emoções e Formação Inicial de Professores: Diálogos Necessários

Os estudos relacionados à temática das emoções são objetos de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, tendo expressiva produção acadêmica (DAMÁSIO, 2000; EKMAN, 2011). E, nas últimas décadas, o interesse por esse assunto atrelado à profissão docente intensificou-se, abrindo novos horizontes para tais discussões (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

Para o neurocientista português Antônio Damásio (2000) emoções podem ser entendidas como processos de reações químicas e neurais do organismo, em resposta a determinado estímulo e que desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e também na parte cognitiva. A maioria das emoções possuem determinadas características e são capazes de transparecer às pessoas próximas qualquer reação fisiológica, podendo ser positivas ou negativas. A aversão, por exemplo, provoca sensações desagradáveis, como sentimento de repulsa contra alguém ou alguma coisa, podendo ser notada pelas pessoas que nos rodeiam. Para a identificação das emoções, Ekman (2011) procedeu, a partir da análise de expressão facial distinta e universal, a classificação de sete tipos de emoções básicas, além do que chamou de emoções agradáveis e demais emoções (Quadro 01).

Quadro 01. Tipos de emoções e suas descrições

Categoria	Tipo	Descrições seguindo Ekman (2011)
Emoções Básicas	Tristeza	Caracterizado por um sentimento de insatisfação. A expressão facial pode caracterizar-se pela boca aberta e cantos abaixados, bochechas erguidas, os olhos podem umedecer com as lágrimas.
	Raiva	Pretensão de causar dano e hostilizar alguém. A expressão facial pode caracterizar-se pelas sobrancelhas abaixadas e unidas, olhar fixo, maxilar firmemente apertado e dentes expostos. A boca pode ficar firmemente fechada, lábio contra lábio.
	Surpresa	Reação relativa a um acontecimento inesperado. A expressão facial pode caracterizar-se por meio de olhos arregalam, sobrancelhas erguidas e maxilar aberto.
	Medo	Sensação de perigo a qualquer coisa que possa fazer mal. A expressão facial tende a caracterizar-se pelo queixo puxado para trás, pálpebras superiores levantadas e inferiores tensionadas, cabeça ou o corpo inclinado para longe do alvo.
	Aversão	Sentimento de repulsa contra alguém ou alguma coisa. Na expressão facial, o lábio superior e as narinas “crescem”, ocorre elevação das bochechas e o abaixamento das sobrancelhas, acentuando as marcas de expressão, isto é, “pés de galinha”.
	Desprezo	Superioridade em relação ao outro. A expressão facial pode caracterizar-se pelo queixo erguido, olhos abaixados em direção ao nariz.
	Felicidade	Satisfação e equilíbrio (físico e psíquico). A expressão pode caracterizar-se pelo sorriso, faces arquetetadas e a área dos olhos apertadas, devido aos vincos
Emoções Agradáveis	Alegria	Emoção com maior intensidade, mais que a satisfação e/ou a felicidade.
	Diversão	Sensação agradável, podendo variar de intensidade a depender das risadas, indo até as lágrimas.
	Contentamento	Pode ser identificado por meio da voz e, expressão facial relaxada ou contente.
	Entusiasmo	Corresponde à novidade, ou ao desafio. Todavia, não deve ser confundido com interesse, pois este seria um estado de pensamento e não uma emoção.
	Alívio	Caracteriza quando algo que incomoda se aquieta. Essa emoção caracteriza-se pelo acompanhamento de suspiro e de respiração profunda.
	Êxtase	Uma experiência intensa, na qual o objetivo é alcançado com sucesso.
	Gratidão	Uma das mais belas das emoções, na qual o sujeito sente-se agradecido e proporciona o benefício para o outro.
Demais Emoções	Assombro	Define-se pelo sentimento de dominação (espanto) por algo incompreensível.
	Ansiedade	Preocupação excessiva que gera inquietação. Sentimento de tristeza persistente, sendo intensificado por meio de algum acontecimento a acontecer
	Angústia	Antecipa situações de perigo que pode ocasionar sensações desagradáveis, como o coração batendo rápido, medo intenso, aperto no tórax, transpiração e outros.

Fonte: extraído e adaptado de Ekman (2011, p. 98-200). **Nota:** Tais simplificações foram primeiro apresentadas em Gomes; Colombo Junior (2018), a partir de Ekman (2011).

As emoções emergem de interações sociais. No que tange ao cenário educacional, os aspectos emocionais são importantes e muito significativos, visto que podem influenciar decisivamente a atuação do futuro professor em sua prática docente. Há um número crescente de pesquisas evidenciando que,

devido a inúmeras dificuldades enfrentadas no cenário educacional, como salas de aulas lotadas, falta de recursos e apoio da escola, muitos professores têm deixado a profissão docente precocemente, isto é, nos primeiros anos de carreira (SCHUTZ; LEE, 2014), ou então, quando a abandonam antes mesmo de concluir a formação inicial. Contudo, aspectos emocionais vinculados à profissão docente e sua estrita relação com esta evasão parecem ser negligenciados em debates sobre a formação inicial de professores.

Bellocchi (2015, p. 152) afirma que “expressões emocionais envolvem sentimentos fugazes que ocorrem em escalas curtas de segundos ou no máximo de minutos”, demonstrando que a emoção quando começa, se apodera do corpo, fala e mente num ínfimo intervalo tempo. Significa dizer que, para analisar emoções é preciso simultaneamente analisar ações e comportamentos do indivíduo, ou seja, perceber se há intrínseca relação entre emoção e ação.

Em uma situação disseminada de emoções, a interpretação e sua identificação podem ser caracterizadas por meio de aspectos expressivos faciais, físicos e posturais, suas ações e comportamentos. Neste contexto, é possível estabelecer uma conexão entre as emoções específicas e os determinantes movimentos musculares, manifestados no próprio sistema nervoso (EKMAN, 2011). Assim sendo, a expressão emocional pode ser percebida também por comportamentos não-verbais. Bellocchi (2015) detalha alguns pontos a serem atentados para a identificação de expressões corporais causadas pelas emoções (Quadro 02).

Quadro 02. Expressões corporais causadas pelas emoções

Parâmetro	Descrição
Análise da expressão facial	Essa técnica promove indicativos de emoções vivenciadas pela pessoa no momento de determinada ação momentânea e, podem ser confirmadas em análise de vídeo. Por exemplo, a boca aberta, as bochechas erguidas podem revelar um cenário de emoções agradáveis como alegria, felicidade ou euforia.
Investigando a emoção através do gesto	Método bastante utilizado na análise dos movimentos corporais e do olhar. Nessa técnica é observada, por exemplo, a linguagem das mãos, em que a pessoa pode tentar esconder, apertar ou mexê-las demasiadamente, indicando certo nervosismo e sensação de insegurança.
Vocalização das emoções	É uma análise que se apropria de parâmetros acústicos da voz para investigar emoções específicas e assim evidenciar fortes sinais vocais que podem indicar o estado de excitação. Nessa técnica é comum o uso de gravadores de voz ou arquivos de som extraídos de dados de vídeos.
Autorrelato de emoções	Método utilizado para explorar as emoções, podendo ser combinado com outras técnicas de observação, como a análise da expressão facial. E, quando usado com outros recursos como vídeo, entrevista, expressão facial torna-se uma ferramenta imprescindível para a identificação da emoção.
Diários de emoções	Consiste na análise do relato do próprio indivíduo, o que nas palavras de Bellocchi (2015) configura um diário de emoções. Os diários de emoções, na maioria dos casos, podem ser comparados aos diários de campo, em que os participantes relatam as experiências de determinada situação vivida.

Fonte: extraído e adaptado de Bellocchi (2015, p. 153-155).

Diante disso, e em concordância com a ideia de Wykrota (2007), torna-se imprescindível:

[...] orientar as emoções para metas ou projetos de realização, saber lidar com adiamento de impulsos e gratificações, exercer controle sobre impulsos e frustrações, sentir empatia e ser capaz

de reconhecer as expressões emocionais de outras pessoas, ter habilidade em lidar com as emoções de outras pessoas, são aprendizados importantes para a saúde individual e coletiva (WYKROTA, 2007, p. 34, grifos nossos).

Tais habilidades são essenciais para o ofício de ensinar, contudo, pouca importância tem sido dada a elas na formação inicial e continuada de professores. Assim, o pressuposto levantado neste estudo é de que as emoções positivas, como contentamento e felicidade, derivadas da ação do licenciando em início de carreira, podem atuar como facilitador de sua *práxis* docente. Por outro lado, emoções negativas, como o medo e angústia, podem atuar na manutenção das práticas repetitivas, mecânicas e tradicionais no início de carreira.

Construção do material empírico da pesquisa

Aspectos teórico-metodológicos

A presente pesquisa é de cunho qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com foco na atuação de 05 (cinco) licenciandos em seus primeiros contatos com a sala de aula, em situação de ECS-II. Este tipo de estudo relaciona-se também ao levantamento de dados sobre as motivações de uma determinada população, de modo a compreender e interpretar determinados comportamentos e expectativas dos sujeitos dessa população (GIL, 2008). A construção empírica dos dados da pesquisa compreendeu: estudos exploratórios documentais sobre a temática da pesquisa, os quais propiciaram conhecer os constructos teóricos que balizam os estágios dos cursos participantes na UFTM, entrevistas semiestruturadas com os licenciandos em diferentes momentos do estágio (antes e após suas regências), registros escritos e gravação em áudio e vídeo das regências, compreendendo as observações *in loco* dos estágios.

Destacamos que esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o número CAAE: 62201416.3.0000.5154, sendo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentados e aceitos pelos licenciandos participantes.

Quanto ao estudo exploratório documental, este foi realizado por meio da análise dos Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC) de modo a conhecer os constructos teóricos que guiam os estágios nos cursos participantes desta pesquisa. Sobre a análise documental, Lüdke; André (1986) consideram que esta “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Moreira (2005) acrescenta que a análise documental tem o objetivo de extrair reflexivamente os principais pontos do documento original, permitindo a localização, identificação, organização e avaliação das informações e, principalmente, a interpretação dos acontecimentos.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, este é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizado em trabalhos qualitativos (DÖRNYEI, 2010). Foram proporcionados dois momentos distintos de entrevistas: o primeiro, antes da realização da regência, com o intuito de identificar e discutir as expectativas dos licenciandos e, o segundo, após as regências. A respeito do acompanhamento *in loco* dos licenciandos, em especial as gravações em áudio e vídeo, a técnica permitiu captar com mais precisão todas as ações do estágio, além de criar meios de rememorar os momentos vividos que serviram de base para a construção dos dados e sustentação dos argumentos e discussões realizadas.

Para guiar a construção dos dados da entrevista, adotamos as ideias de Falcão; Gilbert (2005) sobre o Método da Lembrança Estimulada (MLE). De acordo com os autores, esta é uma técnica de investigação utilizada para indagar o desenvolvimento do pensar dos participantes de uma pesquisa após a execução de uma ação, levando o participante a reviver e refletir sobre momentos de ações realizadas.

[...] o termo [MLE] se refere a um grupo de métodos de pesquisa em que o sujeito é exposto a registros (audioteipes, fotografias, videoteipes, escritos, desenhos) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise etc.) (FALCÃO; GILBERT, 2005, p. 94).

Esses registros fazem com que os participantes relembrem episódios de experiências singulares, e, por conseguinte, expressem pensamentos surgidos durante a atividade, de forma que verbalizem seus comentários. Em síntese, a análise das gravações em áudio e vídeo das regências permitiu a seleção de “cenar”, que foram analisadas e discutidas no momento da entrevista final com os licenciandos, de modo que pudéssemos identificar emoções que eclodiam no momento de seu primeiro contato com a sala de aula na posição de futuro professor. Neste contexto, o MLE constituiu-se em artifício metodológico que “autorizava” a reflexão realizada pelos licenciandos a respeito de suas regências. Como forma de analisar os dados empíricos construídos na pesquisa, consideramos as diferentes combinações de expressões corporais explicitadas por Bellocchi (2015) (Quadro 02), como forma de identificar possíveis emoções classificados por Ekman (2011) (Quadro 01), manifestadas pelos licenciandos em situação de ECS-II.

Contexto e participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são (05) cinco licenciandos, um de cada curso de licenciatura (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo) da UFTM, sendo todos alunos da disciplina ECS-II. Por motivos éticos, os nomes dos licenciandos não apareceram neste estudo, sendo utilizados os descritores mencionados no quadro a seguir (Quadro 03). As ações de pesquisa foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2017, sendo este o momento em que a maioria dos licenciandos teve o primeiro contato com a escola no papel de professor regente.

Quadro 03. Codificações dos licenciandos para análise dos dados da pesquisa

Curso	Descritor para análise e discussão dos resultados
Ciências Biológicas	EstCien (Licencianda em Ciências Biológicas)
Física	EstFis (Licenciando em Física)
Química	EstQuim (Licencianda em Química)
Matemática	EstMat (Licencianda em Matemática)
Educação do Campo	EstLecampo (Licenciando em Educação do Campo)

Fonte: dos autores.

A escolha em trabalhar com 05 (cinco) licenciandos permitiu contemplar todos os cursos de licenciatura de um mesmo instituto acadêmico da UFTM, assim, por serem oriundos de cursos distintos, trazem consigo bagagens teóricas e formativas diferentes, enriquecendo a pesquisa. Acompanhamos as regências realizadas pelos licenciandos nos anos finais do Ensino Fundamental, em diferentes escolas da rede pública da cidade de Uberaba/MG. Os temas abordados nas aulas são sintetizados no quadro a seguir (Quadro 04).

Quadro 04. Descrições das regências realizadas, tendo como foco o ECS-II.

Licenciando	Ano do Ensino Fundamental	Nº de Regências ministradas (h/a*)	Conteúdo ministrado nas regências
EstCien	7º Ano	6	Citologia; vírus; doenças;
EstFis	9º Ano	6	Energia; calor e temperatura;
EstQuim	8º Ano	6	Sistema digestório; sistema urinário; sistema reprodutor; sistema locomotor.
EstMat	7º Ano	2	Regra de sinais, equações com números fracionários.
EstLecampo	8º e 9º Ano	6	Equação de 2º grau; aresta; ângulo.

Fonte: dos autores. **Nota:** h/a indica horas/aula, onde 1 h/a equivale a 50 minutos relógio.

Análises e Discussões

Devido à grande quantidade de dados construídos durante o acompanhamento *in loco* dos estagiários e, considerando a extensão máxima deste texto, realizamos alguns recortes que sustentam nossas discussões frente ao objetivo da pesquisa. Desta forma, na sequência do texto são apresentados momentos específicos das regências dos participantes da pesquisa.

A EstCien em sua primeira regência trabalhou com os alunos os conceitos de células eucariontes e procariontes. Durante suas explicações descreveu alguns exemplos na lousa e questionou os alunos sobre as classificações expostas. Todavia, não deixou claro como seria a dinâmica da aula (organização da sala), culminando na participação de vários alunos ao mesmo tempo. Frente a esta situação, a EstCien ficou SURPRESA com o acontecimento inesperado e reagiu com olhos arregalados e sobrancelhas erguidas, além disse começou a esboçar diferentes expressões gestuais no sentido de ganhar tempo e refletir como contornar e conduzir as manifestações (Figura 01).

Figura 01. Em (a) EstCien faz uma pergunta para a turma. Em (b) esboça diferentes expressões gestuais. Em (c) levanta as sobrancelhas e, ao mesmo tempo, fecha os olhos. Cena 3 - 1ª Regência, momento 06 minutos e 05 segundos.



Fonte: dos autores.

Em entrevista final, assistindo as cenas da regência com o auxílio do Método da Lembrança Estimulada (MLE), ao ser questionada sobre esse episódio e as emoções afloradas em sua expressão facial, a EstCien relatou que:

A [primeira] expressão era principalmente por causa do barulho, a outra expressão [secunda] porque eles respondiam errado e eu já tinha falado com eles sobre a carioteca. [...] enfim eu não consegui

dominar a sala e eu não consigo raciocinar com barulho, um gritava e outro gritava [também] e, na verdade acho que ninguém estava me ouvindo. Fiquei chateada com a situação, pois você está ali [pausa] estudei para dar aquela aula e já tinha comentado com eles sobre as características um dia antes [da aula] e, eles [alunos] não se lembravam de mais nada (EstCien, em entrevista).

A EstCien relata que o barulho da turma a deixou chateada, prejudicando seu raciocínio, em uma nítida demonstração de AVERSÃO ao momento vivenciado. Para Ekman (2011) esse sentimento retrata a repulsa contra alguém ou alguma coisa, e neste caso, o barulho dos alunos em sala de aula foi determinante para seu desencadeamento. Esta percepção aproxima-se das indicações de Damásio (2000, p. 74) quando afirma que: “[...] é bem sabido que, sob certas circunstâncias, as emoções perturbam o raciocínio”. Também fica evidente nas cenas decorrentes deste episódio o sentimento de insatisfação da EstCien, que deixa transparecer a emoção de não perceber que seu esforço não estava sendo valorizado pelos alunos, frente à bagunça instaurada na sala de aula.

A percepção enunciada pela EstCien tem sido relatada com frequência em pesquisas sobre a temática formação de professores. Dourado (2016), por exemplo, advoga que a valorização do professor deve passar por políticas que permitam, dentre tantas demandas, melhores condições de trabalho. Scheiber (2010) acrescenta que há uma série de desafios a serem enfrentados quando pensamos na formação do professor, como baixos salários, deterioração das condições de trabalho, salas superlotadas, crescimento da indisciplina e da violência na escola, dentre outros.

Em uma de suas aulas, a EstCien trabalhou com sua turma uma atividade lúdica, a qual chamou de “cruzadinha”. Assim, iniciou a aula explicando a atividade e, entregou algumas folhas referentes à atividade para que os alunos preenchessem após a finalização das explicações (Figura 02a). Todavia, instantes após a entrega das folhas, um aluno levantando a voz em tom desafiador, confronta-a questionando o que aconteceria se ele fizesse a atividade antes. A reação da EstCien foi imediata e inesperada, colocando a mão na testa (Figura 02b) e pronunciando em voz alta e firme: “Não é para fazer, entendeu?” (EstCien, em regência). Neste episódio, a EstCien que até então estava tranquila, passou a ficar apreensiva, modificando consideravelmente sua expressão facial em um indicativo de alteração de emoções (Figura 02c).

Figura 02. Em (a) EstCien explica sobre a entrega da atividade. Em (b) coloca a mão na testa, após um aluno confrontá-la. Em (c) EstCien fica com a expressão facial séria e apreensiva. Cena 4 - 6ª Regência, momento 12 minutos e 26 segundos.



Fonte: dos autores.

Em entrevista mediada com o recurso da MLE, a EstCien ao ser questionada o que estava sentindo naquele momento, afirma que:

RAIVA, nossa eu fico brava, porque parece que eles [alunos] fazem sempre aquilo para te provocar, para testar seu limite. Porque eu tinha falado várias vezes antes, não é para fazer e ele responde e

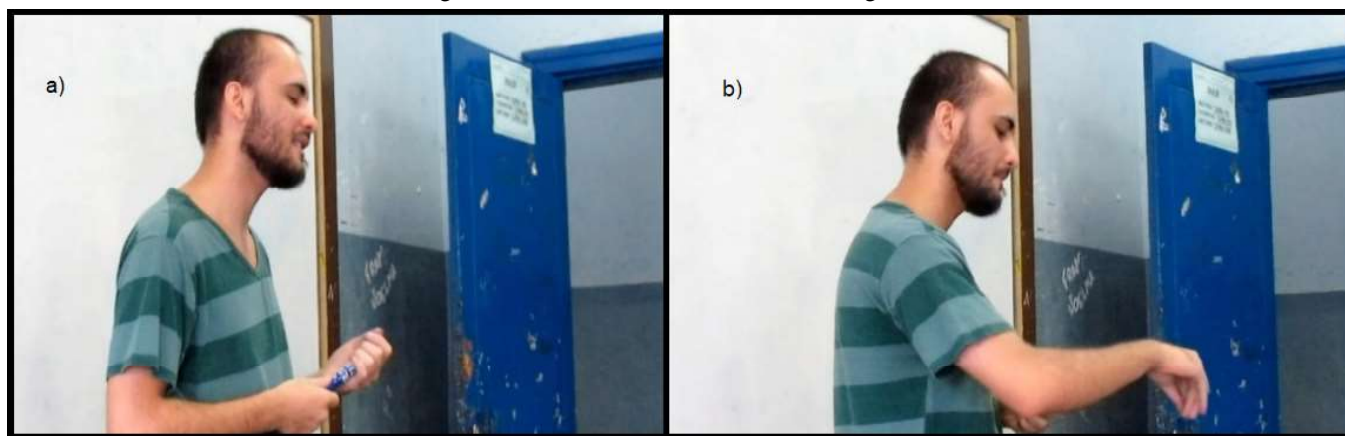
se eu quiser fazer. Eu não posso obrigar ele a não fazer, pegar na mão dele, eu acho que eles fazem para testar o professor (EstCien, em entrevista).

O fato de os alunos não estarem prestando atenção em sua aula e, conseqüentemente não saberem realizar a atividade alterou o estado natural da EstCien, gerando a emoção RAIVA, manifestada na percepção de seu maxilar firme e apertado, com a boca fechada, lábio contra lábio (Figura 02c). Toscano (2012) recorda que “para o professor que inicia a sua carreira, o primeiro impacto com a escola pode ser assustador e desgastante, se não for apoiado e preparado convenientemente” (TOSCANO, 2012, p. 43).

Esta é uma constatação que evidencia a importância do estágio para a formação inicial de professores, pois ao deparar-se com situações inesperadas, o licenciando precisa atuar e mediar a situação sem contar com o apoio e a orientação de seus professores formadores. Como menciona Ekman (2011) a emoção “raiva” é a mais perigosa, pois tem pretensão de causar dano e hostilizar alguém. Felizmente, este fato não ocorreu nas ações da EstCien, a qual soube conter a emoção, demonstrando segurança emocional frente às situações vivenciadas.

Em outras regências, episódios similares foram vivenciados pelos licenciandos. O EstFis, por exemplo, trabalhando com os alunos os conceitos físicos “calor” e “temperatura”, buscou exemplificá-los por meio de uma conhecida analogia: “*quem vem primeiro, o ovo ou a galinha*”. Em seguida um aluno questiona como seria este exemplo caso fosse peixe, ou seja, o aluno parte de uma curiosidade natural que busca uma possível generalização para as explicações do professor. O EstFis não contava com este questionamento, deixando transparecer seu incômodo, passando a tampar e destampar o pincel sucessivamente (Figura 03a). Adicionalmente suas mãos passaram a ficar inquietas, como se buscasse a fuga da realidade (Figura 03b), demonstrando uma mistura de SURPRESA e ASSOMBRO com a indagação do aluno.

Figura 03. EstFis ao explicar os conceitos físicos “calor” e “temperatura”. Em (a) tampa e destampa o pincel. Em (b) articula com as mãos. Cena 1 – 1ª Regência, momento 12 minutos e 29 segundos.



Fonte: dos autores.

Durante a entrevista final, após a visualização das cenas com o recurso do MLE, o EstFis relatou com firmeza que estava ansioso naquele momento e, por isso, pode ter realizado esses gestos, sem perceber tal ação. Ao ser indagado se ficou frustrado por não saber responder ao aluno, o EstFis relatou: “*Ah acho que a gente sempre fica [frustrado], mas é complicado saber tudo. Nem mesmo a Física que é o essencial [sabemos tudo], é complicado você saber para passar para eles [os alunos], é abstrato* (EFis, em entrevista)”. Damásio (2000) expõe que as emoções derivam de reações do organismo em resposta a diferentes estímulos, desempenhando

uma função de comunicação de significados. Neste caso, o gatilho para a emoção desencadeada pelo EstFis foi o questionamento do aluno, o qual desestabilizou seu estado emocional.

O sentimento de frustração, pode ser traduzido pela intrínseca relação com a ANSIEDADE, que também gera sensações desagradáveis (EKMAN, 2011), é confirmada pelo EstFis, quando confessa que não sabia responder à indagação do aluno. Todavia, no decorrer da entrevista o EstFis se mostra confiante, tendo a certeza de que este tipo de situação é normal na profissão docente. Assim, passa a manifestar CONTENTAMENTO em meio ao sentimento de que tudo vai dar certo.

Como recorda Toscano (2012), é comum no início de carreira o professor principiante ser confrontados com decisões difíceis, nas quais têm que tomar decisões rápidas. Também é comum o surgimento de dúvidas e incertezas “sobre quais os métodos mais adequados a implementar, bem como a fiabilidade do seu modo de pensar e agir. Cada dia surge como uma experiência, um desafio, que ateste a sua capacidade de sobrevivência” (TOSCANO, 2012, p. 44). Nestes contextos, os estágios supervisionados se colocam como fundamentais para propiciar confiança e fomentar as ações dos futuros professores, quando em sala de aula.

Ainda em uma das regências do EstFis, no primeiro horário do turno da tarde (13h00min), alguns alunos adentraram à sala após o início da aula, levando o EstFis a interromper a aula para recepcioná-los e contextualizar acerca da matéria dada. Nesse momento, ficou evidente seu descontentamento do estagiário com a situação, seguido da alteração de sua expressão facial. Neste episódio, o EstFis não se conteve e, aproveitando que havia interrompido a aula, aplicou uma advertência aos alunos atrasados. Em entrevista, recordando as cenas, o EstFis relatou que, ao perceber os alunos chegando atrasados ficou preocupado com o desenvolvimento e seguimento dos conceitos que vinha ensinando.

[...] eles sabiam bastante coisa [alunos que estavam na sala], e outros não sabiam nada [alunos que chegaram atrasado]. [...] eu [es]tava pensando como ia passar isso para eles [conteúdo], tanto que desenhei no quadro o termômetro para explicar melhor, como funciona. Seria a ANSIEDADE de estar explicando e pensar no que falar depois (EstFis, em entrevista).

A ANSIEDADE expressada pelo EstFis e o fato de a aula ser interrompida com a chegada de alunos, fez com que o EstFis aproveitasse a situação para (re)pensar como iria prosseguir com a aula. O EstFis mencionou que estava preocupado, pois estava focado nos conteúdos e na sequência do que iria explicar e, parar a aula para pensar em outra coisa naquele momento poderia atrapalhar seu raciocínio. Assim, a constatação desse fato leva a concluir que a emoção dominante no licenciando era de insegurança e o MEDO de esquecer a sequência que havia programado para a aula, o que o levaria a sair de uma “zona de conforto” previamente preparada. Essa estratégia até gera certo conforto, todavia não subtrai os imprevistos que são fundamentais no processo de aprender e foram recorrentes também nas outras regências.

Sobre este aspecto, compartilhamos com Lima; Pimenta (2006, p. 6) de 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”, propiciando vivências e experiências sociais que contribuem de forma ímpar para a formação do licenciando. Como pontua Dourado (2016),

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

A EstMat, por sua vez, apropriou-se de uma atividade lúdica denominada Sudoku (jogo baseado na colocação lógica de números) para desenvolver alguns problemas matemáticos com os alunos, como regra de sinais, subtração, soma, multiplicação e outros. E, iniciou a aula fazendo uma revisão dos conteúdos envolvidos na execução das atividades. Posteriormente passou a distribuir folhas com diferentes Sudoku para serem resolvidos pelos alunos.

Percebendo a dificuldade de alguns alunos, a EstMat começou a completar um primeiro Sudoku na lousa. Entretanto, alguns alunos se manifestaram indicando que não conheciam o jogo e que, por isso, não conseguiriam completar os espaços vazios na atividade. A EstMat não esperava aquela situação, o que levou a uma mudança repentina em sua fisionomia, gerando surpresa e desapontamento com a situação. Neste momento, a EstMat passou a ficar inquieta, fechando os olhos, pressionando os lábios e, passando as mãos nos cabelos, em um indicativo de insegurança, SURPRESA e ANSIEDADE. Como afirma Bellocchi (2015), as emoções envolvem reações instantâneas, que podem, em muitos casos, durar poucos segundos. A situação vivida pela EstMat retrata esta reação instantânea desencadeada pela emoção percebida. Em entrevista final, após rever as cenas com o MLE a EstMat mencionou que:

Mandei a atividade para a professora [supervisora – professora dos alunos], e ela falou que eles conheciam o jogo, então assim, meio que me pegou de SURPRESA, mas [pausa] tive que explicar várias vezes. [...] E acho assim, que dentro da sala de aula que a gente vê mesmo a realidade, que às vezes a gente tem na consciência que vai acontecer alguma coisa, mas acontece o inesperado, então acho que a gente tem que estar preparado para tudo isso. Eu tinha muita segurança no que estava fazendo, no jogo, já tinha preparado a atividade antes, às vezes fiquei insegura alguns momentos com alguns questionamentos que os alunos fizeram, mas acho que isso é normal, independentemente de ser um estágio até mesmo o professor [já] formado, às vezes ele tem essa dificuldade, acho que é da profissão mesmo (EstMat, em entrevista).

A SURPRESA, segundo Ekman (2011), é uma reação relativa a um acontecimento inesperado, fato vivenciado pela EstMat nesta atividade. O relato da estagiária chama a atenção para a importância de constantes diálogos entre o estagiário e o professor supervisor (receptor na escola), no que diz respeito a elaboração de atividades ou reconhecimento dos alunos, participantes das regências.

Importa acrescentar que, EstMat na entrevista final afirmou ter sentido segurança em relação ao conteúdo, o que Ekman (2011) classificaria de emoção de CONTENTAMENTO, neste caso, em relação a suas ações realizadas em sala de aula. No entanto, mesmo segura com o conteúdo, percebemos alguns episódios de insegurança ao longo da condução da atividade pela EstMat, manifestando o sentimento de nervosismo.

Em outra aula regência, quando ensinava o conteúdo de raciocínio lógico por meio da resolução de problemas, a estagiária perguntou aos alunos se eles haviam entendido suas explicações. Uma aluna, então, manifestou-se dizendo não haver compreendido, levando EstMat a explicar novamente. Findada a nova explicação, novamente a aluna manifestou que continuava sem entender e, afirmou “estar boiando” em relação ao conteúdo ensinado. Com a segunda negativa da aluna, a EstMat mudou o semblante e passou a pressionar os lábios um no outro, a levantar as sobrancelhas e a colocar a língua para fora da boca discretamente. Na entrevista, ao ser confrontada sobre o ocorrido mencionou que:

Na hora eu pensei: de que forma vou explicar para que ela [aluna] entenda. Porque, nesse caso tem várias maneiras de resolver esse problema [conteúdo em questão], na hora me senti um pouco insegura, mas de pensar que a professora [supervisora] estava lá [...] se não conseguisse ela ia me ajudar. Então senti insegurança, mas ao mesmo tempo, por ter a professora lá, me senti segura com ela. De saber que, por mais que não desse conta de responder, de ajudar ela [aluna], a

professora conhece os meninos [alunos] há muito tempo e por ter mais experiência do que eu, ela me ajudaria (EstMat, em entrevista).

A EstMat mencionou que sentiu insegurança com a situação. Esta ocorrência, segundo Ekman (2011) pode associar-se ao nervosismo, causador de emoções desagradáveis. Percebemos, no entanto, que a EstMat fez uma reflexão no momento da ação, buscando qual seria a melhor forma de trabalhar os conteúdos com a aluna. Por outro lado, o fato dos demais alunos terem compreendido as explicações a sensação de dever cumprido, que resultou FELICIDADE e ÊXTASE.

Acompanhando as regências do EstLecampo, destacamos um episódio em que ele solicita aos alunos que façam algumas atividades contidas no livro didático. Ao perceber que uma aluna não fazia o proposto, o EstLecampo indagou-a sobre isso. Ela justificou haver esquecido o livro e, por essa razão, não faria a atividade. Neste momento, o EstLecampo, aparentemente irritado, muda sua expressão facial e diz: “o fato de não ter trazido o livro não justifica [...], pode se sentar com um colega e fazer juntos” (ESTLecampo, em regência) (Figura 04b).

Figura 04. Em (a) e (b) diferentes expressões faciais do EstLecampo. Cena 6 - 4ª Regência, momento 12 minutos e 45 segundos.



Fonte: dos autores.

Huffman; Vernoy; Vernoy (2003, p. 437) argumentam que “a expressão emocional é uma forma poderosa de comunicação”, o que pode ser constatado na postura do EstLecampo ao olhar fixamente e questionar a aluna (Figura 04b). Em entrevista final, após a visualização das cenas do episódio com o MLE, o EstLecampo desabafou: “Senti falta de comprometimento, um sentimento ruim, negativo, que não sei descrever. Eu vou dar aula e o aluno não leva o livro, diz que não vai fazer, é frustrante, muito frustrante” (EstLecampo, em entrevista).

Percebemos que o EstLecampo inicialmente esboçou SURPRESA com a situação (Figura 4a), não esperando vivenciar tal situação na realização de seu estágio. Desta forma, ele classificou a situação como uma “falta de comprometimento da aluna”. Ao esboçar SURPRESA traz consigo também um sentimento negativo, que na percepção de Ekman (2011) pode configurar a emoção de TRISTEZA, um estado afetivo caracterizado por um sentimento de insatisfação com algo ou alguém. Percebemos que o EstLecampo ficou muito decepcionado com a atitude da aluna, por entender que a atitude dela desvalorizava a figura do professor, seu papel social e seu esforço em preparar as atividades para a sala.

Como argumenta Lima; Pimenta (2006), a formação docente é uma ação complexa e que requer esforços de diferentes esferas da sociedade, sendo intensificada quando vislumbramos o papel social do

professor na escola. Leite *et al.* (2018) aponta que “é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo” (LEITE, *et al.*, 2018, p. 724).

Em outro episódio, o EstLecampo ao iniciar um novo tópico com os alunos, pronunciou uma palavra de forma errada, o que resultou em risos e deboches por parte dos alunos. O EstLecampo reagiu declarando: “[...] *falo errado assim mesmo (EstLecampo, em regência)*”. Após o fato, continuou a aula, porém com uma postura visivelmente inquieta e insegura. Então, expressões faciais até então não observadas na aula, começaram a ficarem evidentes, como piscar os olhos rapidamente, levantar uma das mangas do casaco, passar a mão nos cabelos diversas vezes e, andar pela sala durante as explicações. Ao ser questionado sobre tais fatos, esclareceu:

Senti um pouco de nervosismo [...] eles tinham muito essa mania, qualquer coisa que se falasse errado ou fizesse errado, eles riam de você. Na maioria das vezes, falo alguma coisa séria com eles, aí fico nervoso e falo errado, às vezes é pelo [repete a palavra] jeito que falo, não sei (EstLecampo, em entrevista).

Segundo Ekman (2011), o nervosismo pode ocasionar emoções desagradáveis como AVERSÃO e RAIVA, como ocorreu com o estagiário. Nestes casos, a fuga da situação acaba sendo uma saída imediata e natural, em especial para ganhar tempo e retornar à normalidade, fato presenciado quando o EstLecampo passa a andar pela sala durante suas explicações. A EstQuim também passou por um momento similar em sua primeira regência, ao explicar o funcionamento do sistema digestório. Na ocasião, ela aparentava um certo nervosismo, porquanto passou a gaguejar, rir constantemente e a arregalar os olhos durante as explicações, deixando evidente sua insegurança em assumir o papel de professora da sala. Em entrevista, quando indagada sobre esta ocorrência, mencionou que:

[senti] um pouco de vergonha, porque eu me preparei para dar aula, mas como não é a minha área [Ciências] é difícil pronunciar certas palavras, porque a gente não tem a fluência do tema. Então, eu não tinha segurança de falar a palavra certinha para eles [alunos]. Foi bem vergonhoso (EstQuim, em entrevista).

Em sua quarta regência, a EstQuim ao iniciar a aula se depara com um aluno inquieto, o qual começa a perturbar seus colegas. Frente a esta situação, a EstQuim começou a coçar a testa e a colocar seu colar na boca, demonstrando irritação com o episódio. Vigotski (2001, p. 139) argumenta que, “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela”. No caso do EstQuim, a situação vivenciada a levou a mudar a estratégia de trabalho com os alunos. Assim, de modo a contornar a situação, ela solicitou que o aluno mudasse de lugar na sala. Em entrevista, ao ser questionada sobre esse fato, ela mencionou:

[...] a gente sente um pouco de RAIVA, porque era um aluno novo que estava entrando [na escola], que não tinha muito respeito com o professor. É aí que a gente nota onde está a deficiência da Educação. Não tinha muito respeito com quem estava na frente [com a professora]. Ele conversava, me atrapalhava, ele atrapalhava os outros alunos que estavam enganchados na minha aula, que me conheciam. Ele realmente me passou esse anseio de RAIVA mesmo (EstQuim, em entrevista).

Esse tipo de emoção é comum entre os professores em formação, visto que por vezes alimenta-se a crença de um cenário escolar é idealizado, o qual ao confrontar com a realidade gera conflitos e origina diferentes emoções, negativas e desagradáveis. As vivências dos licenciandos em suas primeiras regências, bem como a ocorrência de diferentes emoções associadas as suas ações em sala de aula evidenciaram o quão importante são os estágios dentro do processo formativo do futuro professor. O ambiente escolar é, portanto, o lugar favorável para manifestação de diversas emoções, sobretudo, nas primeiras experiências como professor.

As análises realizadas possibilitaram compreender o processo de exteriorização das emoções dos licenciandos quer ocorram de maneira implícita ou explícita. O estudo permitiu constatar que as emoções tipicamente entendidas de cunho negativo, como medo e raiva, se sobressaíram sobre as emoções positivas, como felicidade e contentamento. No entanto, identificamos também outras ocorrências, como: tristeza, ansiedade, angústia, aversão e surpresa, as quais integram um arcabouço de emoções presentes no itinerário inicial do professor em início de carreira, neste caso na situação de ECS-II.

Considerações Finais

Ensinar é uma prática que não se separa de aspectos emocionais. Para Schutz; Zembylas (2009), o ato de ensinar é um grande desafio emocional, pois é necessário que o licenciando mantenha o controle para expressar suas emoções durante as interações sociais, sendo um trabalho simétrico de esforço e planejamento.

A pesquisa possibilitou identificar um dos maiores desafios para os licenciandos ao iniciarem suas regências foi saber lidar com uma realidade escolar. Além disso, aprender a controlar as emoções que derivam dos trabalhos com os alunos é uma tarefa desafiadora para o estagiário. Neste sentido, acreditamos que a autorreflexão sobre a prática docente, de modo a reviver as cenas das aulas contribui com o enfrentamento deste desafio. Nos apropriamos das ideias de Wykrota (2007) de que, saber lidar com as emoções do outro é um importante aspecto para o autoconhecimento, para a saúde individual e coletiva do indivíduo. No caso dos professores em formação o contato direto com seu futuro ambiente de trabalho, o trabalho com os alunos e, as diferentes emoções desencadeadas deste processo são fundamentais para uma sólida formação inicial. Compartilhamos com Vigotski (2001) de que “as emoções são um organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. (VIGOTSKI, 2001, p. 139), algo fundamental para o professor em formação.

A formação de professores requer pensar em políticas públicas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; DOURADO, 2016) que sustentem uma formação integral, que ultrapassa os aspectos conteudistas trabalhados na Universidade (MACKEIVICZ; CARTAXO, 2019), que valorize o profissional da educação e, que entenda que a escola é um local de interações humanas as quais estão recheadas de crenças, conflitos e emoções. Neste sentido, os processos formativos vão muito além de conteúdos disciplinares, ou seja, aprendemos com a sensibilidade, com o corpo, com imaginação, e por fim, com as emoções. Como pontua Lima; Pimenta (2006, p. 11), “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”.

As discussões realizadas até o momento não esgotam a importância de refletir sobre esta temática na formação inicial de professores. Esperamos, contudo, que tais discussões fomentem novas discussões sobre a indissociabilidade (por vezes velada), entre as emoções vivenciadas pelos licenciandos e os desafios da formação inicial.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e, em especial, aos licenciandos por aceitarem participar desta pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BELLOCCHI, A. Methods for Sociological Inquiry on Emotion in Educational Settings. **Emotion Review**, v. 7, n. 2, p. 151-156, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073914554775>
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de out. de 2020.
- _____. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 04 de março de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2020.
- _____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações Gerais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000490.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2020.
- COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Prática de Ensino: Encontros, Desencontros e Reencontros de uma Experiência. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: SBEM, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC60475200144.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2020.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford University Press, 2010.
- DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>
- EKMAN, P. **A linguagem das emoções**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Lua de papel, 2011.
- FALCÃO, D; GILBERT, J. Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 12 (Suppl.), p. 93-115, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400006>
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, A. R.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Diálogos necessários: neurociência, emoções e a formação inicial de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 78, p. 183-204, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3231/3998>. Acesso em: 15 de out. de 2020.
- HUFFMAN, K; VERNROY, J; VERNROY, M. **Psicologia**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 721-737, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183273>
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-177, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3;4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

- MACKEIVICZ, O.; CARTAXO, S. R. M. Concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas: implicações para a formação inicial de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 2, p. 137-152, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i2.4501>
- MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, p. 269-279, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, C. L. I. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2014.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>
- SCHUTZ, P. A; LEE, M. Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In: J. D. M. (Ed.). (p. 167-186). **English as a foreign language teacher education**. Current perspectives and challenges. Publisher: Brill, Rodopi, 2014.
- SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives. In: P. A. SCHUTZ; M. ZEMBYLAS. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. p. 3-11. New York: Springer US, 2009.
- SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP, 2017.
- THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. Neurociências e Educação: um olhar para as produções no contexto brasileiro (2010 a 2016). **Cadernos de Educação**. n. 60, p. 20-36, 2018.
- TOSCANO, P. C. M. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula - Estudo de Caso**. 2012. 192f. Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade de Supervisão Pedagógica), Lisboa, Portugal, 2012.
- UFTM. (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Graduação em Física – Licenciatura**, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3jSzqGS>. Acesso em: 10 out. 2020.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Química – Licenciatura**, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3iSU6xd>. Acesso em: 10 out. 2020.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura**, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/33Qy5e9>. Acesso em: 10 out. 2020.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura**, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3nKmKUE>. Acesso em: 10 out. 2020.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação do Campo – Licenciatura**, 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/2GVGqnJ>. Acesso em: 10 out. 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WYKROTA, J. L. M. **Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio** (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2007.