

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ALINE RESENDE GOMES

Investigando as emoções e os sentimentos de Licenciandos
em situação de estágio curricular supervisionado

Uberaba

2018

ALINE RESENDE GOMES

Investigando as emoções e os sentimentos de Licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e cultura digital.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior.

Uberaba
2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

G612i Gomes, Aline Resende
Investigando as emoções e os sentimentos de licenciandos
em situação de estágio curricular supervisionado / Aline Resende
Gomes. -- 2018.
141 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientador: Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior

1. Professores - Formação. 2. Programas de estágio. 3. Emo-
ções. 4. Análise do conteúdo. 5. Método da lembrança estimulada.
I. Colombo Junior, Pedro Donizete. II. Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

ALINE RESENDE GOMES

**INVESTIGANDO AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS DE LICENCIANDOS EM
SITUAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientador: **Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior**

Uberaba, MG, 20 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof.^a Dr.^a Alessandra Aparecida Viveiro
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - SP

*Dedico este trabalho ao meu esposo, Thiago,
pela compreensão e incentivo ao longo desse sonho.*

Ao meu filho, Raphael, luz da minha vida.

*Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,
qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.*

(CHICO XAVIER)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por ter me permitido chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho.

A minha querida mãe Magna, por ser um exemplo de pessoa, guerreira, estudiosa e por sempre me incentivar a não desistir dos meus sonhos, sendo meu alicerce. Ao meu eterno pai Eurípedes; você partiu cedo, antes que esse momento chegasse... mas sei que partilha dessa conquista, pois você faz parte de mim, está em mim, no meu coração, na minha alma. Enfim, obrigada pela compreensão, pela paciência, pelo amor, e por todos os valores que me ensinaram. E acima de tudo, obrigada pelos sacrifícios que vocês fizeram para que eu pudesse ser quem eu sou hoje! Eu amo vocês!

Ao meu querido esposo, Thiago, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu o nosso sonho!

Ao meu filho Raphael, que teve que suportar minha ausência em diversos momentos para que esse sonho pudesse ser realizado. Obrigada pelo carinho e o amor incondicional que sempre me estimularam nos momentos difíceis, você deu um sentido especial à minha existência. Te amo, meu filho!

Ao Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior, pela amizade, perseverança, estímulo e competência com que me orientou durante toda a realização deste trabalho. Sem a sua colaboração, confiança e persistência, nunca teria sido possível concluir este sonho. Minha eterna gratidão e admiração!

A Prof^a. Leiner Resende Rodrigues e a Prof^a. Luciana Caixeta Barboza, por me incentivarem e comemorarem comigo a cada etapa vencida para que o sonho pudesse começar. Obrigada por acreditarem em mim!

Aos meus amigos do mestrado, do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC)” pelos momentos divididos juntos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento financeiro em meus estudos e na realização da pesquisa.

A todos os docentes integrantes da banca examinadora pelas valiosas críticas e sugestões na realização da defesa. E, finalmente, a todos os estagiários e professores orientadores que fizeram parte deste estudo, pelas horas dedicadas às entrevistas, pela

disposição em participar da pesquisa, crendo sempre que estariam colaborando para o repensar da formação docente.

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma importante etapa no processo de formação inicial de professores, visto que é o momento em que o licenciando se depara com o ambiente da profissão que escolheu. A presente pesquisa buscou investigar as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo, do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em situação de ECS II. Os participantes foram cinco estagiários, sendo um de cada curso de licenciatura do ICENE, e cinco professores/orientadores de ECS II. A pesquisa, de natureza qualitativa, pautou-se na análise documental, observação e gravação em áudio e vídeo das aulas de regências dos alunos e entrevistas semiestruturadas com todos os participantes. Em um viés teórico-metodológico, empregou-se o Método da Lembrança Estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Dentre os resultados, destaca-se o confronto com a realidade escolar como o maior desafio enfrentado pelos licenciandos ao adentrar à sala de aula, emergindo desta situação diferentes emoções e sentimentos, como medo, ansiedade, frustração e angústia. Frente a estes, propiciar momentos de reflexões, explicitando e discutindo emoções e sentimentos evidenciados pelos licenciandos no momento de ECS II colocou-se como eficaz para o processo formativo do futuro professor.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio curricular supervisionado; emoções e sentimentos, análise do conteúdo, método da lembrança estimulada.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the emotions and feelings of undergraduate students of Chemistry, Physics, Mathematics, Biological Sciences and Rural Education degree courses of the Institute of Exact, Natural and Education Sciences (ICENE) of the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM) in situation of second level supervised internship. The participants of the research were five trainees, one from each ICENE undergraduate course, and five leader teachers of second level supervised internship. The research was qualitative in nature, with documental analysis, observation and recording in audio and video of the classes of regencies of the students and semi-structured interviews with all the participants. In a theoretical-methodological propensity, the Stimulated Remembrance Method (FALCÃO and GILBERT, 2005) and Content Analysis (BARDIN, 2011) were used. Among the results, the confrontation with school reality stands out as the greatest challenge faced by the undergraduates when entering the classroom, emerging from this situation different emotions and feelings, such as fear, anxiety, frustration and anguish. In light of these, to provide moments of reflection, explaining and discussing emotions and feelings reported by the undergraduates at the time of second level supervised internship has become effective for the formative process of the future teacher.

Keywords: Initial teacher training; supervised internship; emotions and feelings; content analysis; stimulated remembrance method.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ECS I	Estágio Curricular Supervisionado I
ECS II	Estágio Curricular Supervisionado II
ECS III	Estágio Curricular Supervisionado III
ECS IV	Estágio Curricular Supervisionado IV
ICENE	Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLE	Método da Lembrança Estimulada
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese esquemática da Análise de Conteúdo.....	56
Figura 2: Expressões faciais dos EstLecampo e EstCien.....	95
Figura 3: EstCien ao fazer gestos em vários momentos das aulas.....	96
Figura 4: EstFis ao explicar o conceito físico Calor.....	100
Figura 5: EstCien explicando o conteúdo.....	102
Figura 6: EstCien aplicando a atividade lúdica.....	103
Figura 7: EstLecampo propõem atividade do livro didático.....	106
Figura 8: Emoções vivenciadas pelos estagiários no ECS II.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de carga-horária de Estágio Curricular Supervisionado II nos cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM.....	31
Quadro 2: Identificação dos estagiários e dos professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado II, conforme seu curso de origem.....	53
Quadro 3: As escolas estaduais escolhidas pelos estagiários e os dados relativos ao Estágio Curricular Supervisionado II.....	54
Quadro 4: Instrumento e categorias elencadas a partir da entrevista com o professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado II.....	66
Quadro 5: Instrumento e categorias elencadas a partir da entrevista inicial com o estagiário de Estágio Curricular Supervisionado II.....	83
Quadro 6: Instrumento e categorias elencadas a partir das regências e entrevista final com os estagiários.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	20
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ..	20
1.1 O Estágio Curricular Supervisionado (ECS)	21
1.2 Estágio Curricular Supervisionado: pressupostos da legislação pertinente e sua estruturação na UFTM	25
1.3 Panorama sobre o Estágio Curricular Supervisionado II (ECS II).....	30
CAPÍTULO 2.....	35
EMOÇÕES E SENTIMENTOS	35
2.1 Emoções e sentimentos: um prelúdio sobre a temática	36
2.1.1 <i>Tipos de emoções</i>	38
2.2 Emoções e sentimentos: um olhar sobre a profissão docente	41
2.3 Técnicas de observação: busca pela identificação de emoções	43
CAPÍTULO 3.....	47
CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	47
3.1 Aportes Metodológicos	48
3.1.1 <i>Metodologia qualitativa</i>	48
3.1.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	49
3.1.3 <i>Observação de campo e Gravação em áudio e vídeo das regências</i>	52
3.2 Contexto da pesquisa.....	53
3.3 Análise de conteúdo como fomento para análise dos dados	55
3.4 Método da Lembrança Estimulada	57
CAPÍTULO 4.....	60
RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
4.1 Plano de ensino do professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado II	61
4.2 Entrevistas com os professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado II.....	66

4.3 Acompanhamento das regências e entrevistas com os estagiários.....	83
4.3.1 Entrevistas iniciais com os estagiários	83
4.3.2 Regências e Entrevistas finais com os estagiários	91
CAPÍTULO 5.....	115
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	130
(A) Aprovação do Comitê de Ética – UFTM.....	131
(B) Roteiros das entrevistas semiestruturadas (Professores Orientadores de Estágio II)	132
(C) Roteiros das entrevistas semiestruturadas (Licenciandos/Estagiários II).....	133
(D) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores Orientadores Estágio II)	134
(E) Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Licenciandos/Estagiários II).....	137
(F) Termo De Consentimento Livre e Esclarecido e Uso De Imagem (Licenciandos/Estagiários II).....	140
(G) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Uso de Imagem (Licenciandos/Estagiários II).....	143

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido discutida no âmbito nacional e internacional da pesquisa em educação há várias décadas, sendo no Brasil intensificada nos últimos anos a partir do repensar a formação do professor frente às novas demandas colocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais¹. Salienta-se que os alunos de cursos de licenciatura, futuros professores, estão deixando a Universidade sem o preparo e a qualificação necessária para desempenhar suas atividades docentes com excelência (CARVALHO, 1992, 2001). Destarte, na atualidade, infelizmente o cenário docente ainda permanece o mesmo.

No Brasil, as licenciaturas foram constituídas, por muitos anos, por um modelo de formação extraoficialmente reconhecido como 3+1 (três mais um), na qual eram destinados 3 (três) anos do curso para o conhecimento específico da área, e 1 (um) ano para as disciplinas pedagógicas, ou seja, um tempo insuficiente para a construção, mesmo que inicial, do *Ser Educador*. Diniz-Pereira (1999) discorre que a formação docente no modelo 3+1 influenciou no modelo da racionalidade técnica, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (p. 111-112).

Na contemporaneidade, mesmo que de modo oculto, este modelo ainda é um paradigma que assombra os cursos de formação docente no país, devido a matriz curricular ainda priorizar o conhecimento específico, caracterizando numa pedagogia tecnicista. Compartilhamos com Pereira (2000) de que a formação de professores e o sistema educacional devem caminhar rapidamente para que as licenciaturas consigam superar este cenário, de modo a construir e avançar em direção a formações mais sólidas destes profissionais.

Hoje, parece haver um consenso entre pesquisadores e professores formadores nas Universidades sobre a necessidade de integrar formações específicas e pedagógicas de modo que exista um equilíbrio harmonioso entre os conhecimentos. Como exemplo, em um curso de licenciatura em Química, almeja-se considerar tanto a formação específica (do químico), quanto à formação pedagógica (do professor), visto que só é possível ensinar aquilo que foi aprendido (que se tem domínio). Desta forma, é necessário que o futuro professor tenha uma sólida formação na área básica, bem como também adquira competências e habilidades para o “como” ensinar este conhecimento para seus futuros

¹ Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação/MEC.

alunos. Em outras palavras, que desenvolva a capacidade de aplicar dentro da sala de aula as estratégias de ensino, relacionando-as aos conceitos estudados.

Quando olhamos para a formação docente no Brasil, sob a ótica dos documentos oficiais, nos deparamos com uma complexa e compartimentada estrutura a ser seguida. Segundo a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), as licenciaturas deveriam contemplar a carga horária mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, compreendendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais; e 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

No entanto, em um processo de repensar a formação docente, a recente Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015) previu um aumento da carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, alterando de 1800 (mil e oitocentas) horas para 2200 (duas mil e duzentas) horas. Assim, as licenciaturas deveriam contemplar a carga horária mínima de 3200 (três mil e duzentas) horas. A Resolução 2/2015 está em vigor, sendo que os cursos de licenciatura de todo o país deveriam segui-la, adequar-se as novas diretrizes e implementá-la a partir de 2018.

Pensando na formação de professores, Pimenta (2001) menciona uma distância entre esse processo de formação e a realidade nas escolas, um problema que vem se arrastando há anos, considerando a formação inicial. Por causa desse distanciamento, teoria e prática são interpretadas pelos licenciandos como algo passível de ser separado, um erro comum e muito frequente em cursos de formação docente.

Assim, é comum o licenciando interpretar os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) nos cursos de licenciatura, por exemplo, como a parte prática do curso e, desta forma, concluir que as disciplinas básicas de cada área sintetizam a parte teórica dos cursos. Um equívoco que pode gerar muitas distorções em sua formação. Ademais, pensar sobre os ECS apenas como o componente prático pode mutilar uma sólida formação docente, visto que teoria e prática não podem (e nem devem) se separar dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas sim caminhar juntas, pois são indissociáveis.

Nota-se, então, a necessidade de se discutir tais questões de modo que as estratégias de ensino e aprendizagem não fiquem restritas apenas a uma vertente de

formação, contemplando inclusive a complexidade da realidade escolar. Concordamos que é preciso pensar a “formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor” (BRASIL, 2005), fato que é intensificado durante a realização dos ECS. Partindo desse pressuposto, D’Ambrósio (1996) afirma que cada indivíduo tem a sua própria prática, porém, ao iniciar a carreira docente o professor recorre às experiências já vivenciadas para modelar a sua própria construção do *Ser professor*.

Deste modo, todas as disciplinas e professores formadores em cursos de licenciatura contribuem imensamente (ou deveriam) no processo de formação inicial dos estudantes. Já os orientadores e supervisores de ECS são aqueles que vivenciam mais de perto os ritos de passagem do educando para educador. Ocorre que, mesmo com o suporte do supervisor de ECS, o licenciando, ao iniciar o estágio nas escolas, muitas vezes sente-se angustiado e inseguro, explicitando emoções e sentimentos próprios do início de carreira. O ECS é um momento crucial na formação do docente.

Nossos alunos, 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 *apud* COSTA e GONÇALVES, 2004, p. 5).

Segundo Pimenta e Lima (2004), o ECS na formação inicial necessita ser entendido como um ambiente de aprendizado e desenvolvimento para perpetrar a profissão docente, ampliando capacidades e conhecimentos imprescindíveis para a construção de uma identidade profissional que se adeque às requisições e à realidade da sociedade moderna. Questões concernentes aos ECS têm sido amplamente investigadas por pesquisadores em formação de professores.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) estes estudos caminham a passos lentos, talvez em virtude de seus cursos de formação de professores serem recentes (iniciados em 2009), assim, deseja-se que o amadurecimento de pesquisas e, quiçá, modificações ocorram ao longo dos anos, visando preencher lacunas existentes. Nos cursos de Licenciaturas do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) poucos estudos sistematizados foram realizados sobre as questões relativas ao ECS na formação inicial de professores.

Contra-pondo-se a esta constatação, como egressa de um curso de licenciatura do ICENE, tenho me deparado inúmeras vezes com relatos de licenciandos sobre suas experiências didáticas, principalmente ao iniciar o ECS, em situações onde alto nível de ansiedade era mencionado. Alguns licenciandos, inclusive, relatavam suas emoções e sentimentos ao narrar episódios na realização do ECS II. Dentro dos relatos, a maioria era positiva, mas alguns se sentiram desmotivados com a prática escolar depois que conheceram melhor a realidade da Escola Pública e da sala de aula. Esta é uma situação recorrente e inquietante, pois futuros profissionais de licenciatura necessitam aprender como lidar com a realidade escolar, sentindo-se estimulados.

Frente ao exposto, esta pesquisa buscou levantar questões que possam auxiliar discussões sobre o tema e conseqüentemente contribuir para uma formação mais sólida do futuro professor. Acrescenta-se que são ínfimos os trabalhos na área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que discutem as emoções e os sentimentos de graduandos em situação de ECS, sendo esta uma lacuna no conhecimento sobre o tema (GOMES e COLOMBO JUNIOR, 2018). Espera-se que esta pesquisa possa contribuir também com as discussões sobre esta vertente no âmbito acadêmico.

Dentre as justificativas que sustentam a pesquisa, estão para o/a: (i) Licenciando: contribuir para a reflexão de sua prática docente enquanto estagiário, principalmente na realização do ECS II, no qual o aluno inicia a vivência do “*Ser professor*”; (ii) Escola da Educação Básica: proporcionar o diálogo entre a Educação Básica e a Universidade, de modo a propiciar uma sólida formação ao futuro professor; (iii) Campo de pesquisa e Universidade: levantar quais são as emoções e os sentimentos que derivam da prática de ECS II quando do início da atuação do licenciando em sala de aula e desta forma, diretamente contribuir para a reflexão sobre os ECS (em especial na UFTM) e, indiretamente contribuir com a área de formação de professores. Acrescenta-se, contribuir com a área de Educação da CAPES, uma vez que não há na literatura trabalhos que versem sobre o levantamento e discussão das emoções e sentimentos do estagiário a partir do método da lembrança estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005), referencial adotado pela pesquisa em tela; (iv) Sociedade: a partir de um processo formativo, refletindo sobre sua formação de modo crítico-reflexivo, o licenciando terá uma formação

sólida a qual poderá refletir positivamente em sua atuação com os alunos e com a sociedade de forma geral.

Algumas questões de pesquisa derivam do exposto, como:

Grupo 01: Relacionadas aos planos de ensino dos professores. Quais as diferenças e semelhanças entre as propostas para o Estágio Supervisionado nos cursos de Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo, frente aos planos de ensino docente? Em relação aos Estágios Curriculares Supervisionados, há uma uniformidade entre os cursos dentro de um mesmo Instituto Acadêmico da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)?

Grupo 02: Relacionadas aos professores formadores. Qual a visão dos professores orientadores de ECS II sobre a importância do estágio na formação docente? Quais as diferenças e as semelhanças entre as visões dos professores formadores em relação ao ECS II nos cursos de Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo?

Grupo 03: Relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Quais são as emoções e os sentimentos aclarados implícita ou explicitamente pelos graduandos em situação de ECS II? O Método da Lembrança Estimulada (MLE) - por meio de videoaula e pela entrevista semiestruturada - possibilita a identificação de emoções e sentimentos explicitados pelos graduandos em situação de ECS II? Quais são as expectativas que os estagiários constroem ao iniciar os estágios em sala de aula da Educação Básica? Como as aulas de orientação de estágio influenciaram na realização e compreensão do ECS II em cada curso?

A presente pesquisa buscou investigar as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo do ICENE/UFTM em situação de ECS II. Espera-se que as discussões realizadas possam contribuir para a reflexão sobre o professor em fase de formação, em especial no momento em que inicia suas atividades em salas de aula (no ECS) identificando, explicitando e discutindo os sentimentos (às vezes ocultados pela prática) e as emoções ao iniciar sua carreira.

CAPÍTULO 1
ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES

1.1 O Estágio Curricular Supervisionado (ECS)

Sabe-se que nos cursos de formação docente, todas as disciplinas devem (ou deveriam) ser trabalhadas juntas, em prol do desenvolvimento do aluno. Pensando na disciplina de ECS, especificamente, esta contribui para que os licenciandos relacionam-se:

[...] com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula (SILVA e GASPAR, 2018, p. 208).

Assim, o ECS é uma etapa importante dentro do processo de formação inicial de professores, visto que é o momento em que o licenciando se coloca frente ao ambiente escolar não mais como aluno, mas como professor em formação. Estes são momentos que possibilitam a ampliação dos conhecimentos adquiridos na Universidade e propiciam o encorajamento necessário para enfrentar os novos desafios em seu processo formativo.

Ao iniciar o ECS, muitas vezes os licenciandos ficam angustiados e inseguros, demonstrando medo e incertezas em ministrar suas regências. Decorrem, por exemplo, situações em que o *Ser professor* causa conflitos entre o que esperava encontrar e a realidade vivenciada. Muitas vezes, tais situações têm ínfima ligação com a deficiência em orientação e preparo no transcurso da formação do “aluno” para “professor”. O ECS é um importante momento pedagógico no processo de formação inicial, contudo, devido aos mais variados motivos, não é incomum encontrar licenciandos que não aproveitam satisfatoriamente esta vivência, nem entendem sua eficácia para a formação e enfrentamento da dicotomia de realidades Universidade-Escola.

[...] nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Em particular, o momento dos estágios seria propício para estabelecer-se essa inter-relação (GATTI, 2012, p.18).

Os cursos de formação têm por objetivo oferecer os subsídios teóricos e práticos indispensáveis para que sejam cumpridas as funções profissionais de cada área de conhecimento. Contudo, faz-se necessário apresentar aos licenciandos atividades e bases literárias que sejam além do conhecimento específico, que promovam a reflexão do *Ser*

Professor articulando com dimensão ética, política e ideológica de sua futura profissão.
Dessa forma:

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 e PIMENTA, 2014, p. 73).

O ECS oportuniza ao licenciando o caminhar contíguo entre teoria e prática (uma vez que estas são indissociáveis) e uma articulação com a sala de aula, propiciando o desenvolvimento de saberes profissionais, dando uma visão mais abrangente da atuação do licenciando (COSTA e GONÇALVES, 2004) e contribuindo para a formação inicial destes futuros professores.

A visão dicotômica do conceito entre teoria e prática ocasiona dificuldades na atuação do licenciando, visto que ao adentrar na sala de aula, precisa conter habilidades e competências (planejamento didático, postura, ética, avaliação, entre outras), que serão utilizadas, primeiramente no ECS e depois ao longo de sua carreira docente, evidenciando seu “saber-ensinar”.

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p. 178).

Às vésperas de iniciar o ECS, é comum os licenciandos explicitarem um alto nível de ansiedade, sensação que pode culminar em uma situação de estresse, além de diferentes emoções e sentimentos quando na ação da prática de regência em sala de aula. Esta é uma situação inquietante em que o professor orientador de estágio se depara e, na maioria das vezes, não sabe como agir, visto que um arcabouço teórico que oriente ou disserte sobre a questão é exíguo na literatura. Para o estagiário, frente a esta situação, o sentimento de aprender a lidar com a realidade escolar, passando do papel de aluno para professor, torna-se, desta forma, um desafio ainda maior.

Para discorrer a este respeito, na continuidade do texto apresentamos reflexões sobre a formação inicial de professores, em especial o papel do supervisor frente ao ECS. Posteriormente, levantamos uma discussão sobre as articulações do ECS desenvolvido em cada um dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM, apresentando pressupostos da legislação pertinente, em especial no que se refere ao ECS II.

Pensando a formação dos futuros docentes, os licenciandos no início do ECS, têm a difícil tarefa de escolher a escola que o ajudará neste momento crucial de sua formação inicial. Na busca por esta “parceria”, não é incomum o relato de situações desagradáveis e conflituosas, algumas graves, quando pensamos na formação do professor, como: o licenciando tem um acolhimento apático (quando não, indiferente a sua presença; sem emoção, frio); descrédito dos colegas com a profissão; imposição de estagiários pela direção da escola para com os professores supervisores, os quais evidentemente se mostram insatisfeitos com a situação, entre outros. Fato é que este início tumultuado acaba por ter influência direta nas ações do ECS. A forma de agir do professor supervisor na presença dos estagiários poderá fazer toda diferença para sua carreira, podendo, inclusive, desencorajá-lo a não atuar na profissão docente.

Destarte, torna-se óbvio que inúmeras horas de ECS não serão suficientes, se os licenciandos assumirem turmas sem uma supervisão efetiva e participativa, pautada em orientações adequadas. Então, enfatizamos que a presença de um supervisor comprometido com a formação do licenciando ajuda significativamente no processo de formação inicial, pois:

[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (GARCÍA, 1991, p. 39).

Entretanto, almeja-se que quando o estagiário chegar à escola tenha um amparo não apenas profissional, mas também pessoal por parte dos futuros colegas de profissão. É desejável que os professores mais experientes de profissão compartilhem suas experiências, como por exemplo, ajudar a preencher o diário, identificar os alunos, inteirar das atividades propostas, enfim, socializar o novato com o ambiente escolar. Desta forma, estarão contribuindo muito para o percurso da formação do licenciando.

Eventualmente, não existem critérios claros para escolha de professores supervisores. Os estagiários se conduzem para a escola elegida (geralmente essa escolha

é feita pelo próprio licenciando, baseada em questões pessoais, geográficas, estruturais, emocionais e outras), expõem suas atividades pretendidas para realização do ECS e,

[...] aguardam uma avaliação do gestor, juntamente com os professores regentes existentes, acerca do número exato de salas e docentes da área disponíveis para a realização do estágio (em nenhum momento, cabe ao professor regente a decisão final sobre a aceitação do futuro professor). Assim que são vistos os horários e turmas direcionam-se os estagiários para os professores existentes (DANIEL, 2009, p.68).

O ECS estimula o futuro professor a adquirir uma maior segurança e confiança em si; assim, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor supervisor e sua contribuição neste processo formativo, iniciado na Universidade.

Faz-se necessário atentar também para o fato de que, por vezes, os supervisores de ECS buscam passar “receitas” de formas de ensinar aos estagiários, esquecendo-se, contudo, de que cada sala de aula é única e possui contextos distintos. Estes são fatores a serem problematizados na Universidade. Neste sentido, o licenciando deve buscar seu desenvolvimento profissional por meio de uma ação transformadora dialógica entre pares, professor/supervisor e professor/orientador.

[...] em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão – engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo (GADOTTI, 2010, p.4).

Muitos estagiários se sentem desmotivados com a dicotomia entre o que é aprendido na Universidade e o “como” levar e aplicar este mesmo conteúdo na Educação Básica. Nota-se que a matriz curricular dos cursos de licenciatura, em geral, influencia muito esta postura de dúvida e incerteza, pois a forma como são consideradas as disciplinas “pedagógicas” dentro dos cursos de licenciaturas, sem incentivo das áreas “específicas” e não havendo uma articulação entre elas, faz com que muitos alunos não reconheçam a importância do ECS na formação inicial de professores e não aprofundem o “como” ensinar.

Assim, o diálogo entre estagiário, professor supervisor e professor formador (orientador de estágio) torna-se um caminho promissor para se criar um ambiente propício, objetivando maximizar as ações que contribuem para a formação desse futuro educador,

de modo que a passagem do *Ser professor* seja menos árdua, direcionada e consolidada. Deseja-se que o professor supervisor proporcione uma ampliação do conhecimento na prática dos estagiários, oferecendo possibilidades de intervenção e partilhando experiências vivenciadas. Espera-se ainda que o professor orientador seja o mediador do processo de ensino e aprendizagem, de forma a nortear e, principalmente, estimular os futuros profissionais da área; e por fim, que a construção da identidade profissional do estagiário, a qual se inicia na Universidade, intensifica-se durante o ECS, e é moldada, lapidada e consolidada pela vida profissional.

1.2 Estágio Curricular Supervisionado: pressupostos da legislação pertinente e sua estruturação na UFTM

O ECS é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 nos cursos de formação de professores, e ganhou destaque em vários documentos para a licenciatura no Brasil (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Referencial para a Formação de Professores de 2002).

Apesar de haver várias discussões sobre a temática, enfatizando a importância e a dimensão didático-pedagógico do ECS, ainda existe uma relação tecnicista em torno das competências do professor e de desvalorização do sentido do estágio para a formação inicial. Nota-se, por exemplo, que os estágios:

[...] conforme escrito nas resoluções, continua separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 87).

Colocações como estas alertam para o constante pensar sobre os ECS, de modo que conquiste um lugar de relevância no processo de formação inicial de professores. Nessa perspectiva, a Lei 11.788 (BRASIL, 2008) conhecida como Lei do Estágio, regulamentou as pessoas que trabalham e estudam ao mesmo tempo, valorizando seus direitos, como por exemplo, recesso remunerado, folgas semanais, salário, vale transporte entre outros. Esta lei compreende qualquer tipo de estágio, porém seus Artigos 1º, §1º e 2º, são direcionados para a área de Educação.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, *online*).

A legislação também regulamentou as condições de aprendizagem – que foram fundamentais para uma maior qualidade no ensino – onde os estagiários puderam acrescentar no currículo práticas profissionais condizentes com as teorias concedidas pelas instituições de ensino.

Apesar de todas as legislações no arcabouço do ECS, sendo este obrigatório na formação de professores, ainda vivenciamos uma situação fragilizada, seja pela falta de planejamento ou clareza com relação aos vínculos entre as escolas básicas e formadoras, bem como às formas de supervisão e de orientação dos estagiários (GATTI e BARRETTO, 2009).

Pertinente ao ECS, vale destacar sua estruturação nos cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM, perante os 5 (cinco) cursos participantes desta pesquisa: Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática e Educação do Campo.

Os ECS dentro dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM são obrigatórios e contam com carga horária total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula ou 400 (quatrocentas) horas relógio. As vivências são divididas em quatro disciplinas iniciadas após a conclusão da primeira metade do curso (50% do curso concluído), denominadas ECS I, ECS II, ECS III e ECS IV. Nos cursos de licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas, os ECS seguem uma dinâmica de 120 (cento e vinte) horas/aula em cada uma de suas 4 (quatro) disciplinas, sendo:

[...] 15 (quinze) horas (serão) presenciais, destinadas à orientação de estágio, e (serão) incluídas na grade curricular do semestre. [...] 105 (cento e cinco) horas restantes comporão a carga horária semestral de estágio (UFTM, 2011d, p. 80; UFTM, 2010, p. 93; UFTM, 2011a, p. 88).

Destaca-se que os cursos de licenciatura em Matemática e Educação do Campo não se enquadram na sistemática explicitada. Nesses cursos, a carga horária estipulada para os ECS são distribuídas em: 30 (trinta) horas/aula presenciais e 90 (noventa) horas/aula de atividades de campo (UFTM, 2011c); e 15 (quinze) horas/aula teóricas, 15 (quinze) horas/aula a distância e 90 (noventa) horas/aula práticas (UFTM, 2011b), respectivamente. Contudo, a dinâmica de abordagens e conteúdos nos ECS é muito próxima dos demais cursos do ICENE/UFTM.

Na disciplina ECS I, o licenciando tem seu primeiro contato com as dinâmicas do estágio na UFTM. No entanto, neste estágio o licenciando não realiza atividades em ambientes escolares tidos como de Educação Formal, sendo atribuída a característica deste a ambientes não escolares. Ministrado no 5º período dos cursos de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática e Educação do Campo², é acompanhada pelo professor orientador em visitas à campo (Educação Não Formal). Com relação às vivências de formação docente, estas ocorrem em diferentes espaços educativos, como o PPC do curso de Química, que explicita que

[...] os estagiários deverão organizar, juntamente com o professor orientador de estágio, um projeto de trabalho cuja finalidade será analisar, de forma abrangente, diferentes contextos em que o ensino de Química acontece, conhecendo, dessa forma, cenários educativos diversificados. Com isso, pretende-se que os alunos tenham consciência de que **a educação não se faz apenas no ambiente escolar tradicional, podendo ocorrer em locais diversos** (UFTM, 2011d, p. 78, *grifo nosso*).

Ressaltamos que o ECS I é o único estágio em que há possibilidade dos estagiários e professores orientadores irem aos espaços educativos não formais juntamente com os demais cursos, havendo assim diálogo e socialização de conhecimentos entre os estudantes dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM.

A Educação Formal é de extrema importância, porém não deve ser considerada como a única forma de trabalhar os processos de ensino e aprendizagem; isto posto, os estudos sobre uso de atividades em espaços de educação não formais são vislumbrados nesta primeira etapa de estágio dentro dos cursos de licenciatura. Gaspar (2002) caracteriza a Educação Não Formal como a educação que tem disciplinas e currículos,

² O curso de Licenciatura em Educação do Campo funciona no regime de alternância, o que significa que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar (BRASIL, 2015, *online*).

porém não contém titulação oficial, podendo ocorrer em vários espaços específicos, como centros culturais, jardins botânicos, zoológicos, museus de arte e ciências.

As atividades desenvolvidas nesta primeira etapa dos ECS pautam-se em: visitas guiadas e orientadas a espaços de Educação Não Formal; uso do caderno de estágio/campo³; atividades de orientações de estágio com o docente responsável pela disciplina/orientador; elaboração de relatórios, resenhas e outros materiais solicitados pelo orientador.

No curso de licenciatura em Educação do Campo, as horas/aula teóricas são dedicadas à solução de demandas levantadas pelos alunos, de modo a desenvolverem reflexão nos licenciandos sobre as questões referentes aos espaços educativos formais e não formais por eles já visitados. As horas/aula a distância serão para desenvolverem atividades conjuntas (professor orientador com seu grupo de alunos).

As horas teóricas servirão para, no TE (Tempo-Escola)⁴, transmitir instruções aos alunos sobre os objetivos deste estágio, preparar os alunos para as atividades que terão de desenvolver no TC (Tempo-Comunidade)⁵ e explicar e fornecer aos alunos as ferramentas e instrumentos que deverão usar nos Estágios para registro de suas atividades no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado I (UFTM, 2011b, p.61).

A disciplina ECS II é iniciada no 6º período dos cursos e reflete o primeiro contato dos licenciandos com o ambiente escolar, agora na função de futuros professores. As ações desenvolvidas neste estágio são compostas por descrição do espaço escolar, observação de aulas e aulas regências em turmas das séries finais do Ensino Fundamental.

³ O caderno de campo é o meio pelo qual o licenciando registra suas observações sobre todas as etapas do estágio (observação, regência e aulas) para, posteriormente, discutir suas angústias e refletir sobre as ações realizadas por meio da elaboração de seu relatório final.

⁴ No Tempo Escola, que geralmente ocorre nos meses de janeiro e julho, os licenciandos realizam atividades em diversos espaços da Universidade (salas de aula, laboratórios, anfiteatros, dentre outros.) em regime integral, de segunda a sexta feira e, caso haja necessidade, também aos sábados, para que sejam trabalhados os componentes curriculares específicos de cada disciplina prevista para as habilitações disponíveis do curso (UFTM, 2011b, p.50).

⁵ No Tempo Comunidade os licenciandos retornam às suas comunidades de origem para que as discussões fomentadas no Tempo Escola possam originar inquietações e fornecer subsídios para ações, discussões e problematizações que venham contribuir para um melhor conhecimento da comunidade. Ademais, outras tarefas poderão ser desenvolvidas como complemento daquilo que foi inicialmente trabalhado no Tempo Escola, ficando a designação de tais tarefas a cargo dos docentes de cada disciplina, podendo acontecer de forma isolada ou interdisciplinarmente em conjunto com outros docentes do curso (UFTM, 2011b, p.51).

No curso de licenciatura em Educação do Campo, devido a suas especificidades, as horas/aula teóricas (em sala de aula) são direcionadas e encaminhadas para a elaboração, planejamento e soluções de questões levantadas pelos alunos da comunidade escolar (na maioria das vezes, escolas do campo), de modo a desenvolver estratégias e reflexão sobre questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

As horas teóricas servirão para, no TE (Tempo-Escola), transmitir instruções aos alunos sobre os objetivos deste estágio, preparar os alunos para as atividades que terão de desenvolver no TC (Tempo-Comunidade) e explicar e fornecer aos alunos as ferramentas e instrumentos que deverão usar nos Estágios para registro de suas atividades no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado II (UFTM, 2011b, p.62).

Na disciplina ECS III, as ações são consonantes as do estágio anterior; contudo, a diferença é que os alunos realizam observação e regência nas turmas do Ensino Médio. Os cursos de Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo seguem a seguinte sistemática:

Será realizada nos mesmos moldes do período anterior, valendo as mesmas orientações, considerando apenas as eventuais adequações para o Ensino Médio. O número de aulas previstas para a observação e regência [...] será mantido, assim como as horas reservadas para planejamento e estudo e elaboração do Relatório Final (UFTM, 2011d, p. 80).

A disciplina ECS IV, situada no último período dos cursos de Física, Química, Matemática e Ciências Biológica, é registrada pela elaboração de um projeto educacional de acordo com os temas escolhidos ou solicitados pelas escolas.

O projeto educativo que deverá ser executado e elaborado pelo aluno no VIII período será desenvolvido em parceria com a escola que o acolheu nos períodos anteriores, e preferencialmente com as turmas com as quais trabalhou. A implementação do projeto deverá estar de acordo com as necessidades da escola, ligadas ao conteúdo de Matemática (Física, Química ou Ciências Biológicas), verificadas por ele em todo o seu percurso como aluno estagiário e com o aceite da escola parceira, sendo ou não desenvolvido no espaço escolar. O trabalho poderá ser feito em grupos de até 05 estagiários por projeto, podendo haver réplicas de atividades em escolas diferentes (UFTM, 2011c, p. 94; UFTM, 2010, p. 96; UFTM, 2011d, p. 81; UFTM, 2011a, p. 91).

Os alunos desenvolvem esse projeto na escola com estudantes do Ensino Fundamental ou Médio, dependendo do tema e da abordagem. Este projeto é dividido em seis fases:

1. Apresentação da proposta do projeto educacional em reunião com a direção da escola e o professor supervisor e orientador, para apreciação, encaminhamentos e realização de ajustes; 2. Elaboração do projeto com a orientação do professor orientador de Estágio; 3. Implementação do projeto; 4. Avaliação do projeto pela equipe envolvida, desde a concepção até a implementação, que inclui: aluno estagiário, professor supervisor de estágio e alunos, entre outros; 5. Elaboração de um relatório final; 6. Organização do material que será disponibilizado no repositório da Instituição, em formato impresso e eletrônico (UFTM, 2011c, p. 94; UFTM, 2010, p. 97; UFTM, 2011d, p. 81; UFTM, 2011a, p. 91).

A forma de avaliação nas disciplinas ECS I, ECS II, ECS III e ECS IV ocorre por meio dos registros realizados pelos alunos no caderno de estágio, planejamento e execução de aulas-regências, relatório parcial e final de estágio, apresentação do contexto escolar, elaboração de resenhas e outras atividades solicitadas pelo professor orientador. No que tange aos relatórios, estes devem conter informações como: plano de aula, observações, perfil cognitivo da sala, discussões realizadas nas aulas de orientação de estágio e outros aspectos que sejam relevantes.

No curso de licenciatura em Educação do Campo, o ECS IV se concentra principalmente nas horas presenciais no Tempo-Comunidade, onde os estagiários terão momentos de reflexão sobre situações de aprendizagem e do desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos em particular.

[As] horas-aula teóricas, 20 (vinte) ocorrerão dentro do período Tempo-Escola (TE), as restantes horas teóricas ocorrerão em dois momentos distintos no período de Tempo-Comunidade [...]. As horas teóricas servirão para, no TE, transmitir instruções aos alunos sobre os objetivos deste estágio, preparar os alunos para as atividades que terão de desenvolver no Estágio Curricular Supervisionado IV (tanto no TE como no TC) e explicar e fornecer aos alunos as ferramentas e instrumentos que deverão usar nos Estágios para registro de suas atividades no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado IV (UFTM, 2011b, p. 63).

1.3 Panorama sobre o Estágio Curricular Supervisionado II (ECS II)

Escolhemos a disciplina de ECS II, pois é nesta fase dos cursos que a maioria dos licenciandos tem seu primeiro contato com a escola no papel de professor regente e, por consequência, enfrentam a realidade escolar sob um novo olhar, na transição do *Ser aluno* para o *Ser professor*. Um cenário que naturalmente traz à tona inquietações, dificuldades e emoções.

No ECS II os estagiários trabalham com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do ensino regular ou na modalidade da educação de jovens e adultos, equivalentes ao período do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. A carga

horária total que o aluno deve cumprir é de 120 (cento e vinte) horas/aula, dividida em orientação com o professor orientador; observação das aulas; regência das aulas; orientação com o professor supervisor; elaboração dos planos de aula (planejamento das aulas a serem ministradas e das atividades avaliativas); elaboração do relatório de estágio (parcial e final) com relato das aulas observadas e regidas; as impressões sobre a turma trabalhada e reflexões com base nas discussões teóricas realizadas com o professor orientador de estágio.

Ressalta-se que no curso de Licenciatura em Educação do Campo são destinadas 15 (quinze) horas/aula teóricas, 15 (quinze) horas/aula ofertada a distância e 90 (noventa) horas/aula práticas. Como esta licenciatura segue os preceitos da pedagogia da alternância, essa carga horária se divide em tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC). O Quadro 01 esboça os cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM, com suas respectivas cargas horárias do ECS II.

QUADRO 01: Distribuição de carga-horária de Estágio Curricular Supervisionado II nos cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM (Fonte: PPC dos cursos).

LICENCIATURA	Carga horária em sala de aula na Universidade (h/a)*	Observação no campo de estágio (Educação Básica) (h/a)*	Regência no campo de estágio (Educação Básica) (h/a)*	Carga horária para atividades diversas relacionadas ao estágio (relatórios, pesquisas, etc.) (h/a)*
Ciências Biológicas	15	12	6	87
Física	15	12	6	87
Química	15	12	6	87
Matemática	30	90		
Educação do Campo	15 (teórica) e 15(AD**)	90		

* h/a indica horas/aula, onde equivale a 50 minutos hora/relógio.

**AD indica carga horária a distância.

No que tange ao trabalho do professor orientador de estágio na Universidade, este deve buscar realizar direcionamentos de atividades individuais e discussões em grupo com os estagiários, conforme indicam os PPC dos cursos para este componente curricular.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo orientador, colocam-se: aprofundamento dos constructos teóricos relacionados aos estágios nas licenciaturas, apresentação e

abordagens do Conteúdo Básico Comum⁶ (CBC) frente aos objetivos formativos do curso do licenciando; discussão sobre aspectos relacionados às observações a serem realizadas nas escolas e às regências que são realizadas; elaboração de planos das aulas, entre outras atividades concernentes ao trabalho de orientação do estagiário.

Dentro das atividades desenvolvidas no campo de estágio (escola), inicialmente, os estagiários devem realizar um mapeamento e diagnóstico da instituição, buscando perceber aspectos para realização do levantamento do contexto escolar. Esse levantamento está estruturado em *Perfil da escola e Disciplina ministrada*:

(i) *Perfil da escola*: se refere à composição geral da escola, constituída por algumas características, como: perceber as relações com a instituição que acolherá o estagiário; avaliar o entorno da escola; conhecer e caracterizar a escola quanto aos aspectos físicos e de infraestrutura; caracterizar o público atendido pela escola e os aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP).

(ii) *Disciplina ministrada*: visa aspectos relativos à disciplina na qual o estagiário irá ministrar suas regências, mediante prévias observações das aulas, sendo constituído por: quantidade de professores na área em que o estagiário está emerso; para quais séries cada um ministra aulas; quantidade de aulas da área específica do estagiário que os alunos têm por semana para cada um dos anos do Ensino Fundamental; existência e utilização de laboratórios; adoção do livro didático; emprego de outros livros ou fontes de consulta e expectativas dos alunos ao terminar o Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, os estagiários devem observar um número estipulado de aulas, em cada uma das séries dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e participar do cotidiano escolar, tanto no trabalho do professor quanto no funcionamento administrativo da escola. Após a etapa de observação, o estagiário, juntamente com o professor supervisor, escolhe uma das turmas observadas para realizar sua regência. As definições da quantidade de horas de observações e regência são estabelecidas pelo PPC de cada curso, sendo:

⁶ No Estado de Minas Gerais são adotados os CBC para guiar o trabalho do professor. A definição dos CBC para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio tem o objetivo de estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano.

- Curso de Física: 12 (doze) horas/aula de observação e 6 (seis) horas/aula de regência (UFTM, 2010, p. 94);
- Curso de Química: 12 (doze) horas/aula de observação e 6 (seis) horas/aula de regência (UFTM, 2011d, p. 79);
- Curso de Ciências Biológicas: 12 (doze) horas/aula de observação e 6 (seis) horas/aula de regência (UFTM, 2011a, p. 89);
- Curso de Matemática: são destinadas 90 (noventa) horas/aula para atividades restantes do ECS II (UFTM, 2011c, p. 93); contudo, a divisão dessa carga horária fica a critério do professor orientador, o qual, no semestre 2017/01, optou por 12 (doze) horas/aula de observação e 2 (duas) horas/aula de regência;
- Curso em Educação do Campo: são 90 (noventa) horas/aula práticas de ECS II (UFTM, 2011b, p. 62); entretanto, o professor orientador que ministra a disciplina no 2017/01 tem a flexibilidade de dividir essas horas/aula, sendo referente ao semestre analisado: 78 (setenta e oito) horas/aula de observação e 3 (três) horas/aula de regência para cada ano do Ensino Fundamental, totalizando 12 (doze) horas/aula.

Em 4 (quatro) dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM (Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas), o professor orientador do ECS II disponibiliza aos alunos um roteiro (presente no PPC do curso) para acompanhar as observações na escola e traçar o perfil cognitivo dos estudantes, com indicação de aspectos a serem observados. Além disso, o aluno pode trazer outros elementos e fatos interessantes que ocorreram nas aulas observadas. Os dados levantados pelos licenciandos devem fazer parte do caderno de estágio em forma descritiva, e no relatório final, de forma reflexiva. O roteiro disponibilizado apresenta os seguintes pontos (semelhantes em todos os cursos), quanto às orientações de estágio⁷:

- a) como o aluno se vê diante do processo de ensino-aprendizagem;
- b) o interesse demonstrado pela realização de atividades em sala de aula, atividades para casa e em outros espaços educativos;
- c) relação com as atividades avaliativas;
- d) a manifestação de concepções espontâneas durante as aulas, e como estas são acolhidas e trabalhadas pelo professor;
- e) o nível de compreensão de leitura e habilidade para a escrita;
- f) o número de alunos e a faixa etária;

⁷ Com base nos PPC dos cursos de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas (UFTM, 2011c, p. 92; UFTM, 2010, p. 95; UFTM, 2011d, p. 79; UFTM, 2011a, p. 89).

- g) se há repetentes e como é a relação destes com o grupo, com o professor e com o conhecimento;
- h) a relação dos alunos e do professor com as perguntas: se as fazem, se são respondidas, etc.;
- i) a natureza das perguntas empreendidas durante as aulas;
- j) evidências de dificuldades com relação ao conhecimento e ao convívio social;
- k) papel que o aprendiz atribui ao professor e a si próprio no processo de aprendizagem.

Depois do levantamento do perfil cognitivo dos alunos, o estagiário escolhe, juntamente com o professor supervisor, o conteúdo que trabalhará em suas regências, e elabora plano(s) de aula adequado(s) à realidade e características da turma escolhida, sendo feita a quantidade de horas de ECS II na forma de regência, como previsto no PPC de cada curso. O plano de aula deve permitir aos licenciandos desenvolverem o planejamento sobre o tema da aula, de forma a estudar, aprofundar e dominar o conteúdo que será trabalhado, articulando-o com os recursos e estratégias didático-pedagógicas, a fim de desenvolver e aprimorar sua prática docente.

A regência deve ocorrer na mesma turma onde foi levantado o perfil cognitivo dos alunos. Durante os momentos de regência, espera-se que o professor supervisor seja cuidadoso na sua mediação ou intervenção e a faça somente se for extremamente necessário. Esta postura relaciona-se ao fato de, por um lado, permitir ao estagiário vivenciar o *Ser professor* mais próximo possível de uma situação real de sala de aula; por outro lado, não se sentir coagido e abalado emocionalmente frente à interferência do professor supervisor em sua regência.

Nos quatro cursos citados, a forma de avaliação ocorre mediante a participação do estagiário nas ações propostas pelo supervisor (Escola) e pelo orientador (Universidade), elaboração de materiais, caderno de estágio e relatórios parcial e final de estágio, sendo este último um texto produzido pelo aluno depois de finalizado o estágio.

Com base nas discussões apresentadas até o momento, especificamente no que se refere à formação de professores, em especial ao ECS II, torna-se evidente o papel essencial que o estágio assume na formação do professor. Desta forma, ao investigar e refletir sobre este momento formativo, concordamos com a aceção de Gauche *et al.* (2008, p. 28) de que “o estágio tem propiciado uma reflexão sobre o que ensinar a partir da observação de para quem ensinar, como ensinar e por que ensinar”.

CAPÍTULO 2

EMOÇÕES E SENTIMENTOS

2.1 Emoções e sentimentos: um prelúdio sobre a temática

O conceito de emoção para Magiolino (2004, p. 7), consiste em “algo de difícil definição”, pois muitos autores empregam o termo emoção como forma de afetividade. Segundo Zembylas (2002), as emoções se distendem além de um fenômeno psicológico e centralizado no individual, como, por exemplo, as emoções experimentadas e expressadas pelos professores, oriundas de relações sociais (vida escolar, familiar e outros), crenças e culturais. Para Huffman et al. (2003, p. 415), a emoção “[...] diz respeito aos sentimentos ou respostas afetivas que resultam de ativação fisiológica, pensamentos e crenças, avaliação subjetiva e expressões corporais (cenho franzido, sorrisos, gestos, entre outros)”.

Para muitos autores, emoções e sentimentos são termos utilizados como sinônimos; porém, sob a ótica das Ciências, estes termos têm diferenças relevantes. 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,

À medida que os organismos adquiriram maior complexidade, as ações “causadas pelo cérebro” necessitaram de um maior processamento intermediário. Outros neurônios foram interpolados entre o neurônio do estímulo e o neurônio da resposta, e variados circuitos paralelos assim se estabeleceram, mas isso não quer dizer que o organismo com esse cérebro mais complexo tivesse necessariamente uma mente. Os cérebros podem apresentar muitos passos que intervêm nos circuitos que fazem a mediação entre o estímulo e a resposta, e ainda assim não possuem uma mente, caso não satisfaçam uma condição essencial: possuir a capacidade de exibir imagens e de ordenar essas imagens num processo chamado pensamento (DAMÁSIO, 2000, p. 117).

Seguindo este autor, podemos distinguir as emoções em três tipos: primárias, secundárias e de fundo. As emoções primárias surgem na infância, como resposta de uma reação rápida quando emergem estímulos do meio que está inserido, podendo caracterizar as emoções de **medo, raiva, repulsa, surpresa, alegria e tristeza**. As emoções secundárias aparecem mais tarde na vida do sujeito. Para que essas emoções ocorram, faz-se necessário uma aprendizagem, bem como interações sociais, de modo que possam ocasionar a simpatia, constrangimento, **vergonha, culpa, orgulho, inveja, admiração, ciúme, gratidão, contentamento e indignação**. O último tipo de emoções,

denominado como emoções de fundo, são caracterizadas como um **mal-estar, bem-estar, calma e/ou tensão**, que geralmente se manifestam quando temos que tomar uma decisão e não sabemos como proceder (DAMÁSIO, 2000).

No que se refere a sentimentos, Damásio (2000) caracteriza o termo como a percepção corporal das emoções, onde “[...] um sentimento é constituído pela percepção de um dado estado corporal, em determinada circunstância, em consonância com a percepção de certo modo de pensar e com pensamentos sobre certos temas” (p. 86). Com o exposto, os termos emoção e sentimento não devem ser utilizados indistintamente, pois:

[...] apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (DAMÁSIO, 2000, p. 159).

Fato é que as emoções e os sentimentos são influenciados pelo contexto sócio histórico no qual os indivíduos estão inseridos, deste modo, como afirma Rosiek (2003), toda experiência humana está intrinsecamente relacionada aos aspectos sentimentais e emocionais, sendo que,

A experiência humana é um caso emocional. Isto é tão verdadeiro para experiências educacionais como o é para qualquer outro aspecto de nossas vidas. A aprendizagem não é simplesmente compreender sobre o conteúdo abstrato das ideias, é sobre a descoberta de nós mesmos em relação a novas ideias. Isto envolve surpresa, revelação, prazer, e às vezes indignação. Isto requer o cultivo de apreciações aos sentimentos. Às vezes, envolve exposição ao risco, humilhação, ou mudanças nas crenças que nos dão conforto. Quando a educação tem acontecido bem, não significa simplesmente emergir o conhecimento de mundo, mas também aprender a amar, arrepender, suportar, cuidar e estar entusiasmado com as coisas de uma maneira que não fazíamos antes (ROSIEK, 2003, p.399, *grifo nosso*).

Inerentemente, não devemos excluir as emoções e os sentimentos de qualquer percepção do pensamento, “[...] embora seja exatamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos” (DAMÁSIO, 2000, p. 177), pois o professor, por exemplo, ao ministrar uma aula, está com o pensamento repleto de emoções e sentimentos, e quando este é mediado para os alunos, os mesmos podem não se deparar somente com conhecimento e conteúdo, mas também com as emoções vivenciadas pelo educador naquele momento.

2.1.1 Tipos de emoções

A maioria de nossas emoções possui especificidades definidas, demonstrando fisicamente para as pessoas a nossa volta como nos sentimos. Destarte, as emoções nunca são neutras, podendo estas serem positivas ou negativas, como por exemplo a emoção de aversão, que provoca sensações não agradáveis, como um sentimento de repulsa de alguém ou de alguma coisa. As pessoas que nos rodeiam, observam e/ou escutam podem inferir como estamos a partir de nossas indicações emocionais, a menos que usemos máscaras de expressões (nem sempre possível). Mesmo assim, em algum momento, uma característica das emoções que sentimos escapa, podendo ser identificada (EKMAN, 2011).

Para a identificação dos tipos de emoções, Ekman (2011, pp. 98-200) classificou 7 (sete) emoções básicas, a partir da análise de expressão facial distinta e universal. Tais emoções são sintetizadas como:

- *Tristeza*: um estado afetivo caracterizado por um sentimento de insatisfação. Existem muitas palavras sinônimas que descrevem um sujeito triste: atormentado, desapontado, abatido, melancólico, deprimido, desencorajado, desesperado, enlutado, indefeso, miserável e pesaroso. A expressão facial desse sentimento pode ser composta pela caracterização da boca aberta e cantos abaixados, bochechas erguidas, como se estivesse apertando os olhos, o olhar abaixado com as pálpebras superiores curvadas e os olhos podem umedecer com as lágrimas (pp. 98-124).
- *Raiva*: a emoção mais perigosa, pois é definida em termos gerais como uma pretensão de causar dano e hostilizar alguém. A palavra raiva abrange uma variedade de sentimentos, principalmente no que se refere à diferença de força, como por exemplo, “[...] a indignação é a raiva farisaica; o mau humor é a raiva passiva; a exasperação refere-se a ter a paciência provada em excesso” (EKMAN, 2011, p. 127). A expressão facial dessa emoção pode ser representada pelas sobrancelhas abaixadas e unidas, o olhar fixo, o maxilar está firmemente apertado, e os dentes expostos. A boca pode ficar aberta parecendo um quadrado, ou, ainda, pode ficar firmemente fechada, lábio contra lábio. A raiva pode incluir sensações de pressão, tensão e calor, fazendo com que o batimento cardíaco aumente, assim como a respiração. A

face pode ruborizar devido ao aumento da pressão arterial. Os dentes superiores podem ficar contra os inferiores, dando a sensação de roedura. Em casos de intensidade maior, pode existir um impulso para avançar no alvo desejado (pp. 125-159).

- *Surpresa*: a mais breve de todas as emoções, pois ela não dura mais do que segundos. É um sentimento de reação relativa a um acontecimento inesperado. Entretanto, muitas pessoas confundem surpresa com espanto, o qual não é uma emoção, sendo a expressão de espanto o oposto daquela de surpresa (pp. 160-182). Conforme Ekman (2011) relata, ao fazer um teste com seus alunos:

[...] os olhos deles se fecharam com força (na surpresa, eles se arregalam), as sobrancelhas abaixaram (na surpresa, as sobrancelhas elas se erguem) e as bocas se esticaram tensamente (na surpresa, o maxilar se abre). [...] As diferenças entre as expressões de espanto e surpresa indicam que estar espantado não é simplesmente um estado extremo de surpresa (EKMAN, 2011, p. 163).

- *Medo*: sentimos uma sensação de perigo de dano (estado de alerta) podendo ser qualquer coisa que possa nos fazer mal, ameaças, por exemplo, físicas ou psicológicas. As expressões ocasionadas por essa emoção podem ser distinguidas da seguinte forma: a boca está esticada horizontalmente para trás, o queixo está puxado para trás, as pálpebras superiores estão levantadas, enquanto as inferiores estão tensionadas, a cabeça ou o corpo se inclina para longe do alvo, como se fosse esconder. Pode perceber também que as mãos começam a esfriar, a respiração fica mais profunda e rápida, começa a transpirar e, dependendo da intensidade da emoção, pode ocasionar tremores ou enrijecimento dos músculos nos braços e pernas (pp. 160-182).
- *Aversão*: uma emoção que provoca sensações não agradáveis, como um sentimento de repulsa de alguém ou de alguma coisa. Essa emoção pode provocar uma ligeira ânsia de vômito, e sensações no lábio superior e nas narinas como se crescessem, uma elevação das bochechas e o abaixamento das sobrancelhas criam pés de galinha (pp. 183-200).
- *Desprezo*: um sentimento de superioridade com relação à outra pessoa e de valor negativo. A sua expressão emocional pode ser composta pela

caracterização do queixo erguido, os olhos abaixados em direção ao nariz, em relação a alguém. Dependendo da força da emoção pode-se sentir um enrijecimento no canto da boca (pp. 183-200).

- *Felicidade*: um sentimento de satisfação e equilíbrio (físico e psíquico), onde o sofrimento se transforma em contentamento ou até mesmo em alegria. Em uma situação humorística, a expressão pode caracterizar-se por um sorriso com os dentes à mostra, as faces arquetetadas, a área dos olhos apertadas devido aos vincos, e as encurvas entre o nariz e o lábio superior demonstram uma análise facial que caracterizamos como uma experiência de felicidade (pp. 201-206).

Entretanto, Ekman (2011) relata que podemos contar ainda com outras emoções, como por exemplo, as agradáveis: *Alegria* seria uma emoção com maior intensidade do que a satisfação ou a felicidade; *Diversão* é uma emoção muito agradável, pois sempre gostamos de algo que nos divirta, podendo variar de intensidade dependendo das risadas, indo até as lágrimas; *Contentamento* pode ser identificado por meio da voz e pela face de relaxado ou contente, pois parece tudo certo no mundo; *Entusiasmo*, que seria uma emoção que corresponde à novidade ou ao desafio; todavia, não deve ser confundido com interesse, pois este seria um estado de pensamento e não uma emoção.

A emoção de *alívio* é uma emoção denominada agradável, pode se caracterizar quando algo que incomoda muito se aquieta, acompanhado de um suspiro e a respiração profunda. Outra emoção agradável seria o *êxtase*, uma experiência intensa, onde o objetivo é alçando com sucesso. *Gratidão* seria uma das mais belas das emoções, a qual um sujeito sempre proporciona o benefício para o outro. Outra emoção agradável seria a *elevação*, a qual a pessoa se sente motivada a ser sempre uma pessoa melhor.

Também se cita o *assombro*, que se define pela raridade e o sentimento de dominação por algo incompreensível. A *angústia* é quando o sentimento de tristeza persiste por muito tempo, sendo intensificado por meio de algum acontecimento ou ocasião. A emoção de *ansiedade*, também chamada de ânsia ou nervosismo, antecipa situações de perigo que pode ocasionar sensações desagradáveis, como o coração batendo rápido, medo intenso, aperto no tórax, transpiração e outros.

Vale ressaltar que apesar de classificarmos as 7 (sete) emoções básicas, com expressão facial distinta e universal, cada pessoa apresenta um estado diferente a respeito das próprias emoções/sentimentos, o que significa dizer que em uma situação análoga duas pessoas podem reagir de maneira distintas, apesar de sentirem a mesma emoção, o que torna difícil identificá-las sem o amparo do contato direto com a pessoa e a indagação sobre sua percepção da situação e/ou momento. Diante disso, frente a esta especificidade da pesquisa, optamos pela adoção da construção metodológica denominada Método da Lembrança Estimulada (MLE), quando da confirmação de emoções, que propicia ao participante reviver suas ações a partir da seleção de cenas de gravação em áudio e vídeo das regências. Trataremos o MLE com mais afinco no capítulo seguinte, onde apresentaremos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa.

2.2 Emoções e sentimentos: um olhar sobre a profissão docente

Os estudos sobre emoções e sentimentos são amplos em vertentes de discussões e áreas do conhecimento (DAMÁSIO, 2000; ROSIEK, 2003; EKMAN, 2011). Nas duas últimas décadas, o interesse por estudos sobre as emoções e os sentimentos derivados da profissão docente têm se intensificado (ZEMBYLAS, 2002, 2005; HARGREAVES, 2005; MATURANA, 2005; SCHUTZ *et al.*, 2014; SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009).

No que tange a formação inicial do professor, os aspectos emocionais são importantes, visto que podem influenciar decisivamente a atuação do professor em sua prática docente. Ademais, é comum e inevitável que situações extras sala de aula influenciem a prática docente, sendo este um ponto intensificado em situações de início de carreira. Sobre este último, emoções e sentimentos desagradáveis, como ansiedade e medo, podem acontecer, ocasionando certa insegurança em relação sua prática docente.

Quando olhamos para o professor em formação inicial, deparamos com um sujeito com crenças, atitudes, sentimentos, valores, metas e estilo de ensino, adquiridos por meio de suas próprias experiências, principalmente durante sua vida escolar. A utilização de seus métodos de ensino é muito próxima ao que preferiam nos seus professores enquanto aluno, assim, baseando-se neles como referência – sejam estas positivas ou negativas (MELLADO *et al.*, 1998).

As emoções também emergem das interações sociais. Os licenciandos não trazem para a sala de aula somente crenças, mas também emoções, que poderão interagir

com as emoções e sentimentos de seus alunos e colegas de trabalho. Por meio do estudo das emoções, podemos compreender diversas situações que dizem respeito ao ensino e as relações dentro da sala de aula, principalmente a do futuro professor com ele mesmo, pois “[...] é bem sabido que, sob certas circunstâncias, as emoções perturbam o raciocínio” (DAMÁSIO, 2000, p. 74).

Como afirma Zembylas (2002), os processos de ensino e aprendizagem não são meramente cognitivos, mas altamente carregados de sentimentos; assim, as emoções, tanto de valores positivos quanto negativos, desempenham um importante papel na construção de conteúdos pedagógicos pelos professores, como a construção de conhecimentos, o planejamento curricular e suas relações com os alunos. A ansiedade causada pelo fato de ensinar provoca, principalmente nos professores em início de carreira e/ou estagiários, uma sensação de incapacidade ao realizar atividades pedagógicas.

Desse modo, as emoções vivenciadas no ambiente escolar podem refletir na construção da identidade docente do futuro profissional da educação, bem como na decisão de continuar ou deixar a docência. Ao se deparar com a realidade escolar, no momento de ministrar uma aula, o licenciando deixa aflorar várias emoções, que podem acarretar específicos traumas, que comprometem ou até mesmo desestimulam o futuro professor a seguir a carreira docente.

Devido a inúmeras dificuldades enfrentadas pelos licenciandos, como salas de aulas lotadas de alunos, falta de recursos, apoio da escola e outros, há um crescente número de pesquisas mostrando que muitos professores deixam suas profissões precocemente, nos primeiros anos iniciais da carreira (SCHUTZ e LEE, 2014), quando não abandonam antes mesmo de concluir a formação inicial. Aspectos emocionais da profissão docente podem ter estrita relação com esta evasão. A desistência precoce da carreira docente é sistematicamente amparada pelo não preparo para lidar com emoções e sentimentos derivados das salas de aula.

A natureza da emoção se caracteriza como um corpo dinâmico de apropriadas ações que, influenciado de emoções, pode haver alguns comportamentos possíveis e outros não (MORAES, 2010). O que significa dizer que, para analisarmos as emoções teremos que simultaneamente analisar as ações/comportamento dos estagiários, que influenciam diretamente na motivação em seguir a profissão, evidenciando a intrínseca relação entre emoção e ação.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são um organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. Se fizermos alguma coisa com alegria, as reações emocionais de alegria não significam nada, senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fizermos algo com repulsa, isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

Em suma, o estudo das emoções e os sentimentos que deles podem derivar são importantes e necessários quando se busca compreender como os licenciandos se sentem ao adentrar na sala de aula e se depararem com a realidade escolar, e a partir disso, tomar ciência e proporcionar uma visão de suas necessidades e desafios a serem enfrentados.

Em busca da identificação das emoções oriundas das práticas docente dos estagiários utilizaremos algumas técnicas de observação por meio das expressões corporais causadas pelas emoções, ressaltadas por Bellocchi (2014) e descritas a seguir.

2.3 Técnicas de observação: busca pela identificação de emoções

Em uma situação disseminada de emoções, a interpretação e identificação das emoções vivenciadas pelos estagiários ao adentrar em sala de aula pode ser caracterizada por meio de aspectos expressivos faciais, físicos e posturais. Neste contexto, é possível estabelecer conexão entre emoções específicas e determinados movimentos musculares, existente de uma programação própria do sistema nervoso (EKMAN, 2011).

Assim sendo, “[...] a expressão emocional é uma forma poderosa de comunicação” (HUFFMAN *et al.*, 2003, p.437) e pode ser medida por comportamentos não-verbais, ressaltando a importância do quanto sejam espontâneas, pois quem as expressa deve agir naturalmente, de modo que a sua expressão não seja alterada, por interesse ou uma intenção deliberada. Hargreaves (2000, p.814) evidencia que os “professores produzem e mascaram suas emoções”, pois em determinada situação, “eles se entusiasmam com uma nova iniciativa [...] e quando se mostram calmos diante das críticas”, porém, em algum

momento, os traços das emoções escapam e podem ser detectados, pois, como Damásio (2000) propõe, as emoções significam “movimento para fora”.

Bellocchi (2014, p.2) relata que as “expressões emocionais “no momento” envolvem sentimentos fugazes que ocorrem em escalas curtas de segundos ou no máximo de minutos”, demonstrando que quando uma emoção começa, ela se apodera em um curto intervalo de tempo, comandando o corpo, a fala e a mente. Desta forma, o autor detalha alguns pontos a se atentar quando da identificação de expressões corporais causadas pelas emoções (BELLOCCHI, 2014, pp.3-5), destacados a seguir.

Análise da expressão facial: O número de estudos que aplicam a análise da expressão facial para investigar as emoções é crescente. Essa técnica promove indicativos de emoções e sentimentos vivenciados pela pessoa no momento em que eles suscitam da ação momentânea e que podem ser confirmados durante uma análise de vídeo, como por exemplo, a boca aberta e cantos abaixados, bochechas erguidas (como se estivesse apertando os olhos) pode revelar um cenário de emoções agradáveis como: alegria, contentamento, felicidade ou euforia. Segundo HUFFMAN *et al.* (2003, p. 437), “as expressões faciais podem representar a forma mais importante de comunicação emocional”. Entretanto, estudos têm demonstrado que a combinação entre a técnica de expressões faciais e os rótulos de emoção pode alterar de acordo com os padrões culturais e conceituais do sujeito. Este fato reforça o uso do MLE nesta identificação, o qual adotamos na presente pesquisa. A gravação das regências possibilitou a percepção da variação de expressões faciais para classificarmos as emoções de acordo com os parâmetros emoções de Ekman (2011).

Investigando a emoção através do gesto. Outro método bastante utilizado é a análise dos movimentos corporais, proxêmicos (espaço interpessoal e ambiental) e olhar. Um bom exemplo dessa técnica seria a linguagem das mãos, onde uma pessoa que tenta esconder as mãos, apertá-las ou mexê-las demais pode demonstrar certo nervosismo, passando uma sensação de insegurança ou até que não acredita no que está dizendo. Manter as mãos nos bolsos é um gesto que indica medo, de não saber o que fazer. Em nossa pesquisa a observação participante propiciou a clareza (caso a gravação não fosse nítida) e o contexto com que os estagiários faziam os gestos para identificação da emoção.

Vocalização das emoções. É uma análise que se apropria de parâmetros acústicos da voz para investigar as emoções específicas e assim evidenciar fortes sinais de voz que

podem indicar o estado de excitação emocional experimentado por um indivíduo. Para realizar esse tipo de técnica, pode ser empregado o uso de gravadores de voz ou arquivos de som extraídos de dados de vídeos. Em nossa pesquisa optamos pela gravação de áudio para perceber a variação de tom (altura - graves ou agudos - dos sons emitidos) das vozes dos estagiários, de modo que a oscilação pudesse indicar algum episódio aflorado de emoção.

Auto relato de emoções. Esse método tem sido bastante utilizado para explorar as emoções, podendo haver uma combinação com outras técnicas de observação, como a análise da expressão facial. Entretanto, é importante ressaltar que essa técnica – sem a combinação de outras – tem suas limitações, sendo necessário, por exemplo, o relato pelo participante. Em uma pesquisa realizada por Bellocchi (2014), muitos participantes relataram suas emoções experimentadas em relação às atividades dentro da sala de aula a partir do confronto expressão facial e relato da experiência. Desse modo, a combinação da técnica auto relato com o confronto de outros meios, como vídeo, entrevista, expressão facial, é imprescindível para a identificação da emoção. Por meio do MLE, procuramos identificar cenas que aludissem às alterações emocionais (positivas e negativas), e que refletissem tomadas de decisões frente a situações diversas em sala de aula, de modo que os estagiários pudessem expressar o que estavam sentindo no momento.

Diários de emoções. Uma das formas de auxiliar a identificação de emoções é por meio do relato do próprio indivíduo, o que nas palavras de Bellocchi (2014) configura um diário de emoções. Os diários de emoções na maioria dos casos podem ser comparados aos diários de campo, onde os participantes podem relatar suas emoções em determinada situação vivenciada. A diferença está no fato de que no diário de campo anotam-se as ocorrências e intercorrências e no diário de emoções as mesmas ficam intrinsecamente reservadas, aguardando o momento de serem invocadas a lembrança e o estímulo. Como explicita Bellocchi (2014), esta é uma ferramenta de pesquisa versátil para ser usada na condução de entrevistas, servindo de estimulação e norte para as indagações do pesquisador, em busca do levantamento e/ou confirmação de emoções identificadas em situação de coleta de dados com o participante. Optamos pela leitura do relatório de ECS II, para ampliar o espectro de possibilidade e confronto de informações na identificação das emoções que ocorreram no decorrer dos estágios.

Frente a tais colocações, buscamos nesta pesquisa abarcar as diferentes combinações de métodos para o levantamento das emoções e sentimentos dos licenciandos, que podem eclodir em situação de primeiro contato com o contexto da profissão que escolheu, a sala de aula. Compartilhamos da ideia de Wykrota (2007) ao dizer que,

[...] reconhecer um sentimento no exato momento em que acontece, lidar com os próprios sentimentos, 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 (p. 34).

Essas habilidades são importantes para o ofício de ensinar, mas pouca importância lhes é dada na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores. Assim, partimos do pressuposto que as emoções positivas que podem derivar da ação do estagiário, em situação de início de carreira quando em sala de aula (regência), podem atuar como facilitador de sua prática. Contudo, também se registra que emoções negativas podem atuar na manutenção das práticas repetitivas, mecânicas e tradicionais do Ser professor em início de carreira.

Destarte, na busca por identificar as emoções expressadas pelo estagiário, assumimos como parâmetros as 7 (sete) emoções básicas (Tristeza, Raiva, Surpresa, Medo, Aversão, Desprezo, Felicidade), as emoções agradáveis (Alegria, Diversão, Contentamento, Entusiasmo, Alívio, Êxtase, Gratidão, Elevação) e outras (demais) emoções (Assombro, Ansiedade, Angústia) classificadas por Ekman (2011) e atentamos para as 5 (cinco) colocações de Bellocchi (2014), frente a identificação de expressões corporais causadas pelas emoções (Análise da expressão facial, Investigando a emoção através do gesto, Vocalização das emoções, Auto relato de emoções, e Diários de emoções).

CAPÍTULO 3

CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

3.1 Aportes Metodológicos

3.1.1 Metodologia qualitativa

Em um viés metodológico, foi empregada uma pesquisa de cunho qualitativa, a qual se preocupa com o aprofundamento da compreensão dos dados oriundos de, por exemplo, um grupo social, uma organização e outros.

A pesquisa qualitativa está relacionada 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). Tem o caráter exploratório, com o intuito de indicar o caminho para a suposta resposta sobre uma questão-problema.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, intensificando as relações, os processos e os fenômenos que não podem ser reduzidos à quantificação matemática. Esse universo varia de acordo com os sentimentos e hábitos de cada sujeito, sendo não passivo de discussão, uma vez que cada indivíduo se apropria de um valor para determinado acontecimento. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes requerem serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Nesse trabalho, empregamos alguns recursos metodológicos utilizados em pesquisas de cunho qualitativas, como: análise documental, entrevistas semiestruturadas, gravação em áudio e vídeo e observação em campo (observar o comportamento do participante da pesquisa). Aspectos estes que passamos a discutir na sequência do texto.

Utilizamos também a análise documental, tal como consideram Lüdke e André (1986, p. 38) “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”. A natureza das fontes, da pesquisa documental, baseia-se em materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51). Ainda a respeito da pesquisa documental, a mesma “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias

de divulgação” (OLIVEIRA *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 6). Destaca-se que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES *apud* CALADO e FERREIRA, 2004, p.3).

Os documentos podem ser escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc. (GIL, 2008). Para Moreira (2005), 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.

Dentro da pesquisa em tela, a análise documental se faz presente por meio dos planos de ensino dos professores orientadores da disciplina de ECS II. Esta análise teve como objetivo verificar como se desenhavam os estágios dentro de cada curso. Destaca-se o aprofundamento sobre os aportes descritivos referentes aos aspectos construtivos e normativos dos ECS, nos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM. Ademais, conhecer os aspectos teórico-burocráticos que regem os estágios em cada um dos cursos participantes, e sua íntima relação com a prática do docente na Universidade e com a prática discente no campo da Educação Básica.

Buscou-se, nesta análise documental, dentre outros aspectos, verificar quais as diferenças e semelhanças entre as propostas para o ECS nos Cursos de Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo. Além disso, buscamos investigar também qual o entendimento da instituição/curso frente às Diretrizes Nacionais para a formação de Professores, em especial no que concerne aos ECS nas licenciaturas.

3.1.2 Entrevistas semiestruturadas

3.1.2.1 Professores orientadores

De acordo com Gil (2008), os tipos mais comuns de entrevistas são: estruturadas (relação de perguntas fixas, de modo que seja invariável para todos os entrevistados, podendo assim ser aplicada para grande número de sujeitos), não estruturadas (sem

preocupação com a relação das perguntas, tendo objetivo de obtenção da visão geral e peculiaridade do entrevistado referente ao problema pesquisado), e as semiestruturadas (guiada por relação de pontos interessados pelo entrevistador, contudo uma flexibilidade para o entrevistado falar livremente sobre o assunto).

A entrevista é o instrumento de coleta mais utilizado em trabalhos qualitativos (DÖRNYEI, 2010). Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Discorrendo em seu caráter peculiar, as entrevistas:

[...] são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. [...] O pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que seja uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. [...] Tem-se, ainda, a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistados componham a agenda da investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Congrega também, frente a tais colocações, a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores orientadores de ECS-II dos 5 (cinco) cursos participantes. O objetivo foi levantar qual a visão dos professores orientadores sobre a importância do ECS na formação docente e como estas visões se interpolam ou confrontam (ou não) com o vivenciado e expressado pelos licenciandos em situação de ECS II. Tornou-se possível também verificar como estas visões se aproximam ou afastam dentro de um mesmo Instituto Acadêmico.

Nas entrevistas, buscou-se também averiguar qual a visão dos professores no que tange aos documentos institucionais que regem o ECS, em especial os PPC dos cursos envolvidos na pesquisa, e como são construídos os planos de ensino frente a tais documentos/propostas da instituição para a formação inicial de professores, em especial no que se refere aos ECS. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas a partir da disponibilidade do professor, em local e horário por ele indicado.

No tocante aos professores orientadores de ECS II do curso de Licenciatura do ICENE/UFTM, as entrevistas foram realizadas em abril de 2017, nas dependências da UFTM, gravada em áudio, guiada pelo roteiro (Apêndice B) sistematizado pelos pesquisados, seguindo as normativas e pressupostos orientadores do Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) (Apêndice D). Após a realização das entrevistas foi necessário transcrevê-las, pois “as transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 172).

3.1.2.2 Estagiários

Acrescenta-se também a realização de entrevistas com 5 (cinco) estagiários, um de cada curso de licenciatura do ICENE/UFTM. Para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os licenciandos foram proporcionados dois momentos distintos: o primeiro, antes da realização da regência, com o intuito de identificar e discutir as expectativas dos alunos estagiários no momento de iniciar os estágios em sala de aula da Educação Básica e, o segundo, após as aulas regências dos estagiários, o qual ocorreu a partir da seleção de cenas e do diário de campo, de modo a levantar as emoções e os sentimentos explicitados pelos graduandos em situação de ECS II. As entrevistas foram gravadas em áudio e/ou vídeo e realizadas a partir da disponibilidade do aluno estagiário em local e horário por ele indicado. Segundo Dörnyei (2010),

O intervalo entre a primeira e segunda entrevista permite ao entrevistador preparar um guia de entrevista mais sob medida para a segunda sessão e também oferece ao entrevistado a chance de pensar mais a fundo sobre a experiência. Como resultado, a segunda entrevista é mais focada que a primeira. Finalmente, tendo analisado as transcrições das duas primeiras sessões, o pesquisador, na terceira entrevista, pode fazer maiores questionamentos a fim de completar e clarear os relatos (p. 135).

No que diz respeito aos estagiários dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM, as entrevistas iniciais foram realizadas em abril de 2017, nas dependências da UFTM, guiada pelo primeiro momento do roteiro (Apêndice C) sistematizado pelos pesquisados. As entrevistas posteriores às aulas regências foram realizadas em: setembro de 2017 (estagiário de Física); dezembro de 2017 (estagiários de Química e Ciências Biológicas); janeiro de 2018 (estagiários de Matemática e Educação do Campo), gravada em áudio e vídeo, de acordo com o segundo momento do roteiro (Apêndice C) e da seleção de cenas oriundas das regências, seguindo as normativas e pressupostos orientadores do CEP (Apêndice E). Da mesma forma que as entrevistas com os professores orientadores, após a realização das entrevistas com os estagiários estas foram transcritas para facilitar as análises.

3.1.3 Observação de campo e Gravação em áudio e vídeo das regências

Um importante aspecto para a identificação das emoções é o acompanhamento *in loco* do estagiário. Para Bellocchi (2014, p.2) as emoções vivenciadas “no momento” se apoderam em um curto intervalo de tempo, comandando o corpo, a fala e a mente, evidenciando quando uma emoção principia.

Quanto à observação de campo, utilizamos dois instrumentos importantes para a coleta dos dados. O primeiro instrumento foi o relatório de estágio dos licenciandos participantes, que por meio do relato do próprio indivíduo, contém anotações específicas sobre suas expectativas, crenças e emoções de cada situação vivenciada, que no momento da entrevista podemos levantar e/ou confirmar as emoções da análise das cenas. O relatório de estágio se aproxima ao que Bellocchi (2014) chama de diário de emoções, sendo uma ferramenta de pesquisa versátil para se empregar na condução de entrevistas, de modo a estimular e direcionar o pesquisador para indagação das emoções que identificou a partir da situação de coleta de dados com o participante.

Empregamos, também, as notas de campo da pesquisadora (segundo instrumento), uma vez que as observações ocorrem com o objetivo de perceber e presenciar acontecimentos durante as aulas regências, que por quaisquer motivos poderiam não estar presentes no diário de emoções dos estagiários (DÖRNYEI, 2010). Para Gibbs (2009, p. 46), as notas de campo são “notas mentais (para lhe ajudar a se lembrar de quem, o que, por que, quando, onde, etc.) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele”.

Relativamente à gravação em áudio e vídeo, esta é uma técnica que permite reviver os momentos do levantamento dos dados, possibilitando a expansão dos argumentos referentes aos relatos dos diários de emoções. Desta forma, a gravação se torna fundamental nesta pesquisa, visto que permitirá a seleção de trechos para confrontar e dialogar com o estagiário na entrevista após as aulas regências para que este reflita sobre sua prática, de modo a levantar emoções e sentimentos em suas ações. Para as aulas regências gravadas em áudio e vídeo foram utilizadas os seguintes equipamentos: Câmera Digital Canon EOS Rebel T5 18-55 III 18MP – Semiprofissional, Zoom Óptico 3x, e Minigravador Voz Digital Sony Px 240 (materiais permanentes dos proponentes da pesquisa). Para realização da observação e gravação das regências, os próprios

estagiários escolheram a escola de atuação e as datas das aulas ministradas, juntamente com o professor orientador e professor supervisor.

3.2 Contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa são 5 (cinco) estagiários, um de cada curso de licenciatura (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo), do ICENE/UFTM, sendo todos alunos da disciplina ECS II. Também participaram da pesquisa os professores orientadores, responsáveis pela disciplina ECS-II dos cursos indicados.

Por motivos éticos, os nomes dos estagiários e dos professores orientadores não apareceram em qualquer momento do estudo, e estes estão identificados conforme seu curso de origem, como exemplificado no Quadro 02.

QUADRO 02: Identificação dos estagiários e dos professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado II, conforme seu curso de origem.

LICENCIATURA	Professor orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II	Estagiário da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II
Ciências Biológicas	ProfCien	EstCien
Física	ProfFis	EstFis
Química	ProfQuim	EstQuim
Matemática	ProfMat	EstMat
Educação do Campo	ProfLecampo	EstLecampo

A escolha em se trabalhar com 5 (cinco) estagiários se justifica por: (i) apesar de serem do mesmo instituto, são de cursos e professores formadores diferentes; (ii) por estarem cursando disciplina ECS II, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e ser uma disciplina que inicia os alunos na vivência de sala de aula. Consideramos o número de sujeitos satisfatório, uma vez que essa pesquisa prevê a realização e aprofundamento qualitativo dos dados, contemplando todos os cursos de licenciatura do ICENE/UFTM. A participação dos professores orientadores de estágio se justifica, pois,

são eles os professores das disciplinas de ECS II, além de terem uma visão geral do estágio a ser realizado pelo licenciando.

O critério de inclusão da pesquisa foi ser aluno, no primeiro semestre de 2017, da disciplina ECS II de um dos cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM, momento/local em que os pesquisadores desenvolveram a parte de levantamento de dados da pesquisa. Ademais, cabe ressaltar que na escolha dos alunos/sujeitos da pesquisa buscou-se por alunos que não haviam tido experiência como docentes até o momento dos trabalhos, visto que este fato poderia interferir no levantamento e discussões sobre emoções e sentimentos do estagiário, o que propomos realizar.

No ato da escolha (dos participantes), a ajuda dos professores orientadores foi imprescindível. Ao contatá-los para esclarecimento da pesquisa e convite da mesma, perguntamos se haveria algum licenciando que se enquadrava no perfil da pesquisa, uma vez que sabíamos que não tínhamos muitas opções, pois os cursos de licenciatura do ICENE/UFTM têm números reduzidos de alunos, principalmente a partir do 5º semestre, quando se iniciam os estágios.

Os licenciandos foram convidados na primeira aula de ECS II do semestre 2017/1, momento em que explicitamos os objetivos da pesquisa para a turma. Ao esclarecer os objetivos da pesquisa, vários licenciandos se prontificaram a participar; contudo a maioria já possuía alguma experiência didática, não se enquadrando no perfil da pesquisa. Desta forma, a escolha ficou reduzida a um aluno por curso. A dinâmica de escolha dos participantes foi a mesma para todos os cursos de licenciatura do ICENE/UFTM.

O ECS II é realizado nos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente, nas escolas da rede públicas da cidade de Uberaba/MG. As escolas estaduais escolhidas pelos os estagiários e os dados relativos a estes estágios são descritas no quadro a seguir (Quadro 03).

QUADRO 03: As escolas estaduais escolhidas pelos estagiários e os dados relativos ao Estágio Curricular Supervisionado II.

LICENCIATURA	Escola realizada o Estágio	Série do Ensino Fundamental	Número de Regências ministradas (h/a*)	Conteúdo ministrado nas regências
Ciências Biológicas	Escola Estadual Minas	7º Ano	6	Citologia; Vírus;

	Gerais			doenças;
Física	Escola Estadual Professor Chaves	9 ^o Ano	6	Energia; Calor e temperatura;
Química	Escola Estadual Quintiliano Jardim	8 ^o Ano	6	Sistema digestório; sistema circulatório e cardiovascular; sistema urinário; sistema reprodutor; sistema locomotor.
Matemática	Escola Estadual Santa Terezinha	7 ^o Ano	2	Regra de sinais, Equações com números fracionários.
Educação do Campo	Escola Estadual Padre Henrique Peeters	8 ^o , 9 ^o Ano	6	Equação de 2 ^o grau; Aresta; Ângulo.

* h/a indica horas/aula, onde equivale 50 minutos hora relógio.

3.3 Análise de conteúdo como fomento para análise dos dados

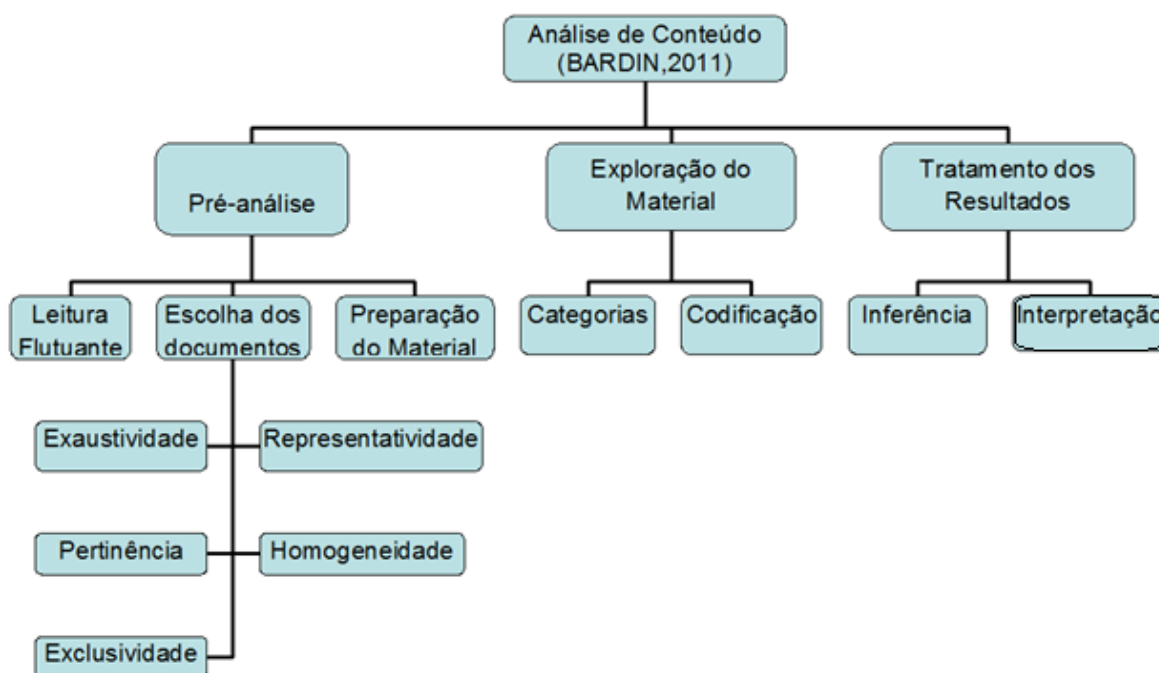
Podemos interpretar o levantamento de dados da presente pesquisa em 4 (quatro) etapas, sendo: (i) análise dos planos de ensino dos professores orientadores de ECS-II; (ii) entrevistas com professores orientadores; (iii) entrevista inicial com estagiários (antes das regências) e, (iv) acompanhamento das regências com observação e gravação em áudio e vídeo, e entrevista final com estagiários (após as regências).

Para a análise dos dados coletados adotamos como aporte teórico as ideias de “Análise de Conteúdo”, conforme Bardin (2011). Esse método de análise tem sido evidenciado em diferentes pesquisas, com resultado satisfatório. A Análise de Conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Seguiremos as indicações de Bardin (2011), a qual explicita a importância de uma análise que contemple procedimentos como pré-análise (uma fase organizacional de ideias); exploração do material (que busca definir categorias de análise) e tratamento dos resultados (congregando inferências e interpretações). Assim, pode ser descrita como apresentado na Figura 1:

Figura 01: Síntese esquemática da Análise de Conteúdo.



Fonte: construído a partir das ideias de Bardin (2011)

- Fase de pré-análise: contempla uma *leitura flutuante*, de modo a estabelecer o primeiro contato com os documentos a serem analisados. Então, a partir da *escolha dos documentos*, imprime-se a análise com (i) *exaustividade*, no qual se considera todos os elementos contidos no texto; (ii) *representatividade*, que resulta em uma amostra, a qual irá fazer parte representativa do universo inicial; (iii) *homogeneidade*, onde os documentos deverão seguir critérios e não podem apresentar singularidade fora destes; (iv) *pertinência*, esses documentos devem ser adequados conforme a temática do estudo. Findados tais procedimentos, buscar-se-á a *formulação das hipóteses e dos objetivos*, para uma afirmação provisória do analisado. Então, carece empregar a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, no qual, após a

leitura na íntegra dos documentos, e para a compreensão dos mesmos, busca-se a criação de itens para síntese do conteúdo (por exemplo, a criação de quadros analíticos). Esta fase fornece as condições necessárias de preparação do material com vistas à elaboração de conclusões a partir dos resultados encontrados.

- Fase de exploração do material: que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração e categorização. Em linhas gerais é a busca por definir categorias de análise.
- Fase de tratamento dos resultados: incide no tratamento dos dados de modo que estes sejam significativos e válidos. Congrega esta fase inferências e interpretações referendadas nas análises realizadas. Segundo Bardin (2011), nesta fase,

Tal como um detective, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (p. 45).

3.4 Método da Lembrança Estimulada

Para as análises relativas às etapas (iii) e (iv) que buscam levantar as emoções vivenciadas pelos estagiários, também adotamos as ideias de Falcão e Gilbert (2005) sobre o Método da Lembrança Estimulada (MLE). Esta adoção se faz necessária para que o estagiário possa refletir sobre sua prática docente, consolidando sua formação do *Ser professor*.

A ideia do MLE foi desenvolvida por Bloom (1953) com a função de retroalimentar a memória dos estudantes após as aulas, de modo que pudessem discutir sobre o que foi apresentado anteriormente. Desta forma, o aluno estaria “apto a reviver uma situação original com grande clareza e precisão se for submetido a um grande número de palavras ou estímulos que ocorreram durante a situação original” (VAZ e JULIO, 2011).

[...] o método da lembrança estimulada refere-se a um conjunto de ferramentas em que o sujeito da pesquisa é exposto a registros (gravações de áudio e vídeo, fotografias, escritos, desenhos, etc.) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise etc.) (FALCÃO e GILBERT, 2005 *apud* OLIVEIRA e CARVALHO, 2015, p. 153).

Essa técnica de investigação sobre aprendizagem é utilizada para indagar o desenvolvimento do pensar e do pensamento científico dos participantes de pesquisa após a execução de uma ação (FALCÃO e GILBERT, 2005), fazendo com que os alunos revivam momentos de aprendizagem das quais já participaram, de modo que quando assistirem as cenas que remetam ao que viveram, eles são inseridos no contexto novamente e tem a chance de elaborar novas oportunidades de aprendizagem.

Esses registros fazem com que os participantes tenham a capacidade de lembrar um episódio em que tiveram uma experiência singular, e, por conseguinte, expressar os pensamentos que surgiram durante a atividade, de forma que verbalizem seus comentários.

Deste modo, a interpretação das cenas em que os sujeitos vivenciam é importantíssima para gerar oportunidades de aprendizagem. O pesquisador é responsável pela complexidade das situações emergidas; todavia, a “problematização não é a colocação de problemas, mas a contraposição de interpretações sobre determinados fenômenos ou proposições” (VAZ, 1996).

O MLE é uma técnica amplamente difundida e validada em diferentes contextos educacionais, como: aprendizagem em contextos de Educação Não Formal (FALCÃO e GILBERT, 2005; PEREIRA e COUTINHO-SILVA, 2010; OLIVEIRA e CARVALHO, 2015); formação continuada de professores e situações de sala de aula (DENLEY e BISHOP, 2010); aprendizagem dos alunos em sala de aula (VAZ e JULIO, 2011); formação inicial de professores (LUTOVAC *et al*, 2015); educação em ciências (APPLETON, 1993), entre outros.

O professor iniciante constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes; contudo, há uma necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Para Freire (2001) a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, e vice-versa, o que significa dizer, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Dessa forma, a reflexão deve ser a ponte para o processo de formação inicial de professores que buscam constituir sua prática pedagógica, por meio da mesma:

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática

docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Assim, para ensinar faz-se necessário refletir sobre os momentos e as formas espontâneas de pensar e agir, que emergem do contexto da ação que subsidia ação posterior. E principalmente, repensar, após a reflexão, sua prática educativa e intervir sobre ela.

Desta forma, a análise das gravações em áudio e vídeo das regências permitiu a seleção de “cenas”, as quais foram analisadas e discutidas no momento da entrevista com os estagiários, de modo a propiciar uma lembrança estimulada em busca da identificação de emoções e sentimentos próprios do professor iniciante. Neste contexto o MLE coloca-se como um artifício metodológico que “autoriza” a reflexão por parte do estagiário.

Sacristán (1999) reafirma que a reflexividade sobre a ação, pode ser expressa na forma de representações, lembranças e/ou crenças que podem ser transmitidas por meio da comunicação, que na presente pesquisa foi estimulada a memória, por meio das gravações (cenas) dos estagiários, para pensar sobre ações presentes e passadas, bem como para orientar as futuras.

Empregamos o MLE para buscar levar os alunos a refletirem sobre a ação realizada nos momentos de regências e, por consequência conseguirmos identificar emoções e sentimentos expressados por eles nestes momentos.

Desta forma, utilizamos o MLE frente às análises das gravações em áudio e vídeo das regências, permitindo aos estagiários, no momento da entrevista semiestruturada, reviver seus percursos de ECS II e buscando identificar emoções e sentimentos que possam aflorar nesta vivência.

Como afirmam Falcão e Gilbert (2005), os participantes, ao se lembrarem do momento em que vivenciaram uma experiência, tornam-se capazes de expressar verbalmente os pensamentos que desenvolveram no decorrer da atividade, como também convicções relevantes, concepções e observações em geral. Assim, buscamos por meio da seleção de cenas da gravação de áudio e vídeos das regências propiciar aos estagiários uma reflexão, de modo que pudéssemos, a partir dos constructos teóricos da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), identificar e categorizar emoções e sentimentos que eclodiam no momento de seu primeiro contato com a sala de aula na posição de futuro professor.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises realizadas nessa pesquisa têm como base diferentes frentes de trabalho: planos de ensino de professores orientadores de ECS II, entrevistas semiestruturadas com professores orientadores, entrevistas semiestruturadas e gravações de regências de licenciandos em situação de ECS II. Ademais, na busca por identificar as emoções expressadas pelos estagiários dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM, procuramos identificar cenas que aludissem às alterações emocionais (positivas e negativas), e que refletiam tomadas de decisões frente a situações diversas em sala de aula.

4.1 Plano de ensino do professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado II

A partir da adoção das ideias de análise de conteúdo de Bardin (2011) iniciamos a fase de pré-análise na tentativa de conhecer e ter um primeiro contato com o material a ser investigado. Esta fase contempla o que a autora chamou de: *leitura flutuante*; a leitura dos planos de ensino dos professores orientadores, de modo a estabelecer o primeiro contato e seleção de pontos para análise futura. Buscamos, desta forma, identificar os principais pontos presentes nos documentos oficiais que contemplassem as semelhanças e diferenças entre os planos de ensino, principalmente no que se referem aos ECS.

Com o universo demarcado, ainda na pré-análise, passamos a *escolha dos documentos*, a qual traduz algumas regras, como: *regra da exaustividade*, que reflete a busca por esgotar a totalidade do acervo em questão para a pesquisa, o que neste caso congrega os planos de ensino do professor orientador de estágio, cedido por este para a investigação em voga. Completa esta escolha de documento, a *regra da representatividade*, que conclama o representativo da amostra (os planos de ensinos) e a *escolha dos documentos*, a qual irá fazer parte representativa do universo inicial. Posteriormente, ainda frente à *escolha dos documentos*, definimos analisar somente os planos de ensino completos, ou seja, que pudessem ser lidos na íntegra e respeitar a *regra da homogeneidade*, em acordo com Bardin (2011). Finalizando esta primeira fase (pré-análise), buscando atender o que a autora chamou de *regra de pertinência*, o que corresponde na presente pesquisa à análise dos mesmos documentos dos diferentes cursos. Neste caso, é oportuno antecipar que avaliamos apenas 4 (quatro) planos de

ensino dos professores orientadores, uma vez que até o término de nossas análises, o professor do curso de Matemática não havia nos disponibilizado seu plano de ensino.

Com a exploração do material (plano de ensino), buscou-se transformar os dados levantados em formas organizadas e sistematizadas, ricas em características que definem o conteúdo estudado. Elencamos 3 (três) categorias pertencentes ao instrumento *Plano de ensino*; são estas: *Estrutura organizacional*, que contempla como o plano de ensino é estruturado, bem como suas características; *Objetivo do plano de ensino*, em que descreve o que o professor almeja com a disciplina de ECS II e, *Cronograma e planejamento*, em que são enfatizadas as atividades e tempo para desenvolver essa disciplina.

Com o descritivo exposto, passamos a apresentar algumas de nossas análises realizadas. Tais análises refletem as três fases expostas anteriormente: (i) pré-análise (leitura flutuante; escolha dos documentos [exaustividade; representatividade; homogeneidade; pertinência; exclusividade]; preparação do material); (ii) exploração do material (categorias e codificação) e, (iii) tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Com relação à primeira categoria *Estrutura organizacional*, o planejamento semestral do ProfFis e do ProfCien contempla as orientações da instituição, descrevendo a ementa, detalhando os objetivos, cronograma, metodologias de ensino e aprendizagem, as novas oportunidades de aprendizagem, os conteúdos e referências bibliográficas adotadas. Observamos que estes professores utilizam como estratégia didática o acompanhamento das atividades de observação e docência nas turmas, para que ocorra uma avaliação das aulas ministradas pelos estagiários. Consideramos uma importante estratégia para o desenvolvimento didático e postural do estagiário, uma vez que o professor faz o acompanhamento *in loco*.

O plano de ensino do ProfLecampo contempla todos os tópicos da estruturação dos planos dos ProfFis e ProfCien; entretanto este ainda engloba: perfil do egresso, competências e habilidades, interdisciplinaridade e formas de recuperação da aprendizagem. Assim, o plano de ensino do ProfLecampo é mais extenso do que os ProfFis e ProfCien, uma vez que este explana com detalhes sua estrutura organizacional. Corroboramos a estratégia didática do ProfLecampo, sendo que os estagiários devem executar uma “miniaula” (duração de 15 minutos) para que o professor orientador e os

colegas de turma possam avaliar a prévia da aula que o estagiário irá ministrar na escola e assim aperfeiçoá-la. Ademais, o ProfLecampo também realiza o acompanhamento presencial nas atividades de ECS, semelhante ao ProfFis e ProfCien.

Em relação ao plano de ensino do ProfQuim, sua estruturação é correspondente ao ProfLecampo, dessa forma tornando seu plano extenso em relação ao ProfFis e ProfCien. No tópico Competências e Habilidades, o ProfQuim faz um detalhamento minucioso destacando no licenciado em Química as seguintes habilidades pessoais e profissionais básicas com relação à: sua formação pessoal; compreensão de Química; busca de informação e comunicação e expressão; ao trabalho em ensino de Química e profissão. O plano de ensino do ProfQuim não contempla a estratégica didática de acompanhamento das regências dos estagiários como os demais professores orientadores.

Analisando a segunda categoria *Objetivo do plano de ensino*, percebemos que em um total de 16 (dezesseis) objetivos contidos nos planos de ensino (PE) dos ProfFis e ProfCien, existe alguns itens em comum entre esses documentos. São estes:

1. Conhecer, de forma abrangente, diferentes contextos do o ensino de ciências no Ensino Fundamental;
2. Identificar problemas das realidades educacionais, científicas e cotidianas da escola de realização do estágio;
3. Identificação de possíveis ações educativas e investigativas coerentes com as perspectivas da pesquisa em educação presentes na escola do estágio;
4. Desenvolver uma postura investigativa e olhar analítico frente às diferentes estratégias de ensino, comparando-as entre si e com casos descritos na literatura (PE/ProfFis, 2017, p.1; PE/ProfCien, 2017, p.1)⁸.

Consideramos esses 4 (quatro) objetivos fundamentais para que uma disciplina de ECS possa ser ministrada e, para que os estagiários compreendam sua importância. Um dos principais temas dos objetivos é a realidade escolar, cujo tópico consideramos excelente para ser trabalhado na disciplina, uma vez que ao adentrar na sala de aula o estagiário se depara com essa realidade, aflorando suas emoções.

O plano de Ensino do ProfLecampo contempla 5 (cinco) objetivos, dos quais quatro englobam os itens comuns nos planos dos ProfFis e ProfCien acima citados. O quinto e último objetivo elucida “a integração entre a Universidade e a comunidade, garantindo ao estudante a oportunidade de integrar e aplicar os conhecimentos de ensino, pesquisa e extensão em benefício da sociedade” (PE/ProfLecampo, 2017, p. 3). Esse

⁸ Informações extraídas do Plano de Ensino disponibilizado pelos professores.

diálogo entre a Universidade e a comunidade, juntamente com as três bases do conhecimento, faz com que o estagiário se torne um profissional docente qualificado e com visão humanista.

O ProfQuim propõe 6 (seis) objetivos em seu plano de ensino; contudo, somente três corroboram os demais professores orientadores. O segundo objetivo elucida que se deve “reconhecer que a ação educativa deve ser planejada” (PE/ProfQuim, 2017, p. 2), o que consideramos relevante, pois, para que haja êxito em qualquer atividade educativa, um bom planejamento é necessário, uma vez que minimiza as situações inesperadas em sala de aula. O quarto objetivo explana a “integração teoria e prática, nas ações pedagógicas” (PE/ProfQuim, 2017, p.2), porquanto a maioria dos estagiários se confundem e creem que o ECS é a parte prática do curso. Entretanto, estes precisam entender que o ECS é uma etapa de formação em que ocorre uma interlocução entre a prática e a teoria. O sexto e último objetivo elucida a “interdisciplinaridade dos conhecimentos a serem ensinados” (PE/ProfQuim, 2017, p. 2), o qual impreterivelmente nesse ECS II é essencial, uma vez que o conteúdo a ser ministrado é de ciências (não sendo o conteúdo de origem dos cursos de Química, Física, Matemática e Educação do Campo) e também uma ótima estratégia, porque em pleno século XXI precisamos nos atualizar nas relações educativas.

Com referência à terceira categoria, *Cronograma e planejamento*, percebemos a existência de algumas atividades em comum entre os planos de ensino dos ProfFis e ProfCien, como exemplo: (i) apresentação dos documentos e orientação para realização do ECS II; (ii) análise do CBC de Ciências – Ensino Fundamental II; (iii) debate sobre os textos que discutem sobre a temática do ECS e (iv) socialização das atividades de ECS II realizada na escola.

Pensando na atividade (i), os planos colocam como importante que os estagiários conheçam os documentos oficiais do ECS II, de modo a compreender a importância e a seriedade desta etapa do curso. Alguns desses documentos são: cronograma de atividades, detalhando a carga horária de cada etapa do ECS II; orientação do que observar na escola, contemplando algumas perguntas que serão refletidas em forma de depoimento no relatório de ECS; ficha de avaliação de desempenho do estagiário, realizada pelo professor orientador; ficha de avaliação de desempenho do estagiário, realizada pelo professor supervisor e perfil cognitivo da turma observada.

A atividade (ii) é necessária para que os estagiários conheçam e tenham contato com o CBC, de modo que este possa guiá-los em sala de todo o Brasil. Nessa aula, o professor orientador mostra como obter o CBC de Ciências, uma vez que o ECS II é realizado nos anos finais do ensino fundamental II, detalhando e demonstrando como utilizar o CBC nos planos de ensino, enfatizando que é somente para o estado de Minas Gerais.

Com a atividade (iii), os estagiários buscam entender a função e importância do ECS por outras fontes de referências e assim debater com os demais colegas que estão passando pelo mesmo processo de formação. Essa parte é fundamental para um bom desempenho no ECS, pois é nesse momento que os estagiários podem expor suas angústias e anseios em relação ao que irão encontrar na prática docente. Esses textos propiciam alguns caminhos e estratégias para que os estagiários possam se orientar em momentos inopinados.

A atividade (iv) busca levar o estagiário a refletir sobre as ações desenvolvidas no ESC II, além de compartilhar obstáculos que enfrentaram na realização do ECS II. Com isso os demais estagiários da turma podem tomar ciência de dificuldades e êxitos no desenvolvimento das ações em sala de aula, explicitadas pelos colegas.

O ProfQuim também se utiliza da atividade (iv) socialização das atividades de ECS II realizada na escola, em comum entre os planos de ensino dos ProfFis e ProfCien. Podemos perceber que se trata de estratégia bastante eficaz, principalmente na visão dos professores orientadores, para discutir sobre os obstáculos que os estagiários tiveram ao adentrar na sala de aula, uma vez que se encontra também no plano de ensino de três professores.

Com relação a essa categoria, vale destacar que todos os professores orientadores se baseiam em textos de referência para discutir e refletir sobre angústias e anseios do início da prática docente. Estes também disponibilizam aulas para orientação sobre a construção do plano de aula e, ainda, para a elaboração do relatório final de estágio, como por exemplo, os tópicos que este deve contemplar.

As análises explicitadas permitiram verificar diferenças e semelhanças entre as propostas para o ECS II. Ademais, o olhar para o plano de ensino buscou nortear a pesquisa, em suma, as análises dos planos de ensino dos professores de ECS permitiram levantar elementos para a realização da entrevista semiestruturada, de modo a verificar

congruências e conflitos entre os documentos oficiais do curso e a prática docente, enunciada pelo professor. Buscamos também verificar qual a visão do professor orientador sobre a importância do ECS na formação docente.

4.2 Entrevistas com os professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado II

Para a realização das entrevistas com os professores, elaboramos um roteiro a ser seguido (Apêndice B), porém o andamento da entrevista foi moldado pelas falas e comentários do professor, sempre atentando para o foco e objetivo da pesquisa. Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). Seguindo as indicações da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), extraímos da entrevista 6 (seis) categorias (Quadro 04), as quais apresentamos e passamos a discuti-las na continuidade do texto. Ademais, ressaltamos que as categorias criadas foram construídas a partir das entrevistas com os professores.

QUADRO 04: Instrumento e categorias elencadas a partir da entrevista com o professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado II.

Instrumento	Categorias
<i>Entrevista Professor Orientador de Estágio</i>	Planejamento e Plano de ensino
	Carga Horária da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II
	Trabalho Colaborativo Entre os Professores
	O Papel do Professor Supervisor
	Importância do Estágio Curricular Supervisionado II
	Desafio para o iniciante à Docência

A primeira categoria, caracterizada por *Planejamento e Plano de ensino*, buscou englobar ações como a frequência com que os planejamentos e planos de ensino são alterados e como esta mudança é realizada.

Em relação a essa categoria, o ProfFis afirma que, por ser um planejamento flexível, altera-o constantemente (semestre a semestre). Como exemplo, citou que em 2016/2 abordou uma discussão sobre aspectos teóricos do ECS, contemplando a importância do estágio, relação do estagiário com o professor, realidade da educação, os

limites que tem que ter na escola e quais são os desafios que os licenciandos enfrentam. No entanto, percebendo que os estagiários “não se envolveram muito [e] que eles achavam que o estágio no ensino fundamental não era importante” (ProfFis, *em entrevista*), trazendo novas discussões e textos sobre o assunto para uma reflexão. Para o ProfFis, o plano de ensino “não é engessado e nem rígido, ele vai sendo construído ali junto com os alunos”.

O ProfCien também afirma que altera o planejamento de semestre a semestre, mantendo o que foi válido, e aperfeiçoando o que considera necessário. O ProfCien relata que utiliza de temas atuais para complementar suas aulas, como exemplo, explicita: “[...] o ano passado [2016], tivemos a Reforma do Ensino Médio, discussão do ensino médio, então alterei o plano de ensino no momento para desenvolver um júri simulado com os alunos” (ProfCien, *em entrevista*). O ProfCien acredita que discutir temas que são atuais faz com que os estagiários se interessem mais sobre a disciplina ECS II, além de auxiliar em dúvidas sobre o assunto.

O ProfMat menciona que é a primeira vez que ministra a disciplina de ECS II; contudo, em outras disciplinas, busca atualizar todos os semestres, sempre olhando para os alunos que estão entrando. O ProfMat explica que a abordagem para o aluno que já teve contato com a sala de aula não pode ser da mesma forma para aquele que está iniciando, por exemplo, cita que “[...] esse semestre não tem nenhum aluno que já entrou [na sala de aula como professor da turma], então a abordagem é bem mais básica, digamos assim (ProfMat, *em entrevista*).”

O ProfLecampo explica que o curso é novo e é a primeira vez que irá ministrar o ECS II. O ProfQuim explana que altera o planejamento de semestre a semestre, mas que, ao surgir algum problema ou dilema que suscite reflexões, este modifica o plano de ensino. O ProfQuim considera que a ementa não é engessada e que, apesar de seguir esta, “[...] as discussões que surgem da reflexão da prática, dão um novo rumo para o estágio, que enriquece, [...] torna o momento formativo único, singular e muito importante para o olhar, a reflexão do professor da prática docente e etc.” (ProfQuim, *em entrevista*).

A segunda categoria elencada é a *Carga Horária da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II*, a qual contempla se o professor entende ser suficiente o tempo da orientação de ECS para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola formadora.

Concernente ao tempo da orientação de ECS II, o PPC de Física coloca que 15 horas/aula (detalhados no Capítulo 1) são suficientes para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola formadora. No entanto, no que diz respeito a esta questão, o ProfFis deixou evidente que não corrobora esta inferência, ao indagar que:

[...] não dá tempo de abranger as questões e de fazer todas as atividades que eu gostaria. O que eu tenho feito e os alunos têm aceitado é um número a mais de aula do que 15, **porque se for só 15 realmente não dá para fazer nada, então, em dois semestres eu tenho trabalhado de 20 a 25 aulas, tenho aumentado um pouco essa carga horária com o consentimento dos alunos e aí eu tenho uma oportunidade maior para discutir**, mas dependendo do número de alunos que eu tenho na turma também às vezes fica difícil essa questão do tempo de ouvi-los, então quando a gente faz alguma atividade de discussão onde eles têm que trazer alguma vivência, algo que aconteceu lá no estágio para gente discutir aqui isso vai 2, 3 encontros; então se a gente for pensar isso só no âmbito 15 que está no projeto pedagógico do curso é muito pouco, não dá tempo. Como a gente tem só uma aula de 50 minutos e aqui na universidade, no curso, eles não têm outra disciplina que seja de 50 minutos eles sempre têm o 2º horário vago, aí eu faço com eles aquela questão de dobrar o horário e nesse aspecto, eu dou aula uma semana sim e uma semana não, mas isso já chega a abranger mais de 15 encontros (ProfFis, *em entrevista*).

Para amenizar essa deficiência na carga horária, o ProfFis informou que busca ministrar aulas extras, com o consentimento dos alunos, de modo que as discussões sejam ampliadas, frente o andamento e burocracia do ECS, o ensino de Física no Ensino Fundamental II, o aprofundamento teórico sobre temáticas discutidas no ECS, a elaboração de relatórios e, o compartilhamento de experiências entre os estagiários e o professor.

Em relação à carga horária, acreditamos que esta é uma boa estratégia educacional utilizada pelo ProfFis, uma vez que proporciona uma maior discussão sobre as crenças e anseios que os estagiários enfrentam ao se deparar com a realidade escolar, no âmbito do coletivo e do individual. Contudo, também consideramos que o aumento dessa carga horária ocasiona a precarização do professor, uma vez que assume sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer seu desempenho.

O ProfCien também corrobora que a carga horária da disciplina ECS II é insuficiente para trabalhar sobre questões da escola formadora, relatando que somente 50 minutos por semana é pouco para discussão com os estagiários, e com isso tem a impressão que “acaba ficando a mesma coisa (ProfCien, *em entrevista*)”, como se não tivesse discutido sobre o assunto, ou não esclareceu todas as dúvidas dos estagiários por falta de tempo:

[...] Porque, por exemplo, eu dou estágio 2 e 3, **a gente tem que acompanhar aluno, conciliar horário para estar acompanhando-os e assim tem muito**

pouco tempo de aula, com todos juntos. Eu acho pouco. Para isso são 120 horas para o estágio, 15 aqui, 15 na escola, 90 para eles desenvolverem as coisas, se pudesse ser mais tempo aqui. Para mudar isso, deveria ser 2 aulas, no mínimo, acho também mais do que isso, talvez, ficaria um pouco exagerado para a quantidade de coisa que a gente pode trazer; tem leitura, plano de aula, escola, fazer os relatórios. **Acho que uma sugestão seria passar para 2 aulas semanais** (ProfCien, *em entrevista*).

Como estratégia didática, o ProfCien procura acompanhar os estagiários em suas regências na escola básica, de modo a tentar suprir essa deficiência de carga horária da disciplina ECS II (conforme previsto no PPC de Ciências Biológicas); porém, essa estratégia centraliza-se mais no individual e o coletivo pode ficar prejudicado, uma vez que é impossível discutir sobre cada regência dos estagiários nas aulas da disciplina ECS II. O ProfCien acredita que para sanar essa deficiência de tempo de orientação as aulas da disciplina ECS II deveriam ter, no mínimo, duas aulas por semana, pois desse modo seria possível debater sobre o individual e o coletivo dos alunos, além de trabalhar textos e atividades da disciplina ECS II.

O ProfMat declara que a carga horária da disciplina ECS II é definitivamente insuficiente para trabalhar sobre questões da escola formadora, defendendo que o ECS não começa na disciplina de ECS I e não termina na disciplina de ECS IV, pois todos os professores estão no ECS, sendo este contínuo e continuado,

[...] o estágio nunca deverá acabar porque toda aula se a gente encarar o estágio no momento que a gente está colocando em prática a discussão de teoria da educação a gente tem que encarar ele como algo que é contínuo que tem em toda história acadêmica do professor. Então, assim, todo momento eu lido em situação diferente em sala de aula, eu também estou em estágio assim como eles, assim agora a disciplina currículo você limita 30 horas, 40 horas, 60 horas ali, aquilo não dá para você mostrar para o aluno algumas ideias, discutir e colocá-las em teste em prova, definitivamente não. **E assim eu não sei se teria condição em fazermos um curso no Brasil com uma carga horária decente nesse sentido, talvez igual é no curso de medicina, ficar 2 ou 3 anos com internato; talvez mais, assim, o que temos hoje é muito pouco** (ProfMat, *em entrevista*).

O ProfMat acredita que para sanar essa deficiência de tempo de orientação, o ECS deveria ser semelhante ao do curso de Medicina (Internato), onde os alunos ficariam em geral os últimos anos em uma ou várias escolas, com contato mais próximo dos professores, tendo oportunidade de iniciar a prática de tomada de decisões e aquisições de destreza em atividades docentes.

O ProfLecampo também concorda que a carga horária da disciplina ECS II é insuficiente para trabalhar sobre questões da escola formadora, refletindo que a questão do ECS na licenciatura é muito delicada, por diversas razões, como por exemplo, a carga

horária para orientação de ECS, o professor orientador exerce duas funções: a orientação do ECS e o acompanhamento deste (assistir as regências, contato com a direção e outros).

[...] a LECAMP tem um empecilho, pois boa parte dos estudantes estão em comunidades distantes [...] esse semestre eu tive sorte porque a turma são todos da região, então Araxá, perdizes, Uberaba, Campo Florido, Veríssimo, Frutal [...] **o contato com a escola pra mim é fundamental... fundamental.** Acompanho todos um a um, cada um tem uma escola. [...] **nesse tempo ser suficiente vejo que seria um reconhecimento maior da universidade no que diz respeito a carga horária do professor da licenciatura que disponibiliza estágio** que, por exemplo, num curso de saúde na Fisioterapia, TO, na Enfermagem [...] Ele deveria ser suficiente, mas deveria ser institucionalizado para tal porque tudo que nós acabamos fazendo, como no meu caso, tenho feito esta além da carga horária que lhe é atribuída [...] (ProfLecampo, *em entrevista*).

O ProfLecampo também acompanha os estagiários em suas regências na escola básica, além de fazer o primeiro contato com a direção, estrutura e funcionários da escola que o aluno irá realizar o ECS, assim ProfLecampo considera este contato fundamental. O ProfLecampo reflete que, para que o tempo de orientação de ECS seja suficiente, a Universidade teria que ter um reconhecimento maior perante o professor orientador, pois este acaba exercendo uma carga horária e funções maiores do que são de sua responsabilidade, ocasionando, assim, a precarização docente.

O ProfQuim também corrobora que a carga horária da disciplina ECS II é insatisfatória para trabalhar sobre questões da escola formadora, reafirmando que são muitas perguntas, dúvidas e discussões oriundas da prática de ensino. O ProfQuim tem a consciência que o ECS não irá acabar com os problemas da Educação, porém, vai minimizar e originar um norte de como solucioná-los. Também lembra que passamos anos na Educação Básica, porém como alunos; e agora mudamos para a posição de professor.

[...] a gente praticamente não consegue dar conta é muita demanda, **muitas perguntas, discussão de prática.** Eu acho que o estágio, **ele não vai garantir a salvação dos problemas dos professores, mas é minimizar.** Ultimamente a gente busca unir, vamos falar assim, dar elementos e ferramentas para que o choque de realidade que ele vai enfrentar lá na escola não seja tão grande. Porque uma coisa é **você passar doze anos na condição de aluno e outro é você entrar num estágio para observar a prática do outro** (ProfQuim, *em entrevista*).

Em nossas análises, todos os professores orientadores explicitam que a carga horária do ECS II não é suficiente para discutir sobre estratégias de ensino para enfrentar a realidade escolar. Esta constatação nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar

as estruturas curriculares dos cursos de Licenciaturas participantes desta investigação, frente às demandas oriundas da práxis docente.

A terceira categoria refere-se ao *Trabalho Colaborativo Entre os Professores*, o objetivo era investigar se existe um diálogo entre os professores formadores dentro dos cursos do ICENE/UFTM. No que tange ao trabalho colaborativo entre os ECS II, dentro dos cursos de Licenciatura investigados (Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, e Educação do Campo), o ProfFis relata que não existe uma conversa entre os professores formadores, somente entre professores dentro de um mesmo curso:

Dentro da licenciatura em física sim, nós temos a comissão interna de estágio, e atualmente [são] [...] **os três professores que são responsáveis pelo estágio na física, entre nós há essa troca, além de nós participamos dessa comissão aonde temos essa troca de experiência, de atividades que realizamos no estágio**, há uma conversa mesmo entre nós de atividades que nós fizemos e deram certo, ou alguma atividade que a gente está planejando fazer, nós convidamos, nós chegamos a convidar o outro para participar então há essa troca de informação entre os professores da física, mas **com outros professores de outros cursos, eu nunca tive contato, nunca discuti sobre essas questões**. Eu acredito que tenha essa articulação maior no estágio I, quando eles planejam visitas para espaços não formais, geralmente eles planejam essas visitas em conjunto, mas no estágio II e no estágio III, **nunca tive essa troca com outros professores não, esse diálogo** (ProfFis, em entrevista).

Apesar de ser o terceiro semestre que o ProfFis trabalha com a disciplina ECS II, fica claro durante a entrevista que esse diálogo não ocorre a um tempo considerável (ou nunca ocorreu), tanto que os professores orientadores tentam suprir essa deficiência dentro do mesmo curso. Este é um dado preocupante, visto que os cursos pertencem ao mesmo instituto e que muitos alunos cursam disciplinas comuns a todos dentro de seus currículos. Ademais, a troca de informações e conhecimentos entre os professores formadores poderia ser muito rica para o processo formativo (de alunos e professores).

O ProfCien também destaca que na UFTM tem um grupo de encontro para discutir sobre o ECS, porém revela que não está atuante, uma vez que houve um momento de greve na instituição e suas atividades paralisaram há alguns meses. Encontros como estes são importantes para discutir sobre questões da escola formadora e para que os ECS II dos cursos de Licenciaturas do ICENE/UFTM sejam uniformes. A ausência desse grupo é prejudicial, principalmente para os professores orientadores, como relatado pelo ProfCien, que diz sentir falta das trocas de informações.

O ProfMat relata que entrou na Universidade nesse semestre (2017/1), por isso não participou de nenhum diálogo anteriormente. Entretanto, o ProfMat menciona que

existe grupo de professores de ECS da Universidade que discutem as questões relacionadas ao ECS dos alunos. O ProfMat revela que sente muita falta desse diálogo e que este deveria existir, principalmente pelo fato de ser novato na instituição. Explicita que:

[...] tem uma atividade que é muita e obrigatória dentro do estágio de matemática que é o caderno de expedição onde o aluno vai escrever toda sua experiência desde primeiro dia de estágio no estágio I até no último dia de estágio 4 dele e esse caderno deve ser passado pela supervisão do supervisor; na verdade ele não passa. Como eu dou estágio II eu cheguei em estágio e pedi o caderno de expedição e ninguém tinha feito no estágio I então, assim eu senti muita falta do caderno de expedição; é ali que o aluno vai escrever, ali o professor consegue ver um pouco da visão do aluno para com o estágio e como ele está enxergando esse processo de formação dele. Então assim, **existe o diálogo, em tese sim e eu nunca participei** (ProfMat, *em entrevista*).

O ProfLecampo reporta que existem dois espaços, a princípio, para discutir sobre o ECS, são eles: (i) o Núcleo de Estudos e Análises Curriculares Supervisionado (NEA) e (ii) um grupo de estudos direcionado principalmente para os professores que ministram os ECS. Apesar da existência desses espaços, o ProfLecampo menciona que já faz algum tempo que não ocorrem reuniões para que possa haver diálogos sobre o ECS. Na fala do ProfLecampo, podemos diferenciar os dois grupos, o qual considera o primeiro um núcleo burocrático e, o segundo espaço, o grupo de estudo de ECS mais formativo:

[...] nesse núcleo tecnicamente deveria ter representantes de todos os cursos para se discutir aspectos mais digamos operacionais dos estágios, então desde escolas campo, a formalização do convênio da universidade para as escolas; nos casos os cursos que tem os estágios não formais, agendamento das visitas e operacionalização até um pouco da parte pedagógica como são **regidos os relatórios**, enfim isso ficaria mais como incumbência do NEA, esse espaço sim eu inclusive participava na condição de ouvinte até antes de ministrar estágio, mas algum tempo, algum tempo digo pelo menos desde de meados do semestre passado, o NEA tem se reunido. E tem também **outro grupo que é a parte que também algum tempo não se reúne que é um grupo de estudos sobre estágio, esse já tem uma missão mais formativa**, principalmente para os professores que ministram os estágios, então nós discutimos desde textos que podem ser trabalhados na disciplina propriamente a de estágio até um pouco de novas teorias, questões relacionadas sobre pesquisas relacionadas ao estágio, licenciaturas, o que tem sido discutido, quais dinâmicas podem ter sido complementadas (ProfLecampo, *em entrevista*).

O ProfQuim explica que existe um diálogo entre professores formadores dentro dos cursos do ICENE/UFTM, contudo afirma que é deficiente e escasso para discutir sobre questões de ECS. Revela também que, como o assunto é Educação, considera uma

problemática, pois muitos professores têm opiniões adversas, acarretando em uma discussão pobre.

Bem [pausa] olha, existe, **não posso dizer que não é inexistente, mais é deficiente, é escassa em alguns momentos**. Quando a gente fala de educação é uma problemática, porque todo mundo tem suas concepções, tem suas ideias prévias de formação de professores, de estágio e etc... **Então, às vezes para evitar empates e debates muitos professores acabam, [...] eu acho isso pobre**, porque é triste ver isso dentro da instituição e acredito que se passe em outras também, mas eu posso afirmar para você que o diálogo é bem menor, não é ideal, como deveria ser (ProfQuim, *em entrevista*).

Apesar de existirem dois espaços para discussão sobre o ECS, fica claro na fala dos docentes de que não existe um trabalho colaborativo ativo entre os cursos e/ou instituto acadêmico. A prática dialógica entre professores orientadores, compartilhando vivências, desafios e angústias é um caminho promissor na busca por consolidar uma efetiva formação sólida dos futuros professores, visto que pode somar esforços para o enfrentamento das necessidades atuais encontradas no cotidiano escolar e na formação docente.

A quarta categoria reflete *O Papel do Professor Supervisor*. Esta categoria contempla o papel do “ser supervisor” na Educação Básica, sua relação e aproximação com o professor orientador, o conjunto de formar o estagiário. O diálogo entre estagiário, supervisor e professor orientador faz-se necessário, visto que busca o fortalecimento e maximização da formação inicial, bem como da troca de experiências, quando da passagem do “*Ser aluno*” ao “*Ser professor*”. Nesse sentido, o ProfFis acredita que o professor supervisor na Educação Básica deveria ter um contato maior com o professor orientador, na Universidade, fato evidenciado em vários momentos de seus depoimentos, como no exemplo a seguir:

Com certeza, eu sinto muita falta [da aproximação com o supervisor]. Por que o professor supervisor, ele está na escola. Ele está em contato direto com o aluno. Então eu acho que esse contato com o orientador ele seria essencial no sentido assim dessa troca mesmo [...] o supervisor, contar, falar para o orientador como está sendo o desenvolvimento do aluno, como ele está se desenvolvendo durante as aulas, em relação a domínio de conteúdo, em relação a postura, dificuldades, desafios que o licenciando têm enfrentado, porque essa avaliação, não avaliação, mas esse acompanhamento de outra pessoa de fora, ele é interessante também até mesmo para identificar, para apresentar para o aluno o que ele precisa para aperfeiçoar a sua prática. Porque se a gente for pensar na minha... se eu sou o estagiário eu penso na minha própria visão, muitas vezes eu não consigo identificar o que eu estou fazendo melhor ou o que eu poderia estar desenvolvendo um pouco mais. Então a gente tem esse olhar de fora [...] o professor supervisor ele é essencial nesse ponto, eu acho interessante essa troca, seria interessante essa troca de informações assim para o crescimento do estagiário, **então essa**

aproximação eu sinto falta. O contato que eu tenho com os supervisores é quando eu vou até as escolas acompanhar as regências dos alunos, então é um momento que a gente se encontra lá, se vivencia, conversa, troca algumas informações, mas é algo muito rápido, não é algo que vai acontecer: a gente vai sentar, conversar e desenvolver o assunto, discutir (ProfFis, *em entrevista*).

Uma estratégia que o ProfFis utiliza para ajudar o estagiário a se desenvolver profissionalmente é o acompanhamento das regências ministrada por este, pois o contato com o professor supervisor é praticamente nulo. Neste sentido, o ProfFis vai até a escola e observa as aulas (sem intervenção), e separadamente ou em sua aula de orientação de ECS II aponta sugestões e questões capazes de modificar hábitos e posturas para que o estagiário possa refletir sobre sua ação. Esta é uma ação enfatizada pelo ProfFis, a qual entendemos ser muito importante na formação do licenciando, contudo manifesta claramente que o ideal seria o constante diálogo professor orientador-supervisor-estagiário,

Acho que o ideal, seria ótimo, orientador, supervisor e aluno, os três juntos, porque assim essa discussão seria mais efetiva do ponto de vista de quem está aqui na universidade, de quem está lá na escola e do aluno que está permeando estes dois mundos. Então seria interessante. A gente tem uma realidade na escola que o professor não tem uma disponibilidade de tempo assim, a gente também aqui na universidade nem tanto, mas o professor supervisor talvez não tivesse tempo de vir aqui para uma aula nossa, por exemplo, que pudesse refletir e discutir daquele aluno, que seria ideal, os professores orientadores e supervisores e alunos iria ser ótimo a discussão, mas creio que a gente não teria essa possibilidade, então eu vejo que talvez nesse momento que o orientador vai até a escola acompanhar o estagiário seria um momento interessante para essa troca de informações, até o momento mesmo para conversar os três juntos né depois que acontece a regência, ou antes, até de acontecer essa troca, talvez fosse uma possibilidade (ProfFis, *em entrevista*).

O ProfCien corrobora o ProfFis no sentido que o professor orientador deveria ter um contato maior com o professor supervisor, uma vez que estes (às vezes) “nem conhecem os professores supervisores” (ProfCien, *em entrevista*). O ProfCien acredita que para sanar essa deficiência o ECS II poderia funcionar como o PIBID, uma vez que o professor supervisor do PIBID tem um contato maior com o professor coordenador, por meio de reuniões, acompanhamento em escolas e até mesmo encontros semanais com os integrantes do programa do governo federal. O ProfCien também relata que, por causa da dedicação exclusiva com a Universidade, os professores orientadores não conseguem conciliar um tempo para que haja essa aproximação, que ocorre somente – e de forma limitada – com os professores orientadores que acompanham os estagiários em suas regências.

Por exemplo, quando trabalhava na outra universidade, eu era da cidade, então eu conhecia, já dei aula para a educação básica, tinha uma relação com esses professores. Talvez até já trabalhei com eles. Agora como eu não sou de Uberaba, eu chego aqui eu só conheço, às vezes na regência e não tenho contato nenhum, só o necessário. Igual a mim, o [professor] do PIBID, que **o professor supervisor tem contato com os coordenadores do PIBID, nós deveríamos ter alguma relação**. Agora como isso acontece, bom talvez um erro nosso como orientador de estágio de estar mais próximo, mas o momento que você está em observação nas regências os professores não estão ali para a gente poder ficar conversando ou eu sinceramente teria que pensar em uma estratégia de como poderia ser essa aproximação (ProfCien, *em entrevista*).

O ProfMat também concorda que o professor orientador deveria ter um contato maior com o professor supervisor, e que em sua disciplina de ECS II, irá buscar pelo menos 3 ou 4 encontros com esse professor, “para saber como ele está conduzindo a aula e tentar enxergar também isso pelo ponto de vista do estagiário, [...] não é criticar, mas para que ele tenha mais um exemplo do que fazer e do que não fazer (ProfMat, *em entrevista*)”. Contudo, o ProfMat pondera que não existe estímulo para esse contato, nem da parte da Universidade e nem da escola que recebe esse estagiário, o que acreditamos que em um curso de formação de professores essa lacuna possa acarretar em deficiência, principalmente em relação ao desenvolvimento pedagógico do estagiário.

Acredito e também compreendo porque não tem tanto. **Não existe estímulo, nem na parte da Universidade e nem da escola que recebe esse aluno [...]** a relação que deveria existir entre **a educação básica e ensino superior, como são educações que, no Brasil, são tratadas tão distantes [...]** é muito complicado um professor lá da escola básica, com 40 horas semanais, 60 horas semanais, ir à Universidade. Além desse tempo, a questão de gratificação financeira por conta disso, [...] a gente está falando o que seria ideal: trabalhar e orientar juntos esse aluno, mas é humanamente impossível, porque o professor precisa estar em sala de aula 60 horas para ter um salário razoável, então não há tempo (ProfMat, *em entrevista*).

O ProfMat considera que a Educação Básica e o Ensino Superior, são tratadas distintamente, uma vez que o professor da Educação Básica tem que se submeter a uma carga horária maior do que um professor do Ensino Superior, para obter um salário “razoável”, ficando com um tempo reduzido para realizar tais encontros.

O ProfLecampo também concorda com os demais participantes, que o professor orientador deveria ter um contato maior com o professor supervisor; contudo, entende que a condição de trabalho do professor da Educação Básica acaba limitando esse diálogo, como também retratado pelo ProfMat. Uma ideia para que esse diálogo possa ser maior, o ProfLecampo concorda com o ProfCien, o qual acredita que teria que funcionar como o

PIBID, contudo não permanentemente e sem fomento, ou seja, com prazo para começar e terminar, assim a Universidade Pública que atenderia uma região, trabalharia com a formação de professores e incrementaria a formação inicial e continuada destes, aproximando do professor e da escola.

[...] **hoje o que impede de fazer isso é essa condição de trabalho do professor na educação básica** [...] o que eu tenho percebido nas escolas é uma receptividade enorme inclusive para aprender [...] [Esse diálogo é] muito pontual, acho que se nós conseguíssemos ter esse contato de uma forma mais consistente talvez nós conseguíssemos galgar voos maiores, até para professores reverem alguma metodologia, entender que só o quadro não irá ser suficiente [...] ir além do que ele faz. **Essa aproximação maior do professor orientador com o supervisor seria fundamental.** Estamos caminhando, é pontual, mas está havendo coisa nesse sentido (ProfLecampo, *em entrevista*).

O ProfQuim corrobora os demais professores que o professor orientador deveria ter um contato maior com o professor supervisor, para que este demonstre por exemplo, as demandas, os dilemas e outras questões da Escola Básica, minimizando o impacto dos estagiários ao enfrentarem a realidade escolar, de modo a não idealizá-la. O ProfQuim defende não somente o diálogo, mas também a troca de conhecimentos entre os professores (Universidade/Escola), de modo que não fique somente na parte burocrática do ECS, mas que propicie reflexões em relação a questão formativa coletiva.

Então nós precisamos começar olhar para a escola com outros olhos. [...] **precisa ter um diálogo efetivo entre as partes** [...] **acho que nós carecemos dessa aproximação**, desse diálogo entre professor formador, desse papel formativo do professor supervisor e que esse professor traga, por exemplo, quais são as demandas, os dilemas reais da escola, de forma que possa tornar objeto de discussão, minimizando os dilemas que os nossos futuros professores vão enfrentar. [...] os alunos acabam entrando na escola, numa escola idealizada, numa prática idealizada, uma formação idealizada, e não é bem assim. Chega à escola e encontra de fato uma escola real, problemas reais, com alunos reais [...] **Então acho que essa relação começa com um diálogo e com a troca, o que nós temos para lhe oferecer e o que você tem para nos oferecer e não pensando no burocrático do processo, um pouco além, pensando nessa questão formativa coletiva** (ProfQuim, *em entrevista*).

Em nossas análises, todos os professores orientadores concordam que deveria haver um contato maior com o professor supervisor. Acreditamos que essa troca de informação seja fundamental para a formação docente dos estagiários e seria ideal para que o professor orientador identificasse as lacunas que esse estagiário possa estar apresentando. Contudo, corroboramos da percepção dos professores orientadores de que a jornada de trabalho do professor supervisor dificulta imensamente esse diálogo, e também compreendemos que a UFTM não oferece suporte para que os professores

orientadores possam ir à escola, acarretando na precarização docente dos que tentam realizar essa ponte formativa.

A quinta categoria enumerada é *Importância do Estágio Curricular Supervisionado II*, na qual buscamos levantar e discutir sobre a visão do professor orientador sobre a importância do estágio para formação inicial de professores. Em relação à *Importância do Estágio Curricular Supervisionado II* para formação inicial, o ProfFis ressalta que considera

[...] que o estágio é essencial para a formação do professor, profissional docente, porque a partir dessa [pausa] oportunidade, que o aluno vai além de **entrar em contato direto com a realidade escolar com o cotidiano de uma escola**, atividade do professor eu tenho a oportunidade ainda de relacionar tudo isso com a teoria que ele vê na universidade. Então, este é um momento propício para isso, para articulação entre a teoria e prática. Sem... isso, pensando na maneira individual, só que ele não é somente individual ele pode trabalhar isso em conjunto, é quando ele se reúne com o professor e os colegas durante as aulas e aí, a partir desse momento então ele vai construir junto o conhecimento sobre aquela prática, então através das reflexões, das discussões, com o professor responsável pela disciplina e com os colegas é feita essa construção conjunta desse conhecimento, então acho que **o estágio ele se resume a reflexão sobre a prática, sem ter essa reflexão e esse encontro com a prática fica difícil pensarmos em uma formação de professores** (ProfFis, em entrevista).

Na visão do ProfFis, o ECS é uma oportunidade de articulação entre a teoria e prática, explicitando para os estagiários que estas são indissociáveis. É por meio destas que os estagiários passam a refletir sobre suas práticas docentes, de modo a desenvolver estratégias de ensino relacionando-as aos conceitos estudados e, assim, consolidar a formação inicial de professores.

Em um curso de licenciatura, almeja-se uma boa formação, tanto na área específica quanto na área pedagógica; percebemos que o ProfFis corrobora com essa ideia, uma vez que o futuro professor precisa ter domínio dos conceitos de Física, e também competências e habilidades para o “como” ensinar esse conceito.

Porque é o que eu sempre falo com meus alunos: **para ser professor não basta só ter o domínio do conteúdo; então ser professor de Física não significa que você deve apenas saber só sobre a Física, mas tem que saber todos os aspectos educacionais que estão por trás**, então esse é o momento propício para articulação entre essas duas coisas (ProfFis, em entrevista).

Na maioria das vezes, é no ECS II que os licenciados se deparam com a realidade escolar: postura corporal, vestimentas, conteúdo, diário escolar, tom de voz, emoções e

principalmente se reconhecerem como professores e não mais como alunos, de modo a construir a sua identidade docente⁹, como afirma o ProfCien:

É o primeiro contato que eles vão ter com aquele ambiente, é de suma importância **eles se identificarem agora como futuro professores, é o olhar diferente** de quando eles estão lá na escola totalmente agora eles vão para aquele ambiente vão para frente vai ver as realidades da escola, vai se relacionar o que eles aprenderam aqui na universidade com que eles passaram, qual o processo de ensino aprendizagem dos alunos, é de suma importância o estágio na formação dos licenciandos (ProfCien, *em entrevista*).

O ECS é o primeiro contato em que o licenciando tem com a sala de aula, tornando esse fundamental para a formação inicial de professores. Ele se torna válido com a devida supervisão e orientação adequada para o estagiário, para que, após sua realização este consiga fazer a reflexão de sua ação, de modo a realizar uma autoavaliação. Contudo, se o ECS não for trabalhado de forma adequada, este pode tornar-se ferramenta desmotivadora; porquanto, ao entrar na sala de aula o estagiário se depara com os afazeres do professor, que pode ser complexo para aqueles que não têm o devido suporte, afastando-o da carreira docente, como afirma o ProfMat:

[...] o estágio ele é de fundamental importância para o aluno, porque vai ser o **primeiro contato dele** ali então assim o estágio ele é fundamental desde que o professor que faz a disciplina de estágio faça realmente a supervisão do estágio uma orientação mais em cima do aluno um acompanhamento desse aluno, desse discente do curso até depois da reflexão dele da aula dele, da própria avaliação da própria autocrítica, então o estágio é importante só que se trabalhado de forma adequada. **Se não for trabalhado de forma adequada, o estágio acaba sendo mais um objeto para afastar o discente de licenciatura da sala de aula**, porque a sala de aula é um ambiente muito difícil, muito complexo, pra quem não tem experiência aquilo se torna realmente um monstro, então o estágio vai ter esse papel de desmistificação de ideias que o aluno tem de sala de aula, que é aquela visão que ele ainda tem enquanto aluno de sala de aula, tornar esse sujeito realmente em um professor alguém que talvez seja muito pesado a importância do estágio (ProfMat, *em entrevista*).

O ECS é um momento de práxis, onde a interação da teoria com a prática se mostra mais evidente. Em um curso de licenciatura, sua estrutura é desenvolvida para que o licenciando tenha disciplinas específicas; no entanto, o conteúdo específico não é suficiente para formar um professor da Educação Básica. É necessário que o licenciando conheça métodos, técnicas de ensino, didática e o conteúdo específico para que ele possa

⁹ A identidade docente pode ser compreendida como [...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54-55).

ensinar. Assim, o ProfLecamp reflete que “[...] o estágio ele vai ter essa missão de fazer a ponte entre a didática e o conteúdo específico (ProfLecampo, *em entrevista*)”, pois professores não deveriam somente trabalhar o conteúdo específico, mas também a didática desse conteúdo. Ademais, o ProfLecampo discorre que:

[...] o estágio é ainda, ainda diria empírico que por mais que se estudem as componentes de conteúdo e as componentes de didática **o estágio é o momento de colocar os dois em diálogo e acaba sendo fundamental, tanto para fazer esse diálogo para que o licenciando comece a fazer esse diálogo juntamente com a orientação do professor supervisor da escola e o professor orientador da universidade** mais principalmente, eu vejo o estágio como um espaço de socialização do licenciando no ambiente escolar. Mas aí a gente pode pensar, poxa **a docência já é uma profissão que prevê isenção do licenciando no espaço**, que você licenciatura, por exemplo, nós fizemos licenciatura, nós já tivemos imersos no ambiente escolar há pelo menos 16 anos, antes de entrar na sala de aula, antes da condição de professores, só que o olhar que a gente tem quando é estudante é muito diferente do olhar quando a gente tem quando professor. Por mais que nós estejamos socializados, entre aspas, em ambiente da escola, essa socialização do estagiário, no caso o estagiário que cursa licenciatura vai ser diferente sobre o olhar dele da realidade, não é mais a do estudante, mas agora de alguém que vai olhar para a escola com a missão de articular aquele conteúdo específico que ele viu com a didática daquele conteúdo, socializando-se a profissão docente (ProfLecampo, *em entrevista*).

O ProfQuim reforça o diálogo entre teoria e prática (indissociável), definindo que seria o momento de praticar a teoria e teorizar a prática, acreditando ser esse o diferencial do ECS que ele deveria proporcionar, assim corroborando as visões dos ProfLecampo e ProfFis. Outro ponto levantando pelo o ProfQuim foi a visão errônea do estagiário em considerar o ECS como um desfecho do curso, sendo que esse deveria ser o momento em que os estagiários percebem que o que estudaram durante o curso faz sentido na realidade escolar.

[..] o formato hoje do currículo da licenciatura, o estágio da forma que ele é apresentado no final da licenciatura, parece que ele é o desfecho de toda teoria ou momento de prática. Eu busco na verdade nas minhas aulas, tentar desconstruir isso, que na verdade eu vejo **o estágio um momento de praticar a teoria e teorizar a prática, uma coisa cíclica e dialógica** [...].o estágio tem o papel importante de trazer a realidade do curso, a realidade que o futuro professor vai estar à frente dela, mas agora sobre uma outra perspectiva, um outro olhar [...] hoje o estágio é muito deficiente, acho que uma das disciplinas do componente do currículo mais deficiente na formação onde nós temos várias concepções sobre o estágio, legislação traz uma coisa, as vezes nossas concepções nos levam a pensar um desenho do estágio um pouco diferente, mas assim eu acho ele fundamental; infelizmente ele **é visto como um desfecho, a despedida da licenciatura, coisa que não é. Ele deveria ser um momento onde o aluno olhasse, vai olhar para trás e começar, oh agora adquirir muito mais sentido o que eu vi ao longo do curso** (ProfQuim, *em entrevista*).

A sexta categoria enumerada retrata o *Desafio para o iniciante à Docência* congrega esta categoria a visão do professor frente a qual seria o maior desafio para o aluno que está iniciando sua carreira em sala de aula, ainda que em fase de formação inicial. Para o ProfFis, um dos maiores desafios que o licenciando enfrenta ao iniciar o ECS II é o “contato [direto] com a realidade, com o cotidiano de uma escola” (ProfFis, *em entrevista*). É por meio deste que o estagiário vivencia salas com turmas lotadas, domínio do conteúdo, preenchimento de diário, infraestrutura precária, preparação e aplicação das provas propostas pelo governo, e outros. O ECS II oportuniza a reflexão sobre a prática; entretanto, esse processo depende do licenciando querer se desenvolver, incorporar a real significação que essa reflexão tem para ele, fazendo com que seja incluída em seu contexto pessoal, tornando-a significativa vivencial e emocionalmente.

Como mencionado pelo ProfFis, almeja-se formar um professor de Física que tenha um bom conhecimento sobre Física e sobre como se ensinar Física. Contudo, muitos cursos de Licenciatura tem o foco exclusivamente em uma das vertentes, na maioria das vezes a parte do conhecimento específico, não havendo um equilíbrio entre as áreas de estudo (específico e pedagógico). Isto acontece porque as disciplinas ditas específicas são ministradas, na grande maioria das vezes, pensando-se apenas no caráter relacionado ao conteúdo, não se pensando na articulação com a Educação Básica. Pela fala do ProfCien, podemos perceber que na UFTM não é diferente:

Os primeiros desafios que eu ouço e que talvez eu tenha também agora o momento de pegar o que você aprendeu aqui e ir lá e colocar em prática tem didática para desenvolver isso. E hoje em dia uma maior dificuldade, não só do professor, mas da questão do comportamento como lidar com isso, a melhor forma da gente lidar com isso então **é um desafio muito grande para o aluno porque ele pegar todo o conteúdo que ele aprendeu aqui e chegar lá [na sala de aula] e tentar passar para esses alunos numa outra linguagem é algo muito difícil** (ProfCien, *em entrevista*).

Na maioria das vezes, é no ECS II que os licenciados se deparam com o planejamento escolar: como começar e/ou finalizar a aula; respeitar o tempo de uma aula (não adiantando e nem ultrapassando os 50 minutos), como trabalhar o conteúdo a ser ministrado, leitura preparatória para domínio do conteúdo, como conduzir uma sala de aula. Pela fala do ProfMat, podemos perceber que a falta de planejamento é um dos maiores desafios para o iniciante à docência:

[...] Os alunos, os professores hoje que estão entrando em sala de aula, eles não tem essa noção de uma aula de 50 minutos, uma aula de 1 hora, eles não sabem, então a maior dificuldade deles é se a gente pensar assim como

planejar a aula, falta de planejamento, falta de leitura de conteúdo, tanto específico tanto educação e falta de direcionamento e como conduzir uma aula, como uma, sei que não existe uma fórmula para isso, de fato não existe. [...] **Então quando ele vai para a sala de aula ele fica extremamente perdido, porque é muita coisa para ele pensar e ele não está habituado.** Então, acho realmente que é falta de experiência, falta de oportunidade no mercado de trabalho, dificuldade do nível dos alunos de comportamento, disciplina, como eu vou entrar com a disciplina, então são alguns pontos que eu ainda acho que o problema não seja os alunos que estão em sala de aula, os piores dos problemas hoje é a falta de planejamento desses professores que não existe (ProfMat, *em entrevista*).

Quando o estagiário adentra à sala de aula pela primeira vez percebe a complexidade do processo de socialização. A cultura e a linguagem desse processo de socialização são fundamentais, pois antes de ensinar o conteúdo de sua área, o professor tem que ser socializado na linguagem e na escola, de modo que este sabia transmitir o conteúdo que vai ser ensinado e a linguagem que irá ensinar na escola, denominado pelo ProfLecampo como “[...] um caldeirão cultural” (ProfLecampo, *em entrevista*), o qual coloca outros desafios como:

[...] **lidar com a educação no espaço escola, que é o espaço da diversidade, é um espaço que precisa ser da sustentabilidade frente toda a crise socioambiental que a gente vive e ainda inclusão que também é outro mega desafio a educação hoje** [...] educar no espaço da diversidade étnico racial e sexual da sustentabilidade para a gente pensar em formação de cidadãos que são sócio ambientalmente críticos, que passem a questionar [...]. A inclusão que os públicos especiais, altas habilidades, transtorno e déficit de aprendizagem, esse é um desafio completo para mim que se insere em sala de aula e que muitas vezes são questões que os licenciandos não devem ter contado durante a formação inicial. Então, esse é um **desafio gigantesco realmente, forma-se para trabalhar em um espaço da diversidade, da sustentabilidade, da inclusão e ainda atrelado ao conteúdo que ele ministra**, porque não posso deixá-lo de lado. (ProfLecampo, *em entrevista*).

O ProfLecampo também cita outros desafios para o futuro professor: (i) inclusão, (como seria uma aula pensada para uma pessoa com deficiência visual?); (ii) diversidade sexual e de gênero, referir-se de maneira inclusiva a toda a diversidade de sexos, orientações sexuais e identidades de gênero, sem necessidade de especificar cada uma das identidades que compreendem esta pluralidade e; (iii) diversidade étnica, por exemplo, planejar uma aula que agregue conhecimentos a cultura de uma comunidade indígena.

O ProfQuim corrobora o ProfFis e o ProfCien ao discorrer que as disciplinas ditas específicas são ministradas, na grande maioria das vezes, pensando-se apenas no caráter relacionado ao conteúdo, não se pensando na articulação com a Educação Básica. Assim,

o ProfQuim vai além, ressaltando que os estagiários, às vezes, estão mais preocupados em serem aprovados em disciplinas específicas (básicas em detrimento de disciplinas de ensino). Sem saber o “como” ensinar, os estagiários, ao adentrarem a sala de aula, enfrentam dilemas que podem se transformar em um sentimento de frustração, afetando o seguimento de sua carreira docente. Outro ponto destacado pelo ProfQuim é a questão da importância e das concepções do ECS, as quais carecem serem reformuladas para que possam fazer mais sentido para os estagiários e, assim diminuir os dilemas e consequentemente, elevar as conquistas e alegrias dos mesmos.

[...] essa idealização da escola. Na verdade, quando o aluno percebe que a teoria e as disciplinas específicas ou até mesmo pedagógicas fazem pouco sentido nessa escola real. **Eu acho que os dilemas de insegurança, a falta de domínio do conteúdo é normal, porque às vezes os alunos passam 4 ou 5 anos preocupados em passar ou não na disciplina, não efetivamente como vou ensinar isso, o porquê ensinar isso, compreender isso para ensinar isso.** Então acho que falta um pouco de clareza do entendimento: o que é ser professor? Qual o meu papel na sociedade? Na escola? Então eu busco sempre nas minhas aulas, trazer essa reflexão [...] Eu vejo que os alunos estavam entrando nos estágios e voltando frustrados. Os dilemas tornam frustrações porque na verdade a teoria, passado os quatro anos, se desmerece, escorre pelos dedos [...] e quando eles percebem a lacuna, logo já acaba o curso [...]. Então acho que a gente precisa rever um pouco essa nossa concepção sobre o estágio e a importância dele e o tanto de elementos significativos que o estágio tem que poderia dar subsídio para que nós passássemos nos quatro anos discutindo com eles pudesse ganhar mais de sentido e **de fato fosse algo que servisse para a prática real, para enfrentar os dilemas e etc., para que não haja só dilemas, mas que também êxito, alegrias, conquistas** (ProfQuim, *em entrevista*).

As análises das entrevistas realizadas com os professores orientadores de ECS II permitiram verificar que muito do que é posto nos documentos oficiais entra em conflito com o defendido pelo professor, frente uma formação inicial sólida e coerente às realidades e necessidades atuais do formar e “Ser professor”. À exemplo, citamos a carga horária, o contato com o supervisor, entre outros fatores explicitados dentro das categorias elencadas. Extraímos de nossas análises que a visão dos professores orientadores de ECS II sobre a importância do estágio na formação docente caminha na direção do momento da dialética teoria-prática como entes indissociáveis, ou como mencionado pelo ProfQui, praticar a teoria e teorizar a prática, de modo que os estagiários apreendam “como” levar o conhecimento estudado na Universidade para as salas de aula. Percebemos ainda que, há muito mais de semelhanças do que de diferenças entre as visões dos professores formadores em relação ao ECS II, no sentido que são unânimes

em afirmar que a realidade escolar é um dos maiores desafios que o estagiário enfrenta ao adentrar na sala de aula.

4.3 Acompanhamento das regências e entrevistas com os estagiários

4.3.1 Entrevistas iniciais com os estagiários

Antes de iniciar as regências em sala de aula, e de modo a identificar as expectativas dos estagiários em relação a sua atuação na Educação Básica, realizamos uma entrevista semiestruturada com os mesmos, com o objetivo de compreender sua visão sobre o ECS II e como ocorreu a escolha e recepção da escola. Para a realização da entrevista inicial, também utilizamos o modelo de termo (TCLE) (Apêndice C).

Buscamos, a partir das entrevistas, identificar unidades de contexto e delinear unidades de registros, com foco nas análises de conteúdo a serem realizadas. Assim, foram elencadas categorias para melhor interpretação e inferência das mesmas (BARDIN, 2011). Seguindo esta dinâmica, elaboramos 4 (quatro) categorias (Quadro 05), pertencentes, as quais apresentamos e passamos a discuti-las na continuidade do texto.

QUADRO 05: Instrumento e categorias elencadas a partir da entrevista inicial com o estagiário de Estágio Curricular Supervisionado II.

Instrumento	Categorias
<i>Entrevistas Iniciais dos Estagiários</i>	Expectativas e Anseios Perante a Realidade Escolar
	Carga Horária da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II
	Instituição Parceira: a Escola
	Idealização da Prática Docente

A primeira categoria caracterizada por *Expectativas e Anseios Perante a Realidade Escolar*, busca contemplar as expectativas e anseios que o estagiário espera encontrar ao adentrar a sala de aula, de modo a verificar se sente preparado para realização do ECS II.

O EstFis relatou preocupação em relação ao conteúdo a ser ministrado nas regências, pois o ECS II é realizado no Ensino Fundamental II. Logo, o conteúdo seria de ciências e não do seu curso de origem: Física. Indagado se está preparado para realizar o

ECS II, o licenciando demonstrou insegurança, revelando que somente no momento da regência que ele vai ter conhecimento para desenvolver uma aula com o conteúdo diferente da sua formação acadêmica, como observado em sua fala:

Ah, se for para dar essas aulas muito diferente, de química e biologia não. Tem que dá uma estudada a mais [...] **Ah acho que o receio maior é o primeiro de estágio mesmo para dar aula de ciência é complicado**, agora que tem mais ou menos aula de física, eles estão mudando essa grade curricular da escola e eu vou pegar essa parte ai que eu não sei nem o que é, se vai saber dá aula lá na hora. A expectativa é saber se acostumar com o que tem, porque o professor de lá é formado em biologia e está dando aula de química (EstFis, *em entrevista inicial*).

Contrapondo-se a esta constatação, a EstCien mencionou se sentir preparada para realizar o ECS II, uma vez que, para ela, a Universidade lhe ofereceu uma boa estrutura para desempenhar seu papel como futura professora. Contudo, também revelou que seu sentimento maior era medo, especificamente no momento de ministrar a regência: “[...] **maior medo é pegar uma turma que na hora que for dar a regência não a respeite**, tem que ficar gritando (EstCien, *em entrevista inicial*)”. Percebemos que o fato de como lidar com uma sala de aula faz com que futuros professores despertem seus sentimentos que, maioria das vezes, é de cunho negativo, demonstrando que medo, insegurança e incerteza caminham junto com a imersão no ambiente escolar, principalmente em sua primeira regência, onde irá conhecer e colocar em questão o que aprendeu na Universidade e em sua vida escolar, como aluno.

A EstMat também se sentia preparada para realizar o ECS II, por ter participado do PIBID, e por meio deste, teve contato com a realidade escolar, realizando atividades e auxiliando professores. A EstMat também acredita que esta experiência contribuiu para a realização do seu ECS II e para sua formação docente. Antes de realizar o ECS II, a EstMat explicitou:

O estágio acaba se tornando um espaço de construção do conhecimento para que eu, enquanto aluno de licenciatura e futuro professor, possa refletir sobre as práticas pedagógicas, colaborando assim com a aprendizagem dos alunos (EstMat, *em entrevista inicial*).

Percebemos que a EstMat tem uma concepção apropriada para o ECS, demonstrando sua atribuição, com a necessidade da reflexão de suas ações e a importância para a formação inicial de professores. Seria ideal que todos os estagiários compreendessem a relevância do ECS e como este influencia diretamente na formação

inicial de professores, por meio do diálogo entre a teoria e prática, minimizando os conflitos e angústias ao adentrar na sala de aula.

O EstLecampo corrobora o EstFis, relatando insegurança em relação ao conteúdo a ser ministrado nas regências, uma vez que o curso de Educação do Campo na UFTM é em habilitação em Matemática. Contudo, menciona a emoção de contentamento, pois acredita conter uma boa didática em sala de aula, apesar da emoção de receio ao conteúdo.

Então **eu fico um pouco inseguro justamente por questão de conteúdo** assim às vezes eu acho que não estou muito preparado, mas acho que vai ser uma experiência muito boa, muito rica, eu espero que dê tudo certo assim. Em partes, assim **didática ir lá conversar com os alunos é super tranquilo** eu tenho um pouco mais de receio em não contemplar o conteúdo, eu tenho um pouco de receio (EstLecampo, *em entrevista inicial*).

A EstQuim revela que não se sente preparada para realizar o ECS II pelo fato de nunca ter entrado em uma sala de aula para ministrar regências; contudo, tem a convicção que dará certo, sendo uma rica experiência.

Bom, **eu nunca entrei em uma sala de aula**, então assim pra mim vai ser uma coisa inovadora eu nunca tive esse contato com aluno direto então eu acho que vai ser uma experiência muito boa e eu tenho a expectativa que eu sei... que vai dar tudo certo, não sei [risos] e eu **não me sinto preparada** (EstQuim, *em entrevista inicial*).

Em nossas análises, a maioria dos estagiários não se considera preparado para enfrentar a sala de aula, atribuindo esse fato principalmente ao conteúdo a ser ministrado (ênfático especialmente pelos estagiários que não são do curso de Ciências Biológicas). Os estagiários mencionam algumas emoções em relação à expectativa da primeira regência, como por exemplo, medo, insegurança, receio, contentamento, gratidão.

A segunda categoria elencada retrata a *Carga Horária da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II*. Esta categoria busca analisar se o tempo da disciplina ECS II é suficiente para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola.

Apesar de o ProfFis relatar em sua entrevista que o tempo da disciplina de ECS II não é suficiente para trabalhar adequadamente com os estagiários, o EstFis considera que a carga horária da disciplina é satisfatória, pois com a estratégia educacional que o ProfFis utiliza (aumentando a carga horária de 15 h/a para 25 h/a) e a forma como “estão

distribuídas as aulas” (EstFis, *em entrevista inicial*), faz com que o EstFis se sinta seguro para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola.

Por outro lado, a EstCien concorda com o ProfCien, relatando que considera a carga horária do ECS II insuficiente para trabalhar estratégias de ensino para enfrentar a realidade escolar. Para a EstCien seria mais proveitoso acompanhar os alunos na escola o semestre todo, de modo a acompanhar o desenvolvimento dos alunos e verificar se o aluno aprendeu o conteúdo lecionado pela EstCien. Outro fato que a EstCien questiona é a escolha de somente uma série do ensino fundamental para realização da regência, uma vez que ao ser professora não poderia fazer essa escolha, tendo que deparar com diversos conteúdos e também diferentes faixas etárias, como pode ser caracterizado em sua fala:

Não, eu acho que **deveria ser um tempo maior, eu acho que estágio deveria ser o semestre todo**. Estou fazendo estágio II e tem que ser do 6º ao 9º eu acho que deveria ficar o semestre todo com eles, é um tempo muito pequeno, eu vou ali 2 semanas preparo uma aula, aplico e vou embora, deveria conhecer melhor os alunos, o tempo é curto. A aula de estágio aqui também são 50 minutos só (EstCien, *em entrevista inicial*).

A EstMat também corrobora o ProfMat mencionando que considera a carga horária do ECS II insuficiente para trabalhar estratégias de ensino para adaptar melhor com a realidade escolar, “[...] sobre o que acontece na escola e como enfrentar isso (EstMat, *em entrevista inicial*)”. Contudo, ressalta novamente que se sente um pouco tranquila, pelo fato de obter experiência no PIBID. Apesar do PIBID ser um programa que incentiva a iniciação à docência, o mesmo não substitui o ECS, uma vez que as atividades são diferentes e ao ECS cabe um aprofundamento dialógico teórico e prático.

O EstLecampo segue as colocações do ProfLecampo, mencionando que o tempo destinado para orientação de ESC II é insuficiente. Entretanto, acredita que seu curso tem uma vantagem em relação aos demais, uma vez que trabalha na pedagogia da alternância. Todavia, o EstLecampo reforça que se o seu curso não fizesse o regime de alternância, somente o tempo da matriz curricular seria muito escasso.

Então **meu curso tem uma peculiaridade, que é o regime de alternância**, mas assim, acho que depende também do professor que é responsável da disciplina. O semestre passado a gente não teve isso, mas agora, por mais que o tempo da disciplina teórico seja pequeno o professor estende para além disso, então a gente tem essas discussões; só que **se for pelo que está na grade é pouco** (EstLecampo, *em entrevista inicial*).

A EstQuim corrobora com o ProfQuim mencionando que considera a carga horária do ECS II escassa para preparar o estagiário de forma eficiente. No entanto, acredita que seu curso lhe dá auxílio para enfrentar a realidade escolar.

Não. Eu acho que o **tempo do estágio devia ser um pouco maior** para poder dar-nos preparo melhor para esse momento, porém o curso de licenciatura em química, ele nos dá o subsídio durante todo o curso com matérias que poderão auxiliar na compreensão do mesmo (EstQuim, *em entrevista inicial*).

Nessa categoria, somente o EstFis considera a carga horária da disciplina de ECS II suficiente para discutir sobre a realidade escolar, cuja lacuna é preenchida pela estratégia didática do ProfFis. Apesar dos demais estagiários considerarem o tempo insuficiente, acreditam que a instituição formadora lhes dá um bom suporte para realizarem o ECS II e enfrentarem as angústias e conflitos que existem na prática de ensino. Ademais, consideramos necessário um (re)pensar na matriz curricular dos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM, para que essa sensação de despreparo possa ser sanada na própria disciplina de ECS, e assim os estagiários compreenderem a relevância do mesmo para sua formação inicial.

A terceira categoria enumerada refere-se à *Instituição Parceira: a Escola*. Congregam essa categoria ações como a escolha da escola e sua recepção nesta, perante a direção e professor supervisor.

A escolha e a recepção da escola formadora contribuem para o processo de formação inicial, uma vez que é por meio desta que o estagiário se depara com o cotidiano escolar. Ao se encaminhar para escola, com uma carta de recomendação da instituição e documentos destinados do ECS II, o estagiário busca conversar com a direção da escola para firmar convênio de estágio. Ocorre que esse acolhimento da direção, na maioria das vezes, não tem a anuência do professor que efetivamente acompanhará o estagiário, podendo ocasionar algum retraimento, como inferido na fala:

A diretora foi muita calorosa. Ela já pegou os papéis assinando e tal **ela nem consultou o professor direito**. O professor foi gente boa também, ele gostou e as aulas ele falou pra eu levar algum experimento, alguma coisa diferente para os meninos (EstFis, *em entrevista inicial*).

Eles foram super educados, eles já têm convênio com a UFTM, então outros alunos já estão fazendo estágio lá, então foi super fácil entrar. Eu conversei com a diretora, eu conversei com o vice-diretor primeiro, o dia fui lá ela não estava, mas ele foi super gentil, assinou os papéis que eu precisava. Consegui professor, ela [a professora] disponibilizou todos os horários dela para fazer a observação, e a regência (EstCien, *em entrevista inicial*).

A EstMat relata que a escolha da sua escola foi por motivos geográficos e pessoais: ser próxima à sua casa, assim otimizar seu tempo, uma vez que trabalha e estuda, e por conhecer a professora supervisora. Afirma que foi bem recebida tanto pela professora quanto pela direção da escola. O EstLecampo mencionou que também escolheu a escola por motivos geográficos, uma vez que mora próximo a mesma e também por motivos pessoais, pois estudou na instituição em sua vida escolar. Relata que o contato foi fácil por esses motivos; entretanto, pontua que a recepção pela direção não foi acolhedora:

[...] a recepção depende um pouco do momento: se você for conversar com a diretora depende um pouco do momento que ela estiver no dia. Então, nesse primeiro momento, a gente [EstLecampo e ProfLecampo] foi lá e realmente foi uma **recepção muito seca**, o diretor não estava dando muita ideia pra gente, mas depois com o passar do tempo, ali conversando com ela, foi se abrindo, foi super tranquilo. A professora que vai ser minha supervisora do estágio é muito tranquila, ela já me deu aula também, super flexível, super gente boa (EstLecampo, *em entrevista inicial*).

A EstQuim explana que escolheu a escola por motivos pessoais, ou seja, que escolheu uma escola inclusiva, uma vez que sua mãe (*in memoriam*) era surda e muda e, ao vivenciar sua luta perante a dificuldade de se comunicar e, principalmente em sua vida escolar.

Eu já tinha conhecimento dessa escola porque **eu morava perto** e eu dava aula particular para meninos que estudam lá. Então com esse conhecimento eu fui até a escola e lá eles me receberam muito bem, foram bastante atenciosos e não colocaram nenhuma objeção, nem o diretor e nem o professor (EstQuim, *em entrevista inicial*).

A partir das entrevistas notamos que a maioria dos estagiários escolheu a escola por questões pessoais: muitos conheciam o diretor, o professor supervisor e/ou algo que lhe traziam certa estabilidade emocional, fazendo com que essa passagem do “Ser aluno” para o “Ser professor” fosse a mais tranquila possível.

A quarta categoria elencada ressalta a *Idealização da Prática Docente*. Essa categoria busca compreender como o estagiário idealiza o ECS II e qual dos tipos de aspectos se espera encontrar em maior quantidade: positivos ou negativos.

Em relação a esta categoria, o EstFis pondera ter discernimento de que não existe “receita” para o desenvolvimento da prática docente, que por mais que planejamos e explicamos de maneira coerente para os alunos, algo inesperado poderá acontecer.

Contudo, esses imprevistos fazem com que futuros professores se sintam mais preparados para lidar com outros momentos inesperados que irão surgir durante sua carreira docente, como retratado na colocação:

Não [risos]. É normal, a gente planeja o melhor, tenta passar da melhor maneira [conteúdo], mas acho que dar errado é para a gente saber lidar com isso lá na hora [regência] (EstFis, *em entrevista inicial*).

A EstCien idealiza a escola pública de acordo com o que se encontra na Universidade; porém, tem a consciência da diferenciação das mesmas, e assim compara a realidade escolar da Universidade com do ensino regular, diferenciando seus recursos didático-pedagógicos, a maturidade/responsabilidade dos alunos (uma vez que na Universidade os alunos são adultos), a quantidade de alunos por sala de aula, sendo na escola pública um número maior do que na universidade.

Ah... na **realidade escolar é totalmente diferente do que pinta na universidade**, principalmente nessa parte porque a gente convive e nós já somos adultos aqui e não tem mais dessa de ficar de brincadeira, ficar fazendo graça ou muita conversa. Então quando você vai para uma escola pública estadual você vê que é totalmente diferente. [...] Acho que essa é a diferença só da realidade que eu encontro (EstCien, *em entrevista inicial*).

A EstMat caracteriza o ECS como sendo um desafio, pois a “[...] aula que vou apresentar será vista pelos alunos, professora [supervisora], pelo meu professor de estágio [orientador] e pela pesquisadora deste trabalho (EstMat, *em entrevista inicial*).” Assim, revela que seu sentimento maior seria ansiedade, especificamente no momento de “[...] colocar em prática meus conhecimentos (EstMat, *em entrevista inicial*).” Ressaltamos que a EstMat foi a única a mencionar a nossa presença em sala de aula.

O EstLecampo reflete que “[...] ser professor hoje é muito complicado” (EstLecampo, *em entrevista inicial*), pois o mesmo tem que procurar muito além do que o conteúdo que irá ministrar em sala de aula, demonstrando que a formação docente é contínua e continuada, uma vez que este tem que continuar a se aperfeiçoar sempre. Em relação a sua regência, o EstLecampo acredita que “[...] com pessoas de fora, vai ser uma coisa muito tranquila” (EstLecampo, *em entrevista inicial*). Essa tranquilidade pode ser atribuída ao apoio do professor supervisor na sala de aula, como mencionado pelo EstLecampo como essencial, uma vez que o mesmo foi seu professor enquanto aluno da Educação Básica.

A EstQuim expõe os obstáculos do processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação aos alunos, relatando o receio em trabalhar os conteúdos planejados para a aula e não ser compreendida.

O que nós sabemos que hoje em dia é muito difícil ensinar, principalmente porque os alunos eles estão cada vez mais ativos, mais tecnológicos e muito hiperativos. Eles não conseguem ficar quietos, não conseguem prestar atenção na aula, a não ser que a aula seja uma aula dinâmica e que não vai ser o caso que eu vou proporcionar. Então **tenho receio de não conseguir passar o meu conteúdo, de não conseguir ser compreendida** (EstQuim, *em entrevista inicial*).

Frente a esta categoria, entendemos que um dos maiores desafios encontrados pelos estagiários na realização do ECS II é o conteúdo a ser ministrado, uma vez que estes se sentem inseguros se a forma como transmitem o conhecimento é compreensível pelos os alunos da Educação Básica. Ademais, citam outros conflitos bastante relevantes como a realidade escolar, o planejamento, e o fato de não existir “receita” para ministrar aulas.

Enfim, com as análises das entrevistas iniciais com os estagiários, relacionamos questões relevantes para a realização de uma entrevista final, de modo a verificar coerências entre o discurso preparatório e as regências realizadas pelos estagiários. E assim, buscamos a identificação de emoções e sentimentos do professor em início de carreira. As análises possibilitaram levantar as expectativas que os estagiários construíam antes de iniciar os estágios em sala de aula da Educação Básica, também foi possível verificar a leitura que faziam sobre a preparação e orientação para este momento. Constatamos que todos os estagiários trazem uma angústia, que se traduz em medo e ansiedade em não conseguir transmitir o conteúdo preparado para a aula, ou de não ser compreendido pelos alunos, assim não sentindo-se totalmente preparados para a realização das regências no ECS. Este é um sentimento natural, visto que falamos de professores em formação, os quais buscam desbravar o novo da sala de aula e quando adentram na mesma se deparam com a realidade escolar e com o tradicionalismo. Nestes momentos, a ansiedade torna-se natural, como explicitado na fala do EstFis:

Ah acho **ansiedade** sempre tem, de preparar, porque é a primeira que eu vou pegar [ministrar uma aula] sozinho, sem estar com a turma do PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], [pausa] sei lá acho que o pior mesmo é o **nervosismo**, na hora de saber elaborar e explicar para eles [alunos], com tudo diferente (EstFis, *em entrevista inicial*).

4.3.2 Regências e Entrevistas finais com os estagiários

A análise das gravações em áudio e vídeo das regências permitiu a seleção de cenas (momentos) as quais foram analisadas e discutidas no momento da entrevista final com o estagiário, de modo a propiciar uma Lembrança Estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005) na busca da identificação de emoções próprias dos estagiários.

Desta forma, a sistemática de análise consistiu em selecionar cenas (momentos) da regência, realizar uma análise prévia (preparatória para a entrevista final com o estagiário) e confrontar na entrevista final com a percepção do estagiário sobre suas próprias ações e emoções derivadas destas. Esta sistemática atende ao descrito por Bellocchi (2014), quando expõe a ideia do *auto relato de emoções*: método de identificação de emoções que se apropria do relato do participante, e da expressão facial (gravadas em situações vivenciadas) em relação às atividades dentro da sala de aula, para identificação e confirmação das emoções no momento de uma entrevista. Segundo Ekman (2011),

[...] há na espécie humana uma espécie de programação própria do sistema nervoso pela qual é possível estabelecer uma conexão entre emoções específicas e determinados movimentos musculares – diferentes expressões faciais e de postura. É preciso levar em conta que, tanto o estabelecimento e o reconhecimento de tais posturas ou expressões faciais se dão dentro de determinado contexto social [...] (EKMAN apud MONTEIRO e GASPAR 2007, p. 76).

Desta forma, fez-se necessário também a retomada do aprofundamento teórico sobre as temáticas: emoção, sentimentos e formação docente, a partir dos estudos desenvolvidos por Damásio (1996, 2000); Tobin (2013); Varela e Shear (1999); Vermersch (1999, 2003); Turner (2002), entre outros, uma vez que:

[...] lidar com fenômenos subjetivos não é o mesmo que lidar com experiências inteiramente privadas (VARELA e SHEAR, 1999). O fato de experiências subjetivas serem acessíveis apenas ao sujeito que as vivencia não nega sua dependência de um substrato orgânico, nem impede que elas sejam caracterizadas. O subjetivo pode ser intrinsecamente aberto para validação intersubjetiva, na condição de que possamos contar com um método e procedimentos para fazê-lo [...] esse método deve possibilitar: (1) um modo de ter acesso à experiência subjetiva e de regular esse modo de acesso e (2) o estabelecimento de relação dos dados subjetivos acessados com descrições objetivas baseadas em dados empíricos (WYKROTA, 2007, p. 77).

Fato é que tais emoções permeiam as relações em quaisquer grupos sociais, dentre os quais está o âmbito educação. Desta forma, tendo por base os materiais

levantados pela pesquisa e, análises a serem realizadas, adotamos as ideias de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), com vistas a identificar categorias e fomentar a discussão do material analisado.

Seguindo tais indicações de análise, construímos 3 (três) categorias (Quadro 06), que fomentaram e revelaram diferentes situações em que se eclodiram emoções básicas, as emoções agradáveis e demais emoções classificadas por Ekman (2011), as quais apresentamos e passamos a discuti-las no texto em tela.

QUADRO 06: Instrumento e categorias elencadas a partir das regências e entrevista final com os estagiários.

Instrumento	Categorias
Regências e Entrevistas Finais Estagiários	Emoções Oriundas da Atuação do <i>Ser Professor</i>
	Expressões Corporais Provenientes das Emoções da Prática Docente
	Posicionamentos e ações frente a crenças e conflitos em início de carreira

Emoções Oriundas da Atuação do Ser Professor

A primeira categoria, caracterizada por *Emoções Oriundas da Atuação do Ser Professor*, buscou contemplar a identificação das emoções e sentimentos dos estagiários, oriundas de suas inquietações no decorrer das ações em sala de aula na atuação de regente de turma. O nervosismo, o medo e a insegurança foram identificados em diversos momentos das regências de todos os estagiários, sendo esta percepção corroborada pelos estagiários em distintas situações, como relatado nas discussões a seguir, que exemplificam algumas situações vivenciadas por alguns estagiários.

Na eminência de iniciar sua primeira regência como futuro professor de Física, presenciamos a angústia do estagiário, seguida de repentinas idas ao banheiro. Ao ser questionado sobre a situação, o EstFis relatou que: “[fui] no banheiro para lavar as mãos, pois elas estavam suando muito” (EstFis, *em entrevista final*). Segundo Ekman (2011), um sintoma que pode ser entendido como estado de *stress*, derivado de momentos de nervosismo ou medo. Fato este que foi corroborado em fala do EstFis ao afirmar que “[...] pode ser que eu tenha ficado nervoso [naquela hora]” (EstFis, *em entrevista final*).

A EstCien também confidenciou antes de sua primeira regência estar nervosa, o que é comum e natural para o professor iniciante. Contudo, ao ser confrontada sobre essa revelação, a EstCien atribui esse sentimento ao fato de “[...] nunca tinha entrado na sala [de aula], não tive esse contado, não fiz PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] nunca tive contato com a sala, era meu primeiro dia” (EstCien, *em entrevista final*).

Ao ser indagada a EstCien retrata como um sentimento de insegurança, em que afirma: “[...] se o aluno perguntar alguma coisa que eu não souber responder, [...] eu estava achando que sabia tudo” (EstCien, *em entrevista final*), demonstrando a aflição de muitos estagiários e até mesmo professores que já atuam na profissão. A utopia do professor saber sobre qualquer tema ainda é presente, contudo a sociedade escolar precisa entender que a formação de professores é contínua e continuada, a progressão do professor começa na escola formadora, e se desenvolve durante toda a caminhada docente, mesmo depois da conclusão do curso, como afirma Maldaner (2003):

No que diz respeito à formação de professores, torna-se consensual a ideia de que ela deve ser contínua e continuada, muito além da graduação específica, mesmo em nível superior, em processos institucionalizados e de contínua avaliação, nas mais variadas formas de pesquisa e de investigação (p. 17).

Antes de ministrar a aula, a EstQuim também confidencia que estava nervosa, com medo e muito apreensiva (algumas vezes também precisou ir ao banheiro). Ao ser indagada qual seria a causa desses sentimentos, responde que:

Eu nunca tinha dado aula, nunca entrei numa sala de aula, então a recepção dos alunos de certa forma me passava um pouco de medo, porque eu não tenho segurança, eu acho que o curso ele não dá uma credibilidade para você sair de lá totalmente formado para poder encarar a realidade atual. Quando começou, eu realmente estava com medo, porque eu não sabia qual a reação dos alunos diante de mim, por não ter nenhuma experiência em sala de aula (EstQuim, *em entrevista final*).

A EstQuim explana claramente os seus sentimentos e seus motivos, estes comuns entre os estagiários e professores em formação, pois a falta de confiança faz com que estes não se sintam capazes, acarretando em sentimentos de aspectos negativos. Após ministrar sua primeira regência, a EstQuim revelou que a aula ministrada em 50 minutos foi planejada para ocorrer em duas horas/aulas. Ao ser indagada sobre isso, a EstQuim menciona que:

Acho que é porque eu falo muito rápido e eu passo o que eu preciso falar muito rápido, eu não fico enrolando. Quando eu preparo uma aula, eu penso no tempo que ela vai ser estipulada, mas eu falo muito rápido, acaba que acelera o processo

da aula. **Por ser professora iniciante, não tem o domínio de tempo**, não tem aquela apreensão eu tenho que passar isso nessa aula, porque na aula que vem eu tenho que dá outro conteúdo. Então por nunca ter dado aula, assim, acho que por isso também (EstQuim, *em entrevista final*).

O fato de a EstQuim ministrar suas aulas de forma rápida contribui para o adiantamento do tempo de aula; entretanto, é comum professores iniciantes não conseguirem gerenciar muito bem o tempo, algo que requer experiência conquistada ao longo da carreira.

É oportuno destacar que as regências em que os professores orientadores se fizeram presentes, todos os estagiários demonstraram maior nervosismo. Por exemplo, na presença do ProfFis, o EstFis sempre se apresentava preocupado em fazer tudo corretamente (pronúncia, conteúdo, postura, voz e outros), e olhar fixo na direção do ProfFis, algo não verificado em outras regências, quando da ausência do ProfFis.

Na mesma linha, a EstCien também relatou que a presença do professor supervisor a deixou mais nervosa, uma vez que este sentimento já estava presente por ser sua primeira regência, e ainda com a observação do professor. O EstLecampo confidenciou que nas regências em que o professor supervisor acompanhou, realmente seu estado emocional estava alterado, pois permanecia preocupado com o conteúdo a ser ministrado corretamente na presença do mesmo. Essa mudança de comportamento foi visivelmente perceptiva nas gravações das regências que o professor não acompanhou, o EstLecampo ficava com o semblante mais tranquilo, e até ousava fazer piadas com os alunos.

Durante a entrevista final, o EstLecampo desabafa um sentimento de frustração por não conseguir desempenhar com êxito tudo que tinha idealizado. No entanto, também expressou que tem a consciência que a realidade escolar contribuiu decisivamente para esta não realização, como por exemplo, gritar com os alunos, ser conteudista, entre outros fatores.

Você acha que vai conseguir fazer tudo, que tem na sua cabeça ali e tudo aquilo que você refutava, você vê fazendo aquilo, eu falei que não ia ser o professor que gritava em sala de aula, que eu não ia ficar muito conteudista e algumas vezes eu fui. **Ser o professor que eu não queria para mim, muita das vezes eu fui**, mas não só por mim, por minha causa, eu acho que às vezes você faz escolhas que te levam a isso, mas também pela realidade que é diferente que você imaginava (EstLecampo, *em entrevista final*).

Expressões Corporais Provenientes das Emoções da Prática Docente

A segunda categoria, que chamamos de *Expressões Corporais Provenientes das Emoções da Prática Docente*, propiciou o levantamento e identificação de expressões faciais e gestuais, derivadas de emoções oriundas da prática docente dos estagiários. A partir da adoção das ideias de identificação de expressões corporais causadas pelas emoções, defendidas por Bellocchi (2014), buscamos realizar uma *análise da expressão facial* dos estagiários, em diferentes momentos das gravações em áudio e vídeo e, confrontar a análise no momento da realização da entrevista semiestruturada final, amparado no MLE.

Em diversos e frequentes momentos das regências notamos que sempre que havia pequenos intervalos de tempo entre perguntas feitas pelos alunos e respostas esperadas (e/ou emitidas) para tais questionamentos, o EstLecampo e a EstCien ficavam mordendo os lábios e/ou passando a língua entre eles, retratando um comportamento compulsivo que pode revelar um cenário de emoções negativas, como raiva, ansiedade ou frustração (Figura 02).

Figura 02: Expressões faciais dos EstLecampo e EstCien. Em (a) EstLecampo contraindo e mordendo os lábios entre intervalos de tempo de perguntas e respostas aos alunos. Em (b) EstCien passando a língua entre os lábios, nos intervalos da explicação da matéria.



(a)



(b)

Fonte: dos autores, 2017.

Segundo Ekman (2011), o fato de uma pessoa contrair os lábios assim que acaba de falar pode significar um estado de dúvida sobre o que acaba de dizer ou também uma

incerteza sobre ampliar ou não algo (tentar “segurar” alguma coisa), podendo ser uma palavra, uma informação ou um sentimento.

A *análise da expressão facial* demonstrou que o EstFis, em sua segunda regência, ao responder uma pergunta de uma aluna, piscava os olhos sucessivamente enquanto pronunciava as palavras, um fato não habitual do estagiário, ao menos nos momentos de estágio que o acompanhamos. Ao ser questionado frente à entrevista final e o uso do MLE, o EstFis relata que não sabia que realizava esse tipo de expressão facial e que somente nas gravações teve essa verificação. Segundo Ekman (2011), quando uma pessoa aperta os olhos (piscar), pode significar que ela não gostaria de ver o que está acontecendo, podendo ser um gesto involuntário, que caracterizamos como a emoção de ansiedade ou desconforto com a situação.

Ainda sobre a análise baseada na expressão facial, a EstMat ao explicar determinado conteúdo na lousa, esboçou algumas reações não habituais de suas regências, levantando repentinamente e ao mesmo tempo suas duas sobrancelhas, em um indicativo de surpresa (EKMAN, 2011).

Investigando a emoção através dos gestos, pode ser caracterizada pelas ações da EstCien quando coloca a mão na boca, passa o dedo nos lábios (Figura 03). Tais ações podem demonstrar características de sentimentos derivados de processos emotivos diversos, explicitados por Ekman (2011) de ansiedade, nervosismo, apreensão, medo ou insegurança (linguagem das mãos).

Figura 03: EstCien ao fazer gestos em vários momentos das aulas. Em (a) coloca a mão na boca. Em (b) passa o dedo nos lábios.



(a)



(b)

Fonte: dos autores, 2017.

Outra indicação gestual (de ação corporal), neste caso expressada pelo EstFis, foi a opção em retirar a blusa de frio, em meio a uma explicação que vinha realizando para a turma, logo no início de uma das aulas. Ao ser indagado por que não havia retirado a blusa antes do início da explicação e se estava ansioso nesse momento, o EstFis afirmou que estava se sentindo nervoso e, completou: “[...] o problema de [pausa] lidar com as mãos se eu ficasse com elas ali [na blusa], eu sempre ia ficar com as mãos aqui [colocando as mãos no bolso]” (EstFis, *em entrevista final*).

Outra possibilidade de identificação e interpretação de emoções expressadas pelas pessoas revela-se na *vocalização de sua* emoção (PAIVA, 2017). Para que a frequência de voz seja analisada seria preciso auxílio de um *software*, porém não utilizamos esse programa, uma vez que não possuíamos tais equipamentos a disposição da pesquisa. Vislumbrando considerar a vocalização na identificação de emoções, utilizamos de observações das regências e gravação dos estagiários, bem como o confronto de nossas identificações na realização da entrevista final, frente ao MLE.

Sobre este aspecto, notamos que o EstFis evidenciou diversas variações em seu tom de voz, indo das posições de grave para o agudo quando em sala de aula. Acrescenta-se a constatação de que a frequência de sua voz (comumente chamada de volume do som) diminuía de forma considerável durante as explicações, fazendo com que os alunos que estavam no fundo da sala não conseguissem escutar nitidamente sua pronúncia. Até mesmo em momentos de pedir a atenção dos alunos, o EstFis não conseguia “aumentar o tom” de sua voz, sendo preciso que outros alunos o ajudassem a chamar a atenção e aquietar a sala de aula. Acreditamos que inexperiência somada à insegurança e timidez dos primeiros passos em sala de aula foram emoções que eclodiram desta situação.

A EstCien apresentou dificuldade semelhante ao EstFis, e várias vezes em sua regência, quando não conseguia dar sequência na aula, a EstCien pede para sua dupla de ECS II pedir silêncio em seu lugar, uma vez que esta tem o “tom de voz” bem alto. Ao ser indagada por isso, a EstCien declarou frente o MLE que: “[sentiu] raiva [pausa] bastante raiva. Eu estava muito sem voz e eu precisei de outra pessoa para gritar por mim, eu fiquei nervosa [cruzando os braços]”. Ao ser questionada se não tivesse outra pessoa para recorrer, o que ela faria, mencionou que: “[...] eu ia jogar o apagador, bater na lousa [risos], mas ainda bem que tinha ela”. Com essa colocação percebemos que a postura e o modo

de fazer com que os alunos respeitem a figura de um professor na frente/perante a sala de aula é um dos maiores desafios que os estagiários encontram em suas primeiras regências, e assim ressaltam sua insegurança como futuros professores.

A EstMat, a EstQuim e o EstLecampo não demonstraram dificuldades em relação ao seu “tom de voz”, uma vez que este é considerado adequado para o tamanho da sala de aula e o número de alunos. Em nenhum momento de suas regências estes estagiários foram questionados pelos alunos sobre o seu tom de voz, em suma, nem alto para os alunos que se sentam na frente e nem baixo para os que sentam atrás.

Na busca por registrar e investigar o maior número de vieses que nos levassem a concluir mais precisamente as emoções vivenciadas pelos estagiários, analisamos o relatório de ECS II do licenciando, buscando ressonância com a ideia de *diário de emoções*, expressada por Bellocchi (2014). Nesta análise, verificamos que o EstFis relata incômodo com o fato de os alunos chegarem atrasados em sua aula, atrapalhando seu raciocínio e o percurso natural da aula. Outro fato que nos chamou atenção foi o relato do EstFis sobre a realização de um experimento demonstrativo, o qual segundo ele, por não ter sido visualizado por todos os alunos da turma, o deixou chateado, acarretando na emoção de tristeza (EKMAN, 2011). Acrescentou ainda que ao final de sua execução não podia ser mais reproduzido, uma vez que o material tinha se destruído durante as demonstrações. Nesse cenário, emoções como tristeza e angústia culminaram em sentimentos de fracasso e/ou frustração, observado em:

[...] **os outros experimentos de transferência de calor pode não ter sido visualizado por todos os alunos**, uma melhor posicionamento dos experimentos pode resolver este problema, outro problema foi que o catavento começou a pegar fogo e somente alguns mais atentos conseguiram ver o processo de convecção, [preciso] **redobrar o cuidado ao executar o experimento pode resolver este problema** (EstFis, *relatório de estágio*).

A EstCien, em seu relatório de ECS II, relata certo desconforto com a indisciplina da sala de aula, uma vez que os alunos não faziam o silêncio desejado para a execução da atividade lúdica preparada para aquela regência.

Ao realizar o estágio consegui compreender a fala de alguns autores, quando dizem que o estágio é um divisor de águas, para graduandos. E para mim, realmente foi. Desde que entrei na universidade não tinha interesse em seguir para a área da docência, trabalhar com o ensino fundamental II, fez com que eu percebesse que o que vale dentro de uma sala de aula, não é apenas o modo como você ensina, você tem que ter certa posição em sala, que **faça com que os**

alunos, além de prestar atenção, sejam capazes de absorver o que você tem para oferecer, e literalmente, ir para **essa área continua não sendo uma opção para mim** (EstCien, *relatório de estágio*).

A EstCien reforça a idealização do professor e relata, infelizmente, sua intenção em não seguir a carreira docente, uma vez que já tinha essa concepção. Após a realização do ECS II, a EstCien continuou desmotivada em atuar como professora, mencionando que não possui uma identidade docente. Contudo, essa se desenvolve com o passar do tempo, uma vez que a formação de professores é contínua e continuada. Segundo Ekman (2011), o sentimento de decepção pode-se traduzir em emoção de tristeza.

Em sua última regência, a EstQuim agradeceu a oportunidade de realizar o ECS II com aqueles alunos, e ao principiar a falar fica emocionada e seus olhos enchem de lágrimas e, logo os alunos começam a bater palmas, como de costume em todas as aulas. Nesse cenário, emoções como felicidade e gratidão culminaram em sentimentos de alegria e/ou satisfação, observado em:

[..] agradecendo pela oportunidade de poder estar ali e contar com eles durante esta caminhada, aprendi muito com eles e espero que eles tenham aprendido comigo também, praticamente **me emocionei ao falar e depois quando terminei fui recebida com palmas**, como todo fim da minha aula eles faziam isso, **fiquei realmente muito feliz** (EstQuim, *relatório de estágio*).

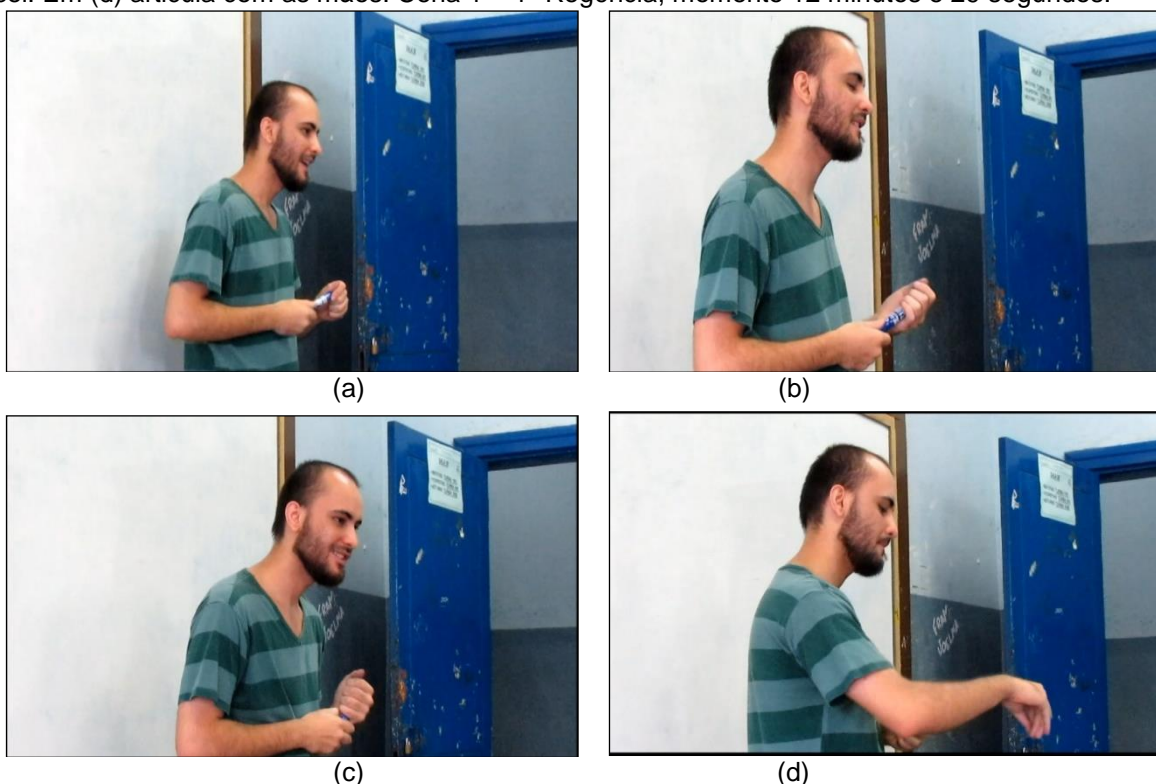
Este estágio me concedeu muita experiência, a primeira delas é que tenho muito **medo de ser professora**, a questão de não ser respeitada, de não ter controle sobre a sala, de não ser recíproco as coisas que eu farei. O medo da incerteza se é realmente o que quero, gostei da experiência como disse, fui muito bem recepcionada, mas tenho medo que não seja sempre assim, que chegue um **momento em que eu não aguento mais e acabe descontando nos alunos minhas inseguranças** (EstQuim, *relatório de estágio*).

Frente ao atributo de *auto relato de emoções*, selecionamos algumas cenas das gravações das regências de modo a propiciar uma lembrança estimulada (MLE) durante a realização da entrevista final, uma corroboração (ou não) de tais considerações/identificações. Para a seleção de cenas e futura apresentação aos estagiários no momento da entrevista final (MLE), tínhamos 2 (duas) possibilidades: (i) utilizar apenas a gravação da primeira regência dos estagiários na íntegra, uma vez que seria o registro total do primeiro contato do mesmo com a sala de aula ou, (ii) utilizar todas as gravações das regências ministradas pelos estagiários no ECS II, selecionando algumas cenas que contemplassem importantes episódios identificados no decorrer das regências. Optamos pela segunda possibilidade, uma vez que foram gravadas várias aulas

dos estagiários e a escolha de somente uma aula certamente causaria a perda de dados importantes para a pesquisa. Ademais, optamos por esta dinâmica de trabalho devido a não disponibilidade de tempo dos estagiários em assistir todas as regências. Com o exposto, na continuidade do texto, passamos, então, as discussões frente às emoções decodificadas das ações vivenciadas.

Na explicação sobre o conceito físico Calor, o EstFis explicita um exemplo envolvendo o ovo e a galinha, em uma situação contextualizada. Ao terminar a explicação, um aluno pergunta como seria no caso do peixe, ou seja, uma curiosidade natural buscando a verificação de uma possível generalização. A reação do EstFis é imediata, começa a tampar e destampar o pincel (Figura 04), articular com as mãos como se estivesse buscando a fuga da realidade do momento.

Figura 04: EstFis ao explicar o conceito físico Calor. Em (a) e (b) tampa e destampa o pincel. Em (c) segura o pincel. Em (d) articular com as mãos. Cena 1 – 1ª Regência, momento 12 minutos e 29 segundos.



Fonte: dos autores, 2017.

Durante a entrevista, após a visualização das cenas e com o MLE, o EstFis relatou com firmeza que estava ansioso naquele momento e por isso pode ter realizado esses gestos, apesar de não ter percebido tal ação. Ao ser indagado se sentiu frustrado por não saber responder ao aluno, o EstFis relata:

Ah acho que a gente sempre fica [frustrado], mas é complicado saber tudo. Nem mesmo Física que é o essencial, é complicado você saber para passar para eles [os alunos], é abstrato (EFis, *em entrevista final*).

O sentimento de frustração traduzido na emoção de ansiedade, a qual pode ocasionar em sensações desagradáveis (EKMAN, 2011), é confirmada pelo EstFis, quando confessa que não sabe responder à pergunta que o aluno fez. Todavia, no decorrer da entrevista o EstFis se mostra confiante (emoção de contentamento, a qual segundo Ekman (2011) parece tudo certo no mundo) uma vez que, para ele, esse tipo de situação é normal para a profissão docente.

Em uma regência ministrada no primeiro horário de aulas (13h00min), alguns alunos chegavam atrasados, fazendo com que o EstFis interrompesse a aula. Nesse momento, ficou nítido que a expressão facial do EstFis começou a mudar, e suas ações seguiram os mesmos caminhos: levantamento da sobrancelha, puxar a blusa, fato que claramente demonstrou o descontentamento e a angústia do EstFis, eclodindo em uma robusta advertência aos alunos. Após a visualização das cenas e com o MLE, o EstFis relatou que,

[...] eles sabiam bastante coisa, e outros não sabiam nada eu [es]tava pensando como eu ia passar isso para eles, tanto que eu desenhei no quadro o termômetro para explicar melhor, como funciona. Seria uma ansiedade de estar explicando e já pensar no que falar depois (EstFis, *em entrevista final*).

Contudo, a emoção de ansiedade expressada pelo EstFis e o fato de a aula ser interrompida com a chegada de alunos atrasados, fez com que o EstFis aproveitasse a situação para (re)pensar como iria prosseguir com a aula. Ao relatar emoção de ansiedade, o EstFis, menciona que estava preocupado, pois estava focado nos conteúdos e sequências que iria explicar, e pensar em outra coisa naquele momento poderia atrapalhar seu raciocínio. Nota-se desta percepção a insegurança e o medo do EstFis em esquecer a sequência programada para falar nos próximos minutos, como se tivesse que engatar um assunto no outro para que o conceito não fugisse de sua mente ou para que não houvesse espaço para pergunta dos alunos. Com essa estratégia, o EstFis se sentia mais seguro, como se fosse uma aula ideal, sem imprevistos. Interessante perceber que a intercorrência (os alunos chegarem atrasados) gerou uma ansiedade, na qual refletiu no esquecimento da sequência de conteúdos que vinha trabalhando, ocasionando insegurança e incertezas, relatada pelo estagiário em sua entrevista final.

Em sua primeira regência, a EstCien trabalhou com os alunos os conceitos de eucariontes e procariontes. De modo a conduzir uma aula dialogada com os alunos, durante a explicação, escreve alguns exemplos no quadro e pergunta quais destes seriam eucariontes e procariontes (Figura 5a). Todavia, vários alunos começam a responder ao mesmo tempo, com isso a EstCien esboça uma expressão diferente (Figura 5b) e, em seguida levanta as sobrancelhas e ao mesmo tempo fecha os olhos (Figura 5c).

Figura 05: EstCien explicando o conteúdo. Em (a) EstCien faz uma pergunta para a turma. Em (b) esboça uma expressão diferente. 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, 2017.

Após a visualização das cenas e com o MLE, a EstCien ao ser questionada sobre esse episódio e os sentimentos aflorados pela sua expressão facial, confirma 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 grita e outro gritava e na verdade acho que ninguém estava me ouvindo. Eu fiquei chateada com a situação, pois você está ali, eu estudei para dar aquela aula e eu já tinha comentado com eles sobre as características, um dia antes [da aula] e eles [alunos] já não se lembravam de mais nada (EstCien, *em entrevista final*).

A EstCien relata que o barulho da turma a incomodou bastante, prejudicando seu raciocínio, em uma nítida demonstração de aversão ao vivenciado, o que para Ekman (2011) retrata a repulsa de alguém ou alguma coisa, neste caso o barulho da sala. Também ficou evidente nestas cenas o sentimento de insatisfação da EstCien, um sentimento que se aflorou pelo fato da EstCien ter a sensação de que seu esforço não estava sendo valorizado pelos alunos, os quais não estavam prestando atenção em sua explicação.

No final da realização de sua última regência, a EstCien resolve aplicar uma atividade lúdica com a turma, denominada cruzadinha. Assim que começa a aula, explica a atividade e começa a entregar as folhas para os alunos, no entanto menciona que o preenchimento da mesma será feito após a finalização da explicação da matéria (Figura 06a). Mesmo depois de esclarecer para não realizar a cruzadinha no momento, um aluno a confronta dizendo o que aconteceria se ele fizesse a atividade agora, assim a EstCien coloca a mão na testa (Figura 06b) pronunciando com a voz firme “Não é para fazer, entendeu? (EstCien, *em regência*). Com a situação, a EstCien fica com as emoções visivelmente alteradas, estando com a expressão facial séria até no final da entrega das folhas (Figura 06c).

Figura 06: EstCien aplicando a atividade lúdica. Em (a) EstCien explica sobre a cruzadinha. Em (b) coloca a mão na testa, após o aluno a confrontá-la. Em (c) EstCien fica com a expressão facial séria até no final da entrega das folhas. Cena 4 - 6ª Regência, momento 12 minutos e 26 segundos.



Fonte: dos autores, 2017.

Ao ser questionada o que sentiu naquele momento, a EstCien discorre 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 final*).

A EstCien afirma ter sentido nesse momento a emoção de raiva, pelo fato de haver a possibilidade de os alunos não estarem prestando atenção em sua aula e, conseqüentemente não saberem o conteúdo trabalhado. Entendemos que este é um dos exemplos no qual demonstra que o ECS é uma importante ferramenta pedagógica na formação inicial de professores, pois na realização do seu primeiro ECS a EstCien se

depara com uma situação que tem que mediar, sem contar com o apoio, orientação e auxílio dos professores formadores e também com os colegas de universidade.

Segundo Ekman (2011) essa emoção é a mais perigosa, pois tem pretensão de causar dano e hostilizar alguém; no entanto, a EstCien soube conter essa emoção, demonstrando segurança frente as situações vivenciadas.

Em sua primeira regência, a EstMat se apropria de uma atividade lúdica denominada Sudoku¹⁰ para desenvolver problemas matemáticos, como regra de sinais, subtração, soma, multiplicação e outros. A EstMat começa fazendo uma revisão do conteúdo envolvido na atividade e, assim distribui folhas com diferentes Sudoku para serem resolvidos durante a aula.

Entretanto, quando a EstMat começa a completar o primeiro Sudoku no quadro, os alunos começam a falar que não conheciam esse tipo de jogo, logo não sabiam completar os espaços vazios que continham no quadro da atividade lúdica. Prontamente, a EstMat fecha os olhos e pressiona os lábios ao mesmo tempo e, conseqüentemente passa a mão nos cabelos. Após a visualização das cenas e com o MLE, ao ser questionada se esse momento lhe causou certa ansiedade e/ou nervosismo, a EstMat discorre que:

Eu mandei a atividade para a professora [supervisora], e ela falou que eles conheciam o jogo, então assim, meio que me pegou de surpresa, mas [pausa] eu tive que explicar várias vezes. [...] E eu acho assim, que dentro da sala de aula que a gente vê mesmo a realidade, que às vezes a gente já tem na consciência que vai acontecer alguma coisa, mas acontece o inesperado, então eu 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 eu acho que isso é normal, independentemente de ser um estágio até mesmo o professor formado, às vezes ele tem essa dificuldade, eu acho que é da profissão mesmo (EstMat, *em entrevista final*).

Primeiramente a EstMat relata que sentiu a emoção surpresa, uma vez que tinha a certeza que os alunos sabiam jogar esse tipo de atividade, por intermédio da professora supervisora. A emoção de surpresa, segundo Ekman (2011), é um sentimento de reação relativa a um acontecimento inesperado. Enaltecemos esse tipo de diálogo entre estagiário e professor supervisor, pois apesar do professor supervisor comentar o conteúdo que o estagiário teria que aplicar em sua regência, nem todos solicitam o planejamento para saber se está coerente para a devida aula. Esse diálogo demonstra certa proximidade

¹⁰ Jogo baseado na colocação lógica de números.

entre os sujeitos, o que consideramos importante, uma vez que se o professor supervisor precisar ponderar algo do estagiário, este saberá reconhecer e refletir, e assim consolidar sua formação.

A EstMat comenta em entrevista final que sentiu segura em relação a atividade e o conteúdo, no qual extraímos a emoção de contentamento (EKMAN, 2011). Logo em seguida, assume que teve episódios que sentiu insegurança, o qual segundo Ekman (2011), podemos traduzir na emoção de nervosismo a qual tem sensações desagradáveis, como por exemplo, em questionamentos realizados pelos os alunos. Entretanto, consideramos natural essa mistura de emoções, tanto no ECS ou no exercício da profissão docente.

Após a explicação, a EstMat pergunta para a turma se todos apreenderam o raciocínio lógico, entretanto uma aluna fala que não entendeu, e com isso a EstMat pressiona os lábios um no outro. Então, a EstMat explica novamente como resolver o problema e, mesmo assim a aluna menciona que não compreendeu e se apropria da palavra coloquial “boiando” sobre o objetivo do jogo. Nesse momento, ficou nítida a expressão facial da emoção surpresa na EstMat, uma vez que esta levanta a sobrancelhas e coloca a língua para fora. Ao ser confrontada por esse episódio, a EstMat pondera que:

Na hora eu pensei: que forma eu vou explicar para que ela entenda. Porque nesse caso tem várias maneiras de resolver esse problema, na hora eu me senti um pouco insegura, mas de pensar que a professora [supervisora] estava lá, ela me passa segurança, porque ela era minha professora supervisora do PIBID, então eu sabia que se eu não conseguisse ela ia me ajudar. Então eu senti insegurança, mas ao mesmo tempo, por ter a professora estar lá, eu me senti segura com ela. De saber que por mais que eu não desse conta de responder, de ajudar ela [aluna], por a professora conhecer os meninos [alunos] há muito tempo e por ter mais experiência do que eu, ela me ajudaria (EstMat, *em entrevista final*).

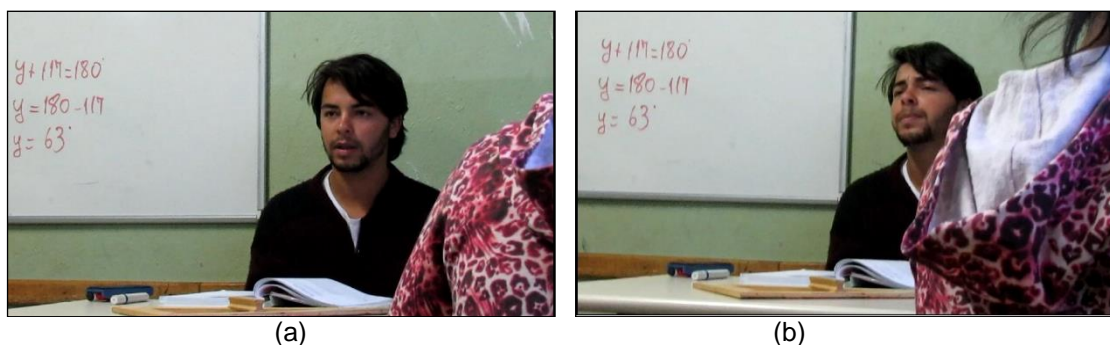
A EstMat menciona que sentiu insegurança, a qual, na percepção de Ekman (2011), podemos contemplar a emoção de nervosismo. Percebemos que a EstMat fez uma reflexão no momento da ação, pensando em qual melhor forma transmitir esse conhecimento; porém, a preocupação de fazer com que o aluno compreenda o conteúdo acarretou na emoção de ansiedade, consideravelmente natural para uma professora em início de carreira.

Percebemos que a presença e/ou a interferência da professora supervisora ajudaram imensamente no controle das emoções da EstMat, uma vez que esta considera

a professora como um porto seguro pelo fato de conhecê-la e terem trabalhado juntas no PIBID.

Em determinado momento, no decorrer de suas regências, o EstLecampo pede para os alunos fazerem algumas atividades contidas no livro didático. Enquanto isso, senta-se à mesa do professor supervisor e começa a observar a turma. Logo, percebeu que uma aluna não estava executando o que foi proposto. Com isso, o EstLecampo pergunta porque ela não estava fazendo, e esta mencionou que não trouxe o livro e por isso não iria fazer a atividade. Com o descaso da aluna, o EstLecampo faz uma expressão facial diferente (Figura 07a) e fala que o fato de a mesma não ter levado o livro não justifica a não realização da atividade, uma vez que poderia se sentar com um colega de sala (Figura 07b).

Figura 07: EstLecampo propõem atividade do livro didático. Em (a) o EstLecampo faz uma expressão facial diferente, por causa da fala da aluna. Em (b) Rebate a fala da aluna. Cena 6 - 4ª Regência, momento 12 minutos e 45 segundos.



Fonte: dos autores, 2017.

Após a visualização das cenas e com o MLE, o EstLecampo desabafa como sentiu em tal situação:

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 final*).

Percebemos que o EstLecampo não imaginava que iria se deparar com tal situação na realização do ECS, a qual expõe ser uma falta de comprometimento por parte da aluna. Ao esboçar surpresa com o inesperado, deixa evidente um sentimento negativo, que na percepção de Ekman (2011) pode configurar a emoção de tristeza, um estado afetivo caracterizado por um sentimento de insatisfação. Percebemos claramente que o

EstLecampo fica decepcionado com a atitude da aluna, por perceber a desvalorização da figura do professor perante sua autoridade em sala de aula, quando pede para realizar alguma atividade e esta não é executada.

Em outro momento, o EstLecampo começa a passar instruções para a turma realizar uma atividade, porém ocorre que no meio da explicação acaba pronunciando uma palavra errada e os alunos começam a rir em tom de deboche da situação. Por consequência, o EstLecampo diz: “[...] falo errado assim mesmo (EstLecampo, em regência)”. Após o episódio, o EstLecampo fica visivelmente inquieto, começa piscar os olhos, levanta uma das mangas da blusa de frio, passa a mão nos cabelos e logo se desloca para o fundo da sala de aula. Ao ser questionado sobre o que sentiu naquele momento, o EstLecampo explana que:

Eu 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, eu falo alguma coisa séria com eles, **aí fico nervoso e falo errado**, às vezes é pelo [repete a palavra] jeito que eu falo, não sei (EstLecampo, em *entrevista final*).

Segundo Ekman (2011), o nervosismo pode ocasionar sensações desagradáveis, o que foi verificado nitidamente frente a este episódio.

Interessante registrar que em sua primeira regência, ao explicar sobre o sistema digestório a EstQuim gaguejou em algumas pronúncias, deixando evidente seu nervosismo, em especial quando começa a rir, regala os olhos e coloca a mão no peito.

Sobre este episódio, após a visualização das cenas e o uso do MLE, a EstQuim descreve 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 influência do tema. Então, eu não tinha segurança de falar a palavra certinha para eles [alunos]. Foi bem vergonhoso (EstQuim, em *entrevista final*).

A EstQuim revela seu sentimento de descontentamento com a circunstância, deixa velada a tristeza com a situação, fato de incorrer em erros na pronúncia, uma vez que se preparou para ministrar a aula.

Em sua quarta regência, a EstQuim ao iniciar a aula se depara com um aluno que fica inquieto e começa a perturbar/atrapalhar o andamento. Frente a situação, a EstQuim pede para que este aluno mude de lugar na sala de aula, no entanto começa a demonstrar irritação com a situação, começa a coçar a testa, e coloca seu colar na boca.

Ao ser questionada sobre esse episódio, durante a entrevista e com o uso da MLE, confirmamos a emoção que ela sentiu naquele momento:

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

A EstQuim relata que sentiu raiva, visto que para ela há uma falta de respeito com o professor impregnada na escola, algo que em pleno século XXI parece ser mais comum do que imaginamos. Esse tipo de sentimento é típico para um professor em formação, o qual tem propósito de mudança e de um mundo melhor, em que as pessoas se respeitem, não somente o professor, mas, como na fala da EstQuim, qualquer pessoa que estivesse na frente falando para um público.

Posicionamentos e ações frente a crenças e conflitos em início de carreira

A terceira categoria é assinalada por *Posicionamentos e ações frente a crenças e conflitos em início de carreira* e buscou contemplar ações sobre quais foram suas angústias e conflitos frente a suas crenças do ser professor durante a realização do ECS. Desta forma, buscamos investigar vivências expressadas pelos estagiários que possam dialogar com emoções derivadas de suas crenças e conflitos, que após o uso do MLE, estes possam compreender como originou o surgimento dessas emoções e assim aprender a controlá-las em suas práticas de ensino.

No que se refere a angústias e conflitos perante a prática docente em situação de ECS II, o EstFis faz uma reflexão sobre uma situação vivenciada em uma de suas regências. Ao executar um cálculo matemático no quadro, e vendo que seu resultado estava errado, relata que:

Conflito foi de pensar mesmo na hora o que estava passando, que nem ali na conta depois eu tinha sabido que tinha errado depois, e pensar direito como passar o conteúdo para eles. Agora frustração mesmo na carreira não teve não. O mais difícil foi adaptar as coisas que tem ali, que nem o pincel eu teria que ficar com ele na mão [pausa] aquela coisa de eu ficar rodando-o, nessas horas a gente nem percebe (EstFis, *em entrevista final*).

Por meio do MLE, o EstFis percebeu que ao ministrar suas regências fazia movimentos constantes com o pincel na mão. Tal ação pode demonstrar características de emoções derivadas da prática docente, explicitados por Ekman (2011) de ansiedade, nervosismo, apreensão, medo ou insegurança (linguagem das mãos). Nesse sentido, inferimos que o MLE pode ser uma técnica eficaz para esse tipo de estudo, uma vez que, por meio desta, o EFis pode identificar e comprovar as emoções afloradas de sua prática docente e assim realizar uma reflexão, compreendendo como as crenças e os conflitos dessas emoções surgem e como controlá-las em suas demais regências.

O tom de voz adequado para o professor é um dos fatores essenciais para uma boa aula, uma vez que se este for baixo, o seu alcance não será efetivo. O professor, na maioria das vezes, tem que forçar a frequência da voz para chegar até o final da sala de aula ou sobrepor ao som de uma sala de aula, podendo prejudicar suas cordas vocais. Acreditamos que este seja um desafio comum para a maioria dos iniciantes na profissão de professor. Sobre este aspecto, a EstCien relata que seu maior conflito perante a prática docente em situação de ECS II foi:

O tom de voz, o consegui lidar com a sala, e organizar a sala e fazer com que eles me escutassem. Não teve momento nenhum que eu estava falando que a sala estava quieta. Sempre a sala, por mais que eu tentasse, acho que meu tom de voz, é baixo ou alguma coisa que eu tenho que treinar mais, porque realmente eles, **eu falando ou eu não falando para eles [movimento com as mãos de tanto faz]**, não fez a diferença nenhuma lá na frente (EstCien, *em entrevista final*).

Ao fazer o MLE, a EstCien revela que sabia o quanto gestualizava com as mãos, contudo relata ser de sua própria personalidade, “[...] como se estivesse falando com a mão” (EstCien, *em entrevista final*), porém confidencia que não tinha a noção do quanto ela arregalava os olhos e que todas as vezes que fazia esse movimento era porque estava se sentindo estressada ou com raiva.

Os afazeres rotineiros da escola podem ocasionar angústias e conflitos frente às crenças do ser professor durante a realização do ECS e, assim derivar várias emoções oriundas da prática docente. Dessa forma, frente ao uso do MLE, a EstMat menciona que não esperava que sua letra escrita no quadro da escola ficaria legível, o que ocasionou uma mistura de surpresa e alívio ao mesmo tempo. Contudo, revela o seu conflito de ao ministrar as regências ficar mordendo os lábios, o que atribui a esse fato “[...] o nervosismo, pois rotineiramente não tenho mania de morder os lábios” (EstMat, *em entrevista final*).

Após fazer uma reflexão sobre o ECS II, o EstLecampo demonstra uma insegurança perante o conteúdo que ministrou em suas regências. Desta forma, revela um sentimento de frustração traduzido em tristeza (EKMAN, 2011), por achar que não transmitiu de forma efetiva o conteúdo que os alunos precisavam compreender. Esta é uma constatação comum quando refletimos sobre o início da carreira docente; todavia, é uma situação na qual a confiança e segurança se adquire ao longo da profissão. Sobre este aspecto, EstLecampo menciona que:

Você achar que vai conseguir ensinar e você não consegue. Essa foi minha maior frustração, maior empecilho que eu tive. Me peguei várias vezes [pensando] “será que vou conseguir ensinar” e não consegue. Ou você pensar que vai fazer tantas coisas e não conseguir fazer (EstLecampo, *em entrevista final*).

A EstQuim trazia a crença de que a figura do professor, ao levar diferentes abordagens para a sala de aula, diferentes dos habituais, conseguiria trabalhar de forma tranquila e concludente. No entanto, a EstQuim ao utilizar como estratégia educacional o recurso didático de expositor de slides, notou que os alunos não estavam acostumados a esse tipo de aula. Com isso revela:

O ser professor a gente imagina aquele de autoridade máxima, dentro de uma sala de aula, de uma pessoa que vai passar o conteúdo no quadro e a gente vai copiar, e eu não fiz essa metodologia eu mudei. Então eu tinha medo de não ser tão aceita, de não ser tão aprovada pelos alunos, por eles estarem acostumados pelo o método tradicionalista, que é do quadro e giz (EstQuim, *em entrevista final*).

No que tange a disciplina ECS II, especificamente as aulas realizadas na Universidade, buscamos verificar qual a visão dos estagiários sobre o amparo da mesma e se estas o ajudaram na realização e compreensão do ECS II na escola (em sala de aula), mediante atividades como planos de aula, diário escolar, realidade escolar e outros. Desta forma, buscamos levantar crenças e conflitos que pudessem ser oriundos desta interpretação.

Relativo à disciplina ECS II, a análise do PPC do curso Física infere que 15 h/a (detalhado no Capítulo 1) são suficientes para discutir sobre estratégias de ensino. Em entrevista, o ProfFis relata que a carga horária estipulada pelo PPC não é satisfatória, tendo que fazer uma estratégia educacional para sanar essa deficiência. Para o EstFis, em entrevista inicial o tempo da disciplina é satisfatória; todavia, em entrevista final muda sua percepção sobre a questão, indaga que a disciplina ECS II:

Ah sempre ajuda né [pausa], mas não de uma forma satisfatória, 100%, uma coisa é o que é ensinar, e o que vai usar mesmo, precisa de prática também (EstFis, *em entrevista final*).

O EstFis relata que tinha a crença de que a disciplina atribui subsídios para enfrentar a realidade escolar, acreditando não ser de uma forma satisfatória, pois ao adentrar na sala de aula, o estagiário induz a dicotomia da teoria e prática, sem ter a concepção de que estas são indissociáveis, e que o ECS proporciona a articulação das mesmas.

A análise do PPC do curso de Ciências Biológicas infere que 15 (quinze) h/a são suficientes para discutir sobre estratégias de ensino. Em entrevista, o ProfCien relata que a carga horária estipulada pelo PPC não é satisfatória, e a EstCien, em entrevista inicial, concorda com o ProfCien. Na entrevista final, a EstCien continua com a convicção sobre o assunto, e vai além relatando que:

Eu acho pouco, como a gente falou em nossas primeiras conversas. Eu acho um tempo muito pouco para saber se realmente você quer ser professor ou não. **São seis regências, o que eu vi em 6 regências: foi bagunça, foi gritaria, coisa que eu não quero para minha vida. Se fosse um tempo maior, um acompanhamento maior, uma vivência em sala de aula maior, acho que poderia sim contribuir para a formação do ser professor**, mas com o tempo que a gente tem não, eu acho que [o estágio] não contribui (EstCien, *em entrevista final*).

Deste modo, para a EstCien, sua crença de que não é suficiente a carga horária foi confirmada, pois relata as angústias e os conflitos encontrados em seu ECS II, demonstrando sentir insatisfação perante a prática docente, visto que tinha a crença de encontrar uma sala de aula com alunos organizados e que conversasse em tom de voz moderado.

Nota-se na fala da EstCien que, para ela, o ECS desestimulou sua atuação como docente, pois não enxergou o sentido do “Ser professor”, somente a desvalorização em sua prática. No momento de realização do ECS estes problemas ficam mais evidentes, pois os estagiários percebem que ao longo de todo o curso não houve nenhuma articulação entre os conteúdos aprendidos e a Educação Básica.

A gente aprende no nível superior, uma coisa é nível superior. Eu não aprendi daquele jeitinho mastigado para os alunos, eu não aprendi superficial igual eu tinha que levar para os alunos, então a minha dificuldade, no estágio, foi isso a gente aprende muito profundamente e no que você chega lá você fala assim “Gente como é que vou dá isso, eu não aprendi como ensinar isso”. O conteúdo da universidade não é o mesmo que eu tenho que aplicar para o ensino básico (EstCien, *em entrevista final*).

O PPC do curso de Matemática infere que 30 (trinta) h/a são suficientes para discutir sobre estratégias de ensino. Em entrevista o ProfMat relata que a carga horária estipulada pelo PPC é insuficiente, e a EstMat, em entrevista inicial, concorda com o ProfMat. Em entrevista final, a EstMat reafirma considerar o tempo do ECS II escasso, e reconhece a importância do momento formativo:

[...] foi muito importante, pois foi lá que eu planejei a minha aula, apliquei a atividade com os meninos [colegas de turma], com o professor [orientador] na Universidade e depois que foi tudo aprovado, [...] para eu poder ir para a escola. Eu acho que são muito importantes esses momentos na Universidade (EstMat, *em entrevista final*).

Deste modo, a EstMat segue a mesma interpretação do curso de Ciências Biológicas, de que a carga horária não é suficiente para discutir sobre suas angústias e conflitos da prática ensino. Apesar de confirmar sua crença em relação ao tempo de ECS II, a EstMat demonstra sentir gratidão pelo momento formativo que o ECS proporciona aos estagiários, confirmando a crença de que seu plano de aula poderia ser aplicado na Educação Básica, de modo a minimizar os conflitos que a esperava.

No que tange ao PPC do curso de Educação do Campo, tanto o ProfLecampo quanto o EstLecampo relatam que a carga horária estipulada pelo PPC é insuficiente. Em entrevista final, o EstLecampo enfatizou que o pouco tempo da disciplina de ECS II não possibilita aos estagiários desenvolverem algumas atividades rotineiras da escola na Universidade, desta forma explícita:

O [professor orientador] sempre comentava, vai ter momento que os alunos irão te perguntar sobre determinada coisa e tem que saber lidar com isso, às vezes, você está explicando alguma coisa e o aluno pergunta sobre alguma coisa que não tem nada a ver. Contudo, como usar a régua, como escrever no quadro, sobre a realidade da escola, ele dava alguns toques, mas você sempre se surpreende, com a realidade que você vê (EstLecampo, *em entrevista final*).

No que se refere à disciplina ECS II a análise do PPC do curso Química, o ProfQuim bem como a EstQuim, seguem a mesma interpretação da Lecampo; a carga horária estipulada pelo PPC é insuficiente. Entretanto, na entrevista final a EstQuim, após a vivência do estágio, sugere que entende ser necessário diminuir as aulas de orientação de ECS II (as que ocorrem na Universidade), para aumentar a carga horária em relação as vivências na sala de aula.

Na verdade, quando tive aulas com o professor orientador [...] ele explicava como deveria ser o plano de aula, como deveria ser um diário escolar, realidade de escola, ele explica um pouco sobre tudo, mas **na prática mesmo é totalmente**

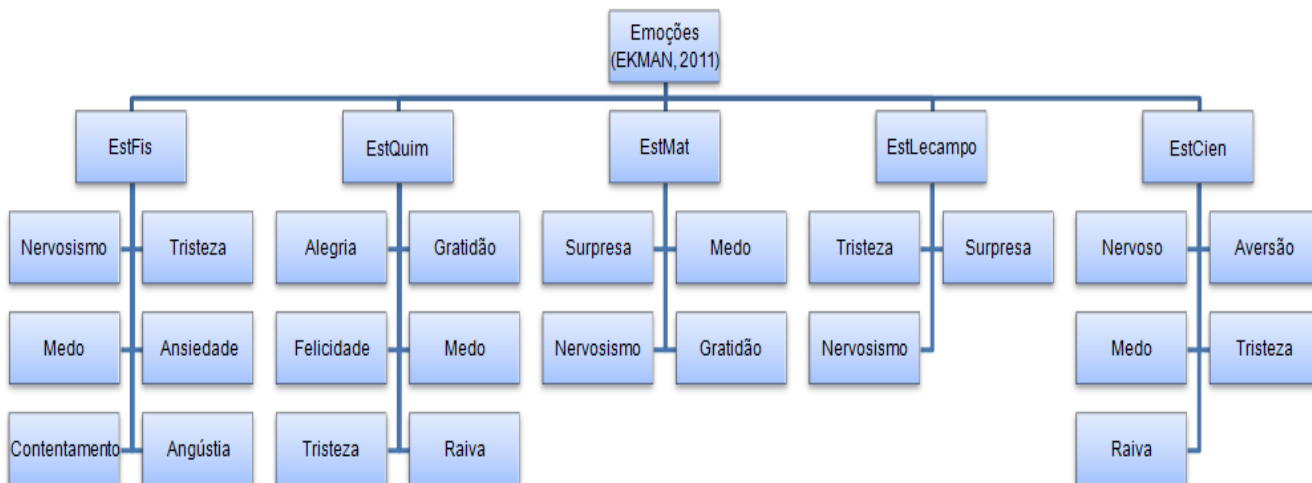
diferente, totalmente inusitada, você se depara com situações que você não esperava, que não foi previsto no cronograma. É legal ECS II, mas eu acho que ele poderia ter um pouco mais de aperfeiçoamento em relação à realidade escolar e a vivência diária do estagiário na escola, [...] **mesmo que sejam poucas as aulas na Universidade deveriam diminuir para aumentar a vivência na escola** (EstQuim, em entrevista final).

A EstQuim trazia a crença de que a carga horária da disciplina do ECS II era insuficiente para discutir sobre angústias e conflitos oriundos da prática docente. No entanto, a EstQuim em entrevista final, notou que considera somente o tempo da regências escasso para preparar um profissional docente para os desafios e conflitos que enfrentará na realidade escolar.

Percebemos, frente aos posicionamentos e ações do início de carreira docente, que os estagiários continham as crenças, como por exemplo, saber utilizar recursos didáticos (projeto de slide, pincel) em sala de aula; idealização da prática docente. Ademais, alguns conflitos foram destacados, como expressões faciais e gestuais, desconhecendo que realizavam tais ações. Contudo, o conflito que mais foi comum aos estagiários foi em relação à carga horária da disciplina de ECS II ser insuficiente para discutir sobre angústias e anseios, frente suas crenças do ser professor durante a realização do ECS.

Ressalta-se que a análise das gravações em áudio e vídeo das regências, juntamente com entrevista final com o estagiário, oportunizou levantar subsídios para a realização do MLE, de modo a identificar e confirmar as emoções e sentimentos que emergem dos professores em início de carreira. Ademais, foi possível perceber as emoções que foram recorrentes na experiência didática dos estagiários (Figura 08), conforme as observações feitas de sua prática de ensino e gravações em áudio e vídeo das regências.

FIGURA 08: Emoções vivenciadas pelos estagiários no ECS II, segundo Ekman (2011).



Fonte: dos autores.

As análises realizadas possibilitaram levantar as emoções e os sentimentos aclarados implícita ou explicitamente dos estagiários em situação de ECS II. Também foi possível verificar a eficiência do MLE para a identificação das emoções e dos sentimentos para este momento. Constatamos que as emoções tipicamente entendidas de cunho negativo, como medo e raiva, se sobressaíram sobre as emoções positivas, como alegria e gratidão; no entanto, identificamos também outras emoções em nosso estudo, como nervosismo, tristeza, ansiedade, contentamento, angústia, felicidade, aversão e surpresa.

CAPÍTULO 5

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ensinar é uma prática que não se separa de aspectos emocionais. Para Schutz e 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 presente pesquisa teve como objetivo investigar as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo do ICENE/UFTM em situação de ECS II.

Adotamos como referências as ideias de Ekman (2011) no que se refere às emoções, atentamos também para as colocações de Bellocchi (2014) frente as técnicas de identificação de expressões corporais manifestadas pelas emoções.

Nossa investigação teve como entes norteadores as informações levantadas junto aos planos de ensino dos professores orientadores de ECS II (Grupo 1); entrevistas com os professores orientadores (Grupo 2); e entrevistas e gravações das regências dos estagiários em situação de ECS II (Grupo 3). As definições dos instrumentos e das categorias de análises construídas buscaram ressonância com as ideias de Bardin (2011), sendo estabelecidas, a partir de cada grupo da pesquisa:

- Relacionadas ao plano de ensino do professor orientador, contemplando 3 (três) categorias: Estrutura organizacional; Objetivo do plano de ensino; Cronograma e planejamento.
- Relacionadas aos professores formadores, construídas em 6 (seis) categorias: Planejamento e plano de ensino; Carga horária da disciplina de estágio curricular supervisionado II; Trabalho colaborativo entre os professores; O papel do professor supervisor; Importância do estágio curricular supervisionado II; Desafio para o iniciante à docência.
- Relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa (entrevista inicial), perfazendo 4 (quatro) categorias: Expectativas e anseios perante a realidade escolar; Carga horária disciplina de estágio curricular supervisionado II; Instituição parceira: a escola; Idealização da prática docente.
- Relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa (regências e entrevista final), pautada em 3 (três) categorias: Emoções oriundas da atuação do *Ser Professor*; Expressões corporais provenientes das emoções da prática docente; Posicionamentos e ações frente a crenças e conflitos em início de carreira.

Destaca-se que as análises dos planos de ensino e entrevistas com professores orientadores e, entrevistas iniciais com os estagiários, serviram de base para o cenário preparatório e de contextualização, permitindo adentrarmos no terreno do estágio nos cursos de licenciatura do ICENE/UFTM, bem como para nos colocarmos em sintonia com as práticas desenvolvidas nos referidos cursos e trabalho docente. Entendemos que este estudo foi fundamental, pois propiciou segurança e base teórica na busca pela identificação de emoções próprias do professor iniciante.

Ressalta-se, portanto, que o levantamento e identificação de emoções foi realizado na fase da gravação das aulas regências e na entrevista final com os estagiários, usando para este fim as ideias do Método da Lembrança Estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005).

De modo geral, os resultados apontaram que o maior desafio que o estagiário enfrenta ao adentrar na sala de aula é o choque com a realidade escolar, a qual traduz e propicia o despontar de diferentes emoções e sentimentos. De nossas análises, ressalta-se ainda que, as emoções identificadas com a maior frequência foram: nervosismo, medo, raiva, gratidão, alegria, tristeza, ansiedade, contentamento, angústia, felicidade, aversão e surpresa.

Frente aos resultados encontrados, destacamos alguns posicionamentos dos estagiários frente ao “fazer-se professor”. Por exemplo, o EstLecampo explicita que a carreira docente pode ocasionar desgaste físico e além disso, emocional, evidenciando que a emoção está presente na prática docente.

Confesso que muito inseguro, e sem saber o que fazer. Em um determinado momento eu só observava as regências, em outro, eu as ministrava. Mas esse processo me fez **ver, com os meus próprios olhos e sentir na minha pele, o que é ser professor**. Me peguei por diversas vezes fazendo o que eu tanto repudiava, e com isso, percebi a real importância do tipo de educador que me proponho a ser.[...] E isso é para **além do desgaste físico, tem o desgaste emocional**, o professor, recém formado, no meu caso nem formado, cai em desilusões com a profissão (EstLecampo, *relatório de estágio*).

Com relação ao ECS II, a EstMat relata que sentiu diferentes emoções ao ministrar aulas regências, como surpresa, medo e nervosismo. Contudo, a emoção de gratidão sobressai as demais, uma vez que confia e se sente segura com a presença da professora supervisora na sala de aula. Assim, demonstrando a mistura de emoções que podem

surgir ao realizar o ECS. Ademais, a EstMat considera o mesmo como uma etapa importante no processo de formação inicial de professores, ponderando ser “meio que uma prévia, do que vem ser a profissão, no futuro (EstMat, *em entrevista*)”.

O EstLecampo descreve que sentiu diversas emoções no decorrer das regências, sendo algumas negativas, como tristeza e nervosismo. Embora o EstLecampo tenha sentido emoções de cunho negativo, as de aspectos positivos predominaram a elas e, com isso manifesta seu interesse em seguir a profissão docente, afirmando que o ECS contribuiu para isso, apesar de pensar em vários momentos, ao ministrar as regências, que iria desistir do mesmo.

Ele contribuiu para seguir [a profissão docente], porém pensei em desistir várias vezes. No mesmo momento que eu pensava em desistir, eu ia para a sala de aula e tinha aulas magníficas, maravilhosas, com interação dos alunos e isso me motivava muito mais do que os momentos ruins (EstLecampo, *em entrevista final*).

A EstQuim pondera que o ECS é uma ferramenta pedagógica muito importante para descobrir a realidade escolar. Por meio deste, o estagiário pode vivenciar diferentes emoções, como por exemplo, as identificadas na EstQuim: alegria, gratidão, felicidade, medo, tristeza e raiva, além de auxiliar a adquirir a responsabilidade e a autoridade que o professor precisa para atuar em sua profissão. A EstQuim alerta que se o professor em formação não vivenciar essas experiências, o mesmo acaba idealizando uma realidade que, ao deparar-se com ela, poderá sentir-se frustrado ocasionando na emoção de tristeza.

[...] o aluno não está preparado para viver a realidade da escola, para as diferenças sociais, para o impacto que a escola dá para o aluno. [...] o aluno ir para a escola e aderir uma responsabilidade ser professor, ter autoridade dentro de uma sala de aula, de saber se impor sem ser aquele professor chato, de saber respeitar e ser respeitado ao mesmo tempo. [...] quando você se forma e não teve essa vivência, você espera algo totalmente diferente da sua realidade [pausa], você espera algo maravilhoso, bonito que depois não é assim. Como você ter idealizado uma coisa e ter se frustrado na frente (EstQuim, *em entrevista final*).

A EstCien acredita que ao realizar as regências do ECS II, as emoções que se afluíram com maior frequência foram as de aspectos negativos, como nervosismo, medo, tristeza e raiva. Esta atribui a escolha da escola como um dos possíveis fatos para eclodir essas emoções. Porquanto, a escola que a EstCien realizou o ECS II é referência na cidade de Uberaba/MG, logo a mesma idealizou uma realidade escolar diferente da vivenciada.

No decorrer das regências, o EstFis relata que surgiu distintas emoções, sendo algumas negativas, como tristeza, medo, ansiedade, angústia e nervosismo, e somente a emoção de contentamento como positiva. Na perspectiva do EstFis, o maior desafio para o estagiário que inicia em sala de aula, é “[...] saber lidar com a sala mesmo, com tanta pessoa diferente [...] o conteúdo também, saber passar para eles” (EstFis, *em entrevista final*). Fato reiterado por diversas vezes em nossas análises, por meio da Lembrança Estimulada.

No que se refere ao Método da Lembrança Estimulada (MLE), como uma metodologia de investigação, entendemos que este cumpriu com autoridade o papel para o qual foi adotado, permitiu o reconhecimento de novos aspectos submergidos da interação dos licenciandos, com as cenas selecionadas das gravações das regências. Deste modo, consideramos que o MLE pode ser eficaz como um instrumento de levantamento de dados, permitindo aos estagiários confirmar (ou não) suas emoções vivenciadas em sua prática, além de refletir sobre sua ação em sala de aula. Ademais, a EstQuim também infere que apreciou o método “porque é um autoconhecimento, pois, quando eu vi os meus vídeos, eu falei “Nossa” [expressão de surpresa], porque a gente não se vê [ao ministrar uma aula]. As vezes passam detalhes despercebidos e a gente não percebe (EstQuim, *em entrevista final*)”. O EstLcempo também relata que:

Esse movimento de gravar as aulas e mostrar o que estava acontecendo, fazendo as indagações isso é importantíssimo. Agora vou começar a prestar atenção em algumas coisas, que antes eu não percebia. Eu contribuí com você, mas eu acho que você contribuiu muito mais para mim (EstLecampo, *em entrevista final*).

Acreditamos que a autorreflexão da prática docente cumpre um importante papel para o professor em início de carreira (em formação), propiciando o conhecimento crítico de sua ação educativa, adquirindo percepções para (re)construir sua prática docente. Faz-se necessário também que o professor iniciante consiga lidar com seus sentimentos e emoções de modo a minimizar suas implicações, para uma prática educativa mais prazerosa e natural.

Apesar de a pesquisa ter como foco o processo formativo do estágio, entendemos que não basta somente identificar as emoções nessa etapa do curso, assim, ressaltamos a importância dos professores formadores trabalhem questões emocionais durante todos os momentos do curso. Defendemos que o processo de ensino e aprendizagem vai muito

além do aspecto conteudista, ou seja, aprendemos com a sensibilidade, com o corpo, com imaginação, e por fim, com as emoções.

Enfim, ao final de todo o processo investigativo, entendemos que os objetivos delineados foram concretizados, seja na análise das aproximações e afastamentos das dinâmicas dos ECS II nos diferentes cursos, na investigação sobre a visão dos professores orientadores sobre o ECS II frente a formação do licenciando e no trabalho investigativo de melhor entender as emoções e os sentimentos aclarados pelos licenciandos em situação de ECS II. Desta forma, esperamos que as discussões realizadas possam contribuir para a reflexão sobre a indissociabilidade, por vezes velada, entre as emoções vivenciadas pelos licenciandos e sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

APPLETON, K. What makes lessons different? A comparison of a student's behaviour in two science lessons. **Research in Science Education**, [S. l.] n. 23, p. 1-9, 1993.

BARCELOS, A. M. F. **Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades**. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011. 279 p.

BELLOCCHI, A. Methods for Sociological Inquiry on Emotion in Educational Settings. **Emotion Review**, vol. 0, n. 0, p. 1-6, 2014.

BLOOM, B. The thought process of students in discussion. In: FRENCH, S. J. **Accent on Teaching; experiments in general education**. New York: Harper & Brothers. 1953.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 10** de 19 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28** de 2 de outubro de 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9** de 8 de maio de 2001. Documenta, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27** de 2 de outubro de 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p.11. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. **Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

_____. **Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância**. Ministério da Educação, Formação de professores, Brasília, 30 de janeiro de 2015. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21064-instituto-capixaba-tem-30-vagas-em-pedagogia-da-alternancia>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

CALADO, S.dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em:<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

_____. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 51-63, 1992.

COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Prática de Ensino: Encontros, Desencontros e Reencontros de uma Experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: SBEM, 2004. Disponível em:

<[http:// www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC60475200144.pdf](http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC60475200144.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2016.

D' AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. 121 p.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. 303p.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. 474 p.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DENLEY, P. e BISHOP, K. The potential of using stimulated recall approaches to explore teacher thinking. In: Rodrigues, S., ed. **Using Analytical Frameworks for Classroom Research: Collecting Data and Analysing Narrative**. Abingdon: Routledge, p. 109-124, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford University Press, 2010.

EKMAN, P. A linguagem das emoções. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Lua de papel, 2011.152p.

ELOI, J. Diferença entre Emoções e Sentimentos. **Psicologia Free**, [S.l.] 25 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.psicologiafree.com/curiosidades/diferenca-entre-emocoes-e-sentimentos-2/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

FALCÃO, D.; GILBERT, J.: Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 93-115, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

GADOTTI, M.. Por que pedagogia da práxis? In: **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-31.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 18-68.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, 2005.

GASPAR, A.. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu C. (Orgs.). **Ciência e Público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002. p. 171-183. Disponível em : <http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art14_>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores. Livro 2, p. 0016, 2012.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUCHE, R. *et al.* Formação de professores de Química: Concepções e Proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 27, p. 26-29, 2008.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A.; COLOMBO JUNIOR, P. D. A produção acadêmica sobre estágio curricular supervisionado e a formação inicial de professores: uma análise a partir de revistas “QUALIS A/EDUCAÇÃO/CAPES”. **Revista Triângulo**, v. 11, n.1, p. 163-180, 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2704/pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

HARGREAVES, A. **Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change**. In: *Teaching and Teacher Education*. Toronto: Elsevier Science Ltd, 2005, p. 967-983.

_____.Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 811-826, 2000.

HUFFMAN, K; VERNROY, J; VERNROY, M. **Psicologia**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, P G; MARRAN, A L. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99 p.

LUTOVAC, S. *et. al.* Video-Stimulated Recall as a Facilitator of a Pre-Service Teacher's Reflection on Teaching and Post-Teaching Supervision Discussion - A Case Study from Finland. **Journal of Education and Learning**, v.4, n. 3, 2015.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções: uma discussão sobre métodos de conceber e teorizar**. 2004. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MELLADO, V.; BLANCO, L. J. ;RUIZ, C. A framework for learning to teach sciences in initial teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, vol. 9, n.3, 195-219, 1998.

MICHELETTO, I., B., P. e LEVANDOVSKI, A. R. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. In: II SEPED SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA INFÂNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES UENP, 2008. Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná.: UENP, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>>. Acesso em 16 out. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, I. C. C. e GASPAR, A. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. **Investigações em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 1, p.71-84, 2007.

MORAES, R. B. de. Re-storying Teaching Experience In a Continuing Teacher Education Project. In:BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.155-76.

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, 2005. p. 269-279.

NUNES, L. J. R. **A reflexão na prática docente**: alguns limites para a sua efetivação. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. 2006.

OLIVEIRA, L. M. e CARVALHO, D. F. O método da lembrança estimulada como uma ferramenta de investigação sobre a visita escolar no museu de biodiversidade do cerrado. **Investigações em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 151-163, 2015.

PAIVA, E. C. **Reconhecimento de emoção através da voz para integração em uma aplicação web**. 2017. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências da Computação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PEREIRA, G., R. e COUTINHO-SILVA, R. Avaliação do impacto de uma exposição científica itinerante em uma região carente do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 3402, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 150 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter content. **The Journal of Teacher Education**, vol. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

SACRISTÁN, G.J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. vol.1, n.1, p.1-15, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SCHUTZ, P. A. *et al.* **Inquiry on Teachers' Emotion**, *Educational Psychologist*, vol. 49, n. 1, p. 1-12, 2014.

SCHUTZ, P. A.; LEE. **Teacher emotion, emotional labor and teacher identity in: English as a foreign language teacher education. Current perspectives and challenges**. Edited by Juan Dios Martínez Agudo. Amsterdam-New York, NY, 2014.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives**. *In*: SCHUTZ, P. A.; SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, p. 3-73, 2009.

SILVA, H. I. ; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagóg.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOBIN, K.; RITCHIE, S. M.; OAKLEY, J. L.; MERGARD, V.; HUDSON, P. Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. **Learning Environ Res**, [S. l.] n. 16, p. 71 -89, 2013.

TURNER, J. H. **Face to face: Toward a sociological theory of interpersonal behavior**. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2002. 374 p.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Curso de Graduação em Física – Licenciatura, 2010. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/fisica/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, 2011a. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/ciencias-biologicas/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Curso de Graduação em Educação do Campo – Licenciatura, 2011b. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/licenciatura-em-educacao-do-campo/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura, 2011c. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/matematica/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Político Pedagógico (PPC)**. Curso de Graduação em Química - Licenciatura, 2011d. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/quimica/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

VARELA, F. J. e SHEAR, J.: First-person Methodologies: What, Why, How? Introduction. **Journal of Consciousness Studies**, [S. l.] v. 6. n. 2/3. p. 320, 1999.

VAZ, A. M. Being Challenged – Reflections on the contribution of Paulo Freire's work to teacher education: the Thematic Investigation of primary teachers thinking and practice with regard to the teaching of science. 1996. Unpublished PhD thesis – Centre for Learning and Research in Science Education, Roehampton Institute, University of Surrey, UK, 1996.

VAZ, A., M. e JULIO, J., M. Metodologia de entrevista estimulada: princípios para investigação das interações em sala de aula a partir da percepção dos alunos. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2011, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas.: ENPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viii/enpec/resumos/R0068-1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

VERMERSCH, P.: Introspection as practice. **Journal of Consciousness Studies**. [S. l.] v. 6, n. 2/3, p.15 – 42, 1999.

_____. **L'entretien d'explicitation**. 4. ed. Issy-les-Moulineaux, ESF: Fr., 2003. 221 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. IN: BARCEOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor**,

no aluno e na formação de professores. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

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.** 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002.

_____. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**, n. 21, p. 935-948, 2005.

_____. **Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives.** New York: Springer, 2009, p. 3-11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto capixaba tem 30 vagas em pedagogia da alternância.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36222-pedagogia-da-alternancia>>. Acesso em 07 jun. 2018.

APÊNDICE

(A) Aprovação do Comitê de Ética – UFTM

Seguindo a legislação vigente no que é referente: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CNS)”, encaminhamos a seguir, para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, os instrumentos de coleta de dados que utilizaremos em nossa pesquisa. Tais instrumentos representam guias estruturantes que norteiam nossa coleta de dados. As entrevistas são construídas no momento de sua realização, neste sentido é que as chamamos de “entrevistas semiestruturadas”.

Título: Investigando as Emoções e os Sentimentos de Graduandos dos Cursos de Licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em Situação de Estágio Curricular Supervisionado

Pesquisador Responsável Orientador: Pedro Donizete Colombo Junior

Pesquisador Orientando: Aline Resende Gomes

CAAE: 62201416.3.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Número do Parecer: 1.861.294

(B) Roteiros das entrevistas semiestruturadas (Professores Orientadores de Estágio II)

1. Qual seu nome e há quanto tempo você é professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II? Em qual curso?
2. Qual a sua formação e, qual(is) disciplina(s), além do estágio II, você ministra na instituição?
3. Qual sua visão sobre a importância do estágio para formação inicial de professores? Justifique.
4. Como têm sido desenvolvidos os estágios II com os alunos? Existe uma conversa entre os professores formadores entre os cursos do ICENE?
5. Em relação a seus planejamentos e planos de ensino, você altera-os com que frequência? (Exemplo: semestre a semestre, quando muda do estágio II para outra disciplina de estágio). Se sim, como é feita essa mudança?
6. Você acha suficiente o tempo da orientação de estágio para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola formadora?
7. Você acredita que o professor supervisor deveria ter um contato maior com o professor orientador? Se sim, como poderia ser feito? Se não, por quê?

(C) Roteiros das entrevistas semiestruturadas (Licenciandos/Estagiários II)

Momento 01 - Convite e início dos trabalhos

1. Qual seu nome e o curso de ingresso?
2. Você já sabe em qual escola realizará o estágio curricular supervisionado II?
3. Comente como foi a escolha da escola e sua recepção na mesma.
4. Quais são suas expectativas e anseios para a realização do estágio? Você se sente preparado para realizar o estágio II?
5. Comente sobre dúvidas, receios e crenças que espera encontrar na realidade escolar.
6. Você considera suficiente o tempo da orientação de estágio para discutir sobre estratégias de ensino e exemplos reais da escola?

Momento 02 – Após coleta dos dados

7. Ao iniciar a regência em sala de aula da Educação Básica, o estágio curricular atendeu suas expectativas? Por quê?
8. Quais foram suas angústias e conflitos frente suas crenças do Ser professor durante a realização do estágio?
9. As aulas de orientação de estágio ajudaram na realização e compreensão do mesmo? (Exemplo: Planos de aula, diário escolar, realidade escolar)
10. Você considera o estágio curricular como uma ferramenta pedagógica importante no processo de formação inicial de professores?
11. O estágio contribuiu para você seguir a carreira docente como profissão? Justifique

(D) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores Orientadores Estágio II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA

PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do Projeto: **Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “*Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado*” por ser professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II de um dos cursos de Licenciaturas do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE/UFTM).

Nos últimos anos, o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem tem sido foco de muitas discussões no âmbito educacional e atraído a atenção de pesquisadores que investigam os processos educativos e formação de professores. Em um recente trabalho, Tobin et al. (2013) coloca as questões emocionais como um fator que não pode ser desconsiderado quando falamos sobre aprendizagem. Busca ainda identificar as emoções positivas e negativas que ocorrem em sala de aula e como estas mediam os resultados esperados. Neste contexto, vislumbrando a formação docente, o objetivo deste estudo é investigar, identificar e discutir as diferentes emoções e os sentimentos que podem ser derivados do papel de estagiário da Educação Básica durante as aulas de regência. Caso você participe, será necessário analisar os planos de ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, de modo a levantar dados, como ementa, procedimentos metodológicos, avaliações, formas de recuperação, entre outros, para serem analisados na pesquisa.

Será necessário também participar de uma entrevista semiestruturada para verificar qual a sua opinião sobre a importância do Estágio na formação docente, de modo a aprofundar e enriquecer a análise dos dados da presente pesquisa. A entrevista será gravada em áudio com a utilização de gravador portátil (Mini-Gravador Voz Digital Sony Px 240, material permanente dos proponentes da pesquisa) e terá duração

aproximada de 60 minutos, sendo realizada nas dependências da UFTM ou em outro local sugerido pelo(a) professor(a) participante. O material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando à disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

Esclarecemos que a presente pesquisa apresenta um ínfimo risco de perda de confiabilidade em relação à análise da entrevista que será realizada, visto que o material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa) estando à sua disposição para consulta a qualquer tempo. Diante deste risco, todas as medidas preventivas serão tomadas, utilizaremos códigos e/ou nomes fictícios para garantirmos o anonimato. Acrescenta-se o fato de que os dados coletados serão analisados em computadores pessoais, sendo mantido o sigilo em todo processo.

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) identificar os aspectos envolvidos na realização do estágio dos alunos dos ICENE, e assim discutir o aperfeiçoamento de conhecimentos da própria prática pedagógica na formação inicial de professores. Com isso, pretendemos propor novas perspectivas para a orientação e execução do estágio na formação de professores.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, ficando todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa sob responsabilidade de seus proponentes. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

Eu, _____ professor (a) da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II do Curso de Licenciatura em _____ do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a qual procedimento serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão.

Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

1. Pedro Donizete Colombo Júnior (XX) X XXXX-XXXX (Professor Orientador)
2. Aline Resende Gomes (XX) X XXXX-XXXX (Aluna do Mestrado em Educação).

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.

(E) Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Licenciandos/Estagiários II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA

PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE

Título do Projeto: **Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “*Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado*” por ser aluno da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II de um dos cursos de Licenciaturas do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE/UFTM).

Nos últimos anos, o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem tem sido foco de muitas discussões no âmbito educacional e atraído à atenção de pesquisadores que investigam os processos educativos e formação de professores. Em um recente trabalho, Tobin et al. (2013) coloca as questões emocionais como um fator que não pode ser desconsiderado quando falamos sobre aprendizagem. Busca ainda identificar as emoções positivas e negativas que ocorrem em sala de aula e como estas mediam os resultados esperados. Neste contexto, vislumbrando a formação docente, o objetivo deste estudo é investigar, identificar e discutir as diferentes emoções e os sentimentos que podem ser derivados do papel de estagiário da Educação Básica durante as aulas de regência. Caso você participe, será necessário gravar suas regências (na escola que você escolher para estagiar) em áudio e vídeo (informadas no outro TCLE apresentado a você), pois a ideia é utilizar o Método da Lembrança Estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005) associado à ideia de “prática reflexiva” na perspectiva de Schön (1992) no levantamento de dados da pesquisa. Desta forma, a análise das gravações em áudio e vídeo das regências permitirá a seleção de “cenas” as quais serão analisadas e discutidas com os estagiários no momento da entrevista. A ideia é que a partir da Lembrança Estimulada (cenas dos vídeos) e da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN 1992, 2000) buscar-se-á identificação de emoções e sentimentos próprios da figura do professor iniciante.

Será necessário também, ao final das regências, participar de uma entrevista semiestruturada com os proponentes da pesquisa de modo a aprofundar e enriquecer a análise dos dados. As entrevistas serão gravadas em áudio com a utilização de gravador portátil (Mini-Gravador Voz Digital Sony Px 240, material permanente dos proponentes da pesquisa) e terão duração aproximada de 60 minutos. As aulas-regências serão gravadas em áudio e vídeo (Câmera Digital Canon EOS Rebel T5 18-55 III 18MP – Semi-profissional, Zoom Óptico 3x, material permanente dos proponentes da pesquisa) e terão duração aproximada de 50 minutos por aula. O material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando a disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

Esclarecemos que a presente pesquisa apresenta um ínfimo risco de perda de confiabilidade em relação à análise das entrevistas e gravações que serão realizadas, visto que o material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa) estando à sua disposição para consulta a qualquer tempo. Diante deste risco todas as medidas preventivas serão tomadas, utilizaremos códigos e/ou nomes fictícios para garantirmos o anonimato. Acrescenta-se o fato de que os dados coletados serão analisados em computadores pessoais sendo mantido o sigilo, em todo processo.

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) identificar os aspectos envolvidos na realização do estágio dos alunos dos ICENE, e assim discutir o aperfeiçoamento de conhecimentos da própria prática pedagógica na formação inicial de professores. Com isso pretendemos propor novas perspectivas para a orientação e execução do estágio na formação de professores.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, ficando todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa sob responsabilidade de seus proponentes. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

Eu, _____ aluno(a) da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II do Curso de Licenciatura em _____ do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a qual procedimento serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão.

Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

1. Pedro Donizete Colombo Júnior (XX) X XXXX-XXXX (Professor Orientador)
2. Aline Resende Gomes (XX)X XXXX-XXXX (Aluna do Mestrado em Educação).

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.

(F) Termo De Consentimento Livre e Esclarecido e Uso De Imagem (Licenciandos/Estagiários II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado

JUSTIFICATIVA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “*Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado*” por ser aluno da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II de um dos cursos de Licenciaturas do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE/UFTM).

Nos últimos anos, o papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem tem sido foco de muitas discussões no âmbito educacional e atraído à atenção de pesquisadores que investigam os processos educativos e formação de professores. Em um recente trabalho, Tobin et al. (2013) coloca as questões emocionais como um fator que não pode ser desconsiderado quando falamos sobre aprendizagem. Busca ainda identificar as emoções positivas e negativas que ocorrem em sala de aula e como estas mediam os resultados esperados. Neste contexto, vislumbrando a formação docente, o objetivo deste estudo é investigar, identificar e discutir as diferentes emoções e os sentimentos que podem ser derivados do papel de estagiário da Educação Básica durante as aulas de regência.

PROCEDIMENTOS QUE SERÃO REALIZADOS E RISCOS:

Caso você participe, será necessário gravar suas regências (na escola que você escolher para estagiar) em áudio e vídeo, pois a ideia é utilizar o Método da Lembrança Estimulada (FALCÃO e GILBERT, 2005) associado à ideia de “prática reflexiva” na perspectiva de Schön (1992) no levantamento de dados da pesquisa. Desta forma, a análise das gravações em áudio e vídeo das regências permitirá a seleção de “cenas” as quais serão analisadas e discutidas com os estagiários no momento da entrevista. A ideia é que a partir da Lembrança Estimulada (cenas dos vídeos) e da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN 1992, 2000) buscar-se-á identificação de emoções e sentimentos próprios da figura do professor iniciante.

Será necessário também, ao final das regências, participar de uma entrevista semiestruturada com os proponentes da pesquisa de modo a aprofundar e enriquecer a análise dos dados. As entrevistas serão gravadas em áudio com a utilização de gravador portátil (Mini-Gravador Voz Digital Sony Px 240, material permanente dos proponentes da pesquisa) e terão duração aproximada de 60 minutos. As aulas-regências serão gravadas em áudio e vídeo (Câmera Digital Canon EOS Rebel T5 18-55 III 18MP – Semi-profissional, Zoom Óptico 3x, material permanente dos proponentes da pesquisa) e terão duração aproximada de 50

minutos por aula. O material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando à disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

Para a proposta de metodologia aplicada existe um pequeno risco de perda de confiabilidade em relação à análise das entrevistas e das gravações em áudio e vídeo que serão realizadas. Diante deste risco, todas as medidas preventivas serão tomadas, utilizaremos códigos e/ou nomes fictícios para garantirmos o anonimato dos participantes. Os dados coletados serão analisados em computadores pessoais, sendo mantido o sigilo em todo processo. Ademais, o material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes, no gabinete do docente responsável pela pesquisa, pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando à disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGEM/OU USO DE IMAGEM:

Autorizo a utilização da minha imagem ou filmagem, para fins dessa pesquisa, e concordo com sua utilização em possíveis desdobramentos deste projeto de pesquisa.

- () Autorizo
() Não autorizo

Ressaltamos que caso haja a necessidade de novos estudos, será necessária a aprovação prévia do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Instituição.

BENEFÍCIOS DIRETOS PARA O PARTICIPANTE:

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Espera-se que o(s) benefício(s) decorrente(s) da participação nesta pesquisa seja(m) identificar os aspectos envolvidos na realização do estágio dos alunos dos ICENE, e assim discutir o aperfeiçoamento de conhecimentos da própria prática pedagógica na formação inicial de professores. Com isso, pretendemos propor novas perspectivas para a orientação e execução do estágio na formação de professores.

BASES DA PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA, CONFIDENCIALIDADE E CUSTOS:

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, ficando todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa sob responsabilidade de seus proponentes. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

Contato dos pesquisadores:

Nome: Pedro Donizete Colombo Junior (Professor Orientador)
E-mail: xxxxxxxx@xxxxx.com
Telefone: (XX) X XXXX-XXXX

Nome: Aline Resende Gomes (Aluna do Mestrado em Educação)
E-mail: xxxxxxxx@xxxxxxl.com
Telefone: (XX) X XXXX-XXXX



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, “*Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado*”, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

1. Pedro Donizete Colombo Júnior (XX) X XXXX-XXXX (Professor Orientador)
2. Aline Resende Gomes (XX) X XXXX-XXXX (Aluna do Mestrado em Educação).

(G) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Uso de Imagem (Licenciandos/Estagiários II)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE
(Versão fevereiro/2016)

Título do Projeto: **Investigando as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da UFTM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

Eu,, inscrito(a) Sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo **em participar** do estudo em tela. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que **minha participação** nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da **minha participação** no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Dessa forma, aceito **responder** questionários sobre as questões investigadas: Sim ____ Não ____ . Dou meu consentimento para **ser gravado** em áudio e vídeo: Sim ____ Não ____ . Além disso, dou permissão para que sejam realizadas análises **das minhas expressões faciais** por meio das imagens gravadas: Sim ____ Não ____ . Também dou meu consentimento para que sejam utilizados segmentos **dos meus escritos** em atividades com propósitos educacionais, em encontros de pesquisadores e em publicações científicas, para deixar outros saberem o que foi aprendido com a presente pesquisa: Sim ____ Não ____ . Permito, ainda, que **minhas imagens e falas gravadas** também sejam utilizadas em atividades com propósitos educacionais, em encontros de pesquisadores e em publicações científicas: Sim ____ Não ____ . Uma vez que esta pesquisa estiver completa, os dados coletados nela poderão ser armazenados para utilização em pesquisas similares no futuro: Sim ____ Não ____ . Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo. Receberei uma via deste Termo.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato dos pesquisadores:

1. Pedro Donizete Colombo Júnior (XX) X XXXX-XXXX (Professor Orientador)
2. Aline Resende Gomes (XX)X XXXX-XXXX (Aluna do Mestrado em Educação).

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone 3700-6776.