

# EMOÇÕES DE FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA REFLEXÃO COLABORATIVA E DECOLONIAL

DOI: 10.47677/GLUKS.V23I3.406

Recebido: 09/08/2023

Aprovado: 30/10/2023

DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique<sup>1</sup>  
FORTES, Lívia<sup>2</sup>  
FINARDI, Kyria Rebeca<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos reflexões sobre um trabalho colaborativo realizado por nós (três docentes de duas universidades federais brasileiras) na disciplina de Estágio Supervisionado 1 de uma universidade pública no sudeste do país. A partir de material empírico gerado através de um diário reflexivo compartilhado e de conversas em um grupo de WhatsApp, exploramos, mais especificamente, as maneiras em que nossas emoções foram sendo transformadas ao longo do semestre em que o estágio aconteceu, bem como as formas com que buscamos lidar com elas quando confrontados com situações adversas. Nossas reflexões nos levaram à compreensão de que vivenciamos tensionamentos complexos entre sentimentos de medo e angústia, por um lado, e esperança e empatia, por outro. Ao discutir estes resultados, ponderamos sobre como nosso sentir e agir estava atravessado pela colonialidade, bem como pelo desejo de romper com ela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emoções, Estágio, Colonialidade, Formação do formador.

## Introdução

Este artigo se origina de uma experiência colaborativa realizada por três docentes formadores/as de professores atuantes em dois cursos diferentes de graduação em Letras Inglês no Brasil, uma no sul e a outra no sudeste. Durante o semestre de 2023/1, uma docente (Kyria) e sua turma de Estágio Supervisionado 1 da Universidade Federal do Espírito Santo

---

1 Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, professor da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Linguística Aplicada pela Arizona State University (2012). Email: eduardo.diniz@ufpr.br

2 Lívia Fortes, Professora Adjunta IV do Departamento de Línguas e Letras da Ufes, Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Usp (2017). Email: lifortes34@gmail.com

3 Kyria Finardi, professora da Universidade Federal do Espírito Santo no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: kyria.finardi@gmail.com

(UFES) possibilitaram, muito gentilmente, a realização de um estudo programado para o período de licença capacitação da docente Lívia, professora dessa mesma universidade. Já o outro docente envolvido na escrita que segue (Eduardo), e portanto, nas interações que a ela deram contornos mais definidos – ainda que não definitivos – atua na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, durante o referido semestre, estava sob a supervisão da professora Kyria em seu Pós-Doutorado buscando compreender melhor a relação entre emoções e processos de produção/construção de sentidos (meaning-making) por parte de formadores e discentes em um curso de graduação.

Entre os meses de março e julho de 2023, as experiências do Estágio Supervisionado 1 foram compartilhadas entre nós, docentes, formadores/as também em formação, por diversos meios: acompanhamento dos encontros na sala de aula da universidade; escrita de um diário colaborativo de emoções e impressões acerca desses encontros; reuniões de planejamento; conversas entre os docentes por meio de um grupo de WhatsApp; aulas ministradas pelos docentes visitantes (Lívia e Eduardo); conversas e feedback entre docentes e discentes da disciplina. Cabe ressaltar que nossas trocas eram pautadas em muita cordialidade e responsabilidade mútuas, afinal, estávamos todos/as engajados/as em processos de formação docente (inicial e continuada) crítica que, por sua vez, não se sustentam sem o cuidado e a ética com o outro e suas emoções, linguagens, e os sentidos que estamos a construir num constante exercício de letramento crítico, corroborando o que Menezes de Souza (2011) define como "ler se lendo".

Estudos sobre emoções no âmbito da formação de professores (ARAGÃO, 2006; BARCELOS, 2010; BARCELOS et al., 2022; GOMES; BARCELOS, 2023; REZENDE, 2020; TAGATA, 2022; WATERMAN et al., 2023) têm se revelado cada vez mais presentes nas discussões sobre educação linguística e docência, bem como em produções científicas situadas no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), em especial da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) uma vez que buscam a compreensão situada sócio, histórica e culturalmente do valor das emoções e dos discursos que as (re)produzem dialogicamente (BAKHTIN, 2004). Em tempo, compartilhamos aqui da noção de discurso debatida por James Gee (2012) quando o define como formas (sim, no plural porque sempre múltiplas e plurais) de ser-estar-sentir-criar-agir no mundo por meio de linguagens variadas e do domínio de formas de compreensão e produção de sentidos por meio dos letramentos que

vamos adquirindo ao longo de nossas vidas. Nesse sentido, discursos são como identidades sempre passíveis de transformação, da mesma forma que línguas/linguagens e sentidos podem ser também questionados e ressignificados por meio da crítica e da agência humana materializada em interações diversas, sempre situadas, e portanto, ideológicas (GEE, 2012; JORDÃO, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Em se tratando de crítica a discursos e ressignificações possíveis e necessárias para a LAC e para a educação crítica de língua inglesa, o pensamento decolonial tem trazido novos, e necessários, sentidos para a formação docente nessa área. Para compreendê-lo, precisamos, no entanto, entender o sentido e os impactos da colonialidade em nossos discursos e práticas sociais, bem como em nossas práxis formativas (tanto na formação inicial quanto na em serviço) e por que não, nas nossas emoções. Cumpre esclarecer que o termo colonialidade é oriundo do trabalho de Aníbal Quijano (2009) e se constitui em uma espécie de padrão de poder sustentado pelo capitalismo e pela classificação racial/étnica, estes, estabelecidos por processos colonizatórios e compreendidos como pedras angulares do que se conhece hoje como matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2017). A colonialidade é também considerada "o lado mais obscuro da Modernidade", ou ainda, seu outro lado, como faces de uma moeda (MIGNOLO, 2017), passando a determinar o que seria de maior ou menor valor material e subjetivo, constituindo assim nossa realidade, discursos e sujeitos mas também subjungando identidades, subjetividades, bem como formas de conhecimento e de produção acadêmico-científico-culturais. Nesse sentido, estamos a falar aqui de colonialidades que persistem após o fim de regimes colonizadores e que permeiam nossa existência e realidade.

A matriz colonial de poder (doravante MCP) engloba sobretudo o controle do conhecimento e da subjetividade à medida em que a Europa e o norte global se constituíram enquanto lócus privilegiado da ciência e da filosofia modernas à sombra do imperialismo eurocêntrico atravessado pelo patriarcado, pelo colonialismo e pelo cristianismo (MIGNOLO, 2017). Ademais, os regimes escravocratas nos quais o colonialismo se apoiou contribuíram para a desumanização e para a construção de um fundamento racial que buscava privilegiar o homem branco, hetero, cristão e colonizador. Segundo Quijano (2009), o universo subjetivo formado a partir do colonialismo e de suas consequências, alinhados à lógica capitalista dão contornos e formas ao que ele denomina de "hegemonia eurocentrada", que, posteriormente, passou a ser chamada de "modernidade".

Mas e as emoções? Como se relacionam com a lógica colonial e com essa tal racionalidade moderna? Como o conhecimento científico produzido e legitimado na modernidade influenciou o apagamento delas em favor de sentidos mais estáveis e homogêneos? Por que o estudo de emoções enquanto epistemologia ou do seu discurso científico deve ser considerado um saber relevante para a formação docente crítica? Para Sousa Santos (2009), a modernidade e suas formas de produzir ciência promoveram a separação da realidade social por meio do que chamou de "linhas abissais". Essas linhas imaginárias são responsáveis por ditar e estabelecer que as formas de conhecimento geradas na "zona colonial" e, portanto, pelo norte global, lócus originário da ciência moderna, são "verdadeiras", e portanto, devem ser visíveis, enquanto que formas alternativas, não canônicas ou não legitimadas cientificamente deveriam ocupar "o outro lado da linha" sendo, assim, invisibilizadas. Nessa dinâmica, razão e emoção estariam posicionadas em lados opostos, assim como teoria e prática, ação e reflexão. Insta ressaltar que o estudo das emoções inicialmente se baseou em visões essencialmente cognitivistas, produzidas pela Psicologia moderna, que, por sua vez, falharam em compreendê-las enquanto construções sociais, que, mediadas pela linguagem, serão sempre representativas de contextos e constituídas por discursos variados (AHMED, 2004).

Neste trabalho, entendemos emoções segundo Aragão (2023), para quem elas constituem “disposições corporais dinâmicas para ação que embasam distintos modos de mover-se no fluir das relações conosco e com outros” (p. 26). Tal definição, ao nosso ver, está em conformidade com Waterman et al. (2023), que compreendem emoções como sendo sempre complexas (por envolver aspectos diversos de nossa existência corpórea, psicológica e sociocultural), relacionais (ou seja, construída a partir das relações com o outro) e construídas discursivamente, além de estarem sempre conectadas às formas em que agimos no mundo.

A tese de Rezende (2020) em muito nos ajuda a compreender a relevância do estudo de emoções na formação de/com professores de inglês quando problematiza emoções imputadas ao fazer docente que, por sua vez, precisam ser desconstruídas e ressignificadas, possibilitando que a docência de língua inglesa resista a discursos opressores e coloniais, re-existindo e reinventando-se. A autora também pontua que as diversas linhas abissais, concebidas pela ciência moderna (e cartesiana) no norte global e, portanto, eurocêntrico, definiram que a razão se situaria no lado da ciência que, por sua vez, estabeleceria o que

seriam conhecimentos "válidos", reforçando assim o binômio razão-emoção. Dessa forma, as emoções foram relegadas, assumindo, quando muito, papel coadjuvante ou figurativo nas discussões acadêmicas sobre a docência e tantas outras formas de constituição profissional.

Ademais, o trabalho de Rezende (2020) também esclarece que os primeiros estudos sobre "emoções" situados no âmbito da Linguística Aplicada tradicional constituíram-se por abordagens cognitivistas por meio do estudo de crenças e de comportamentos e características individuais, como aqueles relacionados à motivação e aos estilos de aprendizagem, influenciados, por sua vez, pela Psicologia (e ciência) moderna que buscava "observar" e compreender processos de desenvolvimento e aprendizagem "a olhos nus". Porém, avançando para os estudos da LAC, Rezende discorre sobre o trabalho de Benesch (2017) e a distinção apontada pela autora entre as abordagens estruturalistas que, por sua vez, buscavam sistematizar e uniformizar emoções (pelo viés da Biologia e da Psicologia tradicionais) e as abordagens pós-estruturalistas, que, em seu turno, visavam à compreensão das emoções de forma situada político-sócio-histórico e culturalmente.

Um conceito particularmente importante para o presente estudo é o de trabalho emocional (*emotion labor*), utilizado por Benesch (2017) (com base no trabalho de HOCHSCHILD, 1979) para entender os conflitos entre práticas e políticas institucionais e as visões de mundo e de ensino-aprendizagem trazidas por docentes de línguas atuantes nessas mesmas instituições. Como explicado por Benesch (*idem*), tal noção é crucial para a compreensão dos diversos discursos que acabam por guiar as práticas docentes em universidades e demais contextos educacionais. Explorar esses discursos e as tensões que acabam sendo construídas a partir deles é relevante para nosso trabalho, pois muitas vezes nos vimos em fluxos de tensionamentos emocionais ao longo da pesquisa relatada neste artigo. Cremos que explorar esses tensionamentos (como fazemos mais adiante) pode nos ajudar em processos mais profundos de mudança pessoal e até mesmo institucional – com base em perspectivas críticas e decoloniais.

Abordagens decoloniais visam identificar, interrogar e interromper práticas coloniais (MENEZES DE SOUZA et al., 2019) e este trabalho foca no papel das emoções como forma de contribuir para essa decolonização da form/ação de professores. Diniz de Figueiredo e Martinez (2021) convidam pesquisadores/as a revelarem seus loci de enunciação como forma de combater a miopia epistemológica para decolonizar a academia e neste trabalho nós

aceitamos este convite (para também decolonizar a formação de professores) iniciando com nossa revelação e indo além dos nossos loci de enunciação para identificar as emoções que permearam nossas práticas durante o semestre de 2023-1.

Por fim, mas não menos importante, propomos compreender o estágio supervisionado na licenciatura de Letras e a formação profissional também pelas lentes da colonialidade, a fim de promovermos compreensões, rupturas e ressignificações acerca dos atravessamentos das emoções e do pensamento decolonial em nossa práxis formativa, ou na formação que nos propomos a construir enquanto educadores/as, formadores/as em formação. Em diálogo com o trabalho de Borelli e Pessoa (2019, p. 79), concordamos que "Olhar para o estágio tendo em vista o pensamento decolonial nos ajuda a reconhecer a universidade como uma importante instituição de reprodução de práticas de colonialidade", e muitos são os "nós de colonialidade" (PESSOA, 2022) que precisam ser desatados. Buscaremos tratar de alguns desses nós nas reflexões que apresentaremos a seguir, tais quais: a burocracia em torno do estágio supervisionado, o lugar de pretensa "supremacia" da universidade na produção de saberes e na formação docente, a relação teoria-prática vivenciada na formação profissional, as emoções dos/as graduandos/as e de seus/suas formadores/as em formação, para listar algumas.

Esperamos que a escrita (e a leitura) deste artigo promova deslocamentos e incômodos inevitáveis para as rupturas e insurgências (WALSH, 2023) que desejamos promover, ainda que, consoante às reflexões de Pessoa e Silvestre (2022), tenhamos que aceitar "que nossa aposta de formação não escapa das ciladas das colonialidades, pois estamos inscritas na matriz colonial" (PESSOA; SILVESTRE, 2022, p. 50).

### **Nosso caminho reflexivo**

Em março de 2023, nos encontramos pela primeira vez, de modo remoto, com o objetivo de discutir os caminhos para a disciplina de Estágio 1 naquele semestre letivo. Este primeiro encontro, organizado pela docente Kyria, responsável pela disciplina, visava trazer um panorama sobre o semestre, incluindo as maneiras em que o conteúdo estava organizado, as datas em que a Lívia e o Eduardo atuariam como ministrantes e os materiais que seriam usados.

No entanto, havia uma outra discussão que precisávamos ter e que era, ao menos a princípio, menos prazerosa e instigante. Tratava-se de uma conversa, já no início do semestre, sobre as amarras previstas com relação à ida dos/as discentes a escolas públicas. Como colocado pela docente Kyria, essas amarras tinham caráter primeiramente burocrático. Era comum em semestres anteriores que houvesse um atraso na emissão de termos de compromisso para os estágios, o que fazia muitas vezes com que discentes iniciassem suas visitas escolares sem terem a assinatura destes termos. Além disso, uma das prefeituras da região metropolitana onde ocorreu este estudo tinha um histórico de atraso ainda maior na aprovação das visitas dos/as discentes.

Para este semestre em particular (2023/1), entretanto, somava-se a essa burocracia alguns outros problemas. O principal deles, no primeiro momento, dizia respeito a questões de segurança. Devido à incidência de episódios violentos em escolas do estado onde ocorreu o estudo (Espírito Santo) e em outras localidades do território brasileiro, docentes do Departamento de Educação da universidade temiam enviar seus/suas discentes para escolas sem a assinatura dos termos de compromisso e sem o seguro previsto para os/as estudantes e, diante disso, ficou decidido que tal envio só aconteceria após a assinatura desses documentos. Isso criou uma situação de incerteza sobre como se daria o estágio, nesta e em todas as demais disciplinas dessa natureza sob responsabilidade do mesmo departamento.

Para além da compreensão da real necessidade de se assegurar a segurança e a integridade dos graduandos em seu trânsito e durante sua permanência nas escolas, a qual certamente temos, entendemos ser oportuna uma reflexão sobre tais, ou outras, burocracias que envolvem o estágio supervisionado nas licenciaturas. Borelli e Pessoa (2019) nos alertam para o fato de que a suposta supremacia da universidade "produtora e guardiã do conhecimento legitimado, traço de uma organização colonial/moderna" (p. 79), frente à escola pública, já representa uma certa colonialidade do saber, e que isso pode gerar resistência por parte das escolas em firmar parcerias com as graduações. Segundo as pesquisadoras, a universidade ainda não compreendeu que o cumprimento do estágio supervisionado obrigatório não deve ser visto como mera burocracia curricular e institucional já que "no caso do estágio, 'a pretensa superioridade do saber' da universidade acaba servindo para autorizar o/a professor/a licenciando/a a depreciar a prática de uma professora da escola, com quem deveria aprender durante o estágio" (idem, p. 79). Retornaremos a esse nó mais adiante.

Em contraponto e promovendo um deslocamento decolonial para eliminar a distância entre a universidade e a escola, Mastrella-de-Andrade (2019) subverte a lógica espacial do estágio levando-o integralmente para dentro de uma escola pública: aulas teóricas, sessões reflexivas, observações, planejamento, diálogos e regências. Seu objetivo maior ultrapassa a mera desburocratização pela "aproximação geográfico-espacial" dos contextos, uma vez que o afeto e as emoções dos sujeitos aprendizes e docentes se mostrou igualmente importante para a descolonização de suas práticas.

Continuaremos a debater o estágio e o papel das emoções que nos cercaram ao longo desta escrita, inspirados pelas provocações acima. Por ora, voltando à nossa experiência colaborativa, após o relato deste cenário em nossa reunião inicial, decidimos investir em formas colaborativas para lidarmos com as amarras burocráticas do estágio, bem como as formas em que nosso trabalho diante desta conjuntura nos afetava emocionalmente. Esta decisão não foi circunstancial ou simplesmente momentânea. Ela partiu dos interesses de pesquisa que já tínhamos e que já haviam nos unido naquele semestre. Mesmo assim, a experiência que relatamos neste artigo nasceu a partir desta contingência que nos estava sendo posta no âmbito do Estágio 1 de Letras Inglês da UFES.

Para levar a experiência adiante, decidimos iniciar, desde essa primeira reunião, um diário de reflexões, no qual buscaríamos anotar e compartilhar nossas experiências durante a disciplina de forma dialógica. Na prática, isso implicou na criação de um documento compartilhado no Google Docs em que fazíamos comentários a respeito de cada encontro, além de apontamentos que achássemos pertinentes em outros momentos do semestre. Tais registros eram geralmente comentados pelos/as demais pesquisadores/as (através da ferramenta de comentários do Google Docs), de modo a manter um formato fluido e dialogado nas nossas reflexões. Ademais, decidimos criar um grupo de WhatsApp, onde poderíamos trazer demais apontamentos que necessitassem de uma conversa mais rápida, gravações de áudio, bem como reflexões mais momentâneas que viéssemos a ter.

Ao todo, houve 16 encontros de 4 horas relógio (5 horas-aula cada) com os/as discentes durante o semestre. Os encontros ocorriam semanalmente, sempre no mesmo dia da semana. Onze destes encontros foram conduzidos pela Kyria, que também teve encontros individuais e em grupos com os alunos da disciplina fora do horário da aula. Quatro encontros foram realizados com a condução de um/a dos/as docentes visitantes (Lívia ou Eduardo, 2 encontros

para cada um/a deles/as), sendo que as datas e os temas desses encontros haviam sido previamente definidos em comum acordo por todos durante o planejamento. O encontro final, por sua vez, teve a presença de todos/as os/as docentes envolvidos/as, pois se tratava de uma reflexão acerca do semestre com o grupo. É importante notar que a professora Lívia pôde acompanhar o grupo durante todo o semestre (ou seja, ela esteve presente em todos os encontros, e não apenas naqueles que conduziu). Tal fator foi importante para manter o caráter dialógico não apenas dos nossos diários, mas também da disciplina em si.

Além do Eduardo e da Lívia, diante das contingências e da incerteza com relação à ida dos discentes às escolas, vários professores/as de escolas públicas foram convidados/as a participar das aulas, sendo que quatro aceitaram o convite e participaram em diferentes momentos da disciplina. Essa foi uma das alternativas encontradas para que a interação com a escola pública não se perdesse por completo e ainda, com o intuito de proporcionarmos algum deslocamento decolonial na formação da licenciatura, invertendo um pouco a lógica do estágio supervisionado e aceitando a provocação proposta por Borelli e Pessoa (2019) quando indagam que ainda não há registro de cursos de formação continuada oferecidos por docentes da escola pública para a universidade e seus formadores de professores.

Mas trazer professores da escola pública para dentro da universidade poderia se constituir em um esforço decolonial? Bem, ao trazermos professores da escola pública para nos direcionar e aconselhar durante o semestre letivo, agindo, portanto, como formadores dentro da universidade, estávamos também nos distanciando da tradicional práxis formativa do estágio supervisionado onde, geralmente, graduandos fazem primeiro observações sobre aquilo que presenciam, buscando uma compreensão (linear) do que acontece "no chão da escola", antes de prosseguirem para suas regências. No entanto, seguindo as provocações e problematizações propostas por Mastrella-de-Andrade (2019), ainda que diante de circunstâncias muito específicas e impensadas, dessa vez, nós seríamos os "observados", tendo nossas práticas e propostas didáticas avaliadas pelos professores que gentilmente aceitaram nosso convite.

Ao final do semestre, lemos nossos registros e fizemos outras reflexões (individuais e coletivas) a partir deles, buscando explorar nossas experiências e emoções. Encaramos esse percurso, como um todo, como um processo de formação de formadores/as, dentro do qual entendemos nossas indagações sobre as emoções como parte crucial. Nesse sentido,

corroboramos Barcelos (2010) quando nos alerta para a necessidade da formação continuada de professores(as) – e por que não, também de formadores/as de professores/as – se basear na interação entre sujeitos que não podem se pretender superiores uns aos outros, a partir de um cuidado mútuo que pode se manifestar por narrativas pessoais e coletivas, que, por sua vez, estão sempre permeadas por emoções oriundas das experiências e vivências que fazem parte do "processo de ensinar, aprender, aprender a ensinar e do aprender a formar professores" (BARCELOS, 2010, p. 62).

Nas seções subsequentes, apresentamos as análises do nosso material empírico gerado a partir do diário e WhatsApp, as quais concebemos como reflexões colaborativas. Nossa decisão foi de apresentar estas reflexões da maneira em que entendemos que nossas percepções e emoções foram se desenvolvendo ao longo do semestre, com cada seção de nossa análise focada nas emoções que experienciamos em fases distintas de nossa trajetória colaborativa. Além disso, achamos importante explorar as ambiguidades e tensões emotivas que nos apareceram nesses diferentes momentos (muitas vezes ao mesmo tempo), bem como nosso trabalho emocional enquanto navegávamos por elas (BENESCH, 2017).

### **Expectativas, frustrações e o desejo por esperar**

Ao voltarmos nosso olhar para o primeiro momento do semestre, em que estávamos nos deparando com o planejamento do mesmo e já com uma antecipação das amarras burocráticas as quais viríamos a encontrar, observamos que tivemos experiências emocionais distintas. Por um lado, a professora Kyria já expressava sua frustração diante dos impedimentos que nos estavam sendo colocados. Em um de seus relatos iniciais, ela afirma:

*Para dizer a verdade eu me sinto muito frustrada por ver a série de empecilhos e obstáculos que temos para aproximar teoria e prática no estágio na UFES... Desde que cheguei... tenho que realizar uma cruzada mendigando campo de estágio em [nomes de cidades da região]. Isso prejudica os alunos, os professores supervisores e os regentes, pois não conseguimos fazer o estágio numa verdadeira parceira. (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 16/03/2023)*

Interpretamos esta frustração já no início do semestre como reflexo do histórico vivido pela docente na disciplina de estágio ao longo dos anos. Ou seja, além da decepção colocada

explicitamente em seu relato, vemos também um sentimento de cansaço diante das constantes dificuldades experimentadas ao longo de sua trajetória como professora desta disciplina – um cansaço causado pelas amarras burocráticas recorrentes no âmbito do estágio nas escolas, fator comum em contextos diversos (ROSENBERG, 2008). Dentre as burocracias vivenciadas pela docente estão: assinatura de termos de compromisso de estágio, recolhimento de documentos pessoais dos alunos matriculados na disciplina, acordo de cooperação entre escolas, secretarias e universidade, dificuldade em conseguir matrícula quando o discente já possui termo de estágio não obrigatório assinado e em vigor. Somava-se a esse cansaço, neste semestre em particular, a sensação de medo causada por atos violentos ocorridos em escolas, o que fazia a docente refletir sobre experiências anteriores em que havia autorizado a ida de seus/suas discentes para escolas antes do cumprimento da burocracia em questão (algo também comum em outros contextos).

*Depois do que aconteceu em Aracruz não posso deixar de pensar nos riscos que assumi e vivi ao longo desses 14 anos ministrando essa disciplina na UFES sem as condições necessárias (seguro, acordos de cooperação, etc) entre universidade e escola para poder viabilizar o estágio e a formatura dos alunos. (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 16/03/2023)*

A frustração demonstrada pela Kyria era compartilhada também pelos/as demais docentes envolvidos/as no início do semestre. No entanto, em seus relatos iniciais, esses/as docentes traziam outras emoções que estavam sentindo naquele momento, em particular uma sensação de curiosidade, por um lado, e um desejo por poder esperar (FREIRE, 1992) ao lidar com as adversidades que estavam sendo postas. O relato a seguir, da professora Lívia, ilustra esse desejo:

*Sim, a frustração bateu aqui também, mas não vamos deixar que tome conta. Infelizmente, se nem a [escola interna da universidade]<sup>4</sup> podemos usar, precisaremos de estratégias. Acho válido perguntar aos graduandos que experiências em escolas eles já tiveram e talvez, tentar trazer a escola até nós. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 16/03/2023)*

---

<sup>4</sup> Esta escola municipal de ensino fundamental está localizada dentro do campus da UFES, porém, não se caracteriza necessariamente como "escola de aplicação" ou "escola modelo", estas comumente usadas como campos de pesquisa e aplicação de cursos de licenciatura.

O relato acima mostra que, desde o início do semestre, havia uma busca por estratégias viáveis na disciplina, que poderiam trazer outras formas de vivenciar o estágio com a turma. Uma delas, como mencionado pela Lívia, era o de trazer a escola para dentro da universidade, através de visitas de docentes de espaços educativos diversos. A ideia também era compartilhada pelos/as demais docentes que expressaram concordância nas conversas de WhatsApp naquele momento. De fato, esse convite a docentes da educação básica foi efetuado rapidamente no início do semestre pela Kyria. Isso fez com que uma professora de escolas públicas da região pudesse participar como visitante já no primeiro encontro com a turma. Tal ação alimentou ainda mais o desejo por esperar colocado nos nossos primeiros contatos, gerando emoções que iam para além do desejo, como entusiasmo e determinação em colocar possibilidades diversas em prática. Os relatos a seguir ilustram esses sentimentos:

*Eu vi isso hoje!! E fiquei bastante empolgada! Acho que vamos ter um semestre bem rico e transformador!* (Lívia, em comentário do google Docs sobre sua própria sugestão de ter a formação no estágio conduzida, ao menos em parte, por docentes da educação básica, 23/03/2023)

Além disso, as professoras Kyria e Lívia (que estavam presentes no primeiro encontro) sentiram que os/as próprios/as discentes também viram a presença da docente da educação básica em sala como algo estimulante. Essa percepção é ilustrada nos comentários a seguir:

*... acho que eles gostaram muito da presença da [nome da docente] pois entenderam que essa é uma forma de termos mais diálogo e proximidade com a escola e a docência...* (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 23/03/2023)

*Acredito que muito do que foi relatado pela [nome da professora da educação básica] já seja de conhecimento de alguns, especialmente daqueles que estão estagiando ou que já tiveram experiências de docência (sim, duas alunas já deram aula em escolas públicas) em escolas públicas, e isso deve trazer um pouco mais de confiança e conforto a eles... Fico muito feliz e*

*esperançosa com esses jovens professores que têm disposição e desejo de transformar suas realidades profissionais. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 23/03/2023)*

Reconhecemos que a alegria de esperar da docente Lívia pode nos indicar alguma colonialidade quando ela fala da "disposição e desejo de transformar suas realidades" por parte da professora da escola pública. Seria esse desejo, ou ainda, seria a agência da "jovem professora" pautada na tal "supremacia do saber acadêmico/universitário"? Estaria ela buscando contribuir para nossa proposta decolonial de formação continuada (docentes da universidade aprendendo com a EP) ou ávida por novos conhecimentos que a tornariam supostamente mais "qualificada"? É importante também mencionar que o entusiasmo e o sentimento de esperança relatados acima foram alimentados por outras estratégias que foram discutidas e implementadas logo no início do semestre. Estas estratégias incluíam a possibilidade de trazer experiências que os/as discentes da disciplina já tinham como professores/as em escolas diversas, bem como a possibilidade de desenvolver um trabalho a partir de narrativas com os/as estudantes, o que, ao nosso ver, também poderia se constituir em um exercício decolonial uma vez que nós, formadores/as, estaríamos aprendendo com as experiências de nossos/as estudantes. No entanto, ressaltamos a necessidade de empatia e responsabilidade a fim de lidarmos com as constantes e costumeiras críticas por parte de quem adentra a escola pública sem estar preparado para as complexidades inerentes a ela, conforme já mencionado acima.

*Também vimos hoje que várias alunas estão tendo experiências em escolas públicas, algumas como docentes, outras como auxiliares. Talvez possamos pedir que redijam narrativas que, em sala, nas aulas teóricas, sejam trabalhadas e discutidas. (Lívia, comentário do Google Docs, 23/03/2023)*

*Gostei bastante de saber dessas experiências que eles/as já estão tendo... dá para pensar em diversas ideias mesmo, inclusive essa das narrativas... (Eduardo, comentário do Google Docs, 23/03/2023)*

Em suma, pudemos observar, no início do semestre, que houve por parte de nós, docentes colaboradores, emoções iniciais de frustração e medo – causadas principalmente por questões macroestruturais relacionadas à burocracia escolar e à violência recente em espaços educacionais. Por outro lado, houve também uma busca consciente de transformar a conjuntura que nos estava posta a partir de outros sentimentos, principalmente pelo desejo de esperar diante das dificuldades e pelo entusiasmo que as possibilidades que vislumbrávamos nos traziam. Podemos relacionar nosso esperar e nossa disposição em lidar com as emoções iniciais com o conceito de trabalho emocional proposto por Benesch e colegas (BENESCH, 2017; DING; BENESCH, 2018) quando defendem o uso desse termo a partir de reflexões sobre discursos relacionados à docência essencialmente romantizados e acrílicos, sobretudo quando representam lugares de poder desiguais, ou ainda, no caso da experiência aqui narrada, assujeitamentos a burocracias e macro funcionamentos.

Em particular, vale destacar que a Kyria conseguiu contactar demais docentes da educação básica (três, além da professora já mencionada, mais especificamente) para fazer parte da disciplina do estágio em diferentes momentos e que essa conexão com perspectivas diversas advindas do espaço escolar alimentaram ainda mais nossas expectativas esperançosas e decoloniais (como detalharemos mais adiante). Entretanto, como veremos a seguir, outros desdobramentos ao longo do semestre foram transformando essas emoções de formas complexas, ao passo em que fomos encontrando novas dificuldades e possibilidades de atuação.

### **Angústias, incertezas e o papel do diálogo**

O otimismo advindo de nosso desejo de esperar e das possibilidades que estávamos construindo acabou sendo testado em diferentes momentos do semestre em questão. O primeiro deles aconteceu logo após a primeira aula, ainda no final de março. Em um áudio de WhatsApp, a docente Kyria nos alertou sobre novas mudanças burocráticas que estavam sendo exigidas pela prefeitura da maior cidade da região metropolitana em que o estágio estava ocorrendo.

Também foi relatado que houve uma reunião com a pró-reitoria de graduação, e que os/as docentes do departamento de educação (responsáveis pelo estágio nas licenciaturas) se

mostraram revoltados com a situação. A pró-reitoria de graduação informou que se encarregaria da documentação dos/as estudantes a partir do semestre seguinte, mas não no semestre corrente. Portanto, em reunião de departamento, foi decidido que estudantes não seriam enviados/as para escolas sem termos de compromisso. Era provável que professores/as não conseguissem fazer isso durante o semestre, e diversos docentes tomaram a decisão de não enviar estudantes para escolas, o que, ao nosso ver, deve ter lhes causado outras angústias e apreensões, tais quais: como dar conta dos objetivos do estágio e da prática formativa sem o campo para favorecer as reflexões sobre a docência e a relevância dos saberes acumulados e construídos até ali? Que sentimentos emergiriam com a "não ida às escolas"? Será que a resistência por parte dos docentes engendraria mudanças estruturais e discursivas no que tange às burocracias e à relevância do estágio?

Em seu relato sobre a situação, a Kyria disse se sentir angustiada e triste com o que estava acontecendo naquele semestre. Mesmo assim, conjuntamente, pensamos em estratégias que poderiam ser usadas no decorrer da disciplina a fim de minimizar nossa frustração. Essas estratégias incluíam: a) separar conteúdos online utilizados em semestres anteriores (durante a pandemia) para alunos/as se reunirem, assistirem e planejarem aulas (GUIMARÃES et al., 2022); b) planejamento de atividades didáticas como se fossem fazer a regência nessas aulas; c) sessões de *micro-teaching* em sala de aula; d) convite a docentes que estão na rede pública para participarem das apresentações dos *micro-teachings*.

Mais uma vez, essas estratégias trouxeram esperança e entusiasmo a todos/as nós, inclusive aos/as discentes, ao nosso ver. Essas emoções foram fortalecidas ainda mais com as visitas de um professor e uma professora da educação básica que se formaram na universidade e gentilmente se dispuseram a trazer suas perspectivas e experiências para alguns dos encontros.

*Chego às 13:30 e vejo [nome da professora] e [nome do professor], junto de Kyria, no centro do semicírculo. Que alegria vê-los ali, dois ex alunos muito queridos e competentes, dedicados ao ensino público... [Nome do professor] já havia falado um pouco, precisa sair cedo, e responde à pergunta de um aluno sobre como se deu sua iniciação na EP, uma pergunta que parece angustiá-lo (ao aluno). [Nome do professor] diz que já chegou muito*

*bem preparado na EP pois já tinha acumulado algumas experiências de sala de aula. Não pareceu ter "sofrido" muito. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 06/04/2023)*

No entanto, mais uma vez esses sentimentos são atravessados por outros menos prazerosos/desejados, principalmente o medo. Na véspera da visita da professora e do professor que haviam estudado na universidade, já havíamos conversado no WhatsApp e no nosso diário sobre o desespero que havíamos experimentado diante da violência ocorrida em uma escola na cidade de Blumenau em 05/04/2023, dia anterior à data do registro acima. A situação havia causado horror, espanto, comoção, desânimo não apenas em nós, mas, obviamente, na comunidade docente como um todo e na sociedade em nível nacional. Adicionado a esta ocorrência, no dia 10 de abril nos deparamos com uma situação de evacuação da própria universidade onde o estágio ocorreu:

*Estou me preparando para ir à universidade para uma reunião quando recebo uma mensagem no meu grupo de whatsapp com meus orientandos...:*

*“... acabaram de me informar que a UFES está sendo evacuada”*

*“Um menino e uma menina com faca estão promovendo um atentado no campus”*

*“Se alguém do grupo estiver aí, já estão informando em todos os grupos que é pra sair da UFES ou pra não ir hoje”*

*(Kyria, diário reflexivo colaborativo, 10/04/2023)*

Ao refletir sobre esse momento do semestre em retrospecto, chegamos à interpretação de que para além das colonialidades burocráticas que estávamos experimentando, havia também o fator violência alimentando nossas emoções. Numa perspectiva discursiva de análise e compreensão das emoções (REZENDE, 2020) podemos, e devemos nos perguntar sobre a origem de tanta violência, o que, por consequência, gera emoções de medo e ódio, em nossa sociedade, em especial, dentro de instituições escolares/educativas. Como chegamos até aqui? Quais seriam as motivações de quem atenta contra a vida de outra pessoa dentro de uma escola/creche? O que esses ataques querem nos dizer sobre saúde mental, distúrbios psíquicos e, por que não, regimes de governo que incitam a violência e o armamento da população além

da não aceitação das diferenças? Como os ataques nas escolas poderiam estar ligados a discursos de ódio? É nesse momento, portanto, que a Kyria afirma nos diários estar confiante de que fez a coisa certa em não enviar os/as discentes para as escolas até terem o termo de compromisso e seguro, principalmente após uma reunião com demais colegas.

*... registro aqui que esse clima de terror (diante do que parece ser um episódio isolado) é fruto das emoções que todos estamos sentindo em virtude dos últimos atentados a escolas e só reforçam em mim a certeza de que fiz certo este semestre (em não enviá-los para a escola antes deo TCE)...* (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 10/04/2023)

Nos três encontros seguintes, conduzidos pela professora Kyria, pela professora Livia e pelo professor Eduardo, respectivamente, sentimentos de esperança e entusiasmo pareciam estar sendo alimentados mais uma vez. Primeiramente porque fomos fortalecendo a parceria que estávamos construindo entre nós mesmos/as, com uma sintonia que nos parecia cada vez maior e mais clara, como colocado no relato a seguir:

*Um último comentário que tenho é que isso do co-teaching é muito enriquecedor. Ter colegas em sala conosco, como foi o caso ontem, pode ser um fator intimidador às vezes (para mim, ao menos), mas o fato de estarmos realmente pensando juntos, colaborando nesse diário, fazendo reuniões sobre as aulas, discutindo questões no WhatsApp, etc tem sido muito gratificante e rico.* (Eduardo, diário reflexivo colaborativo, 27/04/2023)

Além disso, sentíamos que os/as discentes estavam engajados nesses encontros, que trataram sobre revisões de conteúdo, reflexões acerca do que eles/as haviam aprendido durante sua formação inicial naquela universidade, desde o início do curso, e sobre os primeiros capítulos do livro a ser discutido durante as semanas seguintes – *Beyond Methods*, do autor B. Kumaravadivelu (KUMARAVADIVELU, 2008). Não que não houvesse dúvidas por parte dos/as discentes ou questionamentos nossos sobre nossas próprias práticas, mas parecia haver um sentimento coletivo de envolvimento da turma nas atividades que estavam sendo realizadas. De fato, os/as próprios/as discentes compartilhavam conosco perspectivas

críticas e positivas sobre o trabalho que estávamos realizando colaborativamente (e em conjunto com docentes da educação básica), o que para nós era animador e confortante.

*Falamos sobre os mismatches entre as expectativas quanto ao estágio supervisionado e o que, de fato, temos conseguido realizar uma vez que a ida às escolas ainda não foi liberada pela Prograd. A turma parece estar satisfeita com as trocas entre docentes da universidade e os docentes de escolas públicas que já participaram de algum dos nossos encontros. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 27/04/2023)*

Este momento de satisfação que percebíamos entre nós e entre os/as discentes naquele momento do semestre foi, aos poucos, sendo modificado mais uma vez, quando começamos a notar uma outra questão que nos causou incômodo: o fato de os/as estudantes estarem lendo cada vez menos do material que havia sido passado para a turma, evidenciado pelo engajamento superficial que demonstravam durante as discussões previstas. Apesar de já termos experimentado questões similares em nossas vidas docentes, esta situação não deixava de nos causar preocupação; pelo contrário, víamos que mesmo (ou principalmente) em momentos mais avançados da sua formação, essa falta de leitura continuava a ser uma adversidade.

*Sinto que temos muita dificuldade em contar com a leitura prévia dos textos designados para nossas aulas, apesar de sempre divulgarmos nossos planejamentos com antecedência... Uma realidade que só se agrava quando os graduandos chegam nos semestres finais do curso, uma vez que muitos já trabalham. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 04/05/2023)*

*Essa é uma dificuldade que temos na UFPR também. O bom daqueles/as que já têm experiência é que acabam trazendo essas vivências para as discussões, mas unir esses relatos às leituras enriquece muito (para quem lê). (Eduardo, comentário do Google Docs, 08/05/2023)*

Como colocado pela professora Kyria em comentário posterior, atribuímos ao menos parte dessa falta de leitura ao fato de que as visitas às escolas ainda não haviam sido

autorizadas pela pró-reitoria de graduação naquele momento, o que desfavorecia a articulação entre teoria e prática naquele momento. Ou seja, tínhamos mais uma vez a percepção de que fatores externos à sala de aula estavam interferindo nas práticas da disciplina, por exemplo, talvez, o fato de muitos já trabalharem e, por isso, até não estarem cobrando da universidade medidas para que a ida às escolas fosse facilitada. Em termos de colonialidade, será que podemos presumir que, na visão dos graduandos, as experiências oriundas do estágio supervisionado obrigatório seriam menos importantes e relevantes do que aquelas que já vinham sendo adquiridas pelos graduandos em estágios não curriculares, corroborando a visão de que as práticas de formação oriundas do chão da escola seriam menos importantes do que as do curso de inglês onde muitos estagiam? Como a aceitação por parte dos graduandos quanto à não ida às escolas poderia estar alimentando o discurso do fracasso do ensino de inglês em escolas públicas (FORTES, 2017), reforçando a crença de que "não se aprende inglês na escola pública" ou de que "lugar de aprender inglês é no curso livre"? Por fim, uma última provocação, ou inquietação: como as leituras propostas para a disciplina poderiam representar a colonialidade do saber acadêmico, ainda que saibamos que Kumaravadivelu é um autor inserido nos estudos de decolonialidade da LAC? Será que textos sobre a educação brasileira não seriam uma opção decolonial e mais representativos do que se espera aprender/debater no estágio supervisionado curricular?

*Concordo com as pontuações feitas por Lívia acima sugerindo que talvez o livro do Kuma não esteja sendo lido em casa a fim de permitir uma discussão/exploração rica em sala de aula. Em semestres anteriores, quando os alunos estavam indo à escola, as discussões eram sempre muito ricas pois sempre falávamos das teorias que estávamos lendo em relação ao que eles estavam vendo e vivendo na prática... (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 25/05/2023)*

É interessante notar que no mesmo momento do semestre em que o relato anterior sobre a ida ao campo foi feito (ou seja, 25/05/2023), houve uma conversa entre o professor Eduardo e uma das colegas responsáveis pelo estágio em sua universidade de origem (UFPR). Essa conversa ocorreu em decorrência de dois fatores: a) o nosso sentimento de que precisávamos

dialogar com docentes de estágio em outras instituições; b) o fato de que a colega em questão havia feito parte de uma mesa redonda sobre o estágio naquela mesma semana. Segundo ela, a mesa redonda discutiu o fato de que problemas como aqueles pelos quais estávamos passando nesta disciplina específica são bastante comuns em diversas instituições, não apenas no Brasil, mas também em outros contextos latinoamericanos. Uma das discussões da mesa, inclusive, foi a de que havia um sentimento de suspeita por parte de docentes diversos de que a burocratização do estágio poderia ser uma forma de adequá-lo a políticas neoliberais, pois acabava obrigando discentes a fazer seus estágios em escolas da esfera privada, ao invés de haver a possibilidade de fazê-lo em escolas públicas.

Esse diálogo foi importante para a disciplina, pois nos ajudou a colocar as dificuldades que estávamos passando em perspectiva, entendendo-as dentro de um contexto mais amplo de políticas linguísticas e educacionais da educação superior. Inclusive, as discussões que tivemos a partir dessa interação foram levadas adiante para o departamento de educação da UFES (com permissão da colega do Eduardo).

Ao refletirmos sobre os acontecimentos colocados nesta seção, percebemos que havia, mais uma vez, uma conjuntura complexa de fatores envolvidos nas maneiras em que o estágio em que estávamos atuando estava tomando forma. A repetição e o aprofundamento de questões burocráticas, colonialismos e de situações de violência (desta vez, no próprio campus da disciplina de estágio), o que culminou na não ida de ao menos alguns/algumas estudantes às escolas, estava transformando nossas frustrações iniciais em sentimentos de angústia. Essa angústia parecia se refletir inclusive no fato de as leituras por parte dos/as discentes não estarem ocorrendo das formas previstas.

Por outro lado, víamos na nossa parceria e nos diálogos estabelecidos com outros docentes (da mesma instituição e de outras) uma integração colaborativa potente, um espaço de reflexões profundas sobre o fazer docente em contextos críticos, onde conjunturas macro e meso institucionais trazem obstáculos difíceis. Alinhados a Barcelos et al (2022, p. 11) descobrimos que emoções conflituosas podem servir de combustível para mudanças em nossas práxis, podendo causar rupturas e expansões interpretativas de nossa parte (MONTE MÓR, 2018). Foi nesses conflitos, diálogos e parcerias que encontramos formas diversas de lidar com as frustrações e angústias que vivemos, seja por vermos que não estávamos

sozinhos/as, seja por vislumbrarmos a colaboração em si como um ato de afeto e aprendizagem.

### **Sensibilidade, empatia e acolhimento**

Como temos mostrado neste texto, lidar com emoções como frustração, angústia, medo e com incertezas quase que constantes é algo bastante difícil, inclusive para educadores/as formadores/as que, como nós, se consideram experientes. Tal dificuldade parecia se tornar ainda maior quando nos deparávamos com os efeitos que a não ida às escolas e nossas ansiedades/preocupações diante dos desafios que encontrávamos acabavam afetando os/as discentes (como relatado nas seções anteriores).

Isso não significou, no entanto, um abandono de nossos desejos por seguir esperando. Ao revisitarmos nosso diário e as vivências que compartilhamos, entendemos que, na parte final do semestre, esse esperar se materializou principalmente em ações que buscavam lidar com as dificuldades que percebemos nos/as discentes com relação ao planejamento e execução de suas seções de micro-teaching. Nesse sentido, reconhecemos o valor da empatia como emoção necessária para a compreensão de uma vasta gama de outras emoções conforme defendido por Tagata (2022).

A primeira destas ações, pautada pela empatia, foi a escolha por feedback individual contínuo para os/as discentes com relação a seus planejamentos. Já desde meados de maio/2023, a professora Kyria optou por deixar a segunda parte de cada encontro para esses momentos de feedback, nos quais os/as estudantes tinham a chance de visitar seus planos de aula, materiais e mesmo de dar conta de etapas do planejamento que ainda não haviam cumprido. Segundo relatado pela docente em nosso grupo de WhatsApp, alguns dos efeitos imediatos desse momento específico incluíram uma menor percepção de cansaço por parte dos/as estudantes, uma sensação de maior conforto entre os/as discentes e até mesmo uma maior abertura para que mais perguntas fossem feitas com relação ao nosso trabalho colaborativo.

Na verdade, antes dos momentos de feedback individual iniciarem, a docente Kyria também buscou dialogar com os/as discentes sobre os processos que estão envolvidos no ato de planejar e executar uma aula, atividade ou unidade. Ao revisitarmos nossos relatos, interpretamos esse como um momento de construção de empatia, em que a docente buscava

mostrar à turma que mesmo docentes mais experientes lidam com diversas complexidades envolvidas no ato de planejamento e ensino.

*No início da aula a Kyria coloca o plano de aula dela no quadro e compartilha com os alunos qual é o plano dela para aquela aula e o rationale para essa escolha a fim de que eles possam refletir sobre o metacognition de uma professora/planejamento de aula e sobre o fato de que, mesmo se não conseguirem fazer todo o planejamento, é importante ter um e caso ele mude, poder explicar o motivo (rationale) para a mudança. Kyria tem esperança que ao se revelar como professora, eles entendam os processos também que envolvem o planejamento, mudança de planos e management de aulas de professores. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 11/05/2023)*

Além disso, foi decidido também que, por questões afetivas, as seções de micro-teaching, que seriam observadas por docentes convidados/as da educação básica, não seriam avaliadas com nota.

*Eu expliquei que... os professores das escolas que vem observar as aulas deles (durante o microteaching) só vem para contribuir e dar feedback mas que eles não estão sendo avaliados. (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 11/05/2023)*

Tal decisão acabou trazendo outras reflexões, que levaram à escolha de que a avaliação final da disciplina teria como base os portfólios dos/as discentes (em que eles/as tinham espaço para refletirem sobre suas próprias práticas e aprendizados), mas não a sua performance nas seções de micro-teaching.

*Eu expliquei que vou avaliar o portfólio, apenas, e não a performance (microteaching/co-regência) deles e acho que vou fazer isso a partir de agora tanto para os alunos do Estágio Supervisionado quanto para os orientandos que foram acompanhar a turma comigo em Estágio Docência. (Kyria, diário reflexivo colaborativo, 11/05/2023)*

Interpretamos esses momentos de reflexões sobre avaliação como práticas contínuas daquilo que Haus e Schmicheck (2022) chamam de "avaliar se avaliando", com base no "ler se lendo" de Menezes de Souza (2011) supracitado. Como colocado por Haus e Schmicheck (idem), o processo de avaliar se avaliando faz parte de uma busca por emoções outras (que não frustração, medo, ansiedade, insegurança) para práticas avaliativas. Para nós, essa busca parecia especificamente importante nesta disciplina, devido aos percalços burocráticos e emocionais que haviam ocorrido ao longo do semestre, além de discussões com os/as discentes sobre avaliação e poder.

Outro tipo de ação que acabamos tomando em alguns momentos se deu em diálogos que buscamos estabelecer com os/as discentes sobre suas práticas como professores/as em outros contextos, principalmente escolas de idiomas, onde muitos já estagiavam. Ao se depararem com as discussões que eram levadas para a sala de aula, alguns/algumas discentes acabavam demonstrando insegurança e questionamentos sobre suas próprias práticas, bem como sobre as instituições onde trabalhavam, especialmente quando discutíamos crítica e letramentos críticos. Nesses momentos, pensamos que nos cabia dialogar com os questionamentos de forma crítica e sensível, de modo a valorizar as práticas que estes/as discentes já tinham desenvolvido, mas mostrando também que há caminhos diversos na docência e que nós mesmos/as muitas vezes nos deparamos com desafios similares ao que eles/as nos traziam.

*Houve questionamentos bem pertinentes por parte do grupo e tentei, com a ajuda da Lívia, respondê-los de forma mais clara possível, mas acho que esse é um assunto que vai fazendo sentido aos poucos quando lemos, conversamos, etc... Senti que houve uma certa inquietação também por parte de algumas alunas ao nos questionarem sobre suas próprias práticas, algo que também acho saudável. Tentamos deixar claro que não estamos criticando práticas desta ou daquela perspectiva, mas trazendo reflexões que fazem parte do fazer docente, e acho que isso foi bem recebido. (Eduardo, diário reflexivo colaborativo, 01/06/2023)*

*Sim, deixamos claro que as escolhas serão feitas por cada um deles, ou pelas instituições das quais já fazem parte ou virão a fazer. Que momentos críticos, brechas, podem emergir de contextos metodológicos mais rigorosos e "fechados". Também falamos que a relevância de*

*propostas críticas se dá pela necessidade de transformação social que a educação básica pode engendrar. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 01/06/2023)*

Finalmente, a própria seção de *micro-teachings* no final do semestre foi um momento de lidar com as ansiedades dos/as discentes através da empatia. Os planejamentos realizados pelos/as estudantes foram apresentados com a participação de um docente e uma docente da Educação Básica, que, juntamente com a Kyria e a Lívia, buscavam se engajar em momentos de feedback construtivo. Além disso, foi decidido que os planos em si não seriam avaliados.

*Como o contexto de sala de aula na graduação difere muito da sala de aula da EP, a turma é orientada a apresentar os planos e os procedimentos pensados, e não, necessariamente, a "darem aula" colocando-os em prática. Kyria esclarece que os planos não serão avaliados e acredito que isso deva fazer muita diferença nas emoções que a turma traz para o momento do compartilhamento de suas ideias. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 15/06/2023)*

*Durante as apresentações, e por mais de uma vez, a relação entre frases e imagens não nos pareceu ser imediata... Enquanto tentávamos chegar a uma chave de respostas precisa, [docente da escola pública visitante] sabiamente se manifesta dizendo que o conflito de visões e sentidos construídos sobre as imagens e as frases, e a impossibilidade de chegarmos a uma determinada chave de respostas não deveria ser um problema, e sim, que a conversa ou o debate sobre as possíveis relações entre frases e imagens já poderia representar um objetivo alcançado pelo aula. (Lívia, diário reflexivo colaborativo, 15/06/2023)*

Interpretamos os relatos e situações detalhados nesta seção como momentos em que tivemos que ter sensibilidade diante das dificuldades que os/as estudantes estavam atravessando, principalmente em vista de nossas próprias frustrações e angústias. Essa sensibilidade envolveu a busca por empatia e por acolhimento dos/as discentes neste contexto tão complexo em que estávamos todos/as inseridos. Ao chegarmos ao final desta jornada, entendemos que essa sensibilidade se alinha ao que Benesch (2017) chamou de trabalho emocional, envolvendo empatia e acolhimento em uma via de mão dupla – ou melhor de

várias mãos. Ao mesmo tempo em que buscávamos lidar com as contingências impostas pelo contexto da disciplina e com as expectativas e emoções discentes ao longo do processo (ou seja, com o contexto institucional e os seus vários discursos), esses/as mesmos/as discentes também entendiam que estávamos passando por desafios novos que nos causavam bastante inquietação. O mesmo ocorria entre nós mesmos/as e entre nós e os docentes da Educação Básica que cordialmente trouxeram suas perspectivas para a turma.

### **Emoções em construção: uma tentativa de concluir**

O exercício a que nos propusemos na experiência coletiva aqui relatada – desde sua concepção até este momento de escrita – nos levou ao entendimento de que experimentamos, ao longo do semestre, um complexo entrelaçado de emoções que estavam em constante transformação e tensionamento. Por um lado, questões estruturais internas (como a burocracia) e externas (por exemplo, o clima de violência) à universidade, em nível macro, levavam a sentimentos de apreensão e medo. Por outro, em um nível mais micro, a parceria entre nós, a colaboração com docentes de escolas públicas, as relações com os/as discentes e as estratégias em que fomos pensando ao longo do semestre nos faziam esperar e agir diante das adversidades. Mesmo assim, vale notar que esse esperar, e portanto, algumas de nossas ações, também foram afetadas, tanto pela recorrência em que questões externas pareciam aparecer, quanto pela falta de leitura do material pelos/as estudantes em alguns momentos do semestre. Apesar desses fatores, vimos que a empatia, sensibilidade e acolhimento nos trouxeram possibilidades fortes de seguir trabalhando em meio às adversidades que nos eram impostas.

Ao finalizarmos este texto, gostaríamos de enfatizar que a complexidade e tensionamento de emoções aos quais nos referimos seguem sendo parte de nossas reflexões sobre a disciplina. Tal continuidade não nos surpreende, principalmente quando entendemos que emoções são experimentadas de formas dinâmicas, relacionais (WATERMAN et al., 2023), e não tão fáceis de compreender, principalmente em situações que nos parecem adversas. Além disso, o próprio ato de tentar verbalizá-las em um texto acadêmico, como fizemos aqui, acaba por nos trazer outras camadas desta complexidade que talvez ainda não consigamos entender.

Podemos dizer, portanto, que o trabalho emocional gerado em nossa práxis aqui relatada não está limitado ao espaço físico (ou mesmo simbólico) institucional, nem tampouco se encerra com esse ato de escrita. Desta forma, afirmamos, a partir de nossa própria experiência, que a noção de trabalho emocional expande para além de atos como correção, *feedback* ou outras práticas relacionadas à sala de aula (atos esses elencados e muito bem estudados e discutidos por BENESCH, 2017, dentre outros/as pesquisadores/as). Para nós, o trabalho emocional acaba por influenciar as formas em que nos auto-percebemos e somos percebidos/as em nossos contextos de atuação; ou seja, ele acaba por impactar nossas identidades enquanto docentes e formadores/as de professores/as, reforçando ainda mais o elo entre identidades e emoções (BARCELOS, 2015). Isso pode ser evidenciado, no nosso caso, pelos questionamentos que fizemos e seguimos fazendo acerca de nossas próprias práticas, inclusive nosso ato de reflexão por meio da escrita do presente artigo.

Por exemplo, ao buscar trazer reflexões críticas a partir do pensamento decolonial para o nosso texto, passamos a nos indagar sobre as formas em que nossas crenças e práticas ao longo do semestre estavam imbricadas em compreensões coloniais; e em que momentos buscamos (ou não) romper com essas colonialidades. Cremos que o olhar para as emoções em si é ao menos uma tentativa de trazer essa ruptura. E buscamos fazer isto de forma coletiva, dialogada e respeitosa com nós mesmos/as e com os/as discentes. Por outro lado, nos questionamos por que não envolvemos de forma mais profunda os/as docentes da Educação Básica em nossos diálogos para além da sala de aula. Isso seria possível? Estaríamos cobrando demais de nós mesmos/as?

Não temos nem teremos, neste momento, respostas para essas perguntas, nem para demais questionamentos similares. O que parece ser mais importante para nós, e que foi tema da reflexão final que fizemos sobre a disciplina, é que o trabalho emocional que vivenciamos, os caminhos que percorremos e as reflexões conjuntas que nos propusemos a fazer e que realizamos fazem parte da nossa própria formação enquanto formadores/as de professores/as (para mais, ver FINARDI; D'ELY, 2023). Reconhecer isso e sentir as potencialidades das trocas que fizemos é talvez uma das maiores contribuições deste estudo – ao menos para nós mesmos/as.

## Referências

- AHMED, S. *The cultural politics of emotion*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2004.
- ARAGÃO, R. (2006). Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320.
- ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. *Emoções e ensino de línguas*. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 23-44.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16a Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARCELOS, A.M. F. “Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores”. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, N. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BARCELOS, A. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301-325.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022. Belo Horizonte.
- BENESCH, S. *Enotions and English language teaching: exploring teachers’ emotion labor*. London, UK: Routledge, 2017.
- BORELLI, J. D.; V. P.; PESSOA, R. R. O Estágio Em Língua Inglesa e o Desafio Decolonial: Problematizações Sobre as Relações Interpessoais De Seus/Suas Agentes. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, n. 51, p. 75-96, 2019.
- DING, X.; BENESCH, S. Why English language teachers’ emotion labor?: an interview with Professor Sarah Benesch. *The Journal of Teaching English for specific and academic purposes*, v. 6, n. 3, p. 543-551, 2018.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.
- FINARDI, K. R.; D'ELY, R. Estágio Supervisionado entre os caminhos traçados e os percorridos durante a pandemia. *Revista Educação Online*, v. 18, n.44, p. 1-17. 2023.
- FORTES, L. “Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 233f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. (4a. Edição). London, UK: Routledge, 2012.

GOMES, G.; BARCELOS, A. M. *Emoções e ensino de línguas*. Curitiba: Editora CRV, 2023.

GUIMARÃES, F.; HIDEBLANDO JÚNIOR, C.; FINARDI, K. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e depois da pandemia. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 25, p. 179-204, 2022.

HAUS, C.; SCHMICHECK, J. Learning for or learning with: Avaliar se avaliando for an ELT assessment otherwise. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 27, n. 3, p. 764-782, 2022.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire* (Prefácio). Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2008.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Revista X*, v. 14, n.5, p. 05-21, 2019.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Tradução de Marco Oliveira.

MONTE MÓR, W. M. Expansão de Perspectiva e Desenvolvimento do Olhar: um exercício de Letramento Crítico. In: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M. ; BARROS, A. C. (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2018.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Gepligo (Grupo De Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and verse: entre desaprendizagens and learning otherwise.

IN: PESSOA, ET AL. *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF* [Ebook]. 2a. edição. Goiânia : Cegraf UFG, 2022.

PESSOA, R. R. Nós de colonialidade e formação docente. IN: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

REZENDE, T. “*Somos a resistência*”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROSENBERG, A. J. *O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na licenciatura em língua inglesa*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina. 2009.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

TAGATA, W. In my shoes: empathy and critical emotional literacy in EFL lessons. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 17-36. 2022.

WALSH, C. E. *Rising up, living on: re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Durham, NC: Duke University Press, 2023.

WATERMAN, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; FINARDI, K. Emotions of L2 learners in different contexts and modes. *Studies in English Language Teaching*, v. 11, n. 2, p. 91-113, 2023.

## **EMOTIONS OF TEACHER EDUCATORS IN THE TEACHING PRACTICUM: A COLLABORATIVE, DECOLONIAL REFLECTION**

**ABSTRACT:** In this article, we present our reflections upon a collaborative practice that we (three professors from two Brazilian federal universities) carried out in a practicum class in a university in the southeast of the country. Through data generated using a shared reflexive journal and our conversations via WhatsApp, we explore the ways in which our emotions were transformed throughout the semester in which the practicum took place, as well as how we sought to engage with such emotions when confronted with challenging situations. Our reflections have led us to the understanding that we experienced a complex tension between feelings of fear and anguish, on the one hand, and hope and empathy, on the other. When

discussing these results, we consider how our emotions and actions were affected by coloniality, as well as by the desire to interrupt it.

**KEYWORDS:** Emotions, Practicum, Coloniality, Educating the educator.