

As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço

EDUCATIONAL REFORMS AND TEACHERS' WORKING CONDITIONS:
EMOTIONS EXPERIENCED BY AN IN-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER

Neide Nunes **RODRIGUES ***
Ana Cláudia Lopes Chequer **SARAIVA ****

Resumo: Neste artigo analisamos a relação entre reformas educacionais, trabalho e emoções de professores. O estudo foi realizado com uma professora de Língua Inglesa de uma escola pública de Minas Gerais. Os objetivos foram verificar o papel que os fatores contextuais desempenham na produção das emoções, detectar as emoções que permeiam sua prática com alunos, colegas de trabalho e gestores escolares. Como pressupostos teóricos, pautamo-nos nos estudos sobre reformas educacionais e o trabalho docente (AUGUSTO, 2005; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; DUARTE; AUGUSTO, [s.d.]) e sobre a relação entre emoções e ensino e aprendizagem de línguas (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2002, 2003; ARAGÃO, 2008; DAY; QING, 2009; SHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; COWIE, 2011; RIBEIRO, 2012). Como instrumentos de coleta de dados, empregamos um questionário semiaberto e uma entrevista narrativa. Os resultados sugeriram que as precárias condições de trabalho, com salas de aula cheias, estrutura física e tecnológica deficitária, currículo rígido, indisciplina dos alunos, assim como a atmosfera pessimista da instituição são fatores que lhe causa frustração, estresse e desmotivação. Os resultados indicam a necessidade de elaboração

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: neidenrodrigues@yahoo.com.br.

** Possui especialização em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). É professora Adjunta II da Universidade Federal de Viçosa. Contato: aclaudia@ufv.br.

de formas alternativas de organização e interação no trabalho escolar e da participação de profissionais da educação na criação e implementação de reformas educacionais.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Emoções de professores. Língua Inglesa.

Abstract: In this article, we analyze the relation among educational reforms and teachers' work, and emotions. This study was conducted with a public school English teacher, in Minas Gerais. The aim was to verify the role that contextual factors play in the production of emotions, and detect the emotions that influence her practice with students, colleagues, and school managers. The theoretical framework was based on studies about educational reforms and teachers' work (AUGUSTO, 2005; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; DUARTE; AUGUSTO, [s.d.]), the relationship between emotions and the process of teaching and learning languages (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2002, 2003; ARAGÃO, 2008; DAY; QING, 2009; SHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; COWIE, 2011; RIBEIRO, 2012). We used a semi-structured questionnaire and a narrative interview as data collection instruments. The analysis has pointed out poor work condition, crowded classrooms, poor physical and technological structures, strict school curriculum, students' indiscipline, and the institution pessimistic atmosphere as frustrating, stressful, and de-motivating factors. These results indicate the need to create alternative ways of school workplaces organization, and to modify the way people interact in schools. They also suggest the need of educators to participate in the design and implementation of educational reforms.

Keywords: Educational reforms. Teachers' emotions. English Language.

Introdução

As políticas e as reformas neoliberais, caracterizadas pela racionalização dos gastos públicos e a intervenção mínima do Estado nas estruturas econômicas e sociais vêm influenciando diretamente o funcionamento do sistema escolar brasileiro. As consequentes medidas econômico-administrativas “interferem nas condições de trabalho dos professores, no funcionamento das escolas e na organização pedagógica” (AUGUSTO, 2005, p. 5), impondo limites e estabelecendo restrições aos professores, o que afeta não só a prática, como também o próprio bem-estar desses profissionais.

É essa relação entre as reformas educacionais, trabalho, emoções e vivências de professores que pretendemos analisar e discutir neste artigo. Embora existam várias produções acadêmicas sobre trabalho docente (MANCEBO 2007), este se justifica por investigá-lo em associação com o conceito de emoções. Nesta perspectiva, o trabalho do professor não envolve apenas aspectos do contexto social, cultural, material e intelectual, mas, também, aspectos simbólicos que estão diretamente associados às emoções que experiencia em sua prática cotidiana. As emoções relacionam-se com o modo como ele se vê e se identifica com o trabalho que realiza.

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa que realizamos sob o título “Emoções de uma professora de Língua Inglesa em serviço”¹ (RODRIGUES, 2013). A partir dos dados coletados, identificamos e discorremos sobre as emoções vivenciadas por uma professora de inglês em serviço, abordando o papel que os fatores contextuais desempenham no desencadeamento de suas emoções em relação à sua profissão. Não obstante, originalmente, a investigação não tenha focado nas reformas e nas condições de trabalho do professor, os resultados sugerem que elas exercem um papel central nas emoções que experiencia.

Investigar o aspecto emocional da prática docente é importante porque, apesar de o estudo sobre emoções vir ganhando considerável atenção de pesquisadores no Brasil (ARAGÃO, 2005, 2008; COELHO, 2011; RIBEIRO, 2012; BARCELOS, 2013) e no exterior (HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003; ZEMBYLAS; SCHUTZ, 2009; COWIE, 2011), as pesquisas sobre o trabalho e desenvolvimento de professores têm priorizado aspectos pedagógicos e cognitivos (FREEMAN; RICHARDS, 1996² apud COWIE, 2011, p. 235), e dado pouco enfoque ao papel que as emoções exercem no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Visando a contribuir com a ampliação do entendimento da natureza e das condições das relações que estão sendo construídas no espaço escolar, propomos, inicialmente, neste artigo, discorrer sobre as reformas educacionais e a precarização do trabalho docente, considerando os elementos envolvidos no contexto de atuação profissional. Em um segundo momento, buscamos

¹ Os dados discutidos neste artigo foram coletados durante o desenvolvimento da pesquisa *Professores de inglês em serviço: crenças e emoções na prática*, do qual participei de forma voluntária, sob orientação da professora Ana Maria Ferreira Barcelos.

² FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Eds). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

apreender o conceito de emoções com base em Zembylas (2002) e Aragão (2008), abordando os estudos sobre emoções de professores. Em seguida, partilhamos os resultados de uma pesquisa realizada com uma professora de Língua Inglesa em serviço. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1 Reformas Educacionais e Precarização do Trabalho Docente

A crise educacional brasileira e as críticas às péssimas condições do trabalho do professor acentuam-se na década de 80 do século XX. A expressão “condições de trabalho”, neste artigo, refere-se à forma como está organizada a atividade docente: jornadas, formas de avaliação de desempenho, horários, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho (cf. AUGUSTO, 2005). A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por professor, também estão compreendidos no conceito condições de trabalho (AUGUSTO, 2005).

Pereira (2000, p. 20) argumenta que a baixa dos salários dos professores, associados à sobrecarga de trabalho e a conseqüente queda da qualidade do ensino contribuíram com o que foi chamado, em meados dos anos 80, de *desvalorização e descaracterização* do magistério como profissão. Segundo Augusto (2005, p. 12), “a precarização é um processo central decorrente das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo”. Ela é mais forte a partir da década de 90, quando o neoliberalismo é implementado e transformações no âmbito político, econômico e social são propagadas. Desde então, o Brasil vem passando por profundas reformas educacionais, com “medidas de natureza econômico-administrativa, que têm por objetivo a racionalização dos serviços e o controle dos gastos relativos à gestão de pessoal” (AUGUSTO, 2005, p. 5).

As mudanças no campo educacional e o trabalho docente estão intrinsecamente relacionadas às políticas neoliberais, as quais determinaram reformas políticas, econômicas e educacionais com racionalização dos gastos públicos e redefinição das modalidades de intervenção do Estado, que passa a ser mínima e descentralizada (MANCEBO, 2007, p. 469). Iniciou-se um processo de abertura comercial, desregulamentação das economias nacionais, com políticas de ajuste estrutural e de restrição do gasto social, privatizações e descentralização dos serviços e influência dos organismos internacionais no financiamento das políticas estatais (MANCEBO, 2007, p. 469).

Mancebo aponta, como consequências de todas essas mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas, as crises sucessivas do sistema educacional brasileiro. A educação fica sujeita às normas do mercado. Há uma transferência das responsabilidades para com a educação do setor público ao privado, o que faz com que ela deixe de ser um direito para se tornar uma possibilidade de consumo individual (MANCEBO, 2007, p. 469).

Nesse cenário, o trabalho docente fica sujeito às novas ordenações do Estado. O professor se torna um trabalhador do sistema produtivo-industrial (MANCEBO, 2007, p. 469). Há uma intensificação do seu trabalho, com atribuições de várias funções aos professores, além das pedagógicas. As atividades típicas do trabalho docente, isto é, “ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos” (DUARTE; AUGUSTO, [s.d.], p. 8), vêm sendo, segundo os autores “atropeladas’ por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão” (p. 9). Ao se ocupar de questões que vão além do ensino, como problemas sociais e afetivos, o professor pode comprometer seu trabalho, tendo menos tempo de preparar suas aulas, corrigir provas e trabalhos e de se requalificar (cf. OLIVEIRA et al., 2002, p. 48).

Essas mudanças vêm acarretando a precarização do trabalho docente (baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho, perda do reconhecimento social, heteronomia e controle do professor do seu trabalho); intensificação do regime de trabalho (aceleração na produção e maior tempo dedicado ao trabalho); flexibilização do trabalho (diversificação dos estabelecimentos para a expansão dos sistemas de ensino com a contenção dos gastos públicos, implementação de contratos de trabalho ágeis e econômicos, novas atribuições aos professores); descentralização gerencial, com a ilusão de participação dos professores nas decisões administrativas (MANCEBO, 2007, p. 470) e submissão das instituições e dos professores a sistemas avaliativos gerenciais e centralizados, que funcionam como indicadores de produtividade.

Ainda no que diz respeito à intensificação do regime de trabalho, Oliveira et al. (2002) criticam a forma como novas exigências vêm sendo apresentadas aos professores, sem que haja uma adequação das condições do exercício da docência:

... as reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para

os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos considerar que resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno. Aumentaram ainda, tais reformas, a responsabilidade dos professores sobre sua formação, obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação. (OLIVEIRA et al., 2002, p. 43).

Espera-se, desse modo, que o professor desempenhe um maior número de atividades escolares, pedagógicas ou não, e de formação continuada em um mesmo período e sob as mesmas condições. O tempo torna-se ainda mais escasso quando esse professor, com um salário muito baixo, vê-se obrigado a trabalhar em dois ou três turnos, muitas vezes em escolas diferentes, para aumentar a sua renda mensal. A atual questão da remuneração do professor é uma implicação do arrocho e contenção salarial implementada a partir da segunda metade da década de 90 (OLIVEIRA et al., 2002, p. 45).

Além disso, “as novas formas de ensinar e de avaliar refletidas em novos critérios adotados para enturmação dos alunos e novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos” tem demandado ainda mais tempo do professor, visto que ele precisa de horários extras para atender alunos, pais, e para participar de reuniões com seus colegas para o planejamento e avaliação do trabalho (OLIVEIRA et al. 2002, p. 43).

Corroboramos Oliveira et al. (2002, p. 45) quando afirmam que a implementação de reformas educacionais vêm acontecendo em um contexto impróprio, onde as condições de trabalho dos professores são extremamente precárias:

... são estes trabalhadores [os professores] que se encontram no fim da linha de todas as políticas educacionais, que sofrem diretamente as consequências de ter de realizar sob as condições mais adversas um trabalho de grande responsabilidade e ter de responder a muitas exigências técnicas e afetivas. (OLIVEIRA, p. 45-46).

Ao não poder responder a todas as exigências que lhe são impostas, o professor sente-se insatisfeito, inseguro, culpado, frustrado, deprimido, cansado, estressado, etc.. As novas demandas, em conjunto com suas condições de trabalho, provocam efeitos nocivos à sua prática e à sua própria qualidade de vida.

Outro agravante que vem contribuindo para a deteriorização das condições de trabalho é o modo como o processo de massificação do ensino, com a decorrente alteração do perfil dos alunos das escolas públicas (DUARTE; AUGUSTO, [s.d.], p. 9), se deu, sem que medidas de democratização fossem tomadas. Com base em Barroso (2003, p. 118³), esclarecem:

... a escola massificou-se [...] sem alterar sua organização pedagógica, que era voltada para atender públicos seletos, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação de seus alunos, sem dispor dos recursos necessários para gerir os anseios de uma escola para todos. (DUARTE; AUGUSTO, [s.d.], p. 9)

Acrescenta-se, também, que essa massificação aconteceu sem que se fossem oferecidas aos professores condições de se requalificarem para atender as novas demandas sociais. Na tentativa de responder às novas exigências, eles iniciam um processo que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) denominaram de autointensificação. Espera-se deles que realizem todas as antigas e novas atividades em um mesmo espaço de tempo e com eficiência, pois são responsabilizados pela qualidade e resultados de ensino, medidos por avaliações interiores e exteriores e analisados por órgãos centrais. Como consequência, encontramos professores cansados, desestimulados, estressados, depressivos e desacreditados da profissão. Esses aspectos são tratados nas seções seguintes, quando abordamos o tema ‘emoções de professores’.

2 Emoções: constructos sociais, culturais e políticos constituidores da identidade docente

A prática de professores é fortemente influenciada pelas emoções, que podem orientar suas tomadas de decisões e determinar suas ações. Mas, o que são exatamente as emoções? Há uma grande diversidade de abordagens de autores que investigam sobre o tema. Neste artigo, adotamos os conceitos propostos por Zembylas (2002) e Aragão (2008). O primeiro argumenta que

³ BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 117-143.

as emoções podem ser compreendidas como construtos sociais, culturais e políticos (ZEMBYLAS, 2002). Elas nascem, assim, na interação social. Não são apenas psicológicas e restritas ao indivíduo.

No campo educacional, Zembylas (2002, p. 188) considera que as práticas discursivas, políticas e culturais definem a experiência emocional de professores. Compreende que as emoções são aspectos constituintes da identidade e subjetividade de professores e fatores que permeiam as relações entre indivíduos, orientando suas condutas. Entretanto, argumenta que o profissionalismo demanda dos docentes não só um trabalho cognitivo, mas também um considerável trabalho emocional (HARGREAVES, 2000, p. 814). Isto é, eles precisam reagir emocionalmente de forma apropriada aos colegas e alunos. Não podem reagir espontaneamente. As emoções precisam ser, muitas vezes, moduladas, provocadas ou até mesmo suprimidas durante relações interpessoais (ZEMBYLAS, 2002, p. 196; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, p. 3). O trabalho emocional baseia-se, desse modo, em um esforço, cuidado e planejamento para articular o pessoal e o social, numa relação que envolve, por vezes, o confronto de emoções e valores.

Já Aragão (2008, p. 296) define emoções como “disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis, num dado momento de um fluir histórico”. Segundo essa definição, podemos inferir, por exemplo, que os professores, ao se sentirem desmotivados e incapazes de atender a todas as demandas do sistema e de enfrentar todas as dificuldades do contexto escolar, acabam por desacreditar em si mesmos, no ensino ou, até mesmo, desistem da profissão (ZOLNIER; MICCOLI, 2009).

A partir dessas duas definições apresentadas por Zembylas (2002) e Aragão (2008), podemos dizer que as emoções são variáveis e determinadas ou influenciadas por fatores contextuais e pelas relações que os professores estabelecem com os demais a sua volta. Ao mesmo tempo, elas interferem em suas ações, condutas e crenças. As emoções são, pois, uma parte integrante do processo educacional (HARGREAVES, 2000, p. 812). De forma mais específica, a “emoção é vista como uma importante perspectiva a partir da qual se vê a vida dos professores e como uma parte de ser um professor”⁴ (COWIE, 2011, p. 236, tradução nossa).

⁴ “[...] emotion is seen as an important perspective from which to view teachers’ lives and a vital part of being a teacher...”.

Ao compreenderem como as emoções se relacionam com crenças e ações, os professores podem se tornar mais conscientes de sua própria prática, uma vez que, além de trazer implicações para o ensino, os componentes emocionais da identidade do professor proveem também significado às suas experiências (HAVILAND; KAHLBAUGH, 1993⁵ apud DAY; QING, 2009, p. 28). Ao compartilhar desse pressuposto, afirmam Day e Qing (2009, p. 16, tradução nossa) que “os aspectos emocionais são [...] um elo necessário entre estruturas sociais nas quais professores trabalham e o modo como eles agem”⁶. Os autores consideram que o conteúdo emocional da vida dos professores nas escolas e salas de aulas podem ter consequências de longo ou curto prazo sobre a forma como se sentem em relação a si mesmos e aos outros, e sobre como se comportam (p. 18). Eles podem ter problemas de saúde, o bem-estar e as interações sociais afetadas e sofrer o chamado *burnout* (cf. VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 247).

As experiências negativas contínuas provocam emoções que comprometem não só o bem-estar dos professores, mas também sua identidade profissional. Por isso encontramos muitos deles frustrados (JANUZZI, 2010), angustiados (LOPES, 2010), impotentes e desmotivados (VENÂNCIO, 2010), depressivos (FERREIRA, 2010) e desacreditados da profissão (ZOLNIER; MICCOLI, 2009). Compreendemos, portanto, que os estudos sobre emoções não podem ser feitos de modo descontextualizado, sem se considerar as particularidades do ambiente de atuação dos professores e suas condições de trabalho.

O estudo das emoções de professores torna-se, assim, importante na medida em que nos ajuda a entender aspectos diretamente relacionados à prática de ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem, uma vez que “as emoções são resultantes da interação dinâmica entre o indivíduo, a instituição e o ambiente social dos quais faz parte”⁷ (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 236, tradução [e adaptação] nossa). A boa qualidade do ensino depende,

⁵ HAVILAND, J. M.; KAHLBAUGH, P. Emotional and identity. In: LEWIS, M.; HAVILAND, J. M. (Eds). *Handbooks of emotions*. Guilford Press, New York, 1993. p. 327-339.

⁶ “They [the emotional aspects] are the necessary link between the social structures in which teachers work and the ways they act”.

⁷ “emotions are [...] the result of a dynamic interaction between the individual and its institutional and social environment” (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 236).

dentre outros fatores, da reorganização e controle de emoções que prejudicam aqueles envolvidos nesse processo, e da promoção daquelas que contribuem para o seu bom desempenho. As emoções precisam ser ressignificadas, a fim de funcionarem como potencializadoras do desenvolvimento de professores e alunos.

Apresentado esse aporte teórico, abordamos, a seguir, o caso de uma professora para discutir como os efeitos da precarização do trabalho docente em sua prática, no seu bem-estar e na sua identidade profissional.

3 Procedimentos de Pesquisa, Contexto e Resultados

Conforme mencionamos anteriormente, este artigo visa a apresentar uma pesquisa, cujos objetivos foram verificar o papel que os fatores contextuais desempenham na produção das emoções de uma professora de Língua Inglesa em serviço e detectar as emoções que permeiam sua prática com alunos, colegas de trabalho e gestores escolares. Face à caracterização dos objetivos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo.

A participante, referida aqui por Clarice, na época em que a pesquisa foi realizada, possuía 24 anos e estava no último período do curso de Letras, em uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Ela teve experiências de aprendizagem em diferentes contextos e fases de sua vida. Estudou Inglês antes de entrar para a universidade em um curso de idiomas por um ano. Depois, voltou a estudar a língua em um curso técnico em Administração e Comércio Exterior, quando ainda cursava o Ensino Médio. Durante a graduação, fez novamente um curso de Inglês, oferecido por um projeto de extensão em Língua Inglesa (doravante LI) do Departamento de Letras.

Quando participou da pesquisa, Clarice lecionava Inglês em uma escola municipal, em curso de preparação para o PASES (Programa de Avaliação Seriada para o Ensino Superior) e em uma escola particular para crianças, além de Português em uma instituição estadual.

Ao todo, essa professora possuía cerca de 200 alunos, distribuídos em 9 turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, o que dá uma média de 25 alunos por sala. Os turnos em que ministrava aulas eram o matutino e o vespertino. Sua carga horária de trabalho era de vinte horas semanais, o que, segundo ela, lhe permitia dedicar três horas semanais para o planejamento das aulas.

No desenvolvimento de suas aulas, Clarice afirmou que fazia uso de jogos, recursos auditivos e do livro didático, o qual, em sua opinião, possuía algumas falhas, mas apresentava diversas atividades significativas para se trabalhar em sala de aula.

Na época, não fazia nenhum curso de aperfeiçoamento da língua e nunca havia participado de projetos de educação continuada.

A fim de dar voz à participante, de elegê-la tanto como interlocutora quanto autora de sua própria aprendizagem e formação profissional, empregamos, na coleta de dados, uma entrevista narrativa. Esta permite ao sujeito da pesquisa atribuir sentido ao que ele vivencia e, ao pesquisador, ter acesso a singularidades, o que é importante para o estudo das emoções, considerando que cada indivíduo significa sua experiência de forma diferente. Outro instrumento utilizado foi um questionário semiaberto, o qual serviu para a coleta de informações pessoais.

Os dados coletados por meio desses instrumentos foram analisados segundo a abordagem de Holliday (2000). De acordo com o autor, os dados da pesquisa qualitativa emergem do contexto social em que ela é desenvolvida, assim como as categorias surgem dos dados. Desse modo, surgidos da relação da participante consigo mesma, com sua profissão e com os diferentes interlocutores e contextos de interação, os dados foram organizados por temas. Essa organização se deu a partir da identificação de termos usados pela participante, bem como de afirmações e descrições de situações que expressavam algum tipo de emoção. Depois, os dados foram codificados através da categorização das unidades significativas.

Descritos a abordagem, o sujeito, os procedimentos e os instrumentos desta pesquisa, apresentamos e discutimos os resultados de nossas análises.

3.1. Relatos, vivências e emoções compartilhadas na narrativa de uma docente

Nesta seção, apresentamos as vivências e emoções compartilhadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço ao lecionar essa língua. Compartilhamos as principais emoções vivenciadas por Clarice e suas respectivas fontes indutoras (RIBEIRO, 2012), revendo os momentos singulares descritos por ela. A expressão *fonte indutora* é compreendida aqui como situações, fatos, acontecimentos, relacionamento com alunos, demais professores, gestores, enfim, tudo o que provocava algum tipo de emoção na participante.

O estudo e a compreensão das emoções de professores requer que pesquisadores considerem tanto os indivíduos quando o ambiente em que trabalham (cf. VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 235). De um modo mais amplo, é necessário que se tome em conta o contexto sociopolítico e econômico em que vivem. Esse posicionamento diante do objeto de pesquisa permite ao investigador compreender, dentre outras coisas, que as atuais condições de trabalho dos docentes são implicações das reformas educacionais, cuja principal prioridade nem sempre é a melhoria da educação, mas a reorganização escolar e a contenção de gastos (cf. VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 240). Cabe destacar, ainda, que os professores não participam do planejamento de reformas educacionais, nem suas considerações e necessidades são consultadas para o planejamento e execução das mesmas. A eles cabe somente a aplicação de algo prescrito por outros. A imposição de medidas educacionais que estipulam a forma como os professores devem trabalhar, ainda que indiretamente, provoca tensões emocionais e faz com que eles, muitas vezes, as rejeitem. Ouvir a participante por meio da entrevista narrativa foi uma estratégia para verificar como esse contexto de trabalho é ressignificado por ela, agente social que sofre diretamente as consequências das mudanças educacionais.

A seguir, tecemos considerações sobre as principais fontes indutoras de emoções que prejudicavam e permeavam a prática atual dessa professora, discutindo como elas se relacionam com as reformas educacionais e a precarização do trabalho docente.

3.1.1 Condições de trabalho: você dá aula em “n” lugares para compensar

Você quer dar aulas em “n” lugares pra compensar [...]. Eu tenho um bolo de provas, de trabalhos para corrigir. Não dá tempo de preparar aula. (EN Clarice, 12/11/12).

No fragmento acima, Clarice referia-se às condições de trabalho e à desvalorização da profissão. Explicou como seu baixo salário a obrigava a assumir cargos em várias escolas para melhorar a sua renda. Entretanto, revela que a sobrecarga de trabalho prejudicava a qualidade do seu ensino porque não possuía tempo para dedicar-se ao planejamento das aulas.

Esta é uma das consequências das atuais condições de trabalho aos quais os professores estão submetidos. Elas são, conforme já discutido, implicações das reformas educacionais iniciadas na segunda metade da década

de 80, com medidas que tinham por objetivo a racionalização dos serviços e o controle dos gastos públicos (cf. AUGUSTO, 2005, p. 5). As diversas políticas educacionais tendem a exigir que os professores trabalhem mais com cada vez menos suporte (cf. VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 246). Com uma carga horária extrema, eles não têm tempo de preparar as suas aulas e sentem-se, sobretudo, sobrecarregados, conforme o relato de Clarice, apresentado no início desta subseção.

Isso era frustrante e parecia levar Clarice a ter uma crise de identidade, fato que está diretamente relacionado com a pressuposição de Kechtermans et al. (2009, p. 216) de que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectados à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros”. Ao agir em contradição com o que pensam e acreditam sobre o ensino, os professores passam a questionar sua própria atuação da docência. O excerto a seguir nos permite inferir que ela se sentia inconforme e triste com a própria prática e com sua profissão, de um modo geral:

[...] **a maioria das aulas eu não preparo.** Eu pego o livro antes [da aula], mas, eu não uso muito o livro não, porque o livro é bem ruim. Mas, assim, dou uma olhada: “Que matéria que é agora?” [...] **Ah, mas é triste...** (ênfases acrescentadas) (EN Clarice, 12/11/12).

As condições de trabalho não permitem que os professores atuem conforme as abordagens e metodologias de ensino aprendidas durante sua formação inicial. Cria-se um desconforto, provocado por uma crise identitária. Muitas vezes, eles agem contrariando o que pensam e acreditam sobre como se ensina e se aprende uma LE. Clarice conta como experiencia esse desconforto a seguir:

É muito difícil trabalhar aquilo que a gente aprendeu, as metodologias que a gente aprendeu. Tem tanta coisa boa que a gente queria trabalhar, que gente queria passar. Mas, não tem tempo; porque tem conteúdo a ser cumprido. Às vezes não tem estrutura [...] É muito difícil. Tem que tá muito disposto, gostar muito da profissão, ter muita paciência, que tá difícil o negócio (ênfases acrescentadas) (EN Clarice, 12/11/12).

Percebem-se desânimo e tristeza na fala da professora sobre sua prática. A intensificação do trabalho docente provoca a desprofissionalização do

trabalho do professor, que já não sabe mais quais são os seus atributos. Zembylas (2003) argumenta que a perda de identidade pode assumir a forma de mortificação e desumanização, a perda de valores pedagógicos e harmonia, levando à mudança e ao enfraquecimento do comprometimento. As emoções, portanto, refletem o modo como os professores se vêm face às condições de trabalho (KELCHTERMANS et al., 2009, p. 216).

3.1.2 Não tem estrutura, e eu tenho um conteúdo para cumprir

E como são duas aulas por semana, a gente não tem tempo de levar atividades diferenciadas [...] Primeiro não tem essa estrutura, não tem data show onde eu dou aula. Então, eu não posso levar uma apresentação pra eles. Tem um aparelho de DVD muito ruim. De vez em quando funciona [...] Então, o máximo que eu posso levar para eles é uma música. (ênfases acrescentadas) (EN Clarice, 12/11/12).

O termo estrutura é aqui compreendido como os equipamentos tecnológicos e a estrutura física. Na escola pública, a falta de recursos dificulta a execução de aulas diferenciadas e motivadoras para os alunos. Esta é outra implicação do corte de gastos e da falta de investimentos na educação pelo governo. Clarice sentia-se frustrada por não poder variar um pouco suas atividades para despertar o interesse e a atenção deles. No excerto acima, Clarice conta como os tipos de atividades que desenvolvia em suas aulas eram delimitados pela precarização tecnológica da escola. É importante relativizar, no entanto, que, embora em várias escolas existam melhores estruturas, os professores podem ainda continuar com aulas tradicionais, baseadas no livro didático. Essa questão, no entanto, foge do escopo do nosso trabalho.

A variabilidade das atividades era restringida também pelo currículo rígido das instituições onde trabalhava. Existe, atualmente, uma pressão sobre os professores para que terminem o livro, ou cumpram todo o conteúdo estipulado para uma determinada série. Pressionados para finalizar tal tarefa, eles perdem um pouco a liberdade de levar materiais extras e diferenciados. Assim, ao falar sobre a tentativa de desenvolver atividades que motivem mais os alunos, Clarice exemplifica esse dilema dos professores em: “e, ainda assim, eu tenho um conteúdo pra cumprir. E se eu levar uma música, eu vou perder uma aula de conteúdo que eu teria que dar”. (EN Clarice, 12/11/12). O conflito entre o que a professora gostaria de fazer e o que a rotina e o sistema

escolar exigiam que ela fizesse parecia frustrá-la e desmotivá-la, como podemos inferir a partir desta outra fala:

Agora, eu tô trabalhando um pouco da oralidade com eles [...] Eu vi que, que quando a gente trabalha a oralidade, eles têm um pouco mais de interesse. [...] Mas, eu não posso [...] gastar muito tempo com isso. Porque as provas são escritas [...] Além disso, a escola de quinze em quinze dias tem prova. Então, nem dá tempo, às vezes, de eu dar uma coisa diferente. Isso vai desmotivando a gente (ênfases acrescentadas) (EN Clarice, 12/11/12).

No fragmento acima, ela fala sobre sua tentativa de trabalhar a oralidade, que chama mais a atenção dos alunos, mas o pouco tempo de aulas e de intervalos entre uma prova e outra não lhe permitia fazer isso sempre. Conforme Van Veen e Slegers (2009, p. 233, tradução nossa), “as escolas estão sob considerável pressão externa por causa dos rigorosos controles de resultados, introduzidos por políticas de controle”⁸, as quais tendem a promover uma única forma de ensinar, embora as disciplinas e os professores sejam diferentes, tenham valores, formações pedagógicas e teóricas distintas, criando conflitos com o que o professor acredita que seja melhor para seus alunos. A estrutura e o currículo das escolas ao tirar a autonomia de Clarice e impor limites à sua prática, afetavam sua autoestima e identidade profissional, o que confirma o pressuposto de Van Veen e Slegers (2009, p. 233, tradução nossa) de que os professores “frequentemente sentem que não são reconhecidos como profissionais, mas, antes, como servidores ou executores das ideias de outros”⁹.

3.1.3. O que mais me desmotiva é a indisciplina e a falta de interesse dos alunos

Você chega à sala que tem trinta e cinco alunos. Você não dá conta de manter a disciplina [...] porque você cala um grupinho, o

⁸ “school are under considerable external pressure because of tightened ‘output’ controls – introduced by accountability policies” (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 233).

⁹ “[...] teachers often feel that they are not recognized as professionals, rather as employees or executors of the ideas of others” (VAN VEEN; SLEEGERS, 2009, p. 233).

outro começa a falar, o outro já tá correndo atrás do outro na sala. **É muito desgastante o trabalho.** [...] Chega o final de semana, você tá [...] cansada, desgastada. É muito ruim porque é **um desgaste muito grande. Faz mal para a saúde. Faz mal para o psicológico** [...] eu estou **decepcionada** mesmo. (ênfases acrescentadas) (EN Clarice, 12/11/12).

A ampliação das escolas a todos sem o investimento adequado em recursos, estrutura física, formação e contratação de mais professores resulta, dentre outras coisas, em salas de aulas muito cheias e numa organização escolar não democrática, não preparada para receber e lidar com públicos variados.

Torna-se difícil para o professor desenvolver um trabalho de qualidade com cerca de trinta alunos em sala. A quantidade de trabalhos e provas para corrigir também aumenta. Fazer com que todos eles se envolvam nas atividades planejadas, com disciplina e respeito também não é uma tarefa fácil.

O cansaço e o stress são consequências e expressão do desgaste físico, que levou Clarice a um estado de desmotivação e decepção. Muitas vezes, os professores enfrentam uma realidade que não esperavam ou não estavam preparados para ela. Isso mostra que, além de serem dotados de conhecimentos, os professores precisam estar emocionalmente equilibrados para que possam trabalhar bem e para se sentirem realizados e motivados.

A falta disciplina e a violência que chegam às escolas contribuem com a intensificação do trabalho docente. É atribuído às instituições de ensino outras funções além das pedagógicas. Espera-se que professores e gestores solucionem vários problemas sociais sem que lhes sejam dado apoio para se aperfeiçoarem e se preparem para lidar com o grande contingente de alunos e os problemas diários que prejudicam a principal função do educador: ensinar. Da-se ênfase à formação de professores como a solução para a melhoria da educação, sem se considerar a organização do trabalho a que são submetidos, caracterizada por falta de condições de trabalho, instabilidade no emprego, relações hierárquicas, universo burocrático e condição de assalariado (ARROYO, 1985 apud PEREIRA, p. 21-22).

Clarice revela que muitas são as dificuldades que encontra na escola para lecionar, mas o relacionamento com alunos desinteressados e indisciplinados foi enfatizado como sua principal fonte de desmotivação, insatisfação e tristeza com o ensino. Já o desrespeito deles foi o “estopim” para sua decisão de desistir da profissão, conforme seu relato:

... o que mais me desmotiva é [o comportamento d]os alunos, a indisciplina e a falta de motivação com relação à língua [...] São muitas dificuldades que a gente encontra. Mas, a principal é a desmotivação dos alunos com relação à língua. (EN Clarice, 12/11/12).

No excerto supracitado, percebemos que a desmotivação dos alunos fez com que a professora se sentisse desvalorizada enquanto profissional porque a disciplina que ensinava e o seu trabalho não eram reconhecidos. Segundo Day e Qing (2009, p.17), o que os professores sentem em relação à sua identidade profissional será associado com o seu senso de bem-estar e eficácia. Quando tal identidade é afetada de alguma forma, conseqüências serão repercutidas na forma como o professor se sente e se vê. Cria-se um círculo vicioso em que os alunos desmotivam seus professores, e estes não conseguem motivá-los devido ao próprio estado emocional em que se encontram. Somado a isso, há ainda o discurso desmotivante que circula no ambiente escolar, e a falta de apoio das próprias famílias dos alunos. Esse sentimento de decepção cresceu ainda mais quando Clarice experienciou um momento de tensão com um dos alunos, que claramente mostrou que não gostava dela, desrespeitando-a em frente dos demais discentes, como podemos observar no seguinte excerto:

Hoje eu fico **tão decepcionada, tão decepcionada**. Outro dia um aluno me **ameaçou** na sala de aula [...] me chamou de idiota, de otária, falou que eu precisava levar **uns tiros**, que eu ia **apanhar de uma gangue** [...] Simplesmente porque eu chamei a atenção dele. É um aluno problemático. Já tinha acabado de voltar de uma suspensão, totalmente problemático, [...] **não me obedece, não assiste às minhas aulas**. [...] Aí tava fazendo prova, na minha sala e cantando na hora da prova e andando [...] Pedi para ele ficar quieto, pra ele se sentar. E começou a falar assim comigo [...] Eu fui à delegacia fazer um boletim de ocorrência [...] Isso me deixou ainda mais **decepcionada** com a profissão de professor [...] **e ele não foi nem sequer expulso da escola** [...] Ele foi suspenso. Mas, hoje voltou para a escola. Então, tá sujeito a fazer a mesma coisa. Ou, até pior porque eu não conheço o menino. Sei lá se as ameaças têm fundamento ou não. Uma série de coisas já vinham me decepcionando, mas **isso foi o estopim. Fiquei mais decepcionada ainda**. (grifos nossos) (EN Clarice, 12/11/12).

Percebemos que Clarice sente-se decepcionada e frustrada. Além de não ser reconhecida pelo que fazia, não tinha autoridade em sala de aula. Esse aluno a desafiou diante de todos os outros. A isso se soma o medo e a insegurança que adquiriu após o incidente. Ao afirmar que “e ele não foi nem sequer expulso da escola por isso”, Clarice revelou também sua indignação com a direção escolar, que não tomou nenhuma medida enérgica diante da situação. Os demais profissionais que deveriam servir de apoio nesses momentos contribuem para que ela se sinta ainda mais desestimulada a continuar trabalhando como professora.

Após essa análise das emoções vivenciadas por Clarice como professora de Língua Inglesa, tecemos, na próxima seção, as considerações finais.

Considerações Finais

Este estudo teve com objetivo investigar as emoções de uma professora de Língua Inglesa em serviço e a relação delas com sua prática. Mais especificamente, buscamos verificar o papel que os fatores contextuais desempenham na construção de emoções e detectar quais ela relata experimentar em sua prática com alunos e colegas de trabalho. Estudar as emoções da professora nos possibilitou compreender um pouco suas emoções e práticas de ensino e como ela as ressignifica em seus contextos de trabalhos, com todas as restrições e imposições.

Procuramos, também, mostrar como as reformas que contribuíram para a precarização do trabalho docente afetam a prática de professores, provocando emoções diversas. Nesse sentido, o estudo de emoções de professores em serviço contribui para ampliar nossa compreensão da relação que eles estabelecem com o seu ambiente de trabalho.

Embora o comportamento dos alunos e a postura deles diante do aprendizado da língua sejam descritos por Clarice como os mais desmotivantes, muitos foram os fatores contextuais que contribuíram para agravar o seu estado emocional. A participante apontou o ambiente escolar, que se caracteriza por apresentar precárias condições de trabalho, com salas de aula cheias, estrutura física e tecnológica deficitária, que dificultam a inovação das aulas, currículo rígido, inibidor da ação do professor, a falta de medidas diante da indisciplina dos alunos como fatores contextuais frustrantes, estressantes e desmotivantes. A narração de Clarice apontou para o entendimento de que tais condições de trabalho moldam as relações do professor consigo mesmo, com seus alunos, colegas de trabalho, gestores

escolares e com a própria profissão. Os efeitos dessas relações podem variar de professor para professor. No caso de Clarice, eles culminaram em sua vontade de abandonar a carreira docente.

Percebeu-se, assim, que as emoções são categorias mediadoras entre o sujeito e sua realidade sócio-histórica e cultural. Estão presentes nos diversos tipos de interações que professores estabelecem no cotidiano escolar. O cognitivo e emocional se entrecruzam nas atividades humanas, influenciando-as e sendo ao mesmo, influenciadas por elas.

Os resultados deste estudo também apontam para a necessidade de se reconstruir a forma como as interações em salas de aula são organizadas para que esse ambiente seja mais emocionalmente positivo para os alunos e professores. Trata-se, no entanto, não apenas de uma mudança no âmbito da sala de aula, mas no sistema educacional como um todo.

Outra implicação que esse estudo sobre emoções traz para o desenvolvimento dos professores de línguas é a indicação da necessidade de se realizar com os professores não somente um trabalho de formação pautado em teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, centrados geralmente em seu aspecto cognitivo. É preciso que se desenvolvam, também, discussões e práticas reflexivas e colaborativas sobre o impacto que o aspecto emocional exerce tanto sobre o ensino, quanto sobre a aprendizagem. Desse modo, os novos professores teriam mais consciência de como o lado emocional influencia as relações na escola e, mais particularmente, em sua sala de aula.

Diante dos poucos estudos que se prestam a estudar as emoções de professores, fica evidente também a necessidade de se realizar novas investigações sobre as emoções vividas no contexto escolar, envolvendo todos os agentes desse ambiente e suas características estruturais, organizacionais e sociais. Essas investigações poderão servir de base para a intervenção dos formadores de professores. Estes, com um maior conhecimento sobre o assunto, poderão auxiliar os futuros professores a compreenderem as emoções que sentiram e sentem como aprendizes da língua para que possam ajudar seus próprios alunos quando forem lecionar, sendo mais compreensivos e preparados para lidar com as diferentes emoções que permeiam as ações e interações no ambiente escolar.

Cowie (2011, p. 236) adverte que os professores devem se envolver em um autoestudo e prática reflexiva com suporte, o que torna a experiência positiva. Por outro lado, quando falta orientação, esses procedimentos podem levar a efeitos emocionais negativos como, por exemplo, depressão. Tendo isso em mente, consideramos que os cursos de formação inicial e continuada

são ambientes propícios para se realizar esse trabalho emocional, necessário à prática docente.

Compreender as próprias emoções, em um processo analítico de reflexão, poder ajudar os professores a refletir sobre sua própria prática de ensino, motivando-os a adotar novas posturas e comportamentos quando necessário. Zembylas (2003, p. 122, tradução nossa) enfatiza que “é importante que professores identifiquem como suas emoções expandem ou limitam as possibilidades em seu ensino, e como essas emoções lhes permitem pensar e agir de forma diferente”¹⁰.

Entretanto, uma grande questão é pensar e desenvolver um ensino de qualidade nas escolas, apesar de todas as condições desfavoráveis a ele. Urge a elaboração de formas alternativas de organização do trabalho escolar. As reformas educacionais devem levar em consideração o que os docentes pensam e acreditam sobre o ensino, o que eles precisam para promover uma educação que realmente seja de qualidade e inclusiva. A participação de profissionais da área Educação, ou seja, pedagogos, linguistas aplicados, e demais professores, nas criações de políticas voltadas para o ensino seria um dos muitos passos que precisam ser tomadas em direção de condições de trabalho mais justas e de uma educação que seja realmente de qualidade.

Referências

ARAGÃO, R. *A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2*. Disponível em: <<http://goo.gl/ly12Ns>>. Acesso em: 26 fev. 13.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Londrina, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

¹⁰ “[...] it is important that teachers identify how their emotions expand or limit possibilities in their teaching, and how these emotions enable them to think and act differently.” (ZEMBYLAS, 2003, p. 122).

ARAGÃO, R. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-190.

AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o ‘choque de gestão’: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/gHYJ4H>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. de. Beliefs and emotions in action logs of future English teachers. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 191-214.

BARRETO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students their colleagues and their work. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 235-242, Jan. 2011.

DAY, C.; QING, G. Teacher emotions: well-being and effectiveness. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers’ lives*. New York: Springer, 2009. p. 15-31.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. *Trabalho docente: configurações atuais e concepções*. [s.d.]. Disponível em: <<http://goo.gl/HWIG2G>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FERREIRA, M. A. Um curso de educação continuada fazendo a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 211-226.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 967-983, Nov. 2005.

HARGREAVES, A. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership e Management*, v. 24, n. 2, p. 287-310, Aug. 2004.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

HOLLIDAY, A. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n.2, p. 110-112, jul/dez 2009.

JANUZZI, K. L. Formação de professores e competência profissional: o papel da educação continuada. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 251-261.

KELCHTERMANS, G. et al. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 215-232.

LAGO, N. A. do. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA, M. R. (Org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 49-88.

LOPES, D. M. Formação continuada em colaboração. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de*

alunos, professores e formadores de professores de línguas. Campinas: Pontes, 2010. p. 227-247.

MANCEBO, D. A agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011a.

MASTRELLA, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 17-48.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 11, p. 44-51, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/MwAvSV>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, M. da G. M. dos. A expressão em cena: a afetividade, o corpo e a voz na apropriação da língua estrangeira. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. p. 215-248 .

RIBEIRO, D. C. *Estados afetivos de professores de língua inglesa em formação inicial*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

RODRIGUES, N. N. *Emoções de uma professora de língua inglesa em serviço*. 2013. Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras, Viçosa. (cópia da autora).

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 3-11

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P. Teachers' emotions in a context of reforms: to a deeper understanding of teachers and reforms. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). *Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009. p. 253-272.

VENÂNCIO, M. das G. C. C. Remotivação para aprender inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 227-247.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, n. 22, n. 2, p. 103-125, Mar. 2003.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. *Educational theory*. Vol. 52, No 2, p. 187-298, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/nMOIvZ>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

Recebido em: 13/02/2014

Aceito: 19/09/2014