

BÁRBARA COTTA PADULA

**EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ESCOLA
REGULAR: O PAPEL DO COACHING**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Letras, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

Padula, Bárbara Cotta, 1988-
P125e Emoções de uma professora de inglês de escola regular : o
2016 papel do coaching / Bárbara Cotta Padula. – Viçosa, MG, 2016.
xv, 134f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 121- 127.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Emoções. 3. Inglês
- Estudo e ensino. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras.
II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

BÁRBARA COTTA PADULA

**EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ESCOLA
REGULAR: O PAPEL DO COACHING**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Letras, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

APROVADA: 29 de fevereiro de 2016.

Inés Kayon de Miller

Hilda Simone Coelho

Alex Garcia da Cunha

Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

Dedico este trabalho à minha amada mãe que tanto me apoiou para que esse sonho fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade da vida, por me guiar em todos os meus caminhos, por me dar força para não desistir, por me dar clareza e segurar em minhas mãos para concluir este trabalho.

À minha mãe, meu alicerce, minha princesa... por ser tão presente em minha vida, por abdicar de vários sonhos para que os meus se realizassem, por se orgulhar de mim e por não medir esforços para eu seja totalmente feliz! Agradeço pelas inúmeras orações a meu favor e por cuidar também da nossa Nina na minha ausência. Te amo!

Ao Teti, por cuidar de nossa mãe e de Nina quando eu não estou, por me proteger não só com seu supertamanho mas também com seu superamor e por se orgulhar tanto ao falar da sua irmã. Nossos laços são muito fortes, não se esqueça.

À Nina, por me mostrar o significado do verdadeira amor, por ser sempre minha fiel companheira, por me acompanhar em dias de estudo ficando quietinha do meu lado como se dissesse “estou com você”. Te amo, minha pequena!

À minha amada Monikita, por ser exatamente como é, por me acolher, me acalmar, me aconselhar, dividir sua família e sua casa comigo, por querer meu bem e por estar ao meu lado em todos, todos os momentos os quais passei. É para sempre!

À minha querida Milocs, por ser a calma em pessoa e me passar isso, por ser minha amiga-companheira de todas as horas, pelos inúmeros conselhos e por me conhecer mais do que eu mesma. Companheira é companheira!

À minha “frôr” Lud, por querer minha felicidade tanto quanto a sua, por ser presente mesmo longe fisicamente, por me amar como uma irmã de verdade e por significar tanto em minha vida.

À Juju, por me fazer saber que a vida pode ser mais leve quando vivida de maneira tranquila ao lado das pessoas certas, por me alegrar com sua inigualável risada e por ser minha confidente de sempre!

À Alice, por estar comigo desde a infância até hoje, por ser tão cúmplice, por me amar como irmã, por me fazer ser mais forte e ver a vida com mais racionalidade. Juntas sempre!

Às minhas irmãs de coração Bu e Carmem, por terem acompanhado todo meu processo de mudança e evolução, pela paciência e amor, por estarem sempre presentes mesmo longe e por serem responsáveis por todo meu “sucesso tecnológico”. Ainda bem que nem o tempo, nem as circunstâncias, nem a distância “nos tiraram” de nós.

Ao Fabiano Ramos, Féb, por ser meu amigo inseparável mesmo a muitos quilômetros de distância, por me aconselhar pessoal e profissionalmente, por ser tão carinhoso e atencioso e por me fazer saber que sempre posso contar com você.

À Rejane Muratori e Fernanda Campos (e Lia), por serem exemplos para mim, por serem preocupadas, carinhosas e por encherem minha vida com tanta alegria e bom humor. Amo vocês!

Às amigas Camila Guimarães, Jéssica Nunes, Naiara, Nathany, Nayara e Rejane Fraga, por serem amigas tão amadas, por me apoiarem, por me defenderem a todo custo e por me mostrarem que quem tem amigos nunca está sozinho.

À Nena, por ser um anjo da guarda! Por ter entrado em minha como uma solução que causou alívio, por ser meu porto seguro e por me ajudar a me tornar mais forte.

À Nilce e Flávia, por serem não só companheiras de mestrado, mas amigas que dividem todas as experiências e por me mostrarem que o meio acadêmico também é permeado de amizades! Obrigada!

À Jéssica, por ser minha “angel” da vida, por ser tão sincera e amiga, por querer me preparar para o mundo, por ser tão solícita e amável e por dividir boa parte do seu tempo comigo. Te amo! Agradeço também à Aparecida, ao Paulinho e à Paula, por me fazerem sentir em casa cercada e de tanto carinho, conselhos, amor e aconchego.

À Dona Antônia e família, por provarem eu família não é só de sangue, que os laços de amor são criados por nós e que o tempo só aumenta a união de quem se ama. À Jeje por ser minha irmã de coração, por me apoiar sempre, por me mostrar a realidade e por estar sempre ao meu lado.

Márcia Coura, Graça Rosado e Tia Naná, por serem mães não só das minhas amigas amadas, mas por dividirem tanto carinho comigo, por me colherem em momentos de aflição, por me aconselharem com o amor de mãe e por me receberem sempre tão bem.

À Tia Maria, por rezar tanto por mim, por ser tão carinhosa e uma tia extremamente presente! Sou muito grata a sra.

À Marli, Mário e Máisa, por terem aberto a porta da casa de vocês com tanto amor e carinho, fazendo assim uma extensão da minha. Agradeço em especial a Marli por ter me acolhido como filha em momentos de tristeza e desespero. Dias antes da prova do mestrado foi para casa de vocês que eu corri.

À professora Ana Maria Barcelos, por estar comigo desde o início da graduação, por sua orientação detalhada e atenciosa por meio da qual cresci muito como profissional, por ser tão paciente e por compartilhar seus conhecimentos com tanto carinho e calma. Grande parte da profissional que sou, aprendi com você. Obrigada por tudo!

À Hilda Simone, minha primeira orientadora na graduação, por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor, a ver que tudo tem sua hora e por ser tão doce, paciente e amiga! Sentirei saudades desse exemplo de pessoal e profissional que tem um dos melhores abraços que já senti! Obrigada!

À professora doutora Inés Kayon de Miller, por aceitar o convite de participação da banca de defesa para compartilhar seus conhecimentos e experiências e contribuir com este estudo e por ser tão solícita e receptiva em nossos encontros em congresso e conversas por email.

Ao professor doutor Alex Garcia da Cunha, por ter sido meu guia no início desta pesquisa mostrando com muita boa vontade o melhor caminho que eu deveria seguir e por aceitar o convite de participação da banca de defesa para contribuir com seu conhecimento com este estudo.

Coaching is a way of “communicate with people... making them feel good about themselves and the way they teach” (Barnes, 2005)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XV
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1. Objetivos.....	3
1.1.1.Objetivo geral.....	3
1.1.2.Objetivos específicos.....	3
1.2.Justificativa	3
1.3.Organização da dissertação	4
REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1. <i>Coaching</i>	6
2.1.1. <i>Coaching</i> , mentoring e counselling: explicitando a diferença	6
2.1.2. <i>Coaching</i> Instrucional	8
2.1.2.1. Princípios do <i>coaching</i>	15
2.1.2.2. Estudos sobre CI no exterior.....	21
2.1.2.3. Estudos sobre CI no Brasil.....	24
2.2. <i>Coaching</i> Emocional	26
2.3. Emoções	27
2.3.1. O conceito de emoções	28
2.3.1. Pesquisas sobre emoções de professores no cenário internacional.....	32
2.3.3. Estudos de emoções de professores no Brasil	37
CAPÍTULO 3	42
METODOLOGIA.....	42
3.1. Natureza da pesquisa	42
3.2. Descrição do contexto e participantes	43
3.2.1. Contexto	43
3.2.2. Participantes	43
3.2.2.1. Professora colaboradora	43
3.2.2.2. Pesquisadora participante	45
3.3. Instrumentos de coleta de dados	46

3.3.1. Narrativa escrita.....	46
3.3.2. Gravações em áudio das sessões de <i>coaching</i>	48
3.3.3. Observação e gravação em áudio de aulas	49
3.3.4. Notas de campo	51
3.4. Análise dos dados	53
RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
4.1. Perfil da professora	56
4.1.1. Envolvimento com a profissão	56
4.1.2. Carinho e descontração	61
4.2. Emoções negativas	63
4.2.1. Emoções de medo, baixa autoestima e insegurança.....	63
4.2.2. Raiva	70
4.2.3. Tristeza	77
4.2.3 Fatores desencadeadores das emoções negativas	80
4.3. <i>Coaching</i>	89
4.3.1. Apoio pedagógico	89
4.3.2. Apoio emocional.....	94
4.3.2.1. Reflexão	98
4.3.3. Mudanças no comportamento e no modo de pensar da participante.....	104
4.3.4. O <i>coaching</i> pelo olhar de Nina.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	113
5.1.1. Quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola privada?	113
5.1.2. Como o <i>coaching</i> feito por uma profissional formada em Letras Inglês/ Português pode auxiliar no entendimento bem como na forma de lidar as emoções vivenciadas, em sala de aula, pela professora participante?.....	115
5.1.3. Como o <i>coaching</i> pode auxiliar na prática (considerando aspectos pedagógicos) da professora participante?	116
5.2. Implicações deste estudo.....	116
5.4. Sugestões para futuras pesquisas sobre CI e emoções de professores	120
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos

52

Tabela 2: Emoções negativas e suas fontes

78

LISTA DE ABREVIATURAS

NC: Notas de campo

NT: Narrativa escrita

OBS: Observação de aula

P: Pesquisadora

N: Nina (participante)

SC: Sessão de *coaching*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores desencadeadores de emoções
79

Figura 2: Os fatores desencadeadores e as emoções negativas
87

PADULA, Bárbara Cotta. Universidade Federal de Viçosa. Fevereiro, 2016. **Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do *coaching***. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

RESUMO

Estudos de emoções dentro da Linguística Aplicada vêm crescendo cada vez mais nos últimos anos no Brasil (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2010; COELHO, 2011), bem como no exterior (ZEMBYLAS, 2003, 2005; MATURANA, 2005). Entretanto, de acordo com Zembylas (2003), foi apenas nas últimas duas décadas que estudos sobre emoções de professores se intensificaram. Pesquisas sobre *coaching* são mais comuns no cenário internacional (CORNETT & KNIGHT, 2015; BEGLAU, M. et al 2015), sendo que no Brasil, até o momento, foram encontrados apenas dois trabalhos sobre *coaching* voltados para o ensino de línguas (NOGUEIRA, 2011; CUNHA, 2014). Mais raros ainda são estudos que aliam o *coaching* a emoções de professores. O presente estudo teve como objetivo mapear, durante um processo de *coaching* instrucional, as emoções de uma professora de inglês em sua prática de ensino numa escola privada da Zona da Mata Mineira, investigando como esse *coaching* a auxiliou no entendimento e na forma de lidar com essas emoções, bem como na sua prática. Para alcançar os objetivos acima mencionados, as seguintes perguntas de pesquisa guiaram este estudo: 1) Quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola particular?; 2) Como o *coaching* feito por uma profissional formada em Letras Inglês/ Português pode auxiliar no entendimento bem como na forma de lidar com essas emoções?; 3) Como o *coaching* pode auxiliar na prática da professora participante? O referencial teórico foi baseado em estudos sobre emoções (HARGREAVES, 2001, 2005; ZEMBYLAS, 2002b, 2005; SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009; BARCELOS, 2013) e *coaching* (BARKLEY, 2005, 2010; KNIGHT, 2004, 2005, 2006, 2007, 2011; NOGUEIRA, 2011; AGUILAR, 2013; CUNHA, 2014). Este é um estudo de caso que utilizou os seguintes instrumentos de dados: uma narrativa escrita, nove sessões de *coaching*, observação de quatro aulas e notas de campo. Os resultados sugeriram que o

processo de *coaching* instrucional pôde auxiliar a participante a identificar, entender e lidar melhor com suas emoções relacionadas à sua prática. Além disso, esse processo também a ajudou a lidar melhor com as questões pedagógicas e com os problemas vivenciados no contexto escolar. Esta pesquisa sugere como o *coaching* pode auxiliar o professor orientado em questões pedagógicas e emocionais, considerando que as sessões de *coaching* são um espaço de reflexão sobre a prática e compartilhamento de experiências.

PADULA, Bárbara Cotta. Universidade Federal de Viçosa. February, 2016. **The emotions of an English teacher of regular school: the *coaching's* role.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

ABSTRACT

Studies about emotions in Applied Linguistics have been increasing in Brazil (ARAGÃO, 2005; BARCELOS, 2010; COELHO, 2011) as well as in other countries (ZEMBYLAS, 2003, 2005; MATURANA, 2005). However, according to Zembylas (2003), it was only in the last two decades that studies on teacher emotions intensified. Research studies on *coaching* are more common in the international context (CORNETT & KNIGHT, 2015; BEGLAU, M. et al 2015), whereas in Brazil, only two studies about *coaching* in language teaching have been found up to the present (NOGUEIRA, 2011; CUNHA, 2014). Studies that connect *coaching* and teacher emotions are even more unusual. This study aimed to map, during an instructional *coaching* process, the emotions of an English teacher in her teaching practice in a private school which was located in Zona da Mata in Minas Gerais. It also aimed at investigating how this *coaching* process could help her in her understanding and in how she dealt with these emotions in her practice. In order to achieve these aims, the following research questions guided the study: 1) What emotions are present in the daily life of a private school teacher?; 2) How does the *coaching* promoted by an English and Portuguese teacher help in the understanding and in how she dealt with these emotions?; 3) How could the *coaching* help in her pedagogical practice? The theoretical framework was based on studies of emotions (HARGREAVES, 2001, 2005; ZEMBYLAS, 2002b, 2005; SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009; BARCELOS, 2013) and *coaching* (BARKLEY, 2005, 2010; KNIGHT, 2004, 2005, 2006, 2007, 2011; NOGUEIRA, 2011; AGUILAR, 2013; CUNHA, 2014). This qualitative case study used the following data collection instruments: a written narrative, nine *coaching* sessions, observation of four classes and field notes. The results have suggested that the instructional *coaching* process could help the participant to identify, understand and better understand her emotions related to her practice. In addition, the coaching helped her to deal better with the

educational issues as well as with the problems that she experienced in the school context. This research study suggests how coaching can help teachers in their pedagogical and emotional aspects, considering that *coaching* sessions are spaces for reflection about the practice and the sharing of experiences.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao discutir sobre a vida de um professor de escolas regulares, logo aparecem perguntas e afirmações como: “Como eles aguentam a realidade diária de trabalho?” ou “Só há dificuldades nessa profissão”. Discursos como esses fazem os professores se sentirem cada vez mais desmotivados e descrentes com a profissão. Porém, acredito que o papel de profissionais da área de Linguística Aplicada (LA) seja auxiliar os colegas a se reerguerem e a verem com bons olhos a arte de ensinar, como se pode observar em alguns estudos que demonstram preocupação com o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras (BERNARDO, 2007; COELHO, 2005; ZOLNIER 2007; LIMA, 2012). Assim, por meio de nossas pesquisas, podemos agir de forma direta, mesmo que seja ao menos na realidade de um profissional docente, ou mostrar possibilidades para facilitar a rotina desgastante enfrentada pelos professores, como também expor situações nas quais estudos foram aplicados com sucesso para que isso possa se repetir.

No contexto de escola regular, durante minhas vivências como estagiária e bolsista do PIBID¹, pude constatar o quanto esse lugar está repleto de emoções que emergem a todo o momento na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-escola e professor consigo mesmo. Dessa forma, acredito que o estudo de emoções, nesse contexto, pode ser uma forma de auxílio para o entendimento destas, uma maneira de ajudar a solucionar possíveis problemas que lá ocorram e, conseqüentemente, melhorar a relação dos sujeitos lá presentes, bem como do próprio docente e de seus possíveis conflitos pessoais. Nesta pesquisa, investigo as emoções do artista principal, o professor, e procuro verificar como o entendimento dessas emoções pode auxiliar para que o docente possa lidar com elas de forma que sua rotina no trabalho seja mais leve e tranquila.

Ainda no contexto de escola regular, durante as experiências de

1 PIBID de Inglês (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa da CAPES que tem o objetivo de melhorar o ensino de Inglês dentro da sala de aula, em escolas públicas, criado no ano de 2010. Essa é também uma oportunidade para os estudantes do curso de Letras estarem no contexto de ensino da língua inglesa nas escolas. Os alunos participantes recebem uma bolsa de extensão para auxiliarem a professora e os alunos em sala de aula, duas vezes na semana, com o acompanhamento das tarefas e possíveis atividades diferentes que ajudem no processo de aprendizagem de inglês.

estágio e PIBID e por meio de conversas informais com muitos professores, pude observar que eles sentiam falta de um apoio pedagógico e linguístico, no caso da língua inglesa, para que sua prática docente pudesse ser melhorada. Isso se dá devido ao fato de alguns profissionais docentes saírem da universidade apenas com a experiência do estágio, por exemplo, o que faz com que haja certa defasagem quando se veem sozinhos perante uma sala de aula. Dessa maneira, alguém para auxiliar nesse processo e nessa fase de transição é uma excelente saída.

Ao longo da minha experiência como professora, pude perceber que o auxílio pedagógico pode ser necessário em qualquer contexto educacional, mesmo que o profissional que esteja começando na instituição seja o mais bem preparado. Isso por que tudo que é novo causa estranhamento. Assim, ao ingressar em uma escola, o professor precisa de um tempo para se familiarizar com o ambiente, com as regras e com as pessoas que estão à sua volta, portanto a importância de ter alguém como um guia aparece. Dessa maneira, um auxílio que tenha objetivo de tornar mais leve a vida do professor e aliviar grande parte das dificuldades por eles enfrentadas seria bastante viável.

É neste momento que o *coaching* vem como uma ferramenta que pode auxiliar o professor nesse sentido. Por meio desse processo proposto por Knight (2004), o professor é auxiliado, tendo, como princípios básicos, o respeito de suas ideias e o cuidado para que ele nunca se sinta menosprezado. Esse conceito será explicado de forma mais detalhada no capítulo 2, referencial teórico.

Assim, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola privada?
- Como o *coaching* para docentes, feito por uma profissional formada em Letras Inglês/Português, pode auxiliar no entendimento, bem como na forma de lidar com as emoções vivenciadas, em sala de aula, pela professora participante?
- Como o *coaching* para docentes pode auxiliar na prática (considerando aspectos pedagógicos) da professora participante?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é mapear, durante um processo de *coaching* para docentes, as emoções de uma professora de inglês advindas de sua prática de ensino/aprendizagem numa escola privada da Zona da Mata Mineira, investigando como esse *coaching* oferecido ajuda no entendimento e na forma de lidar com essas emoções.

1.1.2. Objetivos específicos

- a) Identificar quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola privada.
- b) Identificar se e como o *coaching* para docentes pode auxiliar no entendimento e na forma de lidar com as emoções vivenciadas em sala de aula pela participante.
- c) Identificar como o *coaching* para docentes pode auxiliar na prática (considerando aspectos linguísticos e pedagógicos) da professora participante.

1.2. Justificativa

Esta pesquisa trata das emoções que emergem no cotidiano de uma professora já formada e do possível auxílio que o *coaching* para docentes pode dar a ela nos aspectos emocionais e pedagógicos. Dessa maneira, justifica-se por três razões principais.

A primeira justificativa se baseia no fato de não existirem muitos estudos sobre o processo de *coaching* voltado ao ensino de línguas no Brasil. Identifiquei apenas a tese de doutorado de Cunha (2014) e a dissertação de mestrado de Nogueira (2011).

Em segundo lugar, apesar de alguns trabalhos que tiveram como objetivo o acompanhamento pedagógico (PADULA, 2013; MORAES, 2014) e, especificamente, o *coaching* (NOGUEIRA, 2011; CUNHA, 2014), esses não apresentaram como propósito investigar as emoções que emergem durante

esse processo. Assim, entendo que este estudo pode preencher parte dessa lacuna e auxiliar a resolver possíveis problemas presentes na rotina dos professores de escolas regulares, pois as mesmas dificuldades encontradas pela participante desta pesquisa podem ser comuns a outros docentes. Nesse viés, estudos (ACHINSTEIN, 2006; KERSAINT et al., 2007 apud SCHUTZ e LEE, 2014; SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009) indicam que há um alto índice de evasão de professores de suas profissões devido à natureza emocional do processo de ensino. Schutz e Lee (2014) colocam que ensinar, entre outras coisas, envolve a gestão de operações emocionais em sala de aula, que tendem a ser mais difíceis para professores iniciantes que, geralmente, não se encontram preparados para administrar os eventos emocionais que acontecem no contexto escolar. Por último, mas com o mesmo grau de relevância, esta pesquisa se justifica por estar inserida no contexto de uma escola privada e esse tipo de instituição ser, geralmente, bastante fechada para pesquisas. Dessa maneira, há muitos trabalhos (COELHO, 2005; ZOLNIER, 2011) cujos contextos foram escolas públicas, o que acaba deixando as primeiras escolas de lado. Portanto, entendo que as instituições privadas também merecem atenção para possibilitar uma melhor formação dos estudantes, bem como uma boa capacitação dos professores.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, introduzo o trabalho apresentando seu tema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e as justificativas. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, a saber, a definição de *coaching instrucional*, seus princípios, estudos sobre CI no cenário internacional (CORNETT & KNIGHT, 2009; BEGLAU, M. et al, 2011) e no Brasil (NOGUEIRA, 2011 e CUNHA, 2014), bem como uma breve explanação sobre o *coaching* emocional. Além disso, conceitos de emoções, estudos sobre emoções de professores no cenário internacional (SCHUTZ e LEE, 2014 e HARGREAVES, 2001) e estudos sobre emoções de professores no Brasil (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014 e CÂNDIDO RIBEIRO, 2012). No terceiro capítulo, trato sobre a metodologia empregada e apresento a natureza dessa pesquisa, o contexto, as participantes, os instrumentos de

coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. No quarto capítulo, apresento os resultados e a discussão dos dados. Por fim, no quinto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, sugiro contribuições deste trabalho para a área de LA, trato sobre as limitações deste estudo e teço sugestões para futuras pesquisas sobre emoção de professores.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que embasou o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, distingo termos relacionados na literatura, semelhantes ao *coaching*, para, depois, definir o *coaching* instrucional (KNIGHT, 2007). Em seguida, apresento os princípios do *coaching* e, ao final, faço um breve resumo dos trabalhos sobre *coaching*, relacionados ao ensino de línguas estrangeiras encontrados no Brasil e no exterior, até o momento. Feito isso, apresento o conceito de *coaching* emocional. É necessário enfatizar que são poucos os trabalhos sobre *coaching*, seja instrucional, seja emocional, encontrados na área de Linguística Aplicada. Na segunda, apresento e discuto conceitos de emoções, bem como trabalhos acerca desse tema no cenário internacional e nacional.

2.1. Coaching

Nesta seção, discorro primeiramente sobre a diferença entre os conceitos de *coaching*, *mentoring* e *counselling*. Em seguida, apresento a definição do *coaching* instrucional, suas características, bem como a definição de *coaching* emocional.

Nesta pesquisa, utilizei tanto o *coaching* emocional como o instrucional, que, juntos, chamei de *coaching* para docentes.

2.1.1. Coaching, mentoring e counselling: explicitando a diferença

É importante mencionar que, ao fazer leituras para embasar cientificamente esta pesquisa, identifiquei que os termos *coaching* e *mentoring* eram, algumas vezes, utilizados como sinônimos. Mas também encontrei situações nas quais eles eram colocados como diferentes. No entanto, a explicação dada só causava mais dúvidas no entendimento desse contraste. Silva (2010) afirma que há grande dificuldade, por parte dos autores, em caracterizar os limites existentes entre os dois processos acima citados. Tendo

isso em vista, mostrarei brevemente essa tênue diferença, visto que, neste trabalho, adoto o *coaching* como base para o desenvolvimento da pesquisa e apoio dados à participante.

O foco do processo de *mentoring* é preparar o profissional mais jovem para melhorar sua prática e, conseqüentemente, promover avanços em sua carreira. Nesse sentido, Silva (2010) afirma que o mentor oferece conhecimento, sabedoria e *insights* (SILVA, 2010) que serão extremamente proveitosos na vida profissional do mentorado. Fica claro, portanto, que o mentor é um sujeito mais experiente que o professor orientado. Silva (2010) também afirma que o processo de *mentoring* objetiva a autonomia do mentorado e a relação entre esse e o mentor pode ser de aprendizagem mútua, pois, assim, pode beneficiar os dois envolvidos. O *coaching* é um processo estruturado que permite o desenvolvimento de um aspecto específico da prática profissional do aprendiz CUREE (2004-2005). Essa prática é válida e pode ocorrer em qualquer estágio da carreira do professor. Dessa maneira, o *coach* não tem de, necessariamente, ser mais experiente que o professor orientado. Por outro lado, o *mentoring* é um processo voltado para dar um apoio mais relacionado a aspectos profissionais quando o sujeito passa por transições em sua carreira CUREE (2004-2005). Eisenman e Thornton (1999 apud NOGUEIRA, 2011) defendem que o *mentoring* pode ser definido como um auxílio dado por uma pessoa mais experiente para outra menos experiente. Nogueira (2011) cita Barkley (2005) quando afirma que o processo de *mentoring* tem grande utilidade na orientação de professores iniciantes ou recém-contratados por determinada instituição. Dessa maneira, esses profissionais seriam orientados sobre o funcionamento do novo local de trabalho e quais expectativas são depositadas neles.

Silva (2010) fala da proximidade entre os conceitos e de *coaching*, *mentoring* e *counseling*. No entanto, ele ressalta que o trabalho de *counseling*, que pode ser de aconselhamento de carreira ou emocional, é feito essencialmente por um psicólogo qualificado para atividades terapêuticas (FERREIRA, 2008 apud SILVA2010), por isso o trabalho desenvolvido por mim, durante esta pesquisa, não se inclui nesse processo. O trabalho feito por mim abrange o auxílio à participante no entendimento de suas emoções e na forma de lidar com elas; por isso, foi feito o *coaching* emocional e instrucional. Além disso, apesar de conversarmos sobre as emoções da participante e buscarmos

uma melhor forma de lidar com elas para amenizar os problemas que a professora estava enfrentando, o trabalho foi feito por uma profissional da educação de línguas, e não por um psicólogo.

2.1.2. *Coaching* Instrucional

O professor, entre várias atribuições e qualidades, deve ser uma pessoa comunicativa e que consiga chamar a atenção dos alunos para promover uma interação entre eles. No entanto, quando as portas das salas se fecham, não demora o momento no qual ele começa a se sentir sozinho. Aliás, nem é preciso que esse profissional saia da sala de aula, pois, mesmo dentro dela ou da escola como um todo, ele precisa tomar decisões diversas para que sua prática tenha uma melhor efetividade, bem como para lidar com possíveis situações de conflito que possam ocorrer. Todavia, muitos professores não têm com quem compartilhar suas experiências, dificuldades, conflitos emocionais e tensões que acontecem no seu dia a dia de trabalho. Esse isolamento pode desencadear em desconforto perante a profissão, em desmotivação e, por fim, em desestabilidade emocional.

Segundo Urbanski (2010 apud BARKLEY, 2010, p. 3), muitos problemas na educação advêm do fato de os professores serem sozinhos, apesar de terem muitos alunos e colegas de profissão ao seu redor. Esse autor afirma que a docência é uma das profissões em que se exige uma concentração muito grande de adultos no mesmo local de trabalho para que o trabalho possa ser efetuado. Porém, ironicamente, é nela que os profissionais se sentem mais isolados. Portanto, para esse autor, não há como dar aulas com bons resultados sendo sozinho, isso porque “por definição, a excelência em ensinar é uma forma de comunicação e de atividades em grupo”²(URBANSKI, 2010 apud BARKLEY, 2010, p. 3).

De acordo com Urbanski: “Na maioria das escolas, os professores são julgados por suas atividades individuais. Políticas e práticas encorajam o individualismo e não promovem suficientemente ações coletivas para os professores. Os novos professores acabam por aprender seus trabalhos por

² Tradução minha para: “By definition, excellence in teaching is a form of communication and group activity” Urbanski (2010) (in BARKLEY, 2010, p. 3).

“se afogar ou nadar” (URBANSKI, 2010 apud BARKLEY, 2010, p. 3)³. Urbanski (2010, p.3) defende que o *coaching* contribui de forma significativa para diminuir esse isolamento, principalmente quando o *coach* tem experiência no assunto e quer dividir o seu conhecimento com professores menos experientes. Dessa maneira, a docência seria algo menos individualista e o trabalho em equipe seria enfatizado, o que poderia fazer da escola um ambiente de trabalho colaborativo. Apoios pedagógicos e emocionais se fazem necessários para auxiliar o professor a encarar possíveis problemas em sua profissão, bem como a melhorar sua prática profissional.

Ao discutir especificamente sobre o *coaching* instrucional (CI), é importante mencionar que este vem sendo cada vez mais pesquisado no cenário internacional (AGUILAR, 2013; BARKLEY, 2010; KNIGHT, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011). No entanto, no Brasil, ainda há poucos estudos na área (NOGUEIRA, 2011; CUNHA, 2014). Knight (2009), um dos maiores estudiosos nesse assunto, explica que, por mais de uma década, o *coaching* foi chamado de “*Learning Consulting*”, em seguida, de “*Intructional Collaborating*”, até chegar ao “*Instrucional Coaching*”, termo que é utilizado atualmente.

Para Knight (2004), o CI é uma prática encorajadora, pois, por meio deste, há um crescimento da consciência de que a aprendizagem profissional é mais efetiva quando envolve determinadas formas de apoio, como o CI. Segundo o autor, o CI promove um apoio diferenciado e intensivo aos professores; dessa forma, eles se tornam capazes de implementar as modificações propostas pelo *coach*. Assim, Garcia (2014) considera as colocações de Hawk & Jill (2003) e Knight (2004, 2007, 2009) apud Garcia (2014) ao definir o *coaching* instrucional como:

“uma abordagem de formação continuada em serviço em que um *coach* estabelece parceria contínua e respeitosa com um professor, a fim de lhe oferecer acesso teórico-prático a PI (procedimentos instrucionais) cientificamente fundamentados que, refletidos em parceria e devidamente adaptados e implantados, otimizam o processo de ensino/aprendizagem” (GRACIA, 2014, p. 60)

Entendo, assim, que o CI propõe mudanças para o professor orientado que tem o objetivo de melhorar sua prática e, conseqüentemente, melhorar o

³ Tradução minha para: “There is an impulse in the nation toward more collaboration among educators, yet change is still taking place slowly. In the most schools, teachers are judged on their work as individuals. Policies and practices encourage individualism and do not sufficiently promote collective actions on the part of teachers. New teachers end up learning their jobs by “sink or swim” (URBANSKI, 2010 in BARKLEY, 2010, p. 3).

rendimento dos estudantes. Para Barkley (2005 apud CUNHA, 2014, p. 56), o CI auxilia os professores a “atingirem suas metas, melhorar suas estratégias e fazer a diferença para alunos e colegas” (p. 4). O autor ainda acredita que com o CI os professores podem refletir sobre seu ensino, enxergarem-se como educadores e elaborar planos de aula baseados em suas metas e com o objetivo de alcançar todos os alunos.

Para Aguilar (2013), o CI é um processo transformacional, já que quem se dispõe a ser *coach*, o profissional que faz o CI, deve estar ciente de que pode ajudar desde o professor até os profissionais que trabalham na administração da escola. Para ela, a transformação é o resultado final e, muitas vezes, irreconhecível de uma forma anterior, uma mudança massiva e completa que, até chegar ao estágio final, é impossível de ser imaginada.

Para que o CI se realize de forma efetiva e com sucesso, é necessário que o *coach* tenha em mente suas atribuições, suas responsabilidades e, principalmente, nunca deixe de considerar o respeito (KNIGHT, 2007) pelo seu *coachee*, o professor orientado. Dessa maneira, uma relação de amizade e parceria (Knight, 2007) pode se iniciar. Essa relação deve sempre ter como objetivo a melhoria profissional do professor orientado e, conseqüentemente, sua qualidade de vida. Knight (2004) enfatiza que o *coach* é “um profissional que desenvolve trabalhos em locais específicos e que ensina educadores a como utilizar métodos comprovadamente eficazes” (KNIGHT, 2004, p.1)⁴.

Para Knight (2004), o *coach* instrucional deve adotar uma variedade de procedimentos de desenvolvimento profissional que têm o objetivo de promover a adesão e, conseqüentemente, a implementação de intervenções de alta qualidade na prática docente dos professores auxiliados. Segundo esse autor, tais procedimentos técnicos incluem:

- a) a realização de reuniões em pequenos grupos ou individualizadas, para identificar a melhor forma de colaborar com o(s) professor(es) e, dessa maneira, tratar de suas preocupações mais urgentes;
- b) a orientação dos professores por meio de manuais de instrução, livros didáticos, *handouts*, *checklists* entre outros materiais;
- c) o planejamento colaborativo das aulas com os professores, com o

⁴ Tradução minha: “An instructional coach (IC) is an on-site professional developer who teaches educators how to use proven teaching methods” (KNIGHT, 2014, p.1).

- intuito de identificar quando e como uma intervenção pode ser feita;
- d) a preparação de materiais para os professores antes dos encontros de *coaching*, com o objetivo de facilitar a atuação dos docentes;
 - e) a criação ou implementação de formas de instrução dos docentes em sala de aula;
 - f) a observação da prática dos professores e, posteriormente, fazer possíveis intervenções necessárias; e o fornecimento de *feedback* aos professores orientados.

Percebe-se, assim, que o CI é “um trabalho de aprendizagem no qual os *coaches* baseiam suas práticas nos princípios de “Parceria de Aprendizagem” (WOOD e MCQUARRIE, 1999 apud KNIGHT, 2004, p.1)⁵, pois, tanto os *coaches* quanto os professores orientados estão em processo de aprendizagem simultânea, já que, quando o *coach* compartilha o conhecimento por meio da instrução, a reflexão sobre sua própria prática também ocorre. Dessa maneira, ele se coloca na situação pela qual o professor orientado está passando para, em seguida, tentar auxiliar da melhor maneira possível. Portanto, a reflexão é parte desse processo.

Knight (2004) defende que os *coaches* devem respeitar o profissionalismo dos professores orientados e concentrar seus esforços em tentar fazer com que esses docentes sejam levados a colocar em prática, em suas atividades, a criatividade, juntamente com a aplicação concreta das metodologias postuladas pelos pesquisadores. Para ele, os *coaches* devem se ver como parceiros iguais dos professores no trabalho complexo e, ao mesmo tempo, recompensador de ensinar. Desse modo, esses profissionais trabalham em parceria para acelerar a aprendizagem dos professores por meio de relações mutuamente enriquecedoras. Segundo o autor, “os *coaches* são colegas, amigos e confidentes que escutam com cuidado e compartilham informações valiosas com os professores no momento que estes mais precisam” (KNIGHT, 2004, p.2)⁶. Compreendo,

⁵ Tradução minha para: Wood e McQuarrie (1999) “on- the-job learning.” Instructional coaches, as we define them, also base their actions on the Partnership Principles of Partnership Learning” WOOD e MCQUARRIE (1999 apud KNIGHT, 2004, p.1).

⁶ Tradução minha para: “Instructional coaches are colleagues, friends, and confidants who listen with care and share valuable information with teachers at the time when teachers most need it” Knight (2004, p.2).

dessa forma, que a tentativa, por parte do *coach*, de se aproximar do seu professor orientado é bastante importante e faz com que a parceria entre eles acabe desencadeando a cumplicidade. Em outras palavras, quanto aos *coaches*, Dudenack (2004 apud KNIGHT, 2007) e Barnes (2005 apud KNIGHT, 2007) recomendam que uma atmosfera de confiança e conforto deva ser criada para que o professor auxiliado se sinta à vontade para fazer suas colocações, expor seus pedidos e, no caso do *coaching* que envolve um trabalho emocional, fazer desabafos, sem medo de ser julgado.

Outra questão pontuada por Knight (2004), para um bom desenvolvimento do procedimento de *coaching*, é o fato de se ter *coaches* qualificados para o trabalho. Isso porque, para ele, para ser um *coach* instrucional eficiente, é preciso ter um entendimento profundo acerca das intervenções que ele(a) fará junto ao professor orientado. Para ele, *coaches* eficientes devem ser professores que se sentem confortáveis em sala de aula e gostam do que fazem. Além disso, esses profissionais devem ter uma “personalidade contagiante”⁷ (KNIGHT, 2004, p.4), ou seja, os *coaches* instrucionais devem ter energia e perspectiva positiva e devem ser o tipo de pessoa que os outros queiram por perto. Nesse aspecto, é importante lembrarmos da difícil realidade vivenciada pela grande maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, que conta com a desmotivação por parte dos alunos, deles mesmos e dos colegas, a não orientação da direção da escola, os baixos salários e a falta de materiais e recursos para efetuar o trabalho. Dessa maneira, o *coaching* viria não apenas como um apoio linguístico e pedagógico, mas também emocional, ou seja, como um alento para esses profissionais. O mesmo autor coloca que o *coach* também deve ser respeitosamente insistente (KNIGHT, 2004), ou seja, ele deve persistir em ajudar o professor orientado mesmo quando este se sentir desmotivado para seguir na tentativa de implementar novas ideias ou para lidar com seus alunos, colegas de trabalho ou superiores.

Knight (2004) sintetiza afirmando que, para ajudar os professores, o *coach* deve ser bem-sucedido em sala de aula. (KNIGHT, 2004, p.4). Isso implica que o processo de *coaching* é colaborativo, bem como de confiança e respeito entre o *coach* e o professor orientado. Ambos devem ter o objetivo

⁷ Tradução minha para: “infectious personality” (Knight, 2004, p.4).

comum de melhorar a prática do último e, dessa maneira, também beneficiar os alunos.

Aguilar (2013) também faz importantes colocações acerca do CI e do profissional que conduz esse processo. Ela considera o CI como uma arte e, como todo tipo de arte, ele pode ser “quebrado” ou “despedaçado”. Portanto, todo o cuidado deve ser tomado durante esse processo. Para explicar como essa metáfora da arte pode nos auxiliar a entender como se dá esse processo, Aguilar (2013, p. 2) explica que, para se transformar uma lasca de madeira em arte, o pintor ou escultor deve trabalhar bastante com ela. Portanto, ele deve considerar como os agentes e as influências externas podem auxiliar ou atrapalhar nesse processo. Assim, por mais que a arte pareça mágica, ela exige que o profissional coloque em prática conhecimentos teóricos para que obtenha um bom resultado. Dessa forma, o resultado encantador tem por trás bastante esforço que envolve intenções, planejamentos e conhecimentos científicos. Aguilar (2013) sustenta que:

“O *coaching* pode ser visto como um processo misterioso, mas que na verdade exige uma intenção, um plano e muita prática; ele exige um conhecimento da teoria da aprendizagem de adultos e uma compreensão de sistemas e comunicação. Um *coach* efetivo deve possuir certas capacidades analíticas e uma capacidade de pensar sequencialmente. O *coaching*, como uma criação de arte, requer capacidades intuitivas, a capacidade de ver algo que ainda não existe, mas poderia existir, a vontade de se render ao processo e a confiança de que um produto que vale a pena vai surgir. Como qualquer arte visual, o *coaching* exige atenção aos detalhes, uma apreciação do todo e um entendimento de que a arte está no processo bem como o produto”⁸ (AGUILAR, 2013, p. 02)

O *coach* precisa se preparar com conhecimentos teóricos e práticos sobre CI, ensino e aprendizagem, e não apenas achar que, por ser formado em determinada licenciatura, pode auxiliar outro professor. Os conhecimentos supracitados, as experiências vivenciadas pelo *coach* com a docência, bem como com o apoio por meio do CI em outras situações, irão auxiliá-lo a planejar todo o seu trabalho de apoio. Acredito que o *coach* tem o trabalho de lapidar seus professores orientados, tentando extrair tudo de melhor que eles têm, já

⁸ Tradução minha para: “*Coaching* can be perceived as a mysterious process, but in fact it requires intention, a plan, and a lot of practice; it requires a knowledge of adult learning theory and an understanding of systems and communication. An effective coach must possess certain analytical capacities and an ability to think sequentially. Coaching, like creating art, requires intuitive capacities, an ability to see something that is not yet- but could be- in existence, and the willingness to surrender to the process and the trust that a worthwhile product will emerge. Like any visual performing art, coaching requires attention to detail as well as an appreciation for the whole, and an understanding that the artistry is in the process as well as the product” (AGUILAR, 2013, p. 02)

que estes, muitas vezes, não enxergam ou não têm a ajuda necessária para desenvolver suas expectativas e desejos em relação à sua prática. Em se tratando do auxílio emocional, o *coach* tem o trabalho de mostrar aos *coachees* que tudo pode ser encarado de uma forma mais leve e, assim, suas vidas profissionais e, conseqüentemente, pessoais podem ser modificadas.

Quanto à implementação do CI nas escolas, Knight (2004) afirma que este deve ser empregado quando se tem as condições apropriadas para isso. Ele cita um exemplo de sucesso: o “Pathways to Success Project”. Esse projeto ocorreu em Topeka e contava com a participação de seis escolas de ensino fundamental e três de ensino médio e, em Anne Arundel, localizada em Maryland, com cinco escolas de ensino fundamental. Os pesquisadores do “Pathways to Success” acompanharam professores que participaram de determinados “Pathways workshops”, com o objetivo de descobrir se esses profissionais estariam colocando em prática o que lhes foi ensinado nesses workshops. Os pesquisadores então descobriram que, seis semanas após o início das aulas, 85% dos docentes participantes já estavam realizando ao menos uma das metodologias abordadas durante esse workshop.

No entanto, para que se obtenha sucesso nos processos de CI, Knight (2004) enfatiza que se faz necessário que os *coaches* tenham apoio das instituições onde pretendem trabalhar. Assim, haveria um trabalho colaborativo. O autor afirma que:

“Os diretores das escolas aumentam de forma significativa a eficácia do trabalho dos *coaches* quando esses colaboram com os *coaches* para identificar quais professores poderiam ser beneficiados com os serviços de um *coach*; pressionar, respeitosamente, os professores que precisam melhorar sua prática; conduzir equipes de melhoria da escola com o intuito de institucionalizar as intervenções previstas pelos *coaches*; avaliar o uso que os professores fazem das intervenções que aprendem com os *coaches*; e celebrar a experiência de sucesso dos professores por meio da utilização dos materiais que aprenderam com os *coaches* (KNIGHT, 2004, p.3)⁹”

Se, nas escolas brasileiras, onde o CI não é comum, houver ao

⁹ Tradução minha para: “Principals significantly increase coaches effectiveness when they collaborate with coaches to identify teachers who could benefit from a coach’s services, respectfully apply pressure to teachers who need improvement, lead school improvement teams to institutionalize the interventions provided by coaches, evaluate teachers’ use of the interventions they learn from coaches, and celebrate the success teachers experience using materials they learned from coaches” (KNIGHT, 2004, p.3).

menos a permissão para a aplicação deste, o processo de mudança já pode começar a ser feito, pois, assim, a direção da escola perceberia os benefícios e, conseqüentemente, poderia querer que o trabalho se estendesse a outros profissionais e a outras disciplinas. Apesar de ter isso em mente, acredito que o ideal seria que os diretores se aliassem e não apenas concordassem com os *coaches*. Assim, eles poderiam recrutar os professores para a participação do processo, havendo, desse modo um trabalho conjunto, com o objetivo comum de beneficiar os docentes da escola em questão. No entanto, quando tratamos do *coaching* emocional, considero que o apoio da escola deveria ocorrer no recrutamento e na tentativa de conseguir um financiamento para o projeto. Porém, ter um *coach* como funcionário da escola pode não ser o ideal. Isso porque, nesses tipos de sessões, o professor tem a oportunidade de se abrir emocionalmente e de falar sem medo de receber retaliações ou de ser julgado. Dessa maneira, caso o *coach* fosse um funcionário da escola, o professor poderia não se sentir tão à vontade como se sentiria se o *coach* fosse alguém que não pertencesse à escola. Este ponto será discutido mais detalhadamente no capítulo 4.

Tendo percorrido a respeito da definição e características do *coaching*, na próxima seção, elenco e explico seus princípios, os quais nortearão minha intervenção como *coach* nesta pesquisa.

2.1.2.1. Princípios do *coaching*

A base principal para o entendimento do que é o CI foi obtida por meio de leituras das pesquisas de Jim Knight, que é diretor do Kansas *Coaching* Project e pesquisador associado na área de pesquisa em aprendizagem da Universidade do Kansas, localizada nos Estados Unidos. Esse projeto oferece cursos de formação em CI para educadores que desejam seguir a carreira de *coach*.

O objetivo do Kansas *Coaching* Project é estudar fatores relacionados à aprendizagem profissional e maneiras de melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes por meio de apoios prestados por *coaches* instrucionais aos professores orientados. O projeto considera que os *coaches* são profissionais que ensinam os educadores a usar práticas pedagógicas baseadas em evidências e têm a tarefa de apoiá-los e incitá-los a aprender e

aplicar essas práticas em uma variedade de contextos educativos. Esse projeto realizou uma ampla gama de iniciativas em distritos escolares, em mais de trinta estados e províncias. As variáveis de treinamento de instrução e protocolos do CI foram consideradas objetivando a melhoria dos resultados acadêmicos e, assim, foram incorporadas em uma matriz de workshops de desenvolvimento profissional para serem apresentadas em determinados institutos.

De acordo com Knight (2007), muitos *coaches* instrucionais têm sido contratados por toda a América do Norte, com o objetivo de melhorar a prática docente nas escolas. Knight afirma, baseado em resultados preliminares de pesquisas, que há motivos para sermos otimistas em relação a esse tipo de forma de desenvolvimento profissional. Isso porque os *coaches* fornecem aprendizagem profissional nos contextos específicos nos quais os professores estão inseridos, ou seja, todo o trabalho do *coach* é feito considerando o local de trabalho e, conseqüentemente, o público-alvo do docente a ser auxiliado. Dessa forma, os dois profissionais em questão podem adaptar as metodologias de ensino para alcançar as necessidades dos alunos de uma escola específica. Knight também enfatiza que se os líderes educacionais reconhecerem a complexidade da mudança, especificamente, tendo em mente os cinco princípios da construção de um programa de *coaching*, os *coaches* e os professores auxiliados podem obter um resultado satisfatório e, assim, fazer a diferença.

Nesse sentido, discorro sobre os cinco princípios citados por Knight (2007) para a construção de um programa de *coaching*. Para esse autor, o programa de *coaching* deve ser: a) ascendente e descendente; b) fácil e poderoso; c) auto-organizável; d) ambicioso e humilde; e e) engajado e independente. Esses princípios formaram a base para o desenvolvimento do meu trabalho como *coach*.

O primeiro princípio refere-se ao fato de o professor orientador e o orientado sempre serem considerados iguais, independentemente do nível de conhecimento que ambos tenham. Dessa forma, todas as atividades e discussões só acontecerão se ambos aceitarem, ou seja, nada será imposto. Knight (2007) coloca que, em um estudo feito em 1997, professores disseram que eles se sentiram com a probabilidade quatro vezes maior de implementar a prática de ensinar que eles aprenderam durante sessões de

parceria do que as que eles aprenderam em sessões tradicionais. Segundo esse autor, essas sessões de parceria englobavam as seguintes características: a) ambos os professores, tanto o orientador como o professor orientado, são parceiros iguais; b) os professores devem poder escolher sobre o que e como eles vão aprender; c) os professores devem refletir e aplicar o conhecimento por eles aprendido em suas vidas, ou seja, em suas rotinas; d) o desenvolvimento profissional deve possibilitar o diálogo autêntico e, por fim, e) o desenvolvimento profissional deve respeitar e permitir que as vozes dos professores sejam ouvidas. Em resumo, essas são características necessárias, tendo em vista que os professores podem trabalhar em conjunto, com o objetivo comum de melhorar a prática do professor orientado. Portanto, a voz desse professor, suas intenções e ideias são sempre levadas em consideração.

No caso do CI, as estratégias ascendente e descendente estão relacionadas às mudanças a serem implementadas ou não nas escolas e, conseqüentemente, na prática dos professores. De acordo com Knight (2007-2011), deve-se ter cuidado com a escolha de apenas um tipo de implementação de possível mudança. Para ele, apenas o ascendente não é o bastante, pois o diretor da escola deve se mostrar como líder, para ajudar a promover a implantação do CI em sua escola. Isso porque, para Knight (2007-2011), quando o *coaching* ocorre apenas de forma ascendente, as modificações propostas pelo *coach* podem ser implantadas sem sistematização, isto é, podem ser colocadas em prática por uns e não por outros. Portanto, a melhora na escolha pode ocorrer de maneira incoerente e desordenada, já que a liberdade proposta de forma ascendente pode fazer com que os professores que mais precisam não participem do processo.

Por outro lado, Knight afirma que o *coaching* descendente pode fazer com que os professores entendam a proposta de mudança como uma imposição de ideias por parte dos líderes das escolas e isso pode causar grande falta de adesão às novas proposições. Desse modo, Knight (2007-2011) defende que deve haver um equilíbrio entre as estratégias ascendente e descendente para que elas sejam efetivas. Dessa forma, os *coaches* devem se posicionar como parceiros colaborativos, isto é, iguais aos colegas professores, mas se baseando em ações de parceria com os diretores das instituições que são claramente os líderes da escola. Portanto, como foi

discutido acima, os diretores devem apoiar seus *coaches*, focando em iniciativas de mudanças nas escolas, com o objetivo de tornar mais fácil, para os professores, bem como para os *coaches*, a realização do trabalho conjunto, que envolve intervenções que ofereçam alta possibilidade de impacto na aprendizagem do estudante. Para Knight (2007), o diretor e o *coach* devem trabalhar juntos para que aqueles que precisam de auxílio o obtenham, e os que precisam, mas se negam a receber, sejam incentivados a tê-lo.

O segundo princípio, fácil e poderoso, tem suas bases em Mihalyi Csikszentmihalyi (1993 apud KNIGHT, 2007). Esse autor defende que, para que determinada ideia ou inovação substitua outra ideia ou tecnologia, a nova ideia deve ser mais fácil e mais poderosa. Assim, Csikszentmihalyi e Knight defendem que quanto mais fácil for para o professor orientado implementar a mudança, mais bem aceita por ele será a ideia, já que, para ele “uma ferramenta que faça mais trabalho com menos esforço será preferida¹⁰” (MIHALYI CSIKSZENTMIHALYI, 1993 apud KNIGHT, 2007, p. 28). Knight (2007) defende que uma das tarefas básicas do *coach* é fazer todo o possível para tornar mais fácil para os professores orientados a implementação das novas práticas de ensino. Dessa maneira, para Knight (2007), os *coaches* destacam, simplificam e clareiam as práticas descritas nos manuais, preparam materiais, fazem as cópias, caso seja necessário, tentam ajustar a sala de aula dos professores, observam as aulas e dão um retorno sobre o resultado do trabalho do professor auxiliado. Em resumo, Knight (2007) considera que os professores já têm muito trabalho para ser feito. Consequentemente, os *coaches* têm a função de auxiliá-los a lidar com a rotina desgastante, ao mesmo tempo em que tentam modificar para melhorar a sua prática. O mesmo autor afirma que, para manter escolas com *coaches* que possam ajudar os professores a adotar mudanças, os diretores devem contratar profissionais com a formação necessária e com tempo disponível para remover as barreiras que os professores orientados encontram para implementar os novos métodos.

Além disso, Knight (2007) afirma que os *coaches* e os diretores devem avaliar os métodos de ensino que eles, porventura, estejam repassando para

¹⁰ “An appliance that does more work with less effort will be preferred” (Mihalyi Csikszentmihalyi, 1993 apud Knight, 2007, p. 28).

os professores orientados, com o objetivo de ter a certeza de que eles estão realmente fazendo diferença na vida desses professores e dos seus alunos. Esse princípio deve ser considerado quando um professor opta por estudar para ser um *coach*, porque ele deve ter disponibilidade para trabalhar nessa função mesmo fora dos momentos das sessões, ou seja, trata-se de um trabalho sem turnos específicos. Por essa razão, existem muitas responsabilidades e cobranças no trabalho do *coach*. Ele pode se tornar o ponto de referência para o professor, que acaba vendo naquele profissional um facilitador na sua rotina desgastante.

O terceiro princípio estabelecido por Knight (2007) diz respeito à auto-organização. De acordo com ele, “quando os *coaches* trabalham com a mente aberta, sem um método estruturado ou formalizado e veem suas tarefas se espalhando como um vírus saudável nas escolas, tais métodos têm mais chance de ser bem-sucedidos”¹¹ (Knight, 2007, p. 4). Isso quer dizer que o *coach* deve ter a mente aberta para adaptar seu trabalho ao contexto e ao público selecionado no que tange às necessidades e à vontade dos professores orientados. Assim, nada deve ser imposto pelo *coach*, mas suas decisões e propostas devem considerar o desejo do professor orientado. Segundo Knight (2007), para acelerar a aceitação de seu trabalho em uma escola, o *coach* deve: a) propor estratégias de ensino que causem resultado e que sejam fáceis de usar; b) fazer com que os primeiros encontros com os professores orientados sejam efetivos; c) utilizar várias formas de estratégias comunicativas, como e-mails, conversas informais e quadros de aviso, para garantir que os professores saibam do sucesso do processo, quando ocorrer. (KNIGHT, 2007, p. 28). Knight defende que quando alguém oferece um serviço que é fácil de ser usado e que auxilia os alunos, os professores rapidamente ficarão interessados.

O quarto princípio refere-se ao *coach* instrucional como ambicioso e humilde. De acordo com Knight (2007), *coaches* que têm sucesso incorporam um paradoxo de ambição e humildade, ou seja, uma mistura de atributos parecidos aos descritos por Jim Collins (2001) para os “Level 5 leaders”¹²(KNIGHT, 2007, p. 29). Tais líderes são considerados por Collins como

¹¹ Tradução minha para: “When coaches work with an open mind, without a formalized, structured approach, and see their task as spreading a healthy virus in schools, they are more likely to succeed” (Knight, 2007, p. 4).

¹² “Level 5 leaders” foi produzido por Jim Collins (2001). Disponível em <https://hbr.org/2005/07/level-5-leadership-the-triumph-of-humility-and-fierce-resolve>. Acesso em 07/09/15.

bastante ambiciosos, mas a ambição deles é relacionada à instituição, e não a eles mesmos (COLLINS, 2001, p.21 apud KNIGHT, 2007, p. 29). Dessa forma, Knight corrobora Collins (2001) ao afirmar que um *coach* competente deve apresentar as seguintes dualidades: “modesto e obstinado, bem como humilde e destemido¹³” (COLLINS, 2001, p.22 apud KNIGHT, 2007, p. 5).

Em outras palavras, para Knight, um bom *coach* deve se colocar em posição igual à do professor orientado, pois, dessa forma, ele(a) não se sentiria menosprezado ou incompetente. Dunekack, *coach* em Topeka (EUA), trabalha com as relações entre o professor e a escola e constrói uma relação de confiança antes de começar a propor suas ideias que poderão auxiliar na prática dos professores. Portanto, se determinado docente não deseja colaborar com Dunekack, ela não considera tal atitude como algo pessoal. No entanto vê esse professor como um desafio, que pode ser “resolvido” com carinho e esforço.

O quinto e último princípio diz respeito ao engajamento e à independência. Para discorrer sobre esse aspecto, Knight (2007) mostra o exemplo de Lynn Barnes, que é *coach* na Jardine Middle School, localizada em Topeka. Ela explica que o *coach* deve construir uma relação com o professor orientado antes de fazer qualquer coisa e, assim, importar-se verdadeiramente com ele e com seus alunos (p. 6). No entanto, Knight (2007) defende que o *coach* pode sofrer rejeição no início, mas, nesse momento, ele deve conseguir separar o pessoal do profissional e tentar criar formas de se inserir no meio onde estiver trabalhando. Dessa maneira, a habilidade de se conectar com as pessoas é muito importante em um *coach*.

A relação entre o *coach* e o professor orientado deve ser permeada por compreensão e, acima de tudo, uma relação de confiança, respeito e cumplicidade.

Nesse viés, Jossey-Bass (1990)¹⁴ afirma que quando os líderes das escolas apoiam os *coaches*, reconhecendo seu trabalho, bem como apoiando e respondendo à complexidade da mudança e, em particular, respondendo aos cinco princípios aqui apresentados, a chance de sucesso aumenta em grande escala.

Em resumo, enxergo o *coaching* para docentes como um processo que

¹³ Tradução minha para: “Modest and willful, humble and fearless” (Collins, 2001, p.22 apud Knight, 2007, p. 5).

¹⁴ Disponível em: <http://instructionalcoach.org/>. Acesso: 15 de setembro de 2014).

visa à melhora da prática do professor orientado, tendo sempre como base o bem-estar desse profissional, o respeito por ele, a não hierarquia, o auxílio incondicional e a parceria.

Tendo explicado os princípios do *coaching*, discorro, nas seções seguintes, a respeito de estudos sobre *coaching* instrucional no exterior e no Brasil.

2.1.2.2. Estudos sobre CI no exterior

Nesta seção, reviso alguns trabalhos encontrados no exterior sobre *coaching*. Esses trabalhos foram feitos em salas de aula de ensino fundamental e do ensino médio tendo professores desses contextos como participantes.

Cornett & Knight (2009) desenvolveram um estudo para aprofundar o entendimento sobre o impacto do *coaching* instrucional. O trabalho foi desenvolvido para promover um entendimento a respeito do trabalho dos *coaches* instrucionais e teve como objetivos: (1) investigar em que medida a utilização de novas práticas pedagógicas dos professores poderia ser incentivada pelo *coaching instrucional*, (2) determinar os efeitos sobre a qualidade do uso de uma nova rotina de ensino, quando apoiada pelo *coaching instrucional*, e (3) descobrir se os efeitos do *coaching instrucional* persistem após o fim do processo. Para isso, Cornett & Knight analisaram mais de duzentas e cinquenta publicações a respeito de pesquisas na área de *coaching*, e essa revisão forneceu muitas recomendações para melhorar as práticas de *coaching*. No entanto, os trabalhos não oferecem evidências baseadas em estudos que fossem suficientes para apoiar suas recomendações.

Os participantes da pesquisa foram cinquenta e um professores, os quais não poderiam estar utilizando o *Unit Organizer*¹⁵ no momento da pesquisa, como também não poderiam ter participado de uma sessão de desenvolvimento no *Unit Organizer* nos três anos anteriores. Todos os professores receberam \$150.00 após o término do estudo, e apenas um deles saiu antes da pesquisa ser finalizada. O contexto de pesquisa consistiu em seis salas de aula de ensino fundamental e duas de ensino médio que contavam com alunos etnicamente diversos. Essas salas de aula contavam com o

¹⁵ O *Unit Organizer* é uma das muitas rotinas da série de aperfeiçoamento de conteúdo propostas pelo centro de pesquisa em aprendizagem na Universidade do Kansas a serem seguidas por professores que optam por participar de programas de auxílio.

método de ensino inclusivo, ou seja, alunos considerados especiais ou com alguma dificuldade de aprendizagem ficavam na mesma classe dos outros.

A série de aperfeiçoamento de conteúdo de rotinas foi feita, de acordo com Lenz (1994), para auxiliar na capacidade de ensinar uma grande quantidade de informações, de forma interessante e sem ser cansativa. Todos os professores receberam um manual da rotina de ensino, que foi feito com o objetivo de dar todas as informações necessárias para que esses profissionais pudessem usar a rotina e o dispositivo de forma satisfatória. Esse estudo utilizou a rotina de ensino de base científica para verificar se a intervenção do *coach* aumentaria a frequência e a qualidade da implementação dessa nova prática pedagógica por parte dos professores. Como instrumento de coletas de dados, foram utilizadas observações de aulas, por meio das quais os pesquisadores identificaram se os professores participantes implementaram a rotina combinada. Além disso, eles mediram a qualidade do uso da nova rotina.

A análise foi realizada para avaliar se os professores eram mais propensos a implementar a nova rotina de ensino quando: 1) apoiados por um *coach*, depois de participar de um *workshop* de instrução; ou 2) apenas participar do *workshop*. Os resultados apontaram que os professores que tiveram o auxílio do *coach* estavam mais bem preparados e propensos a aplicar a nova prática que lhes foi proposta do que os que apenas participaram do *workshop*. Além disso, os docentes que tiveram auxílio dos *coaches* mostraram estar mais propensos a usar, no futuro, o que aprenderam. Esse estudo sugeriu que o *coaching instrucional* aumenta a probabilidade de os professores adotarem novas práticas de ensino. Os resultados também sugeriram que o *coaching instrucional* aumenta a perspectiva de que os professores irão utilizar os novos conhecimentos com um grau mais elevado de qualidade, quando comparado aos docentes que não receberam esse tipo de apoio.

Beglau, M. et al (2011) colocam que a tecnologia, atualmente, está bastante presente no dia a dia da maioria das pessoas, incluindo no trabalho. Assim, nós, professores, devemos aproveitá-la para fornecer experiências envolventes de aprendizagem, bem como utilizar os recursos dados pela tecnologia para realizar avaliações que meçam o desenvolvimento do estudante de maneira mais completa, autêntica e significativa. Para eles, sistemas de aprendizagem e de avaliação baseados na tecnologia são cruciais

na melhoria desse processo e podem ser usados para melhorar continuamente o sistema de educacional em todos os níveis. No estudo desenvolvido em 2011, eles fazem uma discussão acerca da importância da implementação da tecnologia no ensino, porém e principalmente, falam sobre a necessidade de um apoio para que os professores possam realizar tal implantação.

Beglau, M. et al (2011) defendem que apenas fornecer a ferramenta de tecnologia aos docentes e esperar que eles saibam utilizá-la com sucesso é uma estratégia destinada ao fracasso. Isso porque muitos professores, mesmo os que foram criados em meio à tecnologia, podem não possuir o conhecimento necessário para possibilitar o aprendizado do estudante por meio daquela. Tendo isso em vista, os autores apontam uma solução para essa situação: o *coaching*. Para eles, o processo de aprendizagem profissional é intenso e acontece, em grande parte, no dia a dia do professor. Portanto, se o objetivo é o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e do docente, é preciso permitir que os educadores tenham uma rotina de colaboração com colegas confiáveis e capacitados para auxiliá-los. Nesse sentido, a ISTE¹⁶ acredita que a união entre tecnologia, *coaching* e o processo de aprendizagem em comunidade seja essencial para um modelo efetivo de ensino e aprendizagem ligado à sociedade globalizada.

Beglau, M. et al (2011) explicam que a NETP (*National Education Technology Plan*) desenvolveu uma pesquisa em 2010 na qual foi constatada que os professores são mais propensos a incorporar a tecnologia em sua instrução e prática quando eles têm acesso a *coaching* e *mentoring*. Eles afirmam que os professores que tiveram a oportunidade de utilizar a tecnologia como uma ferramenta de ensino na aprendizagem profissional e que, no processo, desenvolveram as habilidades para uso adequado da tecnologia na sala de aula melhoraram, em grande escala, o aprendizado de seus alunos. Os autores afirmam que, quando os professores podem trabalhar juntos para compartilhar ideais e melhorar as práticas de ensino, uma comunidade de prática pode surgir para fornecer um andaime para o apoio e crescimento dos envolvidos. Nesse sentido, eles mostram que a eficácia do *coaching* foi demonstrada por um estudo feito em 2004 pela Universidade do Kansas, no

¹⁶ Associação internacional de tecnologia da educação (ISTE®) é uma importante associação que conta com a participação de educadores e líderes dessa área, que são empenhados em melhorar os processos de ensino e aprendizagem por meio da utilização eficaz da tecnologia nos níveis primário e secundários, bem como na formação de professores. (www.iste.org)

qual foi identificado que esse processo aumentou significativamente a taxa de execução de práticas recém-aprendidas que prometiam melhorar o desempenho dos alunos. Esse estudo indicou que, sem o apoio e acompanhamento proposto pelo *coaching*, a implementação de novos métodos de ensino por parte do professor foi de apenas 15%, mas, com o *coaching*, essa implementação aumentou para 85%.

Para Beglau, M. et al (2011), o *coaching* é um poderoso meio de aproveitamento do potencial que a tecnologia pode oferecer para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os autores acreditam que os professores que recebem o apoio do *coach* no uso de ferramentas de tecnologia para melhorar a aprendizagem do aluno têm maior probabilidade de desenvolver a confiança e eficácia na concepção e na promoção de ambientes ricos em tecnologia que maximizam o aprendizado do aluno.

Em resumo, os estudos no exterior sinalizam que o *coaching* para docentes é necessário quando há a implementação de uma nova ferramenta de ensino e que o trabalho do *coach* facilita o entendimento dos professores sobre o novo e os faz sentir mais seguros para colocar em prática o que foi aprendido.

2.1.2.3. Estudos sobre CI no Brasil

Nesta seção, discorro sobre os dois trabalhos relacionados ao CI envolvendo o ensino de línguas que foram encontrados até o presente momento no Brasil.

O trabalho de Nogueira (2011) teve como objetivo investigar a contribuição do *coaching* e do *mentoring* na formação do professor de língua estrangeira, bem como ampliar os estudos relacionados às práticas colaborativas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse estudo de caso descritivo-interpretativista teve como participantes um *coach* e uma professora contratada há pouco tempo pela instituição. Para obter os dados, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionários, notas de campo, gravações em áudio e entrevistas semiestruturadas. O contexto dessa pesquisa é um Centro Binacional localizado em Brasília, Distrito Federal. Os resultados apontaram que a instituição pesquisada se preocupa em proporcionar aos seus professores recém-contratados a oportunidade de se

desenvolverem profissionalmente por meio do programa de *coaching/mentoring*. Além disso, Nogueira observou que enquanto a *coach* mostrava bastante clareza a respeito de suas funções, por outro lado, a *coachee* iniciou o processo de maneira cautelosa, por não ter conhecimento sobre o assunto, e considerou que o trabalho de *coaching* e *mentoring* foi interrompido abruptamente. Por fim, foram observados alguns pontos importantes em um programa de *coaching/mentoring*, tais como: a preocupação da *coach/mentor* em criar uma atmosfera a favor do trabalho colaborativo e a criação de uma relação de respeito e confiança, a disponibilidade da *coachee/mentee* em participar do processo e a preocupação por parte da *coach/mentor* em investigar a forma de aprender e de ensinar de sua *coachee/mentee* para conduzir, assim, um maior entendimento das necessidades profissionais da professora orientada.

O trabalho de Nogueira é bastante importante, pois analisa o processo de *coaching* e *mentoring* em um Centro Binacional que não é um contexto comum para a realização de pesquisas nesse viés. Além disso, esse tipo de estudo mostra que esses processos são necessários em qualquer local que seja fonte de ensino. Isso porque, por mais bem preparado que seja o profissional recém-contratado, este não está familiarizado com a nova instituição, o que enfatiza a precisão de um mentor para o professor iniciante.

Cunha (2014), em seu doutoramento, investigou o *CI* na formação continuada de professores de línguas estrangeiras, especificamente, de língua inglesa. Seu trabalho teve como objetivo investigar o *CI* como uma forma de formação continuada considerando as vivências de uma professora de escola pública localizada no interior de Minas Gerais que se dispôs a implementar o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras. Nessa pesquisa qualitativa, o autor analisou as experiências da participante extraídas dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários e gravações em áudio. Os resultados apontaram que o *CI* auxiliou a docente a desenvolver sua metodologia de ensino, bem como sua competência linguística e comunicativa. O *CI* também fez com que a relação entre a professora e seus estudantes melhorasse. O autor conclui defendendo o *CI* como uma forma eficaz de melhorar, de forma efetiva, a formação continuada.

O estudo de Cunha se faz importante, pois mostra o *coaching* aliado ao *mentoring* como uma maneira de formação continuada, algo bastante

necessário nos dias atuais no Brasil. Além disso, o contexto de pesquisa foi a escola pública, que é um espaço que, geralmente e infelizmente, conta com profissionais que necessitam muito da ajuda de outros mais experientes e que detenham mais conhecimento.

Em resumo, a literatura sobre CI, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, é bastante escassa, o que mostra a importância do desenvolvimento de estudos nessa área em nosso país, mas também torna nosso trabalho de pesquisador mais árduo.

2.2. Coaching Emocional

Em relação ao *coaching* emocional, a literatura é bastante escassa e tive acesso somente ao trabalho de Robin Hromek (2007), sobre o qual comento a seguir e faço uma breve explicação e discussão acerca do tema.

Hromek (2007) afirma que o *coaching* emocional se refere especificamente ao desenvolvimento de questões emocionais. As crises emocionais são vistas pelo estudioso como oportunidade de explorar problemas emocionais, valores, consequências e, dessa forma, promover a reparação de comportamentos que possam manter a dignidade do indivíduo. Assim, para ele, esse tipo de *coaching* é um processo transformacional no qual o *coach* e a pessoa que está sendo auxiliada trabalham juntos para alcançar objetivos relacionados ao bem-estar. Nesse sentido, ele define o *coaching* emocional como: “uma relação estruturada que encoraja as pessoas mais jovens a tomar atitudes e a desenvolver competências no âmbito social e emocional em um ambiente seguro e que dê apoio” (p.25)¹⁷. Entendo, portanto, que o *coaching* emocional é uma maneira de aplacar possíveis sofrimentos causados por instabilidades emocionais advindas de situações diversas.

Hromek defende que o *coaching* emocional deveria ser mais amplo, no que diz respeito ao que ele chama de intervenções no ecossistema (p.25)¹⁸, que envolve família, escola, redes sociais e, quando necessário, terapias médicas. Hromek (2007) também coloca que as relações naturais de *coaching*

¹⁷ Tradução minha para: “a structured relationship that encourages young people to take action and to develop competence in social and emotional skills in a safe and supportive environment” (p.25).

¹⁸ Tradução minha para “eco systemic interventions” (p.25).

ocorrem em escolas, famílias e comunidades e oferecem certa proteção por meio do suporte à pessoa auxiliada (p.25). Compreendo, então, que o *coaching* emocional pode ocorrer em vários contextos, mas sempre com o objetivo de alcançar o bem-estar e a melhor qualidade de vida dos envolvidos. Por fim, Hromek (2007) explica que o *coaching* emocional se baseia em uma relação, entre o *coach* e a pessoa auxiliada, de interação positiva e colaborativa, que considera o processo de reflexão como parte importante do processo. Acredito que o *coaching* emocional seja uma maneira de acalantar os indivíduos que são orientados e, assim, fazer com que suas realidades sejam encaradas de forma mais tranquila.

No caso específico do profissional docente, esse tipo de *coaching* é bastante necessário, pois somente o *coaching* instrucional não abarca o auxílio que os professores precisam. Isso porque a ajuda no aspecto emocional é algo bem delicado e que deve ser feito com muita calma e paciência, considerando que esses profissionais passam por desgastes psicológicos diariamente e, portanto, precisam ter a quem recorrer. O *coach*, nesse caso, deve ser aberto a ouvir o professor, com respeito e sem julgamento, e se colocar à disposição para procurar uma forma de solucionar os problemas.

Nesta seção, apresentei os pressupostos teóricos sobre *coaching* para docentes que fundamentam esta pesquisa. Em um primeiro momento, defini o CI e o emocional; em seguida mostrei aspectos importantes a respeito do CI; ao final, mostrei os trabalhos sobre CI encontrados no exterior e no Brasil. Na seção a seguir, discuto o referencial sobre emoções utilizado nesta pesquisa.

2.3. Emoções

Apesar do interesse recente da LA nessa temática, Aragão (2007) afirma que esta já era foco de estudos em outras áreas, como a filosofia, com Platão, Aristóteles e Descartes e, algum tempo depois, por volta do século XIX, em um âmbito mais científico, proposto por Charles Darwin. Esse é um assunto que agrega interesse de estudiosos de vários campos de conhecimento, incluindo a LA, que é o foco deste trabalho.

Nesta seção, trato, em um primeiro momento, sobre definições de emoções, em seguida discorro sobre estudos a respeito das emoções de professores no cenário internacional como também no nacional.

2.3.1. O conceito de emoções

Definir algo não é tarefa fácil, pois, geralmente, envolve o entendimento, a seleção e o equilíbrio de várias outras definições postuladas por outros pesquisadores. Isso não é diferente no que tange à definição de emoções. Apesar disso, nesta seção, discorro, brevemente, sobre algumas das definições de emoções.

Na área educacional, Zembylas (2005) coloca que as práticas culturais, políticas e discursivas definem a experiência emocional de professores (p. 188). Zembylas se baseia em William Marxist e cita esse autor para afirmar que:

“Se as emoções podem ser analisadas como formações culturais (por exemplo, na escola ou na sala de aula), e, portanto, constitutiva de significados, elas podem ser compreendidas como um fator que exerce uma parte crítica na construção da identidade, da subjetividade e das relações de poder de professores (MARXIST, 2002, p. 189)¹⁹.”

Em outras palavras, a citação de Zembylas deixa claro como as emoções são fatores que contribuem e influenciam na construção identitária dos professores.

Zembylas (2005) afirma que as emoções não são respostas particulares aos eventos, mas são socialmente organizadas e administradas por meio de convenções sociais, pesquisas comunitárias realizadas minuciosamente, normas legais, obrigações familiares e determinações relacionadas à religião. Esse autor também assevera que a literatura atual sobre emoções na educação gira em torno de aspectos interpessoais da emoção, mas deixa de lado as relações de poder envolvidas, bem como o papel da cultura e da ideologia. Dessa forma, ele defende que ideias pós-estruturalistas sobre identidade e emoções podem ajudar os educadores a analisar as complexidades de suas emoções relacionadas ao ensino. Assim, na visão pós-estruturalista, a emoção é uma prática discursiva. Esse mesmo estudioso defende que “emoções não são particulares ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofredores passivos (visão

¹⁹ Tradução minha: “If the emotions can be analyzed as cultural formations (for example, at school or in the classroom), and thus, constitutive of meanings, they can be understood to play a critical part in the construction of teacher identity, subjectivity, and power relations” (MARXIST, 2002 a, p. 189).

Aristotélica). Ao invés disso, emoções são constituídas por meio da linguagem e se refere a uma vida social mais ampla”²⁰ (ZEMBYLAS, 2005, p.937).

Nossas emoções são influenciadas pelo contexto sociocomunicativo no qual estamos inseridos e, conseqüentemente, pelos indivíduos que estão à nossa volta. Dessa maneira, as emoções são influenciadas pelos discursos com os quais temos contato, levando em conta que, para Lautenal, Reis e Lincoln (2001 apud MOITA LOPES, 2002), “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres”. Nesse sentido, Denzin (in SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009) afirma que as emoções são sentidas como performances vividas, que são encenadas em salas de aula, corredores, bem como nos espaços de recreação. Para ele, nesses lugares, os professores e alunos mostram as emoções sentidas, como raiva, amor, vergonha, desejo, desespero e empoderamento. Dessa forma, tais performances morais podem vir a definir as faces da experiência escolar. Entendo, assim, que as emoções vivenciadas no ambiente escolar podem refletir em outras experiências que venham a acontecer e, conseqüentemente, na construção identitária dos professores, bem como dos estudantes.

Zembylas (2002b) vê a emoção como construída socialmente e, portanto, são relacionadas à cultura. Nessa perspectiva, “a experiência e a expressão das emoções é dependente de convicções ou regras aprendidas e, à medida que as culturas diferem na maneira de falar e conceituar as emoções, a forma como os indivíduos as experienciam e as expressam será divergente em culturas diferentes”²¹ (CORNELIUS, 1996, p. 188 apud ZEMBYLAS, 2002b). Dessa maneira, novamente o contexto vem à tona. Nesse caso, a cultura, como um todo, é considerada, pois, ao sermos criados dentro de determinados princípios, muitas vezes, acabamos por agir, pensar e sentir tomando como base tudo que nos foi ensinado. Assim, nossas emoções podem ser influenciadas pela cultura na qual estamos ou estivemos inseridos em determinado tempo.

Zembylas (2002b) se posiciona contra estudos que veem a emoção

²⁰ Tradução minha para: “Emotions are not private or universal and are not impulses that simply happen to passive sufferers (the Aristotelian view). Instead, emotions are constituted through language and refer to a wider social life” (ZEMBYLAS, 2005, p.937)

²¹ Tradução minha para: “the experience and expression of emotions is dependent on learned convictions or rules and that, to the extent that cultures differ in the way they talk about and conceptualize emotions, how they are experienced and expressed will differ in different cultures as well” (Cornelius, 1996, p. 188 apud Zembylas, 2002b)

apenas como um fenômeno psicológico e localizado no indivíduo. Para esse pesquisador, as emoções que os professores experienciam e expressam, por exemplo, não são apenas disposições pessoais, mas são construídas nas relações sociais e nos sistemas de valores de suas famílias, cultura e situações escolares. Isso porque a vida em sociedade é constituída de vários indivíduos compartilhando coisas. Concordo com o autor e me alinho a ele na sua afirmação de que as emoções são um misto de construto social e individual, já que estas são inicialmente sociais, ou seja, ditadas socialmente. No entanto, quando o indivíduo participa de uma comunidade, ele passa a adotar ou não aqueles comportamentos afetivos que são compartilhados pelo grupo. Dessa forma, ele se apropria desse comportamento emocional e este passa a se tornar individual.

Nesse viés, corroboro Petrovsky (1982 apud LEITE, 2005), que afirma que “as emoções humanas são transformadas pelas condições sociais da existência do homem e se manifestam, executando certos casos patológicos, em forma socialmente condicionada”. Nesse aspecto, Leite (2005) afirma que “o surgimento das emoções — entendidas como um estado individual em movimento — estaria determinado em maior escala pelas variações situacionais do meio e, em menor escala, por necessidades internas. É fundamental destacar o caráter situacional das emoções, posto que é precisamente o que vai distingui-las dos sentimentos”. Entendo, assim, que nossa relação com o outro influencia nosso estado emocional.

Schutz e Zembylas (2009) esclarecem que aproximadamente 50% dos professores deixam a prática docente nos primeiros cinco anos de profissão nos Estados Unidos. Os autores afirmam que uma possível explicação para essa grande evasão esteja relacionada à natureza emocional da profissão de professor. Segundo esses autores, ensinar é algo que envolve um grande trabalho emocional, que engloba esforço, planejamento e exige que o profissional tenha controle para expressar, de maneira harmônica, suas emoções durante as relações interpessoais. Para Schutz e Zembylas (2009), as emoções são responsáveis pelo número crescente de professores que deixam a profissão, bem como no caso das emoções negativas, pelas implicações consideráveis no processo de ensino e aprendizagem e na vida dos alunos e dos professores. Em resumo, o estudo das emoções dos professores é importante e necessário, considerando que elas são alicerces

essenciais para um bom desenvolvimento desses profissionais.

Barcelos (2013) considera que, em vez de fornecer apenas uma definição de emoções, seria melhor listar algumas de suas características. Assim, ela cita Solomon (2004), que coloca que as emoções estão, geralmente, atreladas a diferentes aspectos, como o comportamental, o fisiológico, o fenomenológico, os cognitivos e os sociais. Nesse sentido, Barcelos se baseia em estudos nas áreas de psicologia e educação para caracterizar as emoções como: a) ativas, que mostram que nossas emoções não são passivas, mas sim temos a possibilidade de optar por ter determinado sentimento em consequência da atitude de alguém, já que para Robertson (2004), “nossas emoções não nos reproduzem passivamente, mas são às vezes os motores para nosso comportamento e motivadores para ação significativa” (ROBERTSON 2004, p. 20 apud BARCELOS 2013, p 11); b) interativas e processuais, que dizem respeito às emoções estarem conectadas às interações que vivenciamos com as pessoas que estão à nossa volta, como também a relação que temos com o contexto sociocomunicativo em que estamos inseridos; c) estruturadas hierarquicamente em um sistema complexo. Para explicar essa característica, Barcelos (2013) recorre a Ekman (2004), que afirma que as emoções correspondem a um sistema aberto no qual variações podem ser incorporadas, porém, após determinada emoção ser adicionada, tal variação não pode ser retirada de maneira fácil; d) socialmente e culturalmente construídas, ou seja, moldadas pelas condições culturais e pelos contextos vigentes (MESQUITA e MARKUS, 2004 apud BARCELOS, 2013). Para Parkinson (1995 apud BARCELOS, 2013, p. 12), “a emoção não é uma simples reação momentânea, mas um modo de ação social que geralmente se desenvolve através do tempo ao invés de ser engatilhada por um pedaço intacto de informação ou uma percepção delimitada” (PARKINSON 1995, p. 294 apud BARCELOS, 2013, p. 12); f) construídas discursivamente no sentido de que as emoções têm ligação com as relações humanas que são construídas por meio da interação entre os indivíduos e que ocorre por meio do discurso.

Aragão (2005) afirma que, sob a perspectiva tradicionalista ocidental das emoções, alguns estudiosos (ELLIS, 1994; ROBINSON, 2001 e LIGHTBOWN e SPADA, 1999) as consideram como nocivas e até irrelevantes sobre a razão (ARAGÃO p. 104, 2005). Imai (2010, p.279)

classifica essa visão das emoções como individualista, já que as emoções não são apenas um sistema interno que representa somente respostas a outro sistema externo, mas sim atos de comunicação que são construídos para ajudar o indivíduo a mediar, no meio social, seu pensamento, comportamento e objetivos.

Concordando com esses autores, acredito em uma visão mais social das emoções, já que elas emergem dentro das relações interpessoais que ocorrem nos diversos contextos sociais e, no caso do ensino e da aprendizagem de línguas, em sala de aula e na escola como um todo. Aragão (2008) defende a importância do estudo das emoções nesse âmbito e entende a concepção destas como algo social, pois elas estão claramente presentes nas relações dentro de sala e na relação entre professor e aluno. Concordo com Aragão (2005) quando ele afirma que, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, as emoções têm um papel importante no processo de aprendizagem e estão, de alguma forma, conectadas às situações do dia a dia do professor. Por meio do estudo das emoções, podemos compreender diversas situações que dizem respeito, não só ao ensino e aquele processo, como também às relações entre professor-aluno; aluno-aluno e professor com ele mesmo.

2.3.1. Pesquisas sobre emoções de professores no cenário internacional

No cenário internacional, o interesse pelo estudo de emoções é grande (ZEMBYLAS, 2002a, 2002b, 2003, 2005; HARGREAVES, 2005; MATURANA, 2005; SCHUTZ et al 2014; SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009). Entretanto, de acordo com Zembylas (2003), foi apenas nas últimas duas décadas que estudos sobre emoções de professores se intensificaram. Nesta seção, mostro alguns trabalhos produzidos fora do Brasil.

Schutz e Lee (2014) afirmam que há um crescente número de pesquisas que mostram que muitos professores deixam suas profissões nos primeiros anos de prática (ACHINSTEIN, 2006; KERSAINT et al., 2007 apud SCHUTZ e LEE, 2014). A taxa ainda é maior em escolas que ensinam Inglês a minorias (Jacob, 2007 apud SCHUTZ e LEE, 2014). Para Zembylas e Schutz (2009) essa evasão se dá pela natureza emocional da profissão do professor. Eles ainda defendem que ensinar envolve bastante trabalho emocional

(*emotional labor*²²), que inclui esforço, planejamento e controle das necessidades dos professores de expressar emoções consideradas apropriadas.

Schutz e Lee (2014), assim como Schutz e Zembylas (2009), afirmam que o trabalho emocional vem sendo associado à insatisfação no trabalho, a sintomas ruins na saúde e à exaustão emocional, o que pode ocasionar o *burnout*. Este ocorre quando há uma exaustão física e emocional, especialmente como resultado de um longo tempo de *stress*, o que é uma situação mais comum na realidade dos professores do que podemos imaginar. Assim, na pesquisa denominada *Teacher emotion, emotional labor and teacher identity*, Schutz e Lee (2014) discutem como as experiências emocionais dos professores, bem como o trabalho emocional atrelado a essas experiências, estão intimamente relacionadas às identidades dos docentes. Eles também falam sobre a importância dos fatores emocionais, sociais e contextuais e como eles podem influenciar na construção identitária dos professores, bem como na decisão de continuar ou deixar a docência.

Os autores constataram que a desistência precoce da profissão se dá porque muitos docentes em início de carreira não se encontram preparados para lidar com suas emoções e com as emoções dos alunos, as quais afloram em sala de aula. Assim, tal evasão ocorre pela potencialidade emocional que existe na carreira de professor. Schutz e Lee (2014) sugerem que deveria haver maior colaboração entre os professores de línguas, os outros professores e os diretores das escolas, para que os docentes pudessem ser mais bem assessorados, com o objetivo de ocorrer uma melhoria no gerenciamento que ocorre em sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

Além disso, os estudiosos em questão concluíram que o treinamento profissional de professores de línguas deve ser considerado diferente dos

²² Emotional labor is the work or effort teachers use to present various roles or identities during schools related transactions. Which means that, during transactions in the school context teachers' express, repress or generate emotions based on perceived needs during particular activities (WILLIAM-JOHNSON ET AL., 2008). In other words, there are certain expected social-historical based ways of expressing emotions. For teacher this generally means that during most transactions with students, they are expected to show pleasant emotions and suppress their unpleasant felt emotions (SCHAUBROEK and JONES, 2000; WILLIAMS- JOHNSON ET AL, 2008 apud SCHUTZ & LEE, 2014, p. 4). Tradução minha: Trabalho emocional é o trabalho ou esforço que os professores usam para apresentar vários papéis ou identidades durante transações ocorridas nas escolas. Isso significa que, durante as transações em contexto escolar, os professores expressam, reprimem ou geram emoções com base nas necessidades percebidas durante determinadas atividades (WILLIAM-JOHNSON ET AL., 2008). Em outras palavras, há certas maneiras histórico-sociais de expressar emoções que são esperadas. Para os professores, isso geralmente significa que, durante a maioria das relações com os alunos, é esperado que os docentes mostrem emoções agradáveis e reprimam emoções desagradáveis que possam ter sentido (SCHAUBROEK and JONES, 2000; WILLIAMS- JOHNSON ET AL, 2008 apud SCHUTZ & LEE, 2014, p. 4).

treinamentos de docentes de outras disciplinas. Isso porque os ambientes de sala de aula de língua inglesa são mais dinâmicos e contam com alunos multilíngues e multiculturais. Desse modo, para Schutz e Lee (2014), os professores de língua inglesa devem estar preparados para lidar com essas situações dinâmicas, já que contextos especiais de ensino exigem que esses profissionais modifiquem suas práticas profissionais à medida que for necessário. Os pesquisadores defendem, novamente, que a colaboração no local de trabalho deve ocorrer, principalmente, na realidade dos professores iniciantes, na qual ela é ainda mais crucial, já que ajudaria a suavizar os desafios encontrados nos primeiros anos de docência, prevenindo o abandono da profissão por muitos.

Schutz e Lee (2014) também defendem que os professores devem ser encorajados a dividir suas experiências profissionais. Os autores citam o estudo de Cowie (2011), cujos resultados sugeriram que muitos professores de língua inglesa desistiram de mudar ou de deixar a profissão devido à colaboração de seus colegas. Isso aconteceu porque eles dividiram o senso de identidade como profissionais, o que significa que eles tiraram apoio emocional uns dos outros. A reflexão feita por meio da escrita sobre suas próprias experiências em sala de aula também pode ser uma forma de dar sentido a tais experiências (FARRELL, 2011, 2012 apud SCHUTZ e LEE, 2014), já que, para eles, essas reflexões poderiam ser utilizadas no treinamento de professores em pré-serviço, pois, assim, eles estariam mais preparados para situações reais que eles poderiam vir a vivenciar em sala de aula. Acredito que o processo de *coaching* emocional e pedagógico se faz necessário no contexto educacional, pois muitos docentes não encontram abertura para discutir sobre seus medos, suas amarguras, suas decepções, seus anseios e suas dificuldades profissionais. Dessa maneira, eles podem encontrar no *coach* a figura que lhes propiciará alívio e os ajudará a pensar em soluções para os possíveis problemas ou em alternativas para amenizá-los.

Hargreaves (2001) explica que o conceito de geografia emocional proporciona uma maneira de dar sentido às formas de distância e proximidade que ameaçam o entendimento emocional, fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso. No entanto, o autor defende que aumentar o contato físico e a proximidade profissional não é suficiente para promover um bom entendimento emocional. Assim, deve haver esforços no

sentido de reconhecer, discutir e conciliar os diferentes objetivos que os professores e os outros têm a respeito da educação dos alunos. Isso significa que é necessário redefinir a função do professor na postura clássica que coloca sobre ele a responsabilidade de agradar seu público-alvo, sendo ele o único responsável pelas escolhas e decisões. Dessa maneira, Hargreaves (2001) sugere que esse tipo de postura seja abandonado, e defende a negociação a respeito do processo de ensino bem como uma parceria entre pais e docentes para que consigam um resultado efetivo.

Hargreaves (2001) entrevistou cinquenta e três professores, em Ontario no Canadá, do ensino elementar e secundário (que atende alunos entre onze e dezoito anos de idade). Os docentes foram escolhidos em quinze escolas distintas, de diferentes níveis, tamanhos e que atendiam públicos diferentes. Foi pedido que os diretores das escolas escolhessem profissionais de idades, gêneros e especialização distintos. Durante essas entrevistas, que foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas detalhadamente, o autor discutiu com os docentes tópicos relacionados aos aspectos emocionais do ensino. Eles foram questionados sobre o que os mantinham ensinando e descreveram o impacto emocional da mudança educacional, bem como o desenvolvimento de experiências profissionais, além de discutirem como suas emoções foram afetadas por idade, gênero e identificação etnocultural. Os participantes também foram solicitados a descrever situações de interação com estudantes, colegas de trabalho, administradores da escola e pais dos alunos que fizeram emergir emoções positivas e negativas. Devido à extensão dos dados, o trabalho em questão teve como foco os episódios emocionais ocorridos envolvendo as interações com os pais dos estudantes.

Para a realização desse estudo, o entendimento de dois conceitos foi essencial. São eles: entendimento emocional e geografia emocional. O primeiro é definido como:

“um processo intersubjetivo que exige que uma pessoa ao entrar no campo da experiência do outro, viva experiências iguais ou parecidas às do outro. A interpretação subjetiva da experiência emocional pelo ponto de vista do outro é fundamental para a compreensão emocional. Emoções compartilhadas e compartilháveis caem sobre o núcleo emocional propriamente dito, o que significa entender significativamente entrar na experiência emocional do outro”²³ (DENZIN, 1984, p. 137 apud HARGREAVES, 2001, p.

²³ “an intersubjective process requiring that one person enter into the field of experience of another and experience for herself the same or similar experiences experienced by another. The subjective interpretation of another’s emotional experience from one’s own standpoint is central to emotional understanding. Shared and shareable emotionality lie at

O segundo conceito se refere às emoções que consistem nos padrões espaciais e experienciais de proximidade e/ou distância nas interações e relações humanas que ajudam a criar, configurar e colorir os sentimentos e emoções que sentimos por nós mesmos, pelo nosso mundo e pelas pessoas que nos cercam. Isso quer dizer que as “geografias” são as distâncias entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao final, o autor identificou cinco emoções geográficas provenientes da interação entre pais e professores. São elas: sociocultural, moral, profissional, física e política, as quais discuto, brevemente, a seguir.

É importante destacar que o autor detectou a geografia sociocultural nas relações entre os pais dos alunos, principalmente no contexto de *elementary school*. Essa situação fez com que emoções como indignação fossem desencadeadas, pois muitos pais não auxiliavam no processo de educação dos filhos, o que dificultava o trabalho dos docentes.

No que tange à geografia moral, Hargreaves afirma que os professores experienciaram emoções positivas quando os pais demonstravam gratidão, apreciação do trabalho realizado pelos docentes e quando os apoiava nas decisões tomadas para propiciar uma melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, esses mesmos professores vivenciaram emoções negativas, tais como frustração, ansiedade, raiva e culpa, quando sentiram que seus objetivos de trabalho estavam ameaçados.

A geografia profissional, também identificada, mostrou que emoções negativas emergiam, pois muitos pais se julgavam capazes de interferir na prática dos professores, o que os fazia sentir incomodados e até indignados com a situação, já que eles se colocavam como extremamente preparados para desenvolver seus trabalhos. Emoções positivas eram bem raras nesse aspecto e só apareciam quando algum esboço de elogio era feito por parte dos pais dos estudantes.

A geografia física também esteve presente nas relações entre os pais e os professores. O autor coloca que a geografia emocional mais evidente no

the core of what it means to understand and meaningfully enter into the emotional experiences of another (DENZIN, 1984, p. 137 apud HARGREAVES, 2001, p. 1059)

processo de ensino é a física, pois o entendimento emocional e o estabelecimento de conexões emocionais entre os docentes e os pais dos aprendizes requerem proximidade, intensidade, frequência e continuidade na interação. Hargreaves identificou que a *secondary school* foi um local onde ocorreram dificuldades de distância física, pois os pais e os professores não estavam engajados em criar uma boa relação entre eles. Porém, houve relatos nos quais foi percebida a presença de emoções positivas. Isso ocorreu quando os pais elogiaram e agradeceram aos professores pelo esforço empreendido por eles.

Por fim, em relação à geografia política, Hargreaves (2001) defende que as emoções não são apenas pessoais, mas são ligadas às experiências de poder e impotência das pessoas. Nesse sentido, o ensino está repleto de emoções políticas. Ele afirma que, muitas vezes, os docentes se esforçam para colocar os pais dos alunos profissionalmente distantes; no entanto, em algumas circunstâncias, esses pais parecem muito poderosos. Dessa maneira, para ele, grande parte do nosso vocabulário emocional está conectada à questão de poder, sendo, assim, um vocabulário espacial, relacionado às distâncias que os indivíduos têm ou colocam em relação aos outros. O estudioso percebeu que grande parte dos professores da *elementary school* disse que muitos pais os questionavam ou até falavam de forma rude com eles. Assim, ele conclui que muito do nosso vocabulário emocional é relacionado à questão de poder e que também é um vocabulário espacial e, conseqüentemente, relacionado às distâncias que os indivíduos têm ou colocam em relação aos outros.

A pesquisa de Hargreaves nos faz perceber como as emoções de professores estão ligadas às relações com alunos e com os pais destes e como elas influenciam em todo o contexto de ensino.

Após apresentar alguns trabalhos do panorama internacional, mostro, na próxima seção, alguns estudos nacionais sobre emoções de professores.

2.3.3. Estudos de emoções de professores no Brasil

Estudos de emoções, no âmbito da Linguística Aplicada nacional, vêm crescendo e chamando a atenção de pesquisadores dessa área (ARAGÃO, 2005, 2007, 2008, 2011; BARCELOS, 2010, 2013; COELHO, 2011; CÂNDIDO

RIBEIRO, 2012; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015). Tem sido enfatizada, cada vez mais, a necessidade e as contribuições dos estudos de emoções, especificamente dos professores, na realidade desses profissionais. A seguir, mostro alguns dos estudos encontrados no Brasil.

Em sua tese de doutorado, Aragão (2007) pesquisou a conexão entre as emoções de professores de língua inglesa em pré-serviço e seus processos de ensino-aprendizagem, considerando as experiências vivenciadas anteriormente pelos participantes, bem como suas reflexões sobre esses processos. Essa pesquisa narrativa de cunho etnográfico feita em uma sala de aula do curso de graduação em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Minas Gerais teve o objetivo de analisar o papel dessas experiências e das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Para o estudo de emoções, Aragão se baseou nos estudos da Biologia do Conhecer, do biólogo chileno Humberto Maturana (1998, 2005). Os resultados sugeriram que as emoções, reflexões e histórias de aprendizagem influenciaram as ações em sala de aula. Aragão conclui que o processo de reflexão tem um resultado positivo e auxilia os alunos a terem consciência de suas crenças como também de suas emoções em relação à aprendizagem de inglês, além de os ajudarem a identificar a melhor forma para se desenvolver nesse idioma.

A tese de doutorado de Coelho (2011) procurou analisar e compreender as experiências e emoções de onze professoras de língua inglesa participantes do PECPLI (Programa de formação continuada na Universidade Federal de Viçosa) entre 2004 e 2009. As participantes eram professoras de língua inglesa, não apenas da cidade de Viçosa, que trabalhavam em contextos diversos, tais como: escolas públicas, privadas e cursos de idiomas. Esse estudo de caso teve o objetivo de identificar a influência das emoções e das experiências vivenciadas pelas participantes no PECPLI a respeito dos relatos dessas professoras sobre suas práticas como docentes, evidenciando suas transformações nos domínios fisiológico, relacional e pedagógico. Os instrumentos de coleta de dados foram: narrativas, conversas com as participantes, gravações em áudio e vídeo, notas de campo e questionários de avaliação anual.

Coelho também utilizou a Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana para realizar seus estudos. A pesquisadora concluiu que houve dois momentos diferentes. O primeiro (2004-2006), foi um espaço de

compartilhamento de experiências relacionadas ao local de trabalho; dessa forma, emoções como frustração e insatisfação emergiram. Já no segundo momento (2007-2009), Coelho identificou que as emoções como acolhimento e aceitação vividas no PECPLI propiciaram uma nova forma de agir, o que fez com que as docentes refletissem mais sobre suas práticas e, assim, chamassem para si a responsabilidade de seus trabalhos, fazendo com que a aceitação da realidade que viviam viesse à tona. Dessa maneira, a autora concluiu que mudanças podem ocorrer, mas que a transformação da ação depende da transformação da emoção. Ela ainda coloca que sua pesquisa pôde contribuir para a constatação da importância de programas de formação continuada, que são espaços de reflexão, pois propiciam o compartilhamento de experiências e emoções.

Rezende (2014) realizou um autoestudo sobre suas emoções enquanto professora de língua inglesa atuante em escola pública, tendo como referencial teórico os estudos de Humberto Maturana. Os dados foram coletados através do diário de emoções (ZEMBYLAS, 2004) e memorando da amiga crítica. Os resultados mostraram que, no início de sua prática nesse contexto, apareceram emoções como: tristeza, angústia, desespero, raiva e descrença. Essas emoções ocorreram, na maior parte das vezes, em seu período de adaptação e foram resultado de sua interação com os alunos, com seus colegas de trabalho, como também com seus superiores. No entanto, mais tarde, após reflexões sobre suas atitudes diante da desmotivação e até do desrespeito dos alunos, ela modificou suas atitudes e, assim, percebeu emoções positivas, tais como: felicidade, esperança e amor. No entanto, Rezende ressalta que em relação aos seus colegas de trabalho e superiores a única emoção nova e positiva foi a de tolerância. Desse modo, a autora pode perceber, durante sua atuação como professora, que vivenciou emoções dinâmicas e fluídas (REZENDE, p.93).

Cândido Ribeiro (2012) pesquisou os aspectos afetivos de uma professora de Língua Inglesa em formação inicial. Prioritariamente, ele se baseia em estudos de Zembylas (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2005c) sobre emoções e de Masters, et. al. (1979), Araújo (2003), Wegner e Petty (1994), Brown (2007), Ortony et. al. (1987), Jackes e Vicari (2005) e Araújo (2011), no que se refere à área da afetividade. O objetivo de seu trabalho foi investigar os estados afetivos que permearam as práticas de duas

professoras de língua inglesa em formação inicial. Para tanto, ele utilizou, como instrumento de coleta de dados, diários, entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observações e gravações de aulas em áudio. Os resultados apontaram que as professoras vivenciaram vários estados afetivos positivos, como também negativos, durante suas interações com os alunos e com os outros indivíduos que compunham seus contextos de trabalho. A vivência desses estados afetivos foi marcada por questões como crenças, relações de poder e regras emocionais, que ajudaram na caracterização de um trabalho emocional mais positivo de uma professora e mais negativo de outra. Os resultados também mostraram a necessidade de um contexto de trabalho que apoie os professores na sua prática inicial nas escolas por meio do monitoramento, compartilhamento de ideias e, principalmente, que os ouça e, assim, os ajude a refletir sobre sua prática.

Em resumo, os estudos sobre emoções sugerem a influência destas no trabalho do professor (SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009). Segundo Zembylas (2002b), teorias e pesquisas recentes em diversas perspectivas têm enfatizado o papel das emoções em ajudar as pessoas a sobreviver, a se adaptar, a motivar o aprendizado e a se comunicar com os outros que estão à sua volta (HYSON, 1996 apud ZEMBYLAS, 2002b). O autor também coloca que pesquisas em psicologia (e.g., LAZARUS, 1991 apud ZEMBYLAS, 2002b), sociologia (e.g., KEMPER, 1993 apud ZEMBYLAS, 2002b) e outras áreas reafirmam o papel que as emoções têm na forma com que reconhecemos o mundo, nos valores que nós temos e nas nossas relações com os outros. Assim, Nias (1989, 1993, 1996 apud ZEMBYLAS, 2002b) identificou a necessidade de estudos sobre as emoções dos professores, visto que, para ele, ensinar não é um empreendimento técnico, mas sim algo bastante ligado à vida pessoal dos docentes. Desse modo, quando há problemas de cunho emocional no ambiente de trabalho, isso pode refletir na vida particular dos professores e causar problemas em suas relações familiares e de amizade.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. Primeiramente, discorri sobre o CI, apontando definições, aspectos importantes a serem considerados por um *coach* e os trabalhos sobre CI encontrados no exterior e no Brasil. Na segunda parte, apresentei definições de emoções, como também pesquisas sobre emoções de professores no cenário internacional e nacional. Finalizadas as revisões, descrevo, no próximo

capítulo, os percursos metodológicos deste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado aos procedimentos metodológicos que guiaram a feitura desta dissertação. Inicialmente, faço uma breve revisão sobre a pesquisa qualitativa. A seguir, apresento informações sobre o contexto e os participantes deste estudo. Em um terceiro momento, descrevo os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Ao final, explico a forma como os dados foram analisados.

3.1. Natureza da pesquisa

Para Holliday (2002, p.1), a “pesquisa qualitativa apresenta uma declaração sobre a realidade e a vida social que deve ser continuamente questionada e reafirmada²⁴” (HOLLIDAY, 2002, p. 1). Esta é uma pesquisa qualitativa, por meio da qual podemos visualizar e entender a realidade dos participantes e, então, ter a possibilidade de descobrir problemas e tentar auxiliar na resolução destes.

Esta é uma pesquisa que utiliza o *coaching* (vide capítulo 2). Segundo Cox, Bachkirova & Clutterbuck (2010 apud CUNHA, 2014, p. 55), o *coaching* é um “processo de desenvolvimento humano que envolve uma interação estruturada como também focalizada e o uso de estratégias, ferramentas e técnicas para promover mudanças desejáveis e sustentáveis para benefício do professor orientado”. Portanto, o objetivo é facilitar a vida do professor e auxiliá-lo da melhor forma possível. Ressalto que a parceria e a não hierarquia são pontos jamais esquecidos pelo *coaching*. Assim, esta pesquisa pode também ser classificada como pesquisa de intervenção, pois, por meio desta, a professora pesquisadora pôde auxiliar a participante a entender suas emoções, como também auxiliar em sua prática docente em pontos pedagógicos e linguísticos.

²⁴ Tradução minha para: “Qualitative research presents a statement about reality and social life that has to be continually argued and reafirme” (HOLLIDAY, 2002, p. 1).

3.2. Descrição do contexto e participantes

3.2.1. Contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola particular chamada “Santa Clara”, que atende alunos desde o maternal até o ensino médio, localizada em uma cidade da Zona da Mata Mineira. Essa escola faz parte de uma rede salesiana de ensino e segue tradições católicas, conscientizando seus alunos da importância da religião e como ela pode ajudá-los a se tornarem seres humanos melhores.

Na instituição, acontecem festas tradicionais, como “Festa da família” e “Festa de Maria”, nas quais os alunos fazem apresentações e também são levados à reflexão acerca da religião. Também é comum que eles participem de retiros espirituais com esse mesmo objetivo. Todos os dias, os alunos participam da acolhida na capela da escola, onde eles são convidados a refletir sobre situações ocorridas e sobre pontos importantes para sua própria educação. Além disso, eles fazem orações antes de se dirigirem às salas de aula.

A escola conta com uma estrutura física de excelência: capela, pátios enormes, muitas salas de aula, considerando que a maioria delas possui datashow, mecanografia, quadras, biblioteca, cantina, ampla sala para os professores.

Os professores passam por testes de seleção antes de serem contratados, e a escola conta com uma diretora pedagógica, uma coordenadora pedagógica, orientadora pedagógica e uma diretora institucional.

3.2.2. Participantes

3.2.2.1. Professora colaboradora

Um perfil mais detalhado e completo da professora e de sua filosofia de ensinar será apresentando no capítulo de resultados (Cap. 4). Nesta seção, descrevo, brevemente, sua trajetória acadêmica. A participante, cujo pseudônimo escolhido é Nina, é uma professora de 24 anos de idade, atuante nessa escola, onde ela começou a trabalhar no início do ano de 2015.

Além da escola, Nina estudou Inglês desde criança em um curso particular, sem concluir todos os níveis, pois mudou de cidade para cursar sua graduação. Naquele curso, mais tarde, ela atuou como monitora e hoje é professora. Portanto, ela teve contato com a língua inglesa durante toda sua vida e sempre mostrou vontade de lecionar o idioma.

No ano de 2014, ela se formou no curso de Letras com habilitação em Inglês/Português em uma universidade federal. Durante seu processo de formação, ela participou de projetos de extensão, como PIBID e um projeto de extensão em língua inglesa dessa universidade, o qual chamarei de CEL.

O PIBID Inglês (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa da CAPES juntamente com a universidade, criado no ano de 2010, que busca a melhoria do ensino de Inglês dentro da sala de aula em escolas públicas. Além disso, é uma oportunidade para os estudantes do curso de Letras da universidade vivenciarem o contexto de ensino da língua inglesa nessas escolas antes mesmo de se formar. Os bolsistas do projeto ajudam a professora e os alunos em sala de aula por meio da orientação aos alunos, aplicação e criação de dinâmicas e atividades lúdicas, bem como a confecção de materiais que possam auxiliar no desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente na melhor aprendizagem dos alunos.

O centro de extensão mencionado faz parte de um projeto do Departamento de Letras da universidade na qual a participante se formou. O curso foi criado com o intuito de oferecer aos estudantes e funcionários, do campus da universidade, como também à comunidade, cursos a preços mais acessíveis, em horários compatíveis com os horários de aulas e de expediente da instituição. O CEL é uma oportunidade para a prática e o aperfeiçoamento profissional dos estudantes do curso de Letras, uma vez que todos os professores desse curso de extensão estão vinculados à licenciatura em Língua Inglesa. Aproximadamente 750 alunos são atendidos pelo curso, desde o nível básico de conhecimento linguístico ao nível avançado. Para lecionar no CEL, os estudantes são submetidos a etapas seletivas nas quais se verificam, por meio de entrevistas, a competência linguística dos candidatos. Após essa seleção, busca-se desenvolver os conhecimentos relativos a abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras, por meio de um curso preparatório.

No mês de janeiro de 2015, a participante fez uma viagem para os

Estados Unidos, no período de três semanas, com o objetivo de aperfeiçoar o Inglês. Atualmente, Nina trabalha em uma escola regular, contexto desta pesquisa, em um curso privado de Inglês, anteriormente mencionado, o qual, neste trabalho, será denominado ‘English Center’, além de ministrar aulas particulares em sua casa. Embora tenha uma rotina pesada e trabalhe em vários locais diferentes, é importante ressaltar que Nina não recebe acompanhamento de nenhum projeto de formação continuada.

Faz-se necessário mencionar que Nina e eu já tínhamos uma forte relação de amizade antes que o processo de CI se iniciasse, o que facilitou que ela confiasse em mim para tratar sobre suas fragilidades emocionais, relações delicadas no seu local de trabalho e dificuldades pedagógicas. Portanto, a fase do CI de iniciar o contato com o professor orientado tentando criar uma relação, mesmo que mínima, de confiança, como defendido por Knight (2007), não precisou ser feita.

3.2.2.2. Pesquisadora participante

A formação da *coach* em questão deve ser exposta, pois Knight (2004) defende que, para um bom desenvolvimento do procedimento de *coaching*, é necessário que os *coaches* sejam professores que se sintam confortáveis em sala de aula, ou seja, que tenham segurança para tratar dos assuntos propostos. Assim, exponho, brevemente, minha formação: concluí o curso de Letras pela Universidade Federal de Viçosa com habilitação em Português/Inglês em 2013, e concluirei o mestrado na área de Linguística Aplicada na mesma Universidade, em 2016. Durante toda a graduação, atuei em projetos que auxiliaram minha formação profissional, tais como: PIBID, CEL (projeto de extensão), Inglês sem Fronteiras (IsF) e pesquisa de iniciação científica.

No PIBID, trabalhei como estagiária durante seis meses. Assim, tive a oportunidade de acompanhar a rotina dos professores de escola pública. No CEL, fui monitora durante seis meses, professora de Língua Inglesa por aproximadamente cinco anos e acompanhei uma professora iniciante durante um ano. No IsF trabalhei, durante um ano, com a preparação de alunos que fariam o exame de proficiência denominado TOEFL, bem como em cursos de Inglês que focavam habilidades específicas, tais como: fala, gramática,

leitura e escrita. Por fim, no projeto de iniciação científica, produzi o trabalho intitulado “Experiências de professores em formação: o papel de um curso de extensão na construção identitária de uma professora”, o qual foi resultado do acompanhamento pedagógico supracitado. Nessa pesquisa, investiguei como as experiências vivenciadas pela participante contribuíram para a construção de sua identidade e para sua formação profissional. Considerei as experiências como aprendiz e monitora antes que ela ingressasse no curso de Letras; as vivenciadas durante o curso de Letras e em um curso de extensão; e as que ocorreram durante o acompanhamento pedagógico.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, a saber: uma narrativa escrita, gravação em áudio de nove sessões de *coaching*, observações e gravações em áudio de cinco aulas e, por fim, notas de campo que foram feitas durante as aulas observadas, após as sessões de *coaching* e nos intervalos destas. Os dados foram coletados durante os meses de maio a agosto do ano de 2015.

3.3.1. Narrativa escrita

Riessman (1993) define a narrativa como uma atividade humana universal (RIESSMAN, 1993, p. 3) e Polkinghorne (1988) como uma forma primária pela qual as experiências humanas se fazem significativas. Connely e Clandinni (2000) afirmam que a narrativa é uma estrutura fundamental da experiência humana. Ela é um instrumento que pode auxiliar o professor em formação a refletir sobre suas próprias experiências, e, nesta pesquisa, ajudou a professora colaboradora a pensar sobre suas emoções relacionadas à sua prática e sobre as possíveis contribuições das sessões de *coaching*.

Para Barkhuizen, Benson e Chik (2014), a utilização de narrativas em pesquisas não é algo novo, pois elas já haviam sido utilizadas nos campos da psicologia e da sociologia por volta de 1919. Porém, no século XX, quando as pesquisas em ensino e aprendizagem começaram a ser incorporadas às metodologias psicológicas e sociológicas, houve o ressurgimento do interesse da narrativa em pesquisas nas ciências sociais.

Ainda tratando da definição de narrativa, Gibbs (2009, p. 80) afirma que a narrativa é “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo”. Por meio da narrativa, os indivíduos têm a possibilidade refletir sobre os acontecimentos de seus cotidianos e compreendê-los com maior facilidade. De acordo com Aragão (2005), o ato de narrar é reflexivo, já que “a historicidade narrativa se constitui como um agente perturbador de atitudes reflexivas, que pode produzir um agente consciente, o qual se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser movido de seus desejos e escolhas” (ARAGÃO, 2005, p.108). Dessa forma, as narrativas são uma forma de auxiliar o professor a refletir sobre sua prática e, caso este queira encontrar condições para isso, modificar algo que o perturba.

Barkhuizen, Benson e Chik (2014) defendem que uma característica peculiar da narrativa é sua capacidade de possibilitar o acesso a experiências antigas por meio da retrospectão e imaginação (BARKHUIZEN, BENSON e CHIK, 2014, p.12,13). Assim, apesar das possíveis limitações que a narrativa possa ter, os autores defendem que a narrativa é uma ótima forma de ter acesso a experiências de ensino e aprendizagem que acontecem ao longo da vida de professores e alunos, em contextos variados.

Segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), as emoções aparecem muito mais em narrativas do que em outros tipos de instrumentos de coleta de dados. Isso porque, ao contar sobre determinada situação, o participante pode refletir e, assim, evocar emoções e outras reações afetivas relacionadas, no caso específico de uma professora, ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a todas as relações envolvidas nesses processos. Corroboro os autores quando eles afirmam que a narrativa propicia uma reflexão profunda, que auxilia a entender e expressar as emoções. Entretanto, não considero esta a única forma de identificarmos as emoções, pois, quando se estabelece um diálogo permeado por confiança, um dos princípios do *coaching*, as emoções também são explicitadas.

Ao final do processo de coleta de dados, foi solicitada à professora uma narrativa (vide apêndice III). Para isso, foi dado a ela um guia (vide apêndice II), com o objetivo de facilitar suas reflexões. Por meio dessa narrativa, ela teve a oportunidade de relatar se as sessões de *coaching* a auxiliaram a lidar com as emoções que porventura surgiram em sala,

principalmente as negativas, visto que eram sobre as quais que ela mais comentava nas sessões. Além disso, ela pôde relatar sobre sua percepção a respeito do *coaching*, considerando também o apoio pedagógico.

3.3.2. Gravações em áudio das sessões de *coaching*

As sessões de *coaching* descritas nessa seção aconteceram semanalmente, durante os meses de maio, junho, julho e agosto de 2015. Durante tais sessões, foi proporcionado à professora auxílio emocional e pedagógico.

Conforme Quadro 1, na seção 3.3.4, tivemos nove sessões de *coaching*. A duração, geralmente, era de uma hora, uma hora meia, com poucas exceções de sessões com menor duração. A quarta sessão, destinada ao auxílio com a preparação do planejamento semestral, teve duração de aproximadamente sete ou oito horas. As sessões eram realizadas na casa da participante, devido à sua rotina cansativa. Todas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

As sessões tinham um “esqueleto” de um roteiro que servia como um guia para direcionar o rumo da conversa. Nesse sentido, Aguilar (2013) defende que para trabalharmos com o *coaching* é necessário que tenhamos objetivos traçados, estratégias e uma sequência linear. No entanto, ela enfatiza que tais objetivos devem ser guias e não uma “ditadura” a ser seguida sem alterações. Foi isso que considerei ao pensar sobre nossas sessões de *coaching*, pois eu traçava um esboço básico do que discutiríamos em cada dia. No entanto, esse guia não era algo que precisava ser seguido rigorosamente, considerando que, muitas vezes, um tópico puxava outro assunto que a incomodava e, assim, discutíamos sobre ele. Por exemplo, às vezes, a necessidade da participante era de conversar sobre situações ocorridas na escola, naquela semana; então, eu optava por deixar mais tempo para esse ponto. Assim, após cada sessão, eu analisava o que havíamos discutido e, caso algum ponto não houvesse sido abordado, eu o passava para a sessão seguinte. Isso porque, como se tratava também de um apoio emocional, como *coach*, eu não poderia apenas impor assuntos, mas sim observar a necessidade de Nina.

Logo na primeira sessão, questionei à participante o que ela esperava do processo de CI, como é colocado por Barkley (2005), e ela respondeu que

qualquer tipo de auxílio seria bem-vindo, porém ela gostaria que houvesse uma ajuda específica para fazer o planejamento anual solicitado pela escola. A participante não pediu explicitamente um auxílio para encontrar uma forma mais tranquila pela qual ela pudesse lidar com a cobrança, pressão e tentativa de intervenção dos pais dos alunos na sua prática, bem como uma maneira para aliviar seu cansaço físico e emocional. No entanto, durante grande parte da sessão, ela reclamou sobre isso; então, percebi que esses seriam pontos fortes a serem trabalhados. Em seguida, ainda na primeira sessão, expliquei a proposta, deixando claro que o *coaching* se baseia na parceria entre os participantes do processo sem que o *coach* estabeleça qualquer tipo de imposição, ou seja, não há hierarquia. Enfatizei também que eu tinha o objetivo de facilitar sua vida e auxiliá-la a lidar com possíveis conflitos emocionais envolvendo a profissão.

Em se tratando do apoio emocional, busquei identificar quais as emoções emergiram na sala de aula da participante por meio da observação destas e das conversas nas sessões de *coaching* sobre a prática, sobre a rotina da docente na escola onde ela leciona, sobre as relações interpessoais naquele contexto, etc.

Considerando o auxílio pedagógico, ajudei a professora a fazer o planejamento dos cursos propostos aos alunos. Desse modo, conversei com a participante para identificar de que forma que ela pretendia trabalhar os conteúdos dos livros que deveriam ser utilizados. Feito isso, auxiliei Nina a formular explicações, selecionar e criar atividades para um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, por fim, organizar tudo isso de acordo com tempo que ela teria para cumprir os conteúdos.

Como *coach*, baseei-me nos princípios estabelecidos por Knight (2007), mencionados anteriormente, que têm o objetivo de tentar facilitar o dia a dia difícil vivenciado pelo professor. Entretanto, todo o trabalho foi feito em parceria para que a professora participante pudesse, após o término das sessões de *coaching*, continuar o trabalho iniciado comigo durante o planejamento de suas aulas e a produção do plano por si só.

3.3.3. Observação e gravação em áudio de aulas

Richards (2003) afirma que a observação é mais que um processo mecânico, é um comprometimento de aplicar toda nossa capacidade de percepção e análise com o objetivo de entender o que se passa no contexto escolhido (RICHARDS, 2003, p. 106). Richards (2003) coloca três importantes pontos que devem ser levados em consideração durante o processo de observação como instrumento de coleta de dados de uma pesquisa. O primeiro, diz respeito ao efeito que essa observação pode causar no comportamento do participante observado. Para a autora, se as pessoas sabem que estão sendo observadas, não irão agir de maneira normal (RICHARDS, 2003, p. 108). Dessa forma, ela afirma que o observador precisa assegurar ao máximo que não está chamando a atenção do(s) participante(s) ao fazer suas notas de campo, mesmo quando eles sabem o que o pesquisador está fazendo e que tem a permissão para isso. O segundo é relacionado à relação do(s) pesquisador(es) com o(s) participante(s). Richards (2003) coloca que, se a observação está sendo feita com alguém que o pesquisador já conhece, este deve assegurar que a pesquisa não causará danos à relação pessoal já existente. Caso a pesquisa esteja sendo feita com alguém desconhecido, o estudioso deve se abrir para as novas relações e para ser parte do grupo no qual está sendo inserido. Por fim, o terceiro ponto considerado por Richards (2003) é o mais complexo e diz respeito à ética na coleta de dados. Isso inclui o pedido de permissão para que a observação ocorra, a forma como o pesquisador irá agir no local onde esta ocorre, a não divulgação das notas de campo para fins que não sejam estritamente relacionados à pesquisa e a destruição dos dados após a análise.

Karp afirma que os pesquisadores que desenvolvem maneiras de observar detalhes nos cenários de pesquisa podem coletar uma riqueza enorme de dados (KARP, 1980 apud RICHARDS, 2003, p. 130). No entanto, Richards (2003) coloca que os dados precisam ser coletados sistematicamente e, para conseguir isso, o pesquisador precisa ter seus olhos e mentes bem treinados. Dessa forma, é possível seguir os procedimentos padrões de observação e, ao mesmo tempo, estar preparado para saber lidar com situações inesperadas (RICHARDS, 2003, p. 130).

Conforme Quadro 1, na seção 3.3.4, foram observadas cinco aulas, que aconteciam às terças-feiras, com duração de cinquenta minutos cada. No entanto, eu costumava chegar com a professora para observar a sala dos

professores e o andamento da rotina da escola. As aulas foram posteriormente transcritas para que a análise fosse possível. O gravador ficava sempre em cima da mesa da professora.

A turma tinha aproximadamente trinta alunos e, nas turmas com alunos especiais, os professores contavam com o auxílio de um monitor, geralmente estudantes de pedagogia, que auxiliavam esses estudantes a acompanhar as aulas. A professora se mostrava bastante comprometida e preocupada em fazer com que os alunos aprendessem, sendo, ao mesmo tempo, doce e paciente, como também exigente. Ela se mostrava segura, com domínio de sala e com bastante jogo de cintura. Em todas as aulas, quando se sentia irritada, ela tampava o rosto com o livro para respirar calmamente e se controlar. A professora utilizava um livro didático, porém fazia alterações e adicionava atividades quando necessário. Ela se queixava de o livro ter muitas unidades para serem cumpridas com apenas uma aula por semana e por haver cobranças, por parte dos pais, para que ela utilizasse muitos jogos e, ainda assim, fizesse todo o livro. Durante as observações, não foram feitas quaisquer tipo de interferências por minha parte. Dessa maneira, a professora participante também pôde se sentir à vontade para agir da mesma forma que fazia quando eu não estava presente.

3.3.4. Notas de campo

Não há como negar que as notas de campo estão ligadas e são consequências do processo de observação. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 226), essas notas, que são usadas em pesquisas qualitativas, podem ser definidas como:

“Descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos [pelo pesquisador] de forma relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações (ibidem).”

As notas de campo são uma forma de potencializar e sistematizar os dados obtidos no decorrer da coleta, possibilitando, dessa forma, um melhor entendimento das questões abordadas.

Segundo Grbich (1999 apud RICHARDS, 2003), o pesquisador não deve fazer nenhum tipo de anotação enquanto estiver no cenário a ser

analisado, agindo assim como uma “câmera humana”. No entanto, Richards defende que, para agir dessa forma, o estudioso teria de ter uma “memória de super-herói” (RICHARDS, 2003, p. 115) e, portanto, afirma que a visão que temos de nós mesmos influencia na maneira que conduzimos nossa observação e fazemos nossas notas de campo. Isso porque a observação é uma atividade humana comum e, por isso, envolve muitos desafios advindos das nossas inclinações naturais. Nesse sentido, para Richards, precisamos abordar a observação não através da lente da câmera, mas sim de forma consciente e sistemática.

A observação é um instrumento de coleta de dados que requer nossa interpretação dos acontecimentos e que pode ser feita mesmo com o distanciamento mencionado por Richards. Para isso, precisamos saber como e quando elas devem ser feitas. Para Richard (2003), o primeiro passo é a ação de tomar notas e fazer apontamentos breves. O segundo passo, refere-se a fazer uma descrição mais completa, o mais rápido possível, após a saída do cenário. Nesse momento, as anotações não precisam estar adequadas ao estilo acadêmico no qual se encaixará posteriormente, pois, segundo Jackson (1990, p. 20 apud RICHARDS, 2003, p. 116), a nota de campo não é algo que pode ser compreendido por outra pessoa, apenas o pesquisador deve saber decifrar seus apontamentos. Por fim, tem-se o último passo, no qual o estudioso passa suas notas de campo para o estilo adequado, que será apresentado ao público.

Foram feitas dez entradas de notas de campo. Em geral, elas versavam sobre situações observadas por mim durante as aulas, que não ficariam claras apenas com a transcrição do áudio ou que o gravador não conseguia alcançar, no caso, sobre as ações e emoções da participante em momentos de conversa informal, isto é, fora das sessões ou pelo “Facebook” © e “WhatsApp”©.

A Tabela 1 mostra um resumo dos instrumentos de coleta de dados e os objetivos de cada um:

Instrumentos	Objetivos
<p>Nove sessões de <i>coaching</i>: (Maio: 15/05, 29/05; Junho: 05/06, 19/06, 27/06; Julho:</p>	<p>Identificar as emoções da professora sobre sua prática e sobre o <i>coaching</i>. Identificar como o <i>coaching</i> auxiliou a professora.</p>

03/07, 07/07; Agosto: 08/08, 22/08)	em sua prática pedagógica e na forma de lidar com suas emoções.
Observações de cinco aulas: (Maio: 26/05; Junho: 09/06, 23/06; Julho: 07/07; Agosto: 18/08)	Identificar as emoções que emergiram no momento da prática da professora.
Uma narrativa escrita: Data de entrega à participante: 21/08/15 Narrativa pronta: 12/09/15	Identificar emoções e opiniões da professora sobre o <i>coaching</i> .
Notas de campo: 18/05/15; 26/05/15; 29/05/15; 09/06/15; 19/06/15; 03/07/15; 23/06/15; 27/06/15; 07/07/15; 18/08/15	Registrar as observações sobre as aulas, as ações e emoções em momentos de conversa informal ou pelo “Facebook” © e “WhatsApp”© que ocorriam nos intervalos das sessões.

Tabela 1 - Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos

3.4. Análise dos dados

Segundo Patton (1990), o desafio, ao fazer uma pesquisa qualitativa, é dar sentido a todos os dados coletados, reduzir o volume de informações, identificar padrões significantes e encontrar uma forma de mostrar a essência que estes revelam. Portanto, o processo de entendimento dos dados está apenas começando quando temos todos eles em mãos, pois, como coloca o autor, o ápice da pesquisa qualitativa se dá quando estamos em fase de análise, interpretação e apresentação do que foi encontrado. Dessa forma,

“Cada estudo qualitativo é único, o método de análise também será único. Porque a pesquisa qualitativa depende, em todos os estágios, das habilidades, da instrução, da perspicácia e da capacidade do pesquisador. Por fim, a análise qualitativa depende do intelecto analítico e do estilo do analista²⁵” (PATTON, 1990, p. 372).

Essa citação deixa claro que o processo de análise deve ser feita de maneira minuciosa e cuidadosa, para que nenhum objetivo traçado seja deixado de lado. Além disso, deve-se considerar que esse processo requer a

25 Tradução minha para: “Each qualitative study is unique, the analytical approach used will be unique. Because qualitative inquiry depends, at every stage, on the skills, training, insights, and capabilities of the researcher, qualitative analysis ultimately depends on the analytical intellect and style of the analyst” (PATTON, 1990, 1980, p. 372).

habilidade de interpretação apurada por parte do pesquisador, para ele identifique todos os aspectos necessários para o entendimento dos dados coletados.

Para analisar os dados, segui os passos sugeridos por Patton (1990), descritos a seguir:

- 1) Leitura de todos os dados coletados por meio das gravações em áudio das sessões de *coaching*, bem como das observações das aulas, da narrativa e das notas de campo;
- 2) Identificação das unidades significativas relacionadas às emoções e aos fatores que as desencadeiam. Nesse passo, primeiramente, fiz uma leitura de todos os dados e escrevi, nas margens dos dados, uma primeira identificação das unidades. Em seguida, fiz a impressão dos dados, recortei os trechos previamente analisados e fiz uma segunda análise, com o objetivo de observar se as unidades encontradas eram as mesmas. Por fim, criei um index, no qual mostrei as unidades encontradas e analisei a recorrência destas;
- 3) Agrupamento das unidades comuns em categorias com emoções e com fatores supracitados semelhantes. Para isso, coloquei todas as unidades recorrentes em um mesmo arquivo digital, identificando o instrumento de coleta utilizado. Em seguida criei, as primeiras categorias, baseando-me em Patton (1990);
- 4) Identificação das unidades significativas relacionadas às contribuições do *coaching*. Foi seguido os mesmos passos mencionados nos itens 2;
- 5) Agrupamento das unidades semelhantes sobre contribuições do *coaching*, em categorias;
- 6) Revisão dos dados e das categorias;
- 7) Criação de diagramas sobre emoções e seus fatores desencadeadores; e um esquema ilustrando a relação dessas emoções com os fatores acima mencionados.

Neste capítulo, apresentei a natureza desta pesquisa, o contexto da escola e o perfil das participantes, como também discorri sobre os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados utilizados. No capítulo a seguir, apresento e discuto os resultados da análise dos dados.

É importante mencionar que houve um atraso em relação à coleta de dados, pois comecei com uma participante que residia na mesma cidade onde eu morava e trabalhava. No entanto, após tudo acertado com a direção da

escola e com ela, percebi que ela não estava aberta para participar de um processo de *coaching*. Grande parte das sessões era desmarcada após minha chegada à escola e notei que essa professora esperava de mim um auxílio de estagiária, pedindo-me para levar projetos extras, mas sem que estes fossem fruto de um trabalho conjunto, de parceria ou de reflexão, como mandam os princípios de *coaching*. O ideal seria que eu continuasse tentando até conseguir abertura por parte da participante, como coloca Knight (2007). No entanto, isso poderia levar mais de um ano, o que seria inviável, devido ao tempo da coleta de dados do mestrado ser curto. Diante dessa situação, procurei um aconselhamento com especialistas no assunto, que concordaram que seria melhor procurar outra participante. Dessa forma, um processo que poderia ser contínuo e mais longo, teve de ser quebrado e reiniciado.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados desta pesquisa, com dados provenientes da narrativa escrita, sessões de *coaching*, observação e gravação em áudio de aulas e das notas de campo. Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresento um perfil da professora, mostrando seu comprometimento com a profissão, bem como o carinho que demonstra com seus alunos. Na segunda, mostro as emoções que emergiram durante o período de coletas de dados, as quais foram, principalmente, emoções negativas, tais como medo, baixa autoestima, insegurança, indignação, irritação e tristeza. Na terceira parte, apresento os fatores desencadeadores de emoções negativas. Por fim, na quarta parte, descrevo como se deu o processo de *coaching* como um todo.

4.1. Perfil da professora

Antes de falar sobre as emoções da professora, acho importante traçar um perfil de sua prática e de seu engajamento ou envolvimento com a profissão. Acredito que esse perfil fornece um retrato de que a professora é dedicada, positiva e quer sempre o melhor para seus alunos. Além disso, ele também mostra que as emoções negativas vivenciadas por ela, que serão descritas posteriormente, foram emoções desencadeadas por fatores inerentes à sua prática. Nessa descrição, percebemos várias emoções positivas, como alegria, descontração e carinho pelos alunos. Primeiramente, descrevo seu envolvimento com a profissão e, em seguida, seu carinho para com os alunos.

4.1.1. Envolvimento com a profissão

Nina se mostrou uma profissional bastante comprometida com sua profissão. Esse comprometimento está relacionado à sua preocupação com os alunos, como ela afirma neste excerto:

Excerto 01:

É através da opinião do aluno que eu monto minhas aulas, entendeu?! Não adianta eu ignorar o que ele sente, não adianta o fato de eu ignorar o fato de o menino fazer cara feia para uma atividade que eu dei. Se ele fez cara feia ele tem um motivo para aquilo, por mais que isso me contrarie, a opinião dele me importa sim porque é ele que vai aprender. Talvez se eu insistir em uma atividade como aquela eu não vá atingir ele da forma que eu quero atingir (SC 2, 29/05/15)

Nesse excerto, vê-se que Nina adapta suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos, pois seu objetivo é sempre fazer com que eles aprendam. Ela se mostra muito envolvida com sua profissão e, mesmo que tenha de sair de seu planejamento, o que é, muitas vezes, desconfortável, ela não mede esforços para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem.

Para Nina, os professores são peças fundamentais para o desenvolvimento de seus alunos, não apenas no que tange ao conhecimento teórico, mas também na educação como um todo. Ela demonstra ter um senso de responsabilidade em relação a eles e se vê como uma figura que pode motivá-los a querer aprender, conforme ilustrado no excerto abaixo:

Excerto 02:

Nós somos a chave de tudo. Se a gente não preocupa em motivar aquele menino, se a gente não coloca esse peso, essa responsabilidade na mão da gente, quem que vai motivar aquela criança? Não tem jeito. A criança só vai ser motivada se tiver alguém para motivar. Ela já vai vir motivada de casa? Não vai mesmo. A criança tem outras motivações. Ela tem outros motivos para ser feliz do que ficar na sala prestando atenção (SC 8, 08/08/15)

Nina se vê envolvida e comprometida com a formação de seus alunos e com a necessidade de fazer do aprendizado algo interessante e agradável. Conforme visto anteriormente, para Hargreaves (2001), o ensino e a aprendizagem são considerados práticas emocionais e, por isso, não envolvem somente conhecimento, cognição e habilidade (HARGREAVES, 1998 apud HARGREAVES, 2001). Em outras palavras, o ensino e a aprendizagem são de natureza irremediavelmente emocional (JAMES, 1917; OATLEY, 1991 apud HARGREAVES, 2001). Para Hargreaves, emoção e cognição, sentimento e pensamento, combinam-se em todas as práticas sociais, de maneiras complexas. Segundo Hargreaves (baseado em DENZIM, 1984), as práticas emocionais produzem alterações emocionais esperadas e inesperadas, que culminam em pensamentos, sentimentos e ações. Dessa maneira, a prática emocional expressa os sentimentos e as ações dos professores e daqueles

que os influenciam. Isso fica claro no excerto 02, no qual a participante se mostra envolvida com a aprendizagem de seus alunos e toma para si grande parte da responsabilidade e da motivação necessária para que esse processo ocorra com sucesso.

Ainda sobre seu comprometimento com a prática docente, é importante mencionar as constantes tentativas de Nina de inserir a língua inglesa na realidade dos alunos. Ela defende que qualquer esboço de comunicação em inglês já é um passo dado rumo à aprendizagem do idioma e mostra satisfação em relação ao desenvolvimento dos aprendizes. Ela afirma que se dirige a eles em inglês, na maior parte do tempo, e que ela os induz a falar, mesmo que pouco, nesse idioma. Dessa forma, os alunos começam a ficar familiarizados com o inglês e são incitados a tentarem se comunicar usando essa língua, conforme excerto seguinte: *É “Cadê seu book?” Hoje em dia eu já falo assim: “Where is your book?” “Ah?” “Where is your book?” Aí eu vou gesticulando* (SC 1, 15/05/15). Esse excerto ilustra como Nina tenta utilizar o idioma no dia a dia, e não apenas em sala de aula, e mostra que ela sente satisfação quando obtém respostas positivas dos alunos. De acordo com Zembylas (2002b), quando os professores são questionados sobre o que eles acham de satisfatório em suas profissões, espontaneamente, falam sobre emoções de alegria e entusiasmo que são resultantes não só da admiração que eles sentem sobre o fascinante mundo da ciência, mas também do trabalho com crianças, que acaba por criar ligações emocionais com elas. Isso é visto no comportamento de Nina, conforme pode ser percebido no trecho seguinte, por ocasião de um teste dado às crianças e ao bom desempenho delas nessa atividade: *Eles acertaram tudo sem eu falar nada. Eram raros os que erravam. Eles estão na primeira série, eles têm seis anos. Eles são bebês e fizeram prova de listening* (SC 1, 15/05/15). Percebe-se que o envolvimento com os alunos, em alguns momentos, está ligado à satisfação que ela sente quando eles mostram um bom resultado, isto é, o envolvimento e a satisfação se apresentam interligadas nesse aspecto.

Nina apresentou bastante comprometimento e responsabilidade ao lidar com os alunos especiais, assim chamados pela escola por apresentarem algum tipo de deficiência psicológica ou psiquiátrica. É importante ressaltar que Nina não recebeu nenhuma preparação por parte da coordenação da instituição para lidar com esses alunos. Além disso, segundo ela, também não

houve preparação durante a graduação, ou seja, ela teve de se informar sozinha e também usar sua intuição: *Eu li sobre educação especial porque é uma coisa que me encanta. Que eu amo, amo, amo. Gosto mesmo* (SC 1, 15/05/15). Durante as observações de aula, pude perceber que Nina realmente se interessava por eles e os tratava igual aos outros alunos, já que, de fato, são, mas tendo em mente que eles precisavam de uma atenção especial. Como ela afirma: *Para mim eles são especiais, eles não são diferentes* (SC 1, 15/05/15). Dessa forma, o que mais me chamou atenção foi o fato de ela realmente não os distinguir dos outros no quesito capacidade de aprendizagem. Ademais, apesar de ela não ter recebido nenhuma instrução, por parte da escola, para lidar com essas crianças, ela se mostrou com muito “jogo de cintura”, pois sabia equilibrar a necessidade de atenção extra que elas tinham com a autoridade que, muitas vezes, ela precisava mostrar.

O envolvimento com a aprendizagem dos alunos especiais está atrelado à satisfação que ela sente quando vê que eles estão conseguindo aprender o inglês. Um exemplo é o caso de Bianca, uma aluna que tinha síndrome de Down e que era bastante fechada com os outros professores e com os colegas de classe. Porém, com Nina, a situação era diferente, pois Bianca mostrava afeição pela professora. Esse comportamento da aluna fez com que Nina sentisse muita satisfação e alegria de tê-la conquistado e de ver que ela estava aprendendo o idioma. A satisfação e alegria de Nina contagiavam os colegas de Bianca, que demonstravam essas emoções quando a colega dava uma resposta positiva às perguntas feitas. Nina relatou que, em uma aula, Bianca deu uma resposta em inglês na frente de todos, o que fez com que os alunos comemorassem. Nina, além de ter se orgulhado do desenvolvimento dessa estudante, tentou mostrar aos outros alunos que a cooperação em sala de aula é importante. A professora demonstrou ter aprendido muito com a convivência que tinha com seus alunos e pôde praticar sua tolerância, conforme ilustra o excerto seguinte:

Excerto 03:

Eu acho que quando a gente lida com alguém que é diferente do que a gente vive, a gente aprende tanto. Eu aprendi muito com o Paulo, eu aprendi muito com o João, muito com a Bianca. Eu aprendi a ser tolerante. Eu aprendi que eu não posso exigir mais do que eles conseguem porque qualquer aprendizado é uma conquista (SC 8, 08/08/15)

Como se percebe no excerto 03, Nina demonstra ter se tornado uma pessoa melhor após as experiências de ensino com os alunos especiais, o que fez com que ela se desenvolvesse não só profissional, mas também pessoalmente.

Além de ter esse carinho por alunos com necessidade especiais, Nina também demonstrou ter um carinho especial e vontade de lecionar em escolas públicas: *A escola pública, eu sempre tive sonho para mudar a realidade do Inglês* (SC 7, 07/07/15). Nesse trecho, fica clara sua crença de que todos os alunos, independente do contexto no qual estão inseridos e, conseqüentemente, de sua condição financeira, merecem ter um ensino de qualidade, e que ela está disposta a fazer a diferença como profissional. Atrelado a isso, como é possível observar no excerto 04, Nina se mostra insatisfeita com as afirmações de alguns professores de escolas públicas que acreditam que, por estarem em instituições onde os aprendizes não pagam para estudar, não precisam dar o melhor para promover a aprendizagem:

Excerto 04:

Uma colega minha passou para dar aula no estado há anos atrás, ficou sete anos no estado. Ela virou para mim e falou assim "Nossa, Nina, se você for dar aula no estado. Ah minha filha, você dá o que você quiser, você pode fazer qualquer coisa que está bom. Você acha que você vai dar aula. Você não vai dar aula. Relaxa. Aquilo me gera uma revolta, Bárbara. Isso me dá um "irk". Me dá vontade de dá na cara da pessoa... Porque eu vou te dizer... Ninguém tem o direito de falar que é qualquer coisa. Eu era aquela qualquer coisa, eu fui aquela qualquer coisa, eu sempre fui aquela qualquer coisa (SC 8, 08/08/15)

Sua crença que o ensino na escola pública pode dar certo é tão forte que emoções como revolta, raiva, irritação e indignação vêm à tona ao ouvir outra professora falar com descaso sobre o ensino nesse contexto. Talvez por isso, Nina pensava em como pode ser difícil ter materiais para trabalhar nessas escolas. Assim, ela já planejava comprar seu próprio *data show* e já confeccionava seus próprios materiais. Dessa maneira, ela demonstrava se sentir motivada para ensinar em escolas públicas, mesmo sabendo que encontraria dificuldades relacionadas aos recursos de trabalho, ou seja, ela defende que, quando o professor acredita no que faz, ele tenta fazer sua parte, independentemente do local onde se encontre. Assim, Nina se vê como uma agente transformadora do ensino, no contexto público. Segundo Hargreaves (2001), as emoções são partes integrantes do processo de ensino. Isso

significa que há menos racionalização, mais paixão e mais inteligência emocional nesse processo.

Em resumo, Nina mostrou estar imersa em sua profissão e comprometida para fazer sempre o seu melhor. Isso pôde ser visto quando ela afirmou que, mesmo quando estiver muito cansada e perto da aposentadoria, não deixará de desenvolver bem o seu trabalho, pois tem consciência de seu papel profissional e da importância dele. Dessa forma, Nina demonstrou ser uma profissional bastante engajada e comprometida a auxiliar seus alunos a construir o conhecimento teórico e a educação como um todo.

4.1.2. Carinho e descontração

Nina se mostrou bastante carinhosa, paciente e receptiva com os alunos e aberta a brincadeiras e descontração em sala de aula. A relação entre ela e os alunos dessa escola, no geral, era tranquila e permeada por afeição.

Durante as observações de aula, foi possível identificar o carinho dos alunos por Nina e vice-versa. Ela costumava receber convites de aniversário, cartõezinhos, doces, além de muitos abraços e palavras de amor. Nina demonstrava sentir satisfação e alegria ao receber o carinho por parte dos alunos: *Aí tem mãe que chega e fala que o filho está encantado, está apaixonado com as aulas, que ficou muito feliz com as atividades, que está achando tudo muito legal* (SC 1, 15/05/15).

Também percebi que Nina tentava fazer com que as aulas ficassem descontraídas, para que as crianças se sentissem mais à vontade, apesar de sempre tentar manter o controle do comportamento dos alunos. Em uma das aulas observadas, é possível ver como ela chama atenção dos alunos: *Nina: Gabi, look at me! Olha para a 'teacher'! A 'teacher' veio toda bonitona hoje e você não olha para mim? (durante uma explicação, uma aluna estava distraída, conversando); Alunos: (risos)* (SC 2, 29/05/15). Dessa forma, o ambiente de aprendizagem ficava mais tranquilo e os alunos não se sentiam desconfortáveis.

Nina também tentava sempre fazer com que os alunos se sentissem motivados em relação à aprendizagem da língua inglesa. Uma de suas estratégias era sempre ressaltar seus bons resultados ou fazê-los enxergar que eles tinham capacidade de desenvolver bons trabalhos. O trecho seguinte é

relacionado a um momento no qual eles faziam uma atividade na qual tinham de desenhar figuras geométricas. Uma aluna achou que seu desenho de um círculo não estava bom e pediu à Nina um molde da figura: *Aluna: Teacher, você não tem um molde de um 'circle'. Porque o meu está torto; Nina: Cada um vai fazer o circle do seu jeito. Se sair meio ovo, não tem problema (risos). Vamos lá! Que lindo (ao observar o que um aluno fez)! (OBS aula 26/05).* Nina tentou fazer com que a aluna acreditasse em seu potencial, mesmo que fosse fazer um simples desenho.

Além de ser carinhosa e descontraída com seus alunos, Nina também se preocupava com a formação educacional dos alunos como um todo, e não só com a parte teórica referente à língua inglesa. Isso ficou claro em uma ocasião em que Nina mostrou seu comprometimento com um aluno hiperativo, ajudando-o a se concentrar nas aulas. Em outro episódio, Nina tentou mostrar o que é certo e errado para o aluno. Havia um estudante que tinha sempre o hábito de testar se ela sabia determinadas palavras. Porém, segundo Nina, ele pesquisava essas palavras em casa para, em seguida, perguntar, ou seja, o objetivo dele era colocar a professora em uma situação delicada, caso ela não soubesse responder. Nina, mesmo tendo ficado triste com a situação, optou por mostrar ao aluno que seu comportamento não estava correto:

Excerto 05:

Ai, Joaquim, que coisa feia. É tão feio para você fazer isso. É mais feio para você me testar do que não saber a resposta porque eu não sou um dicionário ambulante. Eu não tenho todas as respostas para tudo. Se você não souber como falar e nem eu, isso não me transforma em mais inteligente ou mais burra não. Eu vou trazer para você na próxima aula. Agora testar uma pessoa para ver se ela sabe fazer igual a São Tomé, ver para crer, e é isso que você está fazendo comigo. E a Bíblia, a gente acha é que é só um livrinho que fica lá parado, mas não é não. Para e lê. Pede sua mãe para ler para você (SC 5, 27/06/15)

O excerto 05 sugere como Nina tenta conscientizar Joaquim e fazê-lo refletir sobre suas atitudes, para que ele não se comportasse assim novamente. Ela ainda utilizou a Bíblia para auxiliar nesse processo, já que a escola na qual o aluno estuda é católica e tradicional. Percebo, assim, que Nina se vê envolvida no desenvolvimento educacional dos alunos como um todo e se sente responsável por eles. Como ela afirma: *Você lida com crianças, você forma crianças (SC 5, 27/06/15).*

Após essa conversa, o aluno mostrou ter entendido a mensagem que Nina quis lhe passar e foi abraçá-la. Esse, segundo ela, é um modo que as crianças têm de checar se alguém está ou não chateado com elas. Ela o abraçou, e ele, então, foi dizer a ela uma palavra nova que ele julgava ser muito difícil, então ela disse: *Pergunte uma coisa que você realmente não saiba, mas quando você tiver uma dúvida, quando você quiser dizer algo, você fala assim 'Tia, eu posso compartilhar com os meus colegas uma coisa que eu sei?'* (SC 5, 27/06/15). Percebe-se que Nina tentava passar boas lições aos seus alunos, tentando fazer com que eles se sentissem mais próximos dela e se desenvolvessem como indivíduos, além de aprenderem o conteúdo.

Tendo apresentado um perfil da participante, passo agora a descrever as emoções identificadas na sua experiência como professora e nas sessões de *coaching*.

4.2. Emoções negativas

Por meio da análise dos dados, foi possível detectar várias emoções que emergiram no contexto de trabalho de Nina, bem como nas sessões de *coaching*. A maioria das emoções vivenciadas por ela são negativas (HARGREAVES, 2001; ZEMBYLAS, 2002b). Nas seções seguintes, discorro, primeiramente, sobre a) medo, baixa autoestima e insegurança; b) raiva sobre o comportamento de colegas, superiores, pais de alunos, alunos; e, por fim, c) a tristeza.

4.2.1. Emoções de medo, baixa autoestima e insegurança

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que o medo, a baixa autoestima e a insegurança foram bastante recorrentes na experiência de Nina, conforme minhas observações feitas de sua prática e das sessões de *coaching*.

Em nossas sessões, Nina sempre mencionava um medo, que ela mesma definia como generalizado, mas que, na verdade, era bem específico. Por meio da análise, foi possível perceber que esse medo era relacionado aos pais dos alunos, à insegurança do emprego e à opinião dos outros. Discuto cada um destes nos parágrafos seguintes.

O medo dos pais aparece em vários momentos. Neste primeiro excerto, esse medo sentido por Nina era tanto, que ela mesma repetia e usava essa palavra para se autodefinir:

Excerto 06:

É medo. É medo. A palavra que define é medo. É medo, medo, medo, medo, medo. Eu nunca tive tanto medo na minha vida (risos, de nervoso). Às vezes eu vou dar aula eu passo mal, dá dor de barriga, perco fome. Eu vou dar aula tensa. Não pelas crianças, as crianças não me deixam tensa. São os pais (SC1, 15/05/2015).

Nesse excerto (06), percebe-se que, somente no final, Nina menciona uma das causas desse medo: os pais. Ela demonstra muito medo do que os pais dos alunos poderiam fazer contra ela. Como mostrarei na seção 4.3, o medo, em grande parte, foi gerado pela cobrança excessiva (discutida na seção 4.2) dos pais em relação ao trabalho dos professores. Como ela trabalha em uma escola particular, os pais cobram bastante dos professores, e a direção da escola parece manter esse canal aberto. Nina demonstrava medo de atitudes dos pais contra ela, caso quisessem tirá-la de lá. Apesar de o medo ser grande, ela dizia que não poderia demonstrar isso na frente dos pais, mas que ela se sentia apavorada ao pensar nisso. Nina afirma que sentia tanto medo das possíveis ações dos pais, que teve reações físicas como dor de barriga, por exemplo. Esse medo fez com que Nina se sentisse sem saída em relação ao relacionamento com os pais e bastante acuada, já que a cobrança por parte deles era excessiva e poderia ter como consequência a perda do emprego dela. Essa é outra fonte do medo de Nina – o medo de perder o emprego – juntamente com o medo de perder sua reputação de boa professora. Parece existir uma relação entre o medo das atitudes dos pais e o medo de ser despedida. Nessa relação, ocorre o que Hargreaves (2001) chama de geografia física, que acontece quando não há interação entre professores, alunos e pais.

Nina menciona um episódio no qual alguns pais dos alunos fizeram bastante pressão para que uma professora fosse despedida da escola. No entanto, a direção não acatou o pedido, mas a pressão foi tanta, que a docente não suportou e acabou pedindo para sair da instituição. Nina afirma, no excerto a seguir, ter se sentido com medo até de trabalhar normalmente e não estar fazendo de acordo com o gosto dos pais:

Excerto 07:

Ela disse que uma coisa a está incomodando muito: o relacionamento com as mães da escola. Ela disse que outra professora (substituta) sofreu com muitas reclamações por parte das mães e por isso resolveu largar o emprego. Ela disse ainda que uma das mães que “encabeçou” o grupo que reclamou daquela professora, disse a participante que algumas mães estavam reclamando dela, porém não esclareceram os motivos. Então, ela assumiu para mim que tem medo de perder o emprego (SC 1, 15/05/15, notas de campo).

O trecho sugere que Nina demonstra sentir muito medo de acontecer o mesmo com ela ou de ser despedida diretamente, o que faz com que ela tente controlar suas atitudes frente aos pais. Esse medo tem relação com sua ideia de que os professores, como mostro no excerto a seguir, possam ser substituídos de acordo com a vontade dos que estão pagando pelo serviço. Ela se sente como “algo descartável”, já que pode ser despedida a qualquer momento, e isso causa medo:

Excerto 08:

Porque as pessoas fazem de um professor um objeto de descarte. Você é útil até eu achar outro melhor. É igual celular, a gente fica viciada em trocar celular, todo ano a gente quer o daquele ano, o que está bombando. Professor para mim é como um produto, vai passando o tempo e eles vão te vendo como desatualizado, precisa atualizar. E aí te tiram simplesmente porque querem atualizar” (SC 3, 05/06/15).

No excerto 08, Nina deixa muito claro que tem medo de ser mandada embora do seu emprego, o que mostra a presença da geografia política, colocada por Hargreaves (2001), que ocorre quando relações hierárquicas de poder distorcem aspectos emocionais e cognitivos, assim como ocorreu com Nina. Seu medo a paralisou por achar que, por ser empregada, ela estaria à mercê dos empregadores e, portanto, poderia ser descartada a qualquer hora. Além desse medo, ela ainda tem receio sobre, caso seja mandada embora, o que os pais e as outras pessoas poderiam falar a seu respeito. Ela sente o medo de perder o emprego atrelado ao medo das consequências que isso pode causar para a sua imagem profissional, conforme excerto a seguir:

Excerto 09:

É o medo de ser mandada embora. Porque se eu for mandada embora o que que eles vão falar? É meu nome. O que eu tenho mais medo, Bárbara, é o meu nome. É o que eu mais prezo na minha vida, é a única coisa que é meu, é a minha imagem, sou eu. Tudo que eu lutei 300 anos para construir, uma coisinha eles vão destruir? Igual fizeram com a outra professora? Arrancaram a professora da escola? Todo mundo da escola sabe que a professora foi tirada de lá pelos

pais. Ai, todo mundo fala “Nossa, coitada da professora”. Mas você acha que alguém vai querer ela na escola? (SC 3, 05/06/15).

O excerto 09 ilustra seu medo em relação à opinião das outras pessoas e o reflexo disso na sua vida. Um exemplo claro da preocupação que Nina tem com a opinião dos outros e, conseqüentemente, com a sua reputação, tem a ver com o curso privado onde ela leciona. Apesar deste não ser o foco desta pesquisa, certas situações que lá ocorrem também influenciam suas emoções. Nina se mostrou muito preocupada com as conseqüências da não aprendizagem de seus alunos, apesar de já ter feito o seu melhor para conseguir um bom resultado com eles. O trecho 10 ilustra que no curso privado acontece a mesma preocupação:

Excerto10:

Eu falei para eles “Olha, quando vocês não estudam, quando vocês tiram nota ruim, quando alguém pergunta algo em Inglês para vocês que vocês aprenderam e que vocês não sabem responder, vocês não avacalham a vida de vocês não, vocês avacalham com a minha vida, com a vida do curso porque carrega o nome de ruim é o curso, quem carrega o nome de incompetente é a professora não são vocês. Então, quando eu peço para vocês estudarem não é só porque eu quero que vocês aprendam não, eu peço porque eu prezo muito meu nome” (SC 6, 03/07/15).

O excerto 10 ilustra como a opinião e o julgamento das pessoas, os quais ocorrem na escola regular, podem causar um retorno negativo para o curso em questão e para ela como docente.

Além do medo da opinião dos outros em relação ao seu desempenho profissional, há também o medo que ela demonstra sobre a opinião dos colegas de trabalho em relação a ela. Nesse sentido, Nina mostra ter medo de dar sua opinião e isso causar problemas futuros, devido a interpretações distorcidas ou fofoca. Em outras palavras, ela também sente medo do que os outros vão pensar a respeito de suas colocações, conforme excerto 11:

Excerto11:

Só que, não são todas as pessoas, mas eu sinto que estou em um ambiente que as pessoas me olham e estão prontas para fazer um comentário ruim. Não são todas as pessoas. Às vezes eu estou na sala dos professores e eu fico pensando no que que eu posso falar: “Que que eu posso falar?”; “Será que se eu fizer esse comentário vai ser bom? E o medo que você fica o tempo inteiro? (SC 3, 05/06/15).

Fica claro, nesse trecho, que ela não se sente à vontade em seu local de trabalho pelo fato de ter medo de expor suas ideias e ser julgada por isso.

As emoções de insegurança e medo de Nina foram intensificadas devido ao contexto no qual ela estava inserida, bem como às pessoas que estavam à sua volta (BARCELOS, 2013). Isso porque as emoções são culturalmente construídas e sofrem influência da cultura e dos contextos vigentes (MESQUITA e MARKUS, 2004). Assim, o medo permeia as relações de Nina provavelmente pela sua cobrança excessiva, como discutirei mais adiante, mas também devido à pressão externa que sofre por parte dos pais dos alunos e às emoções de baixa autoestima e insegurança, as quais passo a discorrer a partir de agora.

Nina mostrou ser uma professora com baixa autoestima, e essa emoção parecia gerar insegurança em relação ao seu próprio trabalho. Por meio das conversas durante e fora das sessões de *coaching*, nas observações das aulas e no convívio, pude constatar a competência e o comprometimento de Nina com sua profissão, conforme descrito em seu perfil, na seção 4.1. Entretanto, a insegurança e baixa autoestima não a deixavam enxergar isso. A baixa autoestima fazia com que fosse difícil que ela reconhecesse suas vitórias, o que acentuava sua autocrítica excessiva, conforme se percebe nesse excerto: *No concurso, a minha prova de Inglês não foi excelente. Eu tive erros bobos que eu falei “Eu nem acredito que eu errei?”; Ai, meu Deus, que burra, jumenta (risos) (SC 6, 03/07/15)*. É importante ressaltar que, no concurso mencionado, ela foi aprovada e estava aguardando ser chamada. Apesar disso, ela não enxergava o quão grande foi o seu sucesso.

Devido à sua baixa autoestima, Nina não lidava muito bem com rejeição, conforme ela mesma relatou: *A ideia da rejeição para mim é muito difícil. Eu não aceito. Não é que eu não aceite que as pessoas não gostem de mim. Mas eu sou uma pessoa, que eu faço de tudo para passar o bem, entendeu? (choro) (SC 6, 03/07/15)*. A dificuldade de Nina em lidar com rejeição e sua consciência em relação a isso também contribuíram para sua baixa autoestima, o que gerava nela uma expectativa de reconhecimento explícito das pessoas ao seu redor:

Excerto12:

Eu só quero que as pessoas reconheçam o meu trabalho sabe?! Porque eu tenho muito trabalho. Oh, Bárbara, eu me esforço demais, eu me dedico assim o máximo que eu posso. Tudo que posso... Eu me entrego, eu me jogo tanto que eu tenho que... (SC 6, 03/07/15).

Essa necessidade de reconhecimento atrelada ao medo da rejeição contribuiu muito para a autoestima da participante diminuir cada vez mais. No excerto a seguir, é possível perceber que Nina não consegue se enxergar como boa profissional: *E às vezes as pessoas falam “Nossa que aula legal, que aula gostosa, que aula boa” e eu não vejo isso* (SC 3, 05/06/15). Apesar de escutar isso de várias pessoas que convivem com ela e de ter consciência do seu esforço, ainda assim, ela achava que seu esforço nunca era suficiente. Isso mostra, novamente, sua baixa autoestima.

A baixa autoestima acaba por gerar uma insegurança, que foi claramente percebida em seu discurso e em seu comportamento nas sessões de *coaching*. A insegurança está relacionada: a) ao medo de perder o emprego; b) ao fato de sua reputação ser abalada; e c) à insegurança em relação a sua proficiência. Comento cada um desses pontos a seguir.

Conforme discutido anteriormente, Nina também se mostra bastante preocupada com a visão que os outros têm dela e do seu trabalho e, conseqüentemente, com o possível julgamento por parte deles. Isso gera uma sensação de insegurança em suas relações interpessoais no contexto de trabalho, conforme ela relata:

Excerto13:

*N (Nina): Eu sinto que estou em um ambiente que as pessoas me olham e estão prontas para fazer um comentário ruim. Pode ser neurose? Pode ser neurose, mas eu não me sinto bem. Eu não me sinto à vontade. Não são todas as pessoas. Têm pessoas que eu tenho extremamente carinho lá dentro, mas às vezes eu estou na sala dos professores e eu fico pensando no que eu posso falar: “Que que eu posso falar?”; “Será que se eu fizer esse comentário vai ser bom?”;
P (pesquisadora): Então rola insegurança lá grande parte do tempo?
N: Totalmente (SC 3, 05/06/15).*

No excerto 11, percebe-se que Nina demonstra não se sentir bem para dividir seus pontos de vista com os colegas, o que, a meu ver, ainda está conectado com o medo de ser despedida, pois seus comentários poderiam ser ouvidos pela coordenação ou reportados por algum dos professores, o que poderia gerar um mal-estar ou coisas piores, como a demissão. Isso porque, segundo ela, suas colocações poderiam ser levadas à direção de forma distorcida ou modificada, o que poderia causar mal-entendidos.

Conforme discutido anteriormente, como demonstrava muito medo de perder o emprego, a situação, a seguir, também gerou insegurança sobre esse aspecto. No excerto seguinte, ela estabelece um diálogo com outra professora

que também trabalhava na escola. Nina relatou que no próximo ano estaria mais tranquila, pois já estaria adaptada à escola e já teria o material preparado. Porém, a outra professora a questionou sobre a possibilidade delas perderem o emprego, o que causou mais insegurança: *Ano que vem eu já vou estar com tudo planejado, é só adaptar as atividades... Aí ela virou para mim e falou assim “Será que ano que vem a gente vai estar lá, Nina?”. E aquela frase ficou na minha cabeça* (SC 3, 05/06/15). Desse modo, Nina, que já se mostrava apreensiva em relação à perda de seu emprego, considerando a relação conturbada com os pais dos alunos, sentiu-se ainda mais insegura com os comentários de sua colega de trabalho, pois esta já lecionava na escola há um tempo e, conseqüentemente, já tinha em mente como as coisas por lá ocorrem.

Por fim, Nina demonstrou insegurança em relação à sua proficiência linguística, mas esta aparece apenas em relação ao ensino para níveis avançados. Apesar de já ter experiência no ensino de língua inglesa até em aulas de conversação, ela não se sente segura em relação à sua proficiência linguística. Um exemplo disso se dá no curso privado no qual ela leciona, onde é responsável pelos níveis básicos. No entanto, a proprietária costumava pedir a ela para fazer substituições em turmas de níveis avançados, o que, para ela, acabava se tornando um tormento. No excerto a seguir, ela relata uma situação em que isso aconteceu e como se sentiu insegura no dia anterior, com medo de não conseguir “dar conta do recado”:

Excerto14:

N: Eu acho que eu fico mais insegura, de não dar conta de fazer. O que me cansa é a minha insegurança muitas vezes. Eu não confio no meu taco. Mas eu teria o maior prazer de dar aula amanhã (ela iria substituir uma professora no dia seguinte), se eu não tivesse para morrer que são os níveis mais avançados (risos). Quando eu estou fora da sala, eu tenho medo, até chegar a hora. Aí me dá dor de barriga

P: Chegando lá você fica tranquila?

N: Eu aparento. Por dentro eu estou doída para acabar a aula, mas eu falo o que tem que falar (SC 2, 29/05/15).

O excerto 14 sugere que Nina não acreditava que seu trabalho estava sendo bem feito devido à insegurança, à cobrança e ao medo que estão atrelados, aspectos que discuto na seção seguinte. Antes, porém, é importante discorrer sobre alguns momentos raros em que a participante expressa segurança.

Apesar de a insegurança ser bastante presente em sua vida profissional, Nina demonstrava segurança em alguns aspectos. Em primeiro lugar, ter sido aprovada em um concurso de estado fez com que ela se sentisse mais segura, pois, caso a demissão ocorresse, ela teria uma segunda opção, conforme excerto abaixo:

Excerto15:

Eu ter passado no concurso do estado me deixa mais tranquila porque eu sei que se alguém me der um pé na bunda eu tenho outra coisa. E eu não vou ser mandada embora né?! Porque o pessoal concursado não é mandado embora. Então esse medo eu não vou ter. É uma segurança. É uma estrutura que eu vou ter que eu não tinha, que a escola particular não me oferece. Eu vou ter direito a IPSEMG, a direito do sindicato, direito a desconto em outros lugares, prioridade, vou ter férias, tem a questão do... De todos os direitos que o professor tem quando ele é um professor concursado. Professor do estado tem essas vantagens (SC 7, 07/07/15).

No excerto 15, fica claro que a segurança demonstrada por Nina refere-se a uma segurança profissional, a algo seguro, que lhe daria direitos os quais não possuía na escola contexto desta pesquisa.

Em segundo lugar, apesar de demonstrar insegurança em relação à sua proficiência linguística quando tinha de lecionar para níveis mais altos no cursinho privado no qual trabalhava, a respeito da prática com as crianças, ela transparecia ser segura e tranquila em relação as suas decisões. Em outras palavras, paradoxalmente, a insegurança sobre a proficiência linguística convivia com uma segurança na competência profissional, conforme excerto a seguir, em que um aluno testou os seus conhecimentos. Perante essa situação, a participante se mostrou segura em relação à sua formação:

Excerto16:

A escola contrata pessoas competentes para dar aula aqui. E eu estudei muitos anos da minha vida para estar preparada para estar aqui com vocês hoje. Então eu peço a vocês confiança. Confie no meu trabalho que vocês vão aprender a falar Inglês. Vocês podem ter certeza disso (SC 5, 27/06/15)

O excerto 16 mostra uma segurança de Nina e confiança em relação à sua formação profissional. É paradoxal que, em tantos momentos, ela tenha apresentado insegurança, já que confia em seu conhecimento.

4.2.2. Raiva

A raiva foi uma emoção identificada no dia a dia de Nina e, muitas vezes, essa emoção acabava por aparecer simultaneamente ou desencadear outra. Nina demonstrou sentir raiva do comportamento dos colegas, dos superiores, dos pais dos alunos, dos alunos e também da formação que teve. Discuto cada um desses a seguir.

A participante se mostrava incomodada e indignada em relação ao comportamento de algumas pessoas que estavam ao seu redor. No excerto 18, ela expressa essa emoção ao conversar com uma colega de trabalho sobre a forma com que a coordenação da escola lidava com a falta de alguns professores em sábados letivos. Ela alegava que muitos professores se ausentavam por motivos pessoais, tais como festas de aniversário de casamento, e explicitavam estes aos superiores, porém nenhuma repreensão era dada. No entanto, quando ela fazia alguma coisa fora dos seguimentos da escola, como entregar com atraso uma matriz à mecanografia, eles a repreendiam como se fosse algo tão grave quanto não ir aos sábados na escola. Essa situação a deixava com raiva e bastante irritada:

Excerto18:

Bom é gente que não vai trabalhar, bom é gente que não faz isso porque vai para um casamento, bom é gente que faz isso, que fala que não vai, gente que faz o que quer, gente que manda, faz o que quer, que não está nem aí. Eles que estão certos porque não se estressam, não ficam doidos, não adoecem. A gente que bitola com medo de acontecer alguma coisa, com medo do nome de ficar isso do nome ficar aquilo é quem se ferra... É quem se ferra (SC 3, 05/06/15)

Além de se mostrar irritada e indignada, Nina transparecia medo de ser despedida ou de que seu nome ficasse comprometido, caso não fizesse tudo exatamente como a escola pedia. Ela demonstrava se sentir injustiçada ao ver que alguns colegas que se comportavam de maneira inadequada geralmente não eram punidos, enquanto outros eram.

Nina se sentia tão responsável por sua profissão de professora que emoções como revolta, raiva, irritação e indignação vieram à tona quando ela ouviu outra professora falar com descaso sobre o ensino em escolas públicas. Essas emoções certamente devem ter sido desencadeadas pelo seu envolvimento e comprometimento com a docência, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Excerto19:

Uma colega minha passou para dar aula no estado há anos atrás, ficou sete anos no estado. Ela virou para mim e falou assim “Nossa, Nina, se você for dar aula no estado. Ah minha filha, você dá o que você quiser, você pode fazer qualquer coisa que está bom. Você acha que você vai dar aula. Você não vai dar aula. Relaxa. Aquilo me gera uma revolta, Bárbara. Isso me dá um “irk”. Me dá vontade de dá na cara da pessoa...” (SC 8, 08/08/15)

Observo que o surgimento das emoções acima mencionadas tem relação com as crenças da participante sobre o ensino de inglês em escolas públicas, no qual ela acredita, mas que, para isso, é necessário o comprometimento dos professores. Portanto, ela se sentia incomodada quando encontrava pessoas que tinham crenças diferentes das suas e que agiam com descaso em relação à docência.

A relação com seus superiores atrelada às regras que a escola estabelecia aos professores também foram motivos de bastante indignação, que acabou por desencadear raiva em Nina. Uma dessas regras dizia respeito a entregar à mecanografia, com 48 horas de antecedência, a matriz do que deveria ser xerocado ou colocar as notas no website da escola, regras as quais deveriam ser cumpridas exatamente como colocadas por eles. Porém, algumas vezes, a participante não conseguia fazer, o que causava mal-estar entre ela e suas coordenadoras. No excerto a seguir, Nina comenta sobre sua reação à cobrança da supervisora: *Quando eu telefonei ela me disse “É Nina, você tinha que ter enviado antes”. Aí enche o saco, enche o saco! E eu já peguei minha coordenadora falando de mim também...* (SC 3, 05/06/15). Como Nina não conseguiu colocar as notas a tempo no sistema on-line da escola por problemas na internet, ela avisou à coordenadora que o faria assim que chegasse ao seu outro serviço, onde havia internet. Porém, a reação desta não foi positiva, o que causou irritação e indignação em Nina. Além de as palavras de Nina mostrarem toda sua indignação e irritação, pude perceber que sua fisionomia descrevia claramente essas emoções, juntamente com a raiva por achar que ela não foi compreendida da maneira que esperava. Acredito que por estar vivenciando o *burnout*, que é caracterizado pelo esgotamento profissional e consequente cansaço excessivo, Nina, apesar de estar indo contra as regras da escola, sentia-se injustiçada.

Outro ponto levantado por Nina foi a respeito das instruções que ela achava que deveria receber da coordenação, mas não recebeu. Um exemplo disso é quanto à organização do diário escolar. Nina relata ter pedido ajuda da

coordenadora pedagógica, mas esta não a auxiliou. Além disso, ela dizia sentir falta de discussões sobre questões pedagógicas dentro da escola, o que também lhe causa raiva:

Excerto20:

Poxa! Eu acabei de chegar na escola. Que dia que ela sentou comigo? Eu virei para ela e falei assim “Oh Mariana, é... Eu estou com dificuldade de mexer no diário, será que você não pode sentar comigo e fazer uma reunião para conversar sobre o diário, sobre planejamento essas coisas?”. “Ah, vai lá na sala de Mônica que Mônica te explica”. Ela nunca fez uma reunião comigo para conversar sobre as minhas aulas, sobre nada (SC 3, 05/06/15)

Nina se vê sem um apoio pedagógico, que poderia lhe ajudar a solucionar dúvidas sobre sua prática e, assim, facilitar sua rotina na escola. Como discutirei mais adiante, as reclamações de Nina têm relação com sua insatisfação em relação aos conteúdos aprendidos na graduação. Ou seja, além da indignação e irritação, Nina se sentiu triste com a falta de orientação: *Só que lá ninguém me instruiu em nada. Me chamaram para ser professora e pronto. Mas eu não tinha experiência nesse sentido, sabe? Eu tive que aprender tudo no pulo e eu sofri muito, muito, muito, muito (SC 1, 15/05/15)*. Aqui cabe lembrar que a instituição em questão conta com uma diretora pedagógica, uma coordenadora pedagógica, orientadora pedagógica e uma diretora institucional, ou seja, se o trabalho fosse devidamente dividido, os professores poderiam ser mais bem orientados.

Nina também sentia raiva por não ter orientação para lidar com os alunos especiais. Para que os professores tivessem um plano para seguir com esses alunos, eles deveriam criar um PDE²⁶, que é um programa diferenciado para os alunos especiais. Mas, a causa da raiva de Nina é ela ter de fazer isso sem ter base ou auxílio algum:

Excerto21:

Eles dizem “Ah, tem que ter o PDE.” Tem que ter com que orientação? Com base em quê eu vou criar as atividades para eles? Que desenvolvimento que eu sei? “Ah, tem os PDEs de antigamente”. Eu falei, eu li o PDE de Paulo. Não tem nada daquilo. Paulo desenvolveu bem, mas cadê as cópias das atividades para saber o que que ele fez? Isso para mim é um PDE completo. Não adianta você escrever lá que deu atividade para colorir. Qual atividade para colorir?” (SC 6, 03/07/15)

²⁶ PDE: Plano de desenvolvimento da escola.

Além da raiva, percebo a falta que uma boa orientação para os professores faz dentro e fora da escola. Nesse caso, Nina precisava de alguém que a guiasse na preparação de um PDE completo, para que ela pudesse desenvolver o trabalho com os alunos especiais, pois, sozinha, isso não seria possível.

Nina também demonstrava raiva em relação ao comportamento dos pais dos alunos, ou seja, com a cobrança que sofria por parte deles para fazer aulas com brincadeiras frequentes, e da escola, para que cumprisse todo o cronograma, que incluía cumprir todo o livro. Contudo, Nina tinha apenas uma aula por semana, de uma hora de duração, em cada turma, o que dificultava sua situação. O pouco tempo prejudicaria o cumprimento do livro e tornava mais difícil a adição de brincadeiras em todas as aulas. Por ter consciência disso e saber que sua metodologia estava adequada, já que a analisamos nas sessões de *coaching*, ela se sentia segura ao defender seu ponto de vista e, conseqüentemente, indignada por ser cobrada por algo que não seria possível mudar, dadas as condições. A cobrança, atrelada às situações de stress as quais ela estava submetida, desde sua entrada na escola, foi desencadeadora de sua raiva.

Nesse viés, cabe discutir sobre como o medo da reação dos pais em relação à forma como eles trataram uma professora da qual não gostaram por causa de sua metodologia também a causava raiva. Como já discutido na seção 4.2.1, os pais pressionaram para que a direção despedisse a professora:

Excerto22:

Você já viu um monte de pai falando que vai te tirar da escola, reunindo? Você vê montinho, bolinho de pai reunindo, fazendo bolinho, reunião. Porque você perde todas as suas defesas. A pessoa vai virar e vai fazer o quê? Vai passar a mão na cabeça dos meninos? Por quê? Para ver se os meninos começam a gostar dela? Mas aí já vai ser tarde porque os meninos já vão ter tomado pirraça. Ali foi o que ela aconteceu” (SC 3, 05/06/15)

Acredito que a raiva de Nina veio à tona, pois ela não aceitou a possibilidade de os pais dos alunos causarem tanto medo nela quanto na professora da história acima, que acabou por optar por sair de seu emprego. Assim, o comportamento e a imposição de autoridade dos pais faziam com que Nina se colocasse no lugar dessa docente e se sentisse injustiçada, além de indignada e irritada.

A raiva de Nina também se manifestava quando alguém duvidava de sua capacidade e com possíveis situações que os professores normalmente vivenciam. Um exemplo disso foi quando, segundo Nina, as mães e as crianças deixaram claro que poderiam tirar qualquer professor da escola, quando quisessem, desde que esse as desagradasse:

Excerto23:

Você estuda uma vida inteira para as pessoas questionarem a sua metodologia, o seu jeito de ensinar. Você faz uma bruta de uma prova de seleção escrita, de prática que você tem que dar aula para o pessoal e você tem que ouvir, você tem que ouvir de uma pessoa que não sabe nem o que está passando no mundo, que não tem nem noção do que está acontecendo, como você deve trabalhar (SC 1, 15/05/15)

Fica claro, no trecho 23, que Nina se sente revoltada por ser questionada a respeito de seu trabalho, considerando que ela teve preparação durante sua graduação e já tinha experiência em lecionar, o que fez com que ela tivesse discernimento em relação a suas escolhas profissionais, como será discutido mais detalhadamente na seção 4.3.2. Em nossas conversas, nas sessões de *coaching*, discutimos sobre isso e fizemos também um planejamento para que todo o conteúdo fosse contemplado. Assim, ela se sentiu mais segura para defender sua posição, caso fosse questionada novamente.

Apesar de Nina se mostrar bastante carinhosa e compreensiva com os alunos, a raiva em relação ao comportamento de alguns deles também foi identificada. Durante a observação das aulas, pude perceber que, por mais que algum aluno a irritasse, ela se controlava ao máximo. Então, durante as sessões de *coaching* era o momento que ela tinha para desabafar sobre as situações ocorridas e, assim, sentir-se mais leve e tranquila.

No trecho a seguir, Nina relatava o caso de um aluno que fez uma pergunta sobre vocabulário para ela, que respondeu. Então, ele disse que havia feito isso para testá-la, o que causou muita raiva nela: *Ele falou para mim assim “Eu queria ver se você estava atenta”. Eu falei assim “Eu passo noite e dia, madrugadas, estudei 40 mil anos da minha vida para você falar comigo se eu estou atenta?”* (SC 5, 27/06/15). Assim, ela assume que perde o controle em alguns momentos: *Porque assim, criança vai te irritando até uma hora que você fala assim “Ah (imitação de um grito)! Pelo amor de Deus!”. É inevitável você não dar grito, não tem como você não dar gritos. Não tem como. Eles não*

vão ouvir. *Eles não te ouvem* (SC 1, 15/05/15). Eu disse a ela que percebi durante as observações de suas aulas que, muitas vezes, ela parava, respirava profundamente e suspirava. Assim, questionei a ela o motivo disso: *Uhum. É para respirar. Eu preciso pegar fôlego porque senão eu mato, eu dou voadora naquelas crianças. Então para eu não gritar, para eu não sair do meu foco, eu paro* (SC 7, 07/07/15). Nina tentava manter sua irritação com os alunos sob controle, para que isso não causasse atitudes impensadas baseadas na raiva.

Para ajudar a controlar o comportamento dos alunos, Nina colocava tracinhos no quadro que equivaliam aos minutos que eles perderiam de recreio. Durante as observações de aula, percebi que ela recorria a isso quando estava começando a se irritar ou quando já estava irritada:

Excerto24:

Nina: Aos 'minutes' aqui no quadro. Conversou coloco mais um minuto;

Aluno: Sem recreio?

Nina: Sem recreio e quiçá sem Educação Física. Vou conversar com tio Thiago (professor de Educação Física). Não tem problema porque eu sei que tem uns que não gostam (ironia) (OBS aula 09/06).

Quando Nina utilizava essa estratégia, ela conseguia controlar com mais facilidade os alunos e, aos poucos, sua raiva diminuía.

Por fim, Nina demonstrava sentir raiva sobre o ensino recebido na graduação. Ela acreditava que o que aprendeu nesse período não foi suficiente para lhe preparar para lidar com as situações cotidianas que ela enfrentava: *Ninguém me preparou para isso (problemas vividos por ela na escola) não, nem o PIBID* (SC 1, 15/05/15). Ela defendia que seria necessário que fosse mais discutido nas disciplinas possíveis situações que os professores pudessem encontrar quando comessem sua prática, bem como requisitos básicos, tais como: organização de diário escolar:

Excerto25:

Uma disciplina igual Prática do Ensino. O que que é Prática do ensino? Que que esse povo entende como Prática de ensino, Bárbara? Eu acredito que é você ir para uma escola, você acompanhar um professor no seu dia a dia. Aí sim você vai conhecer a realidade de uma escola. Isso sim, porque vai saber o que o professor fala, você vai entender o que é aquilo no dia a dia e acaba que você tem mais oportunidade de perguntar o que... tipo assim "Ah, você mexe com diário? Deixa eu ver como é que é?" Então assim, eu acho que Prática de ensino eles deveriam desenvolver mais disciplinas voltadas para, não é disciplinas, mas mais conteúdos voltados à prática realmente (SC 1, 15/05/15)

Percebo, no excerto 25 e no seguinte, que Nina se sentia irritada por acreditar que não teve a preparação necessária durante sua graduação: *Falta! Na graduação não tem nada. A graduação não te prepara para porcaria nenhuma. Não serve de porcaria nenhuma. O que eu fiz na graduação que era aprender a ler texto.* (SC 1, 15/05/15). Além disso, ela possui a crença de que o conhecimento aprendido na graduação não foi suficiente e talvez, por isso, acreditasse que faltava um auxílio maior da coordenação. O *coaching* pode vir como uma forma de aparar as possíveis arestas deixadas pela graduação, como a participante coloca, e pela falta de acompanhamento nas escolas. Apesar de reclamar da sua formação, Nina é contraditória, pois, em alguns momentos, ela mesma elogiou a formação recebida. Houve um momento em que Nina demonstrou segurança, ao conversar com os alunos, em relação aos seus conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação.

Nina expressava raiva por considerar que o ensino recebido na graduação não foi o suficiente. No entanto, acabava se defendendo da cobrança dos alunos com o argumento de ter estudado muito tempo para ser professora. Acredito que, ao dizer que a universidade não a preparou, ela tenha se referido a questões práticas do dia a dia do professor.

Tendo discorrido sobre a emoção da raiva, passo agora a discorrer sobre a tristeza de Nina.

4.2.3. Tristeza

A tristeza de Nina se manifestou em relação a aspectos como: coordenação da escola, a autocobrança e o comportamento de alguns alunos. Comento, sobre cada um, nos parágrafos a seguir.

Em relação à coordenação da escola, Nina se entristecia quando percebia que era desrespeitada ou injustiçada. No trecho 27, ela comentava sobre uma situação na qual ouviu a supervisora reclamando de seu comportamento com outra professora. A supervisora havia se confundido e pensado que Nina tinha atrasado para entregar sua prova para fazer cópias, o que já havia ocorrido antes. No entanto, não ocorreu um atraso, mas sim um erro de quem fazia o xerox. Ao presenciar os comentários, sem que a supervisora a visse, Nina se sentiu muito triste:

Eu abri a boca para chorar. Aí a outra professora “Nina, por que que você está chorando?”. Aí eu contei para Tia Zélia. “Aí, Tia Zélia! Sabe?!”. É um povo tão ruim. Acho que eles pegam alguém para Cristo. Não sou maltratada lá dentro. Não é que a Mariana foi mal-educada comigo, eu peguei ela falando isso e eu fiquei muito chateada, entendeu?! Eu fiquei muito chateada (SC 3, 05/06/15).

O excerto 27 ilustra a tristeza de Nina e como ela se sentiu injustiçada na escola. Mesmo tendo passado por uma situação desconfortável que desencadeou sua tristeza, Nina tentou amenizar o comportamento da supervisora.

A autocobrança como desencadeadora da tristeza também pode ser exemplificada no excerto 28, no qual Nina comenta sobre uma turma, já discutida anteriormente, para a qual ela leciona no curso privado e que vinha lhe causando muitos problemas, já que não eram comprometidos com os estudos. Ela disse já ter utilizado várias abordagens para fazer com que eles aprendessem, mas, como eles não estudavam, a maioria não obtinha sucesso:

Excerto28:

Oh, Bárbara, eu me esforço demais, eu me dedico assim o máximo que eu posso. Tudo que posso... Eu me entrego, eu me jogo tanto que eu tenho que... Eu saí mal do English Center por causa do “básico II”. Eu senti como se eu não tivesse ensinado Inglês nunca para aqueles meninos e eu estou com eles vai fazer dois anos (SC 6, 03/07/15)

Desse modo, o resultado ruim fez com que Nina se culpasse por isso e se sentisse cada vez mais triste, o que mostra que a tristeza era acompanhada da frustração por ter colocado todos os seus esforços, mas não ter obtido sucesso.

Nina também se entristecia com determinadas situações que aconteciam em sala de aula, relacionadas ao comportamento dos alunos. No excerto a seguir, ela se mostra triste pelo fato de o aluno não prestar atenção em sua aula, como se isso fosse um erro seu: *Mas o que eu falo não é nem raiva não, é tristeza. Eu sou muito emotiva, Bárbara. Eu transfiro como se eu não fosse boa o suficiente para prender ele na minha aula. Então aquilo não vira raiva, vira mágoa (SC 8, 08/08/15).* Nina transferiu para si a culpa pelo comportamento do estudante, o que desencadeou muita tristeza. Além disso, essa transferência de responsabilidade ocorreu, pois Nina é perfeccionista e, conseqüentemente, cobrava a si mesma excessivamente.

Havia momentos nos quais Nina se sentia tão emotiva que ela mesma se classificava dessa forma: *N: Eu sou emoção. Eu sou emoção. Desde alegria intensa até a tristeza de jogar no buraco (risos); P: E elas oscilam muito?; Nina: Oscilam. Eu estou falando aqui eu já estou com vontade de chorar* (SC 3, 05/06/15). Nesse sentido, Robertson (2004) afirma que nossas emoções não nos reproduzem de maneira passiva, mas são, muitas vezes, propulsoras para determinado comportamento e motivadoras de algumas ações. Nesse excerto acima ela mostra sua instabilidade emocional, que atrapalha o entendimento de suas próprias emoções e a forma de lidar com elas. Dessa maneira, todo esse processo ajuda ainda mais no desequilíbrio destas.

Em resumo, Nina experienciou emoções como medo, baixa autoestima, insegurança, raiva e tristeza. A tabela 2 traz um resumo dessas emoções e de suas fontes. Por meio dela, pode-se observar que as emoções tiveram como fontes outras emoções, fatores contextuais que as desencadearam, além da relação com outros indivíduos. Na seção a seguir, comento sobre os fatores que desencadearam algumas emoções negativas ou, ainda, fizeram emergir ou tornar mais fortes outros fatores contextuais também desencadeadores de emoções negativas.

Emoções	Fontes
Medo	Pais Perda do emprego Opinião dos colegas
Baixa autoestima	Autocobrança Insegurança Medo da rejeição
Insegurança	Emprego Reputação Cobrança dos pais Proficiência linguística
Raiva	Comportamento dos colegas Superiores Atitude da escola Pais Comportamento dos alunos

	Graduação Ela mesma
Tristeza	Coordenação da escola Comportamento dos alunos

Tabela 2: Emoções negativas e suas fontes

4.2.3 Fatores desencadeadores das emoções negativas

O medo, a insegurança e a baixa autoestima de Nina foram provavelmente gerados por fatores que denominei como *desencadeadores de emoções negativas* (vide figura 1), quais sejam: cansaço, perfeccionismo e cobrança, sendo, este último, uma consequência do perfeccionismo. Esses fatores desencadeadores de emoções são fatores contextuais que influenciam o surgimento ou a intensificação de determinada emoção. Nos parágrafos seguintes, discorro, primeiramente, sobre o cansaço e, em seguida, sobre o perfeccionismo e a cobrança.

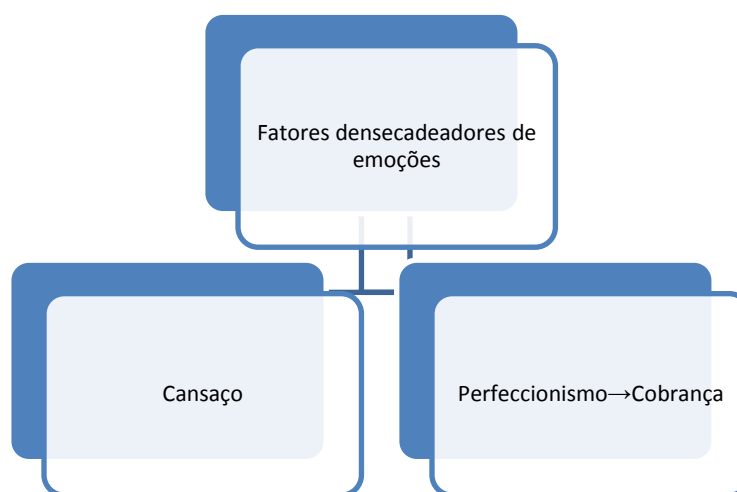


Figura 1: Fatores desencadeadores de emoções

Em relação ao cansaço, Nina tinha uma rotina bastante estressante e cansativa, como foi apresentado no capítulo de metodologia. Uma das maiores causas do cansaço, além da sua rotina maçante, era o trabalho nos fins de semana. Isso era constante alvo de reclamação por parte dela, que queria ter ao menos o fim de semana para descansar e estar com seus familiares e

amigos. Ela chegou a dizer que havia sábados nos quais ela dormia o dia todo, o que causava estranhamento e cobrança por parte da família, que não entendia tanto cansaço. Isso a deixava ainda mais nervosa:

Excerto29:

E cada final de semana é uma coisa. No final de semana que eu posso fazer as coisas da escola ou eu durmo igual eu fiz hoje porque eu estava morta ou igual amanhã que vem visita. Aí igual fim de semana passado que eu viajei. Eu não quero parar de viver para mexer com plano final de semana” (sétima sessão);“1: A questão do cansaço e a rotina maçante de ter que chegar em casa e ainda mexer com coisa de aula é muito cansativo (SC 3, 05/06/15)

Essa rotina difícil e os trabalhos a serem feitos no final de semana foram, muitas vezes, presenciados por mim, já que nos reuníamos na sexta ou sábado à noite. O fim de semana era o tempo que ela tinha para conversarmos. Em um desses finais de semana, domingo especificamente, reunimo-nos para fazer o planejamento, solicitado pela escola, das matérias a serem dadas. Nesse dia, começamos a trabalhar às onze horas da manhã, paramos para o almoço e fomos até às vinte e uma horas. Na metade do dia, Nina se dizia muito cansada e com muita vontade de chorar.

O cansaço vivenciado por Nina teve quatro consequências. Em primeiro lugar, o cansaço estava afetando suas relações familiares. Sobre isso, Zembylas (2002b) corrobora com Nias (1989, 1993, 1996) ao dizer que a docência está muito ligada à vida pessoal do professor, isso porque esse profissional envolve sua personalidade, seu senso de identidade e sua autoestima em seu trabalho. Isso aconteceu com Nina, pois suas emoções e os acontecimentos ruins vivenciados em seu trabalho acabaram por refletir em sua vida pessoal e até por interferir negativamente em sua relação com alguns de seus familiares. Segundo Nina, o cansaço, em decorrência de sua rotina desgastante como professora, vinha causando diferenças em seu comportamento e na sua forma de interagir com as pessoas de sua família. Além disso, até sua aparência física já retrava seu cansaço:

Excerto30:

Eu olho para mim no espelho e eu vejo um bruta de uma olheira. Ontem estava preto da cor dessa bolsa (preta). Hoje está desse jeito. Eu estou muito cansada. Tanto que às vezes eu estou falando com o meu namorado no telefone e eu penso assim “Nossa, meu Deus. Ele não vai desligar não”, mesmo morrendo de saudade dele e querendo focar com ele. Eu não aguento falar. Me cansa falar (SC 5, 27/06/15).

No excerto 30 fica claro como Nina se sentia cobrada e culpada por não ter ânimo para se manter como de costume: alegre e comunicativa.

Em segundo lugar, o cansaço passou a ser a forma como Nina se definia: *Eu estou muito cansada. Essa é a palavra que me define* (SC 5, 27/06/15), o que é enfatizado quando ela se dizia exausta, sem capacidade de raciocínio e sem expectativa de conseguir concluir seus trabalhos. Pude perceber todo esse cansaço por ela relatado em sua aparência física e na tristeza que, muitas vezes, caía-lhe, pelo fato de a semana estar começando. Isso pode ser confirmado no trecho a seguir, no qual ela afirma ter desejado que os alunos não fossem à aula, assim ela poderia voltar para casa e descansar: *O cansaço chegou ao ponto de eu rezar para os meninos não irem. Hoje eu rezei, pedi para minha mãe rezar para você ver o nível do cansaço. Ontem eu falei “Reza, mãe, reza para os alunos VIP da minha tia não ir hoje* (ela substituiu a tia no curso privado naquela manhã). *Aí minha mãe riu (risos), mas eu falei, reza. Enfim, Bárbara” 2: 29/05* (SC 2, 29/05/15) ; (este trecho se refere aos alunos do curso privado onde ela leciona).

A terceira consequência do cansaço refere-se ao fato de o cansaço agir como filtro para suas percepções sobre diversas situações. Ao conversar sobre cansaço e possíveis situações de conflito, Nina tirava o foco destas e colocava sua atenção no cansaço. Esse cansaço a fazia reclamar da mesma maneira que ela costumava criticar os professores com os quais conviveu durante sua prática no PIBID, ainda na graduação. O excerto seguinte ilustra uma mudança de suas crenças sobre a rotina e reclamações dos professores enquanto estudante e, agora, como professora, após a conclusão do curso de Letras:

Excerto31:

É porque assim, o que desgasta o professor não é conflito com menino porque quando você decide ser professor você sabe que você vai achar isso. Você sabe que você vai achar cada pepino que só Jesus ne?! Mas, você, em momento algum, você sabe do cansaço. Eu sempre questionei isso no PIBID, que professor reclama, professor reclama, professor reclama. Enchia a boca para falar isso no PIBID, que o professor reclamava, que não sei o que e agora sou eu que estou reclamando. E eu me sinto culpada por reclamar, mas eu não reclamo dos meninos como eles fazem, eu reclamo do cansaço (SC 2, 29/05/15).

É possível perceber, no excerto 31, que, após as experiências vividas como professora de fato, seu olhar em relação ao comportamento dos

professores se modificou, fazendo com que ela os entendesse e não mais os questionasse.

Por fim, a quarta consequência do cansaço tem a ver com sua influência na motivação de Nina. Seu cansaço estava em um nível tão alto que ela chegou a se mostrar desmotivada até para preparar atividades diferentes para seus alunos, ou seja, o cansaço foi um fator que interferiu na motivação de ensinar da informante:

Excerto32:

Eu não estou tendo capacidade de raciocínio. Eu não tenho dificuldade de preparar aula, de pensar o que eu vou fazer em uma aula, mas eu estou tão cansada que eu não consigo fazer nada mirabolante. Eu fico presa no livro porque eu estou cansada (SC 2, 29/05/15).

Nina mostrou estar no seu limite de cansaço e esse foi um fator desencadeador de emoções como ansiedade, desânimo e tristeza. Em uma de nossas sessões, ela relatou ter chorado, sugerindo que ela chegou a seu ponto máximo de exaustão: *E eu estou extremamente cansada, extremamente cansada, muito (choro e suspiro), muito, muito, muito, muito. Eu estou sem fôlego assim. É difícil*” (SC 3, 05/06/15).

Em resumo, o cansaço parece ter afetado a identidade, a motivação e as relações pessoais de Nina, além de atuar com um filtro afetivo que distorce (negativamente) como ela se enxergava. O cansaço foi um desencadeador bastante forte de emoções na vida da professora, influenciando sua rotina, seu hábitos, seu humor, suas relações e sua visão sobre a profissão. O cansaço também gerou emoções de tristeza e desânimo e contribuiu como obstáculo para a prática de Nina, influenciando seu perfeccionismo e gerando mais cobrança por parte dela, além de preocupações excessivas, como discutirei a seguir.

Os segundos fatores desencadeadores de emoções foram o perfeccionismo e a cobrança excessiva. Por ser muito perfeccionista e, portanto, querer que seu trabalho não apresentasse quaisquer falhas, Nina se cobrava de várias maneiras, com o único objetivo de desenvolver um trabalho perfeito e que não desagradasse aos outros e a si mesma: *Ah, Nina, você não devia ter feito aquilo”. Crítica. Me dói mais do que dói em tudo porque eu já me cobro. Eu já acho que está ruim, entendeu?! Nunca está bom o suficiente. Eu sempre posso fazer algo a mais* (SC 3, 05/06/15). Nina não aceitava cometer

erros, pois queria sempre produzir um trabalho impecável, mas também para evitar que sofresse julgamentos dos que estavam ao seu redor. A preocupação com a opinião das pessoas parecia-lhe assombrar todo o tempo.

Ao ser aprovada em um concurso para trabalhar no Estado como professora, ela reagiu com alegria, em um primeiro momento, mas, depois, começou a se questionar se seria mesmo chamada para o cargo. No entanto, ela havia ficado em quinto lugar e o concurso contava com cinco vagas, ou seja, ela seria chamada, porém, o perfeccionismo fez com que ela não enxergasse sua aprovação como uma vitória, e sim como algo comum na sua vida ou como uma simples obrigação. Nina continuava mostrando seu perfeccionismo e não reconhecimento de seus bons resultados quando não os encarava como uma consequência de um bom trabalho ou quando reconhecia seu bom desempenho, mas logo mudava de opinião, por achar que deveria ter feito melhor: *Eu nunca acho que saíu ótimo (risos). É raro quando eu falo “Aí, que delícia!”. Ou eu falo isso e daí a uma semana eu lembro e falo “Aí que m..., que coisa ruim (risos)”* (SC 6, 03/07/15).

Esse perfeccionismo gerava a autocobrança. Nina se cobrava muito e tomava para si responsabilidades excessivas que, na verdade, não cabiam a ela. Assim, como discutido em relação ao medo, a cobrança de Nina referia-se a si mesma, às pessoas à sua volta e aos pais dos alunos. Comento, cada um desses, as seguir.

A autocobrança era tanta, que Nina reconhece e enfatiza que se cobrava muito: *Eu estou indo muito além do que eu aguento. Porque eu estou me pressionando* (SC 5, 27/06/15). Essa autocobrança pôde ser observada quando ela comentou sobre uma turma específica do curso privado no qual ela lecionava. Essa turma vinha causando problemas, pois Nina dizia fazer seu melhor para ensiná-los, porém eles não correspondiam estudando. Assim, o rendimento deles era sempre baixo, o que fazia com que ela se sentisse culpada, apesar de já ter tentado diversas abordagens. Mesmo sabendo que tinha feito tudo que poderia, ela ainda tomava para si uma responsabilidade que passava a ser infundada:

Excerto33:

Os alunos não sabem o que está acontecendo. Você pergunta para eles o que eles estão estudando na aula de Inglês eles respondem sobre a de Matemática. Não sabem. É muito difícil. E acaba que cai sempre para o lado mais fraco. Quem é o mais fraco? O burro do professor que aceita trabalhar. Eu falo, falo mesmo, gente. Professor

sofre muito porque... Ainda mais eu. Eu me cobro demais. Eu me cobro demais. Se os alunos tiram nota ruim parece que deu uma facada dentro de mim, acaba comigo, fica na minha cara como se eu não soubesse. Pergunta o que que eu já fiz no English Center. Eles estão mal em uma matéria que é do ano passado que é o simple past, que tem que saber verbos. Eu dei uma bruta de uma lista de 106 verbos para eles. Fui dando do 1 ao 36, depois eu dei do 37 ao 69, depois eu dei do 70 ao 106 para decorar. Aí na hora da prova eu dou tudo de verbo pensando assim “Ah! Vai todo mundo bem”. Ninguém sabe nada. Todo mundo afunda na prova (SC 1, 15/05/15).

O excerto 33 mostra que, apesar de fazer o que pôde, para ela, nunca era o suficiente. Isso gerava cada vez mais autocobrança e, conseqüentemente, desconforto, por nunca atingir suas expectativas. Assim, ela se sentia como se nunca tivesse feito seu papel:

Excerto34:

Eu me esforço demais, eu me dedico assim o máximo que eu posso. Tudo que posso... Eu me entrego, eu me jogo tanto que eu tenho que... Eu sai mal do English Center por causa do “básico II” que eu te falei. Eu senti como se eu não tivesse ensinado Inglês nunca para aqueles meninos e eu estou com eles vai fazer dois anos (SC 6, 03/07/15).

Percebe-se que Nina se colocava como única responsável pela aprendizagem dos alunos. Havia uma cobrança excessiva em assumir responsabilidades que não eram apenas dela. Como *coach*, ao ver que isso a estava prejudicando, tentei fazê-la refletir sobre seu comportamento (isso será mais exemplificado e detalhado na seção 4.3).

A autocobrança acabava influenciando sua percepção em relação àqueles que a cercavam, acreditando que eles também estariam cobrando algo dela. No excerto a seguir, a participante havia pedido para ser substituída, mas, logo que saiu da escola, arrependeu-se e sentiu-se culpada por isso. Além disso, começou a imaginar o que sua tia, que é também sua chefe, havia pensado sobre sua decisão:

Excerto35:

Mas a minha tia fechou a cara para mim. Todo mundo lá pode pedir para substituir mesmo sem ter nada e eu não. Sábado a Joana pediu para eu substituir ela oito horas da manhã e eu não pude falar não. E eu fui passando mal e cansada. Hoje quando eu pedi e avisei para minha tia que a Rita ia me substituir vi que ela não ficou satisfeita. Eu me cobro muito. Não acho certo fazer o que eu fiz” (NC, 03/07).

Nina parecia transferir sua própria cobrança para os outros e entendia que esta partia deles, quando, na verdade, partia dela mesma.

A autocobrança trazia sofrimento à Nina, que chegava a colocá-la como seu maior tormento, ou seja, ela tinha consciência sobre essa cobrança excessiva, mas continuava se cobrando: *E eu me frustro e me culpo muito fácil sobre as coisas. E eu estou falando isso porque, hoje em dia, o meu maior tormento é me cobrar no meu trabalho* (SC 3, 05/06/15). Especulo que essa autocobrança pode ter origem na sua infância, pois ela dizia ser muito comparada a uma amiga e queria fazer de tudo para atingir o que esperavam dela. Portanto, o sentimento de inferioridade e de querer sempre mostrar que poderia ser melhor pode tê-la acompanhado e refletido em suas crenças e emoções daquele momento.

A cobrança de Nina também se dava em relação às pessoas que estavam à sua volta, como já discutido. Algumas vezes, ela enxergava essa cobrança onde ela não existia. Entretanto, havia casos em que ela realmente acontecia, conforme excerto seguinte, em que ela relata sobre a cobrança de profissionais da escola e de seu desconforto de pedir ajuda à coordenadora pedagógica e ser cobrada e julgada por isso:

Excerto36:

Eu posso até procurar, não sei se a coordenadora vai me receber e ainda com abertura, mas eu vou passar como fraca, como incompetente porque as pessoas te julgam pela sua fraqueza, elas não olham o que você faz de bom. A primeira caída que você dá é isso aí que ela te “taxam”, elas não olham tudo que você já fez, entendeu? O primeiro erro é a coisa que te define. Você não pode errar. É isso que acontece (SC 7, 07/07/15).

A cobrança no ambiente da escola fazia com que a participante não se sentisse totalmente confortável onde estava e que se sentisse julgada e vigiada todo o tempo, o que fez com que ela se cobrasse ainda mais e se sentisse mais insegura. Outro ponto que a incomodava era ser cobrada a respeito de terminar todas as unidades do livro, mesmo tendo apenas uma aula por semana, o que fez com que ela se cobrasse ainda mais. Nesse viés, Zembylas (2005b) afirma que as emoções não são respostas particulares aos eventos, mas são socialmente organizadas e administradas por meio de convenções sociais, pesquisas comunitárias realizadas minuciosamente, normas legais, obrigações familiares e determinações relacionadas à religião. Ele também explica que as emoções não são particulares ou universais e não são impulsos que simplesmente acontecem a sofrendores passivos, como é colocado por

Aristotéles, mas são constituídas por meio da linguagem e se refere a uma vida social mais ampla (ZEMBYLAS, 2005b, p.937).

Por fim, Nina se cobrava em relação aos pais dos alunos (de forma semelhante ao medo e insegurança que sente). Conforme discutido anteriormente, Nina se sentia amedrontada e insegura em relação aos pais dos alunos, já que estes costumavam ser bastante rigorosos com os professores e, segundo Nina, muitas vezes injustos. Isso porque eles costumavam cobrar muito dos professores, mas, grande parte das vezes, por simples falta de empatia. Nina se sentia muito cobrada por parte dos pais dos alunos (também em função do medo e da insegurança), principalmente, quando chegou à escola, o que acabou por aumentar ainda mais sua autocobrança: *É muito difícil, Bárbara! Você chegar numa escola e viver o que eu vivi, das mães ficarem falando mal de você na rua e você não saber o que fazer* (SC 1, 15/05/15). Nesse caso, a cobrança dos pais era real, e Nina se sentia desequilibrada emocionalmente com isso, o que, novamente, causava-lhe insegurança e medo. Dessa forma, Nina se sentia insegura em relação à sua própria prática:

Excerto 37:

Mas o que eu falo é que hoje é tão imprevisível o que os pais hoje em dia fazem com relação à escola que você pode ser a pessoa mais inteligente do mundo, a pessoa mais bem informada que você não vai saber como agir naquela hora. Sabe por quê? Porque eles vão te pressionar um tanto, eles vão te colocando tão baixo... (SC 1, 15/05/15).

A cobrança e a pressão colocadas pelos pais de muitos alunos, não apenas os da escola onde Nina lecionava, fez com que muitos docentes trabalhassem sob medo e insegurança, o tempo todo. Isso fez com que muitos deles perdessem a motivação, a satisfação e a alegria ao ensinar, o que poderia causar uma diminuição da autoestima do profissional, como é possível ver no excerto 37.

Nesse viés, cabe comentar que Hargreaves (2001) desenvolveu uma pesquisa, a qual é discutida no capítulo 2 desta dissertação, na qual ele investigou as geografias emocionais presentes nas relações entre professores e alunos, professores e superiores, bem como professores e pais dos alunos. Esse autor identificou a presença da “geografia profissional”, ou seja, da distância profissional entre os pais dos alunos e os docentes. O resultado foi

exatamente o mesmo desta pesquisa, já que a tentativa dos pais de interferir no trabalho feito pela professora desencadeou emoções negativas. Isso porque, tanto Nina quanto os participantes de Hargreaves, sentiram-se invadidos e questionados sem sentido, pois tinham plena consciência de que estavam tentando desenvolver seus trabalhos da melhor maneira possível.

A cobrança dos pais acabava por refletir na forma com que os alunos agiam, já que estes tinham em mente os discursos dos pais, de que eles poderiam colocar e retirar os professores de acordo sua própria vontade. O comportamento dos pais e, conseqüentemente, dos alunos fazia com que Nina se sentisse cada vez mais vulnerável e cobrada, causando, assim, um desconforto em seu local de trabalho e medo em relação ao seu futuro:

Excerto38:

O menino vira para você igual aconteceu da professora de sair da escola. A menina vira e fala assim para mim “Se a gente não gostar da professora nova?”. Tipo assim ela vai sair? Eu nunca imaginei que uma criança de sete anos ia ter uma mente assim. Mas não é mente da criança. É a da casa dele e é o que que ela trás para dentro da escola. E aí que que responde? Então assim, a pessoa tem que ter muito jogo de cintura. A menina virar e na minha aula, a gente estava conversando sobre isso (retirar professores que eles não gostassem), eu falei que eles tinham que aceitar o novo e tudo mais, a menina vira: “Eu não gostava de você mesmo não, tia. Eu falei professora. Então assim, “mas agora eu gosto de você”. Eles acham que tem o poder na mão, ‘sabe, falei com minha mãe que eu queria que você saísse’. E são essas mães que tiraram outra. (SC 1, 15/05/15).

No excerto 38, percebe-se que a cobrança fez muito mal a Nina, fazendo com que ela tivesse vontade até de sair da escola, o que não aconteceu, por ela precisar do dinheiro lá recebido.

Em resumo, percebe-se uma relação entre as emoções e os fatores desencadeadores. Como se pode observar na figura 2, o medo gerava insegurança, a insegurança gera cansaço e o cansaço gera tristeza, assim como a cobrança (que surge do perfeccionismo) que, por sua vez, gera insegurança, cansaço, medo, raiva e tristeza. A cobrança e a insegurança se destacam, pois elas acabam por comandar o surgimento de outras emoções e até de fatores que vieram a desencadear o aparecimento de outras emoções.

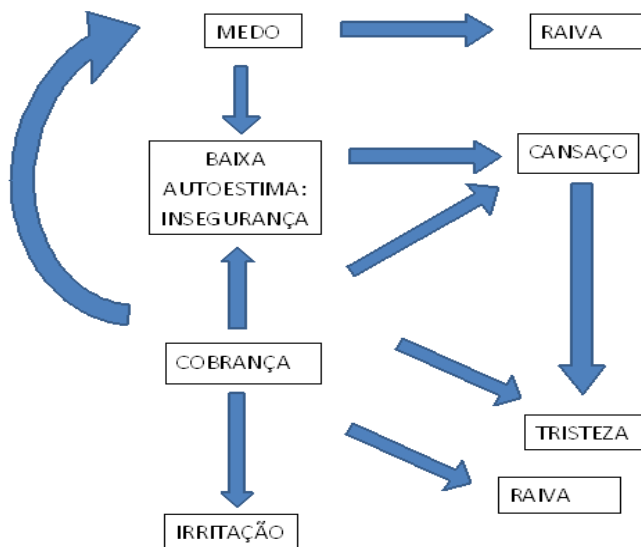


Figura 2: Os fatores desencadeadores e as emoções negativas

4.3. Coaching

A análise dos dados sugeriu que o processo de *coaching* auxiliou a professora participante nos aspectos pedagógico e emocional. Diante disso, esta seção está dividida em quatro subseções. Na primeira, discorro sobre o apoio pedagógico, que diz respeito ao auxílio na preparação de atividade e confecção de planos de aula, na criação e organização do planejamento anual, bem como na forma de lidar com os alunos. Na segunda parte, discorro sobre o apoio emocional, primeiramente como espaço para compartilhar experiências, e em segundo lugar, como espaço de reflexão. Na terceira, apresento a percepção de Nina sobre o *coaching*. Por fim, mostro algumas mudanças no comportamento e no modo de pensar da participante, propiciadas pelo processo de CI.

4.3.1. Apoio pedagógico

O apoio pedagógico diz respeito a como as sessões de *coaching* ajudaram a professora na sua prática pedagógica. Nessas sessões, discutimos, juntas, sugestões pedagógicas e construímos propostas. A parceria sugerida pelo *coaching* considera que o trabalho seja feito de maneira conjunta, sem imposição de nada. Segundo Knight (2007), a probabilidade de o professor implementar a prática de ensinar que se aprende durante sessões de parceria

é quatro vezes maior do que a que eles aprenderam em sessões tradicionais. Para ele, nessas sessões de parceria, devem ser discutidos pontos os quais os professores podem refletir e aplicar o conhecimento por eles aprendido em suas vidas.

Por meio da análise das sessões de *coaching*, foi possível perceber que o apoio pedagógico aconteceu em quatro momentos principais, os quais descrevo abaixo.

O primeiro momento diz respeito à minha ajuda em uma aula, quando Nina ia trabalhar com o assunto cores, que estava sendo estudado pela turma acompanhada. Ela queria algo que chamasse a atenção dos alunos, já que eles eram bastante agitados. Assim, pensei em alguma atividade que pudesse prender a atenção deles e ser efetiva para a aprendizagem. Então, propus a ela uma atividade denominada *twister*, na qual há um grande papel, que é colocado no chão, com várias bolas coloridas, e a professora comanda os alunos para colocarem os pés e as mãos nas cores por ela solicitadas. Nina aceitou e achou a ideia bem interessante. Assim, trabalhamos no plano de aula. A parte da confecção do pôster é um pouco trabalhosa, portanto, decidi por fazê-lo sozinha, com o objetivo de facilitar o trabalho da informante, como sugerido por Knight (2007). Dessa forma, a atividade foi proposta, e não imposta, e, após Nina aceitar, trabalhamos juntas, pensando como tudo ocorreria. A parte mecânica, que tomaria muito tempo da participante, também foi feita por mim. Nina comentou sobre a atividade em uma conversa no *Facebook*:

Excerto39:

Hoje a informante me mandou fotos da atividade denominada "twister" que preparamos juntas. Então, conversamos por meio do WhatsApp: N: "Foi ótimo, eles amaram! Foi produtivo"; P: "Parabéns, Que bom que deu certo!"; N: "Nada teria acontecido sem você muito obrigada!"; P: Eles ficaram felizes?; N: Super! Acharam um máximo. Foi muito bonitinho e muito engraçado. Foi mara!" (NC, 09/06/15)

O excerto 39 ilustra sua satisfação em ter feito a atividade e como os alunos gostaram. De acordo com Knight (2007), os *coaches* devem se posicionar como parceiros colaborativos, isto é, iguais aos professores orientados; dessa forma, o trabalho conjunto é feito de forma harmônica e sem nenhuma espécie de imposição, de maneira a auxiliar os principais pontos colocados por estes últimos profissionais.

O segundo momento aconteceu ao perceber que Nina tinha dificuldade em organizar seu plano de aulas anual. Assim, dispus-me a auxiliá-la nessa tarefa. Logo na primeira sessão de coaching, ela disse precisar dessa ajuda:

Excerto 40:

Uma coisa que eu queria é isso, eu preciso disso, eu preciso de alguém que me ajude a fazer o planejamento. Porque... Pelo menos para estar pensando o planejamento anual. Porque eu tenho nove turmas... Eu não consigo pensar! Eu não consigo! Eu fiz o do primeiro ano, acho que o do primeiro ano eu cheguei a mandar o do primeiro trimestre (SC 1, 15/05/15)

De acordo com Knight (2007), a voz da professora orientada foi ouvida e, assim, pudemos realizar, juntas, um trabalho que era difícil para ela, não só por ser muito detalhado, mas também pelo cansaço e desânimo que ela apresentava. Nesse momento, outro princípio estabelecido por esse mesmo autor foi considerado, a auto-organização (KNIGHT, 2007), pois, como *coach*, eu tive a mente aberta para adaptar o meu trabalho ao contexto e ao público selecionado, no que tange às necessidades e vontades da professora orientada.

Então, em um domingo, decidimos trabalhar nisso. Começamos a fazê-lo às 11 horas da manhã e paramos às 21 horas. No início, ela estava animada e compartilhava as ideias com tranquilidade e motivação. Porém, após às 14 horas, já estava muito cansada e esboçava vontade de chorar. Nesse fim de semana, ela havia trabalhado sábado pela manhã. Ao perceber que ela estava ficando sem motivação e por vê-la muito cansada, propus que ela acabasse de fazer o plano no dia seguinte, mas ela não poderia, já que trabalhava até tarde. Então, tentei fazer com que ela ficasse mais calma e que não se sentisse sozinha, o que fez com que ela conseguisse continuar com o trabalho, como pode ser confirmado no excerto seguinte: *A todo tempo ela dizia ter vontade de chorar por causa do cansaço e eu tentava acalmá-la, até que ela afirmou 'Não sei o que seria de mim hoje aqui sem você para conversar, me apoiar e para me ajudar no plano'* (NC SC 4, 19/06/15). O auxílio dado nesse dia não foi somente pedagógico, incluindo plano anual, mas também emocional, no sentido de deixá-la mais calma para conseguir concluir seu trabalho.

Ao final do dia, Nina se mostrou grata pelo apoio emocional e pedagógico oferecido naquele dia: Já bem tarde da noite, a mãe da participante questionou: *"Bárbara, você estava estudando hoje? Porque você ficou o dia*

inteiro sentada com a Nina”. Antes que eu respondesse, a informante, disse: “Não, mãe! Ela estava aqui me ajudando! Ela não fez nada para ela hoje, só para mim e isso foi muito bom” (NC SC 4, 19/06/15). A parceria feita nesse dia não foi apenas para o desenvolvimento do plano, mas sim uma forma de suporte emocional, que fez com que Nina não se sentisse sozinha e que tivesse um aconchego, por meio de palavras de motivação, amizade e do trabalho em conjunto.

No terceiro momento, tentei auxiliar Nina a lidar melhor com as emoções dos alunos, já que isso facilitaria a convivência dela com eles. Isso porque, ao observar suas aulas, identifiquei que alguns alunos demonstravam emoções como raiva, carência afetiva e ansiedade. Assim, selecionei o artigo ²⁷no qual foram discutidas emoções comuns que as crianças podem vivenciar no contexto escolar. Nele também foi mostrado como, geralmente, as crianças agem, como, normalmente, os professores reagem e como seria o mais aconselhável para que as crianças não se sentissem acuadas nem mal compreendidas. Então, na oitava sessão, discutimos sobre o texto e conversamos sobre como seria a melhor maneira de ela se comportar ao enfrentar situações desafiadoras nesse contexto.

Por fim, o quarto momento diz respeito à preparação de atividades. Nesse sentido, percebi que Nina se sentia bastante à vontade em me mostrar suas ideias para as aulas, bem como mostrar exercícios e provas que haviam sido previamente preparados por ela. No excerto a seguir, ela explica como pretendia trabalhar uma atividade, com o objetivo de saber minha opinião sobre isso:

Excerto 41:

(...) Aí eu vou dar livro para eles hoje. Aí eu pensei de eles fazerem o que? Não tem essa musiquinha aqui do “show me”. Eu pensei de pedir para eles fazerem as formas na folhinha, para colorir, para fazer as formas, para a gente poder cantar. Aí eu falaria com eles assim “Show me one, show me one”; “One circle, one circle”. Aí na hora que eu mostrasse “one circle”, eles mostram “one circle” (...) (SC 5, 27/06/15)

²⁷ *Como identificar, compreender e lidar com sentimentos despertados na criança* (extraído da revista educação). Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/217/artigo346385-1.asp>. Acesso em 04 de junho de 2015.

Discutimos, de maneira bastante tranquila, possíveis formas para que a atividade fosse aplicada. Portanto, as sessões de *coaching* eram um espaço de discussão, troca de ideias e reflexões sobre as atividades, sem nenhuma espécie de imposição por minha parte ou desrespeito com as colocações da participante. Além da preparação de atividades em conjunto e do compartilhamento de ideias, na terceira sessão, passei para ela um site²⁸ que seria útil na preparação de aulas, principalmente para crianças, pois continha vários exercícios, *handouts* e vídeos para esse público.

Como já mencionado no capítulo 3 e em seções anteriores a esta análise, Nina tem uma rotina bastante puxada, pois lecionava na escola contexto desta pesquisa, além de ministrar aulas em um curso privado e de dar aulas particulares em sua casa. Devido a essa situação, também seria adequado ajudá-la com alguns materiais que poderiam ser usados nas duas últimas situações. Isso porque ela, estando mais tranquila em um local de trabalho, ficaria mais calma, de forma geral, o que auxiliaria sua prática na escola Santa Clara e melhoraria seu estado emocional. Assim, levei para Nina diversas aulas de *speaking*, bem como *handouts* e atividades de gramática dos níveis que ela costuma dar aulas. Todas as atividades e aulas foram discutidas:

Excerto 42:

P: Eu trouxe para você umas coisinhas para tentar te ajudar. Porque o nosso foco é a escola regular que você trabalha né?! E não exatamente com o cursinho privado. Mas como eu vejo que você está muito sobrecarregada e, além disso, eu penso que se você estiver mais tranquila no English Center, conseqüentemente você vai estar mais tranquila na escola. Então, por exemplo, acontece que hoje você chegou muito cansada da escola e não teve tempo de preparar a aula do English Center, eu penso que posso tentar ajudar trazendo coisas que possam facilitar a sua vida. Porque isso facilita a minha. Então, que que eu fiz? Eu fiz esse envelopinho aqui de "grammar" e caso você tenha alguma aula e sobre isso, você já tem isso para te facilitar e poupar seu tempo. E um de "speaking" também; N: Hummm. Deixa eu ver. Que gracinha, gente! Que coisa linda! I: Que lindo! Eu vou dar no English Center esses dias essas coisas. Vai facilitar! Eu vou dar para os meninos do básico I. Aí! Que legal! Nossa! Vai ajudar demais! Obrigada! (SC 3, 05/06/15)

Nina demonstrou que os materiais a auxiliariam prontamente. Pude perceber que esse auxílio, mesmo não sendo especificamente para o contexto que envolvia a pesquisa, também poderia ser feito, já que todo o trabalho proposto pelo *coaching* era com foco no bem-estar da participante. Assim, o processo de *coaching* foi baseado no segundo aspecto estabelecido por Knight

²⁸ www.busyteacher.com

(2007), denominado fácil e poderoso, o qual determina que os *coaches* devem facilitar ao máximo o trabalho do professor orientado, mesmo que, para isso, eles tenham de preparar materiais, como citado anteriormente na atividade *twister*, ou até fazer as cópias necessárias para serem entregues aos alunos.

4.3.2. Apoio emocional

Além da parceria no aspecto pedagógico, houve a parceria relacionada ao suporte emocional, que se refere, nesse caso, à relação de confiança e cumplicidade estabelecida entre Nina e eu. Essa parceria envolveu o apoio emocional e a oportunidade de reflexão proporcionada por esse apoio. Discurso, primeiramente, sobre o apoio emocional e, em seguida, discurso sobre a reflexão.

A parceria foi baseada no princípio da “Parceria de Aprendizagem” (WOOD e MCQUARRIE, 1999 apud KNIGHT 2004, p.1) que estabelece que os *coaches* e os professores orientados sejam colegas e amigos; portanto, é aconselhável que se tenha uma relação tranquila, que não seja permeada por insegurança, cobrança e imposição por parte do *coach*. No meu caso e de Nina, um fator facilitador dessa relação foi o fato de a informante já ser minha amiga há alguns anos, como colocado no capítulo 3. Dessa maneira, ela se sentia bastante à vontade e segura para falar de vários assuntos, mesmo os considerados delicados, como a relação com os pais dos alunos, conforme podemos notar no seguinte excerto:

Excerto43:

Então, a partir do momento que você orienta uma pessoa igual você estava conversando comigo “Nina, eu fui lá e observei as suas aulas, eu vi isso, eu vi aquilo. Não, você pode ficar tranquila. Você está no caminho certo”. A partir do momento que uma pessoa vai te tranquilizando, vai te orientando, você começa a pegar confiança. E aí você vai mudando, você vai mudando, você vai mudando ... (SC 9, 22/08/15)

O excerto acima ilustra, na nossa relação, o quarto princípio do *coaching*, colocado por Knight (2007): “ambicioso e humilde”. Como discutido no capítulo 2, para esse autor, um bom *coach* deve ter essas qualidades. A ambição, neste caso, trata-se do fato de este profissional se mostrar destemido e comprometido para enfrentar, junto ao professor orientado, qualquer tipo de problema que, porventura, este último esteja atravessando. A humildade está

na ausência de hierarquia, de qualquer modo, entre os dois profissionais. Dessa forma, há uma relação de cumplicidade, sem medo de julgamento ou cobrança, como aconteceu comigo e Nina.

O apoio emocional acontecia não somente nas sessões de *coaching*, mas também no intervalo entre elas, já que, como é colocado por Knight (2007) um *coach* deve estar aberto e ter tempo para auxiliar seu professor orientado em qualquer momento que este necessitar. Dessa forma, mantínhamos contato por *WhatsApp* e *Facebook*, com frequência. No excerto a seguir, Nina entrou em contato comigo porque estava se sentindo muito culpada por ter pedido para que uma professora a substituísse em uma aula, a última do dia no curso privado, para que ela pudesse arrumar sua mala com calma e descansar um pouco antes de ir viajar. Ela alegou que fez isso por se sentir muito cansada e por não ter tido tempo de organizar nada no fim de semana, por estar envolvida com trabalhos da escola. No entanto, ao sair da escola, começou a se cobrar e a questionar sua atitude, o que causou o sentimento de culpa e inferências a respeito do que sua chefe (e tia) poderia pensar sobre sua atitude:

Excerto44:

Preciso da sua ajuda, Bárbara. Saí mais cedo do serviço (...)Eu também estou passando muito mal, estou muito cansada, você viu: eu não tenho fim de semana, não tenho feriado, não para, não descanso. Só que eu me sinto culpada de fazer isso. E a minha tia fechou a cara para mim (...) Eu me cobro muito. Não acho certo fazer o que eu fiz. Pode falar sua opinião sincera, de verdade, fala. Nossas conversas e sua opinião são muito importantes para mim (NC, 03/07/15)

Identifiquei que, primeiramente, Nina sentia confiança para se abrir comigo, portanto, viu-se conversando de igual para igual com alguém que poderia entendê-la e ajudá-la sem fazer nenhum tipo de julgamento ou colocar algum rótulo. Então, partilhei com ela minhas próprias experiências, de autocobrança excessiva, com o objetivo de fazê-la enxergar que todas as pessoas podem ter suas inseguranças e podem vir a se cobrar muito por isso, porém temos de tentar amenizar isso para que não se torne algo pior. Dessa forma, a diminuição da autocobrança requer um esforço nosso:

Excerto45:

P(pesquisadora): Nina, calma. Vamos pensar: eu era assim igualzinha a você: chegava às sete da manhã no local onde eu trabalhava sendo que eu ia dar aula só até 12:20h. Isso porque minha aula já estava toda preparada e eu só ficava repassando tudo. E ficava muito insegura e ansiosa até na hora. Também não tinha

sábado nem domingo. E se precisava faltar por passar mal era um martírio. Isso quando eu não ia arrastada. Mas hoje eu não sou mais assim. Não estou te dizendo para você ser uma profissional relapsa não! Jamais! Só estou dizendo que você é uma ótima profissional, extremamente competente, mas que também tem que se permitir ser humana. Porque uma hora todo mundo pifa, uma hora todo mundo chega no limite, então é melhor a gente cuidar antes disso. Hoje eu continuo comprometida, mas se preciso de arrumar alguém para me substituir ou repor uma aula depois porque preciso ir a um Congresso ou porque estou doente, eu faço. Você precisa cuidar de você (NC, 03/07/15)

O excerto 45 ilustra que, ao compartilhar minhas experiências com ela, tive a intenção de mostrá-la que eu consegui modificar boa parte do meu comportamento e que isso também poderia acontecer com ela. Assim, a “dor” causada pela cobrança e pela culpa diminui e faz com que enxerguemos que certas decisões são para o bem de nossa saúde física e mental. De acordo com Denzin (1984 apud HARGREAVES, 2005), o processo emocional é intersubjetivo e requer que um sujeito vivencie experiências iguais ou extremamente parecidas às do outro, para que possa entender as emoções envolvidas. Isso porque, para ele, a interpretação subjetiva da experiência emocional pelo olhar do outro é essencial para o entendimento emocional. Desse modo, a todo tempo tentei convencer Nina de que sua atitude não a fazia uma profissional ruim, e a cobrança excessiva que ela praticava com ela mesma fazia muito mal e acabava por não permiti-la cuidar si mesma.

Acredito que esse trabalho de conscientização em relação à forma como Nina levava sua rotina e seus comportamentos era uma forma de chamá-la para a realidade e fazê-la enxergar e compreender que não se cobrar tanto não a fazia uma profissional pior. Isso porque a cobrança, no caso de Nina, desencadeava, como discutido na seção anterior, emoções como insegurança, medo, tristeza e também gerava outro fato desencadeador de emoções, que é o cansaço. Em vista disso, propus-me a trabalhar com Nina a reflexão sobre suas ações, que será discutida, mais detalhadamente, a seguir, e, assim tentar ajudá-la a lidar com seu perfeccionismo e, conseqüentemente, sua cobrança.

Por fim, ainda discutindo a questão do apoio emocional, no primeiro dia que fui observar a aula da participante, percebi haver uma relação de cumplicidade entre nós, durante todo o tempo, como pode ser observado na nota de campo a seguir: *Notei que quando ocorria algo que ela já havia comentado comigo ou alguma situação desconfortável, ela olhava para mim*

querendo dizer “Está vendo?” (NC 26/05). Identifico, portanto, que Nina sentia que quem estava observando sua aula não era alguém que tinha o objetivo de avaliá-la, mas sim uma pessoa disposta ajudá-la e em quem ela podia confiar para falar qualquer tipo de assunto, sem medo de ser julgada ou dedurada para a direção da escola.

Como foi possível observar, esse compartilhamento de experiências, por parte de Nina, bem como por minha parte, foi entendido por ela como algo essencial para um professor, pois a auxiliou a não se sentir sozinha e a crescer a partir das próprias experiências, como também das minhas: *A troca de experiências é extremamente fundamental, eu digo alguém de fora poder refletir com você sobre o seu trabalho é ter a oportunidade de ter “quatro olhos” ver com os seus e aperfeiçoar com os do outro.* (NT). Dessa forma, sua prática pôde ser aprimorada, já que o *coaching* possibilita conquistar o que foi proposto, promover um melhoramento das estratégias e fazer a diferença para os aprendizes, bem como para os professores (BARKLEY, 2005 apud CUNHA, p.56). Assim, por meio do *coaching*, os docentes percebem, na maioria dos casos e pela primeira vez, como fazer uma reflexão sobre sua forma de ensinar, de maneira a melhorar seus métodos. Eles passam a se ver como educadores e aumentam a habilidade de preparar planos de aula, enfocando abordagens específicas para que possam atingir todos os seus estudantes.

Logo, a parceria fez com que uma relação de amizade que já existia se fortalecesse ainda mais, e o relacionamento de confiança pessoal se estendesse ao aspecto profissional. Dessa forma, a cumplicidade entre nós fez com que Nina pensasse que tudo o que ocorria com ela em sua vida profissional, ela automaticamente já havia me reportado: *N: Eu te contei do episódio de sexta?; P: Não; N: Não te contei do episódio de sexta? Oh! Te conto tudo (risos)* (SC 8, 08/08/15). Essa relação remete ao que é colocado por Knight (2004), que estabelece que os *coaches* são colegas, amigos e confidentes que escutam com cuidado e compartilham informações valiosas com os professores no momento em que eles mais precisam. Assim, o processo do *coaching* foi um espaço no qual a participante pôde se sentir segura para compartilhar suas emoções e vivências.

Para que Nina se sentisse mais à vontade e visse que não havia hierarquia entre nós, procurei dividir várias das minhas experiências

profissionais que pudessem ajudá-la de alguma maneira. Ao me abrir para ela e mostrar as fragilidades que eu já tive ou ainda tenho, ela se sentiria com mais liberdade para falar e entenderia que todas as pessoas podem passar por problemas e aprender com eles. Ela sentia que estava conversando de igual para igual com alguém que poderia ajudá-la a enxergar os problemas por outro viés e, assim, tentar achar uma solução ou uma forma melhor de lidar com eles:

Excerto 46:

Tipo assim, alivia, tira aquele peso de você, é uma pessoa que vai falar com você olhando para o problema de uma forma mais racional, não com toda aquela emoção porque eu acho que isso auxilia porque você na sua loucura conversando com você mesma ou com alguém que também está naquela pressão, sabe?! (SC 9, 22/08/15)

No excerto 46, Nina mostrava sentir-se muito sozinha e, conseqüentemente, sem ter com quem desabafar sobre seus problemas, o que acabava causando possíveis deturpações no entendimento das situações que com ela ocorriam. Por meio do *coaching*, ela teve com quem dividir o que lhe afligia, pôde ouvir uma opinião de alguém de fora e com uma maior experiência profissional e, assim, tentar solucionar seus problemas da melhor maneira possível.

Tendo apresentado o apoio emocional promovido pelo processo de *coaching*, mostro, a seguir, como esse processo também foi uma oportunidade de reflexão para a participante.

4.3.2.1. Reflexão

Devido à realidade de trabalho exaustivo de Nina e à cobrança e pressão sofridas por ela, foi necessário um trabalho de reflexão acerca do que era realmente seu trabalho e até que ponto tal cobrança era aceitável. Percebi que o cansaço e a cobrança feita por pessoas que a cercavam e por ela mesma faziam com que Nina se sentisse muito desgastada. Esse trabalho de conscientização denominei de “chamada para a realidade”. Dessa forma, propus que refletíssemos no sentido de fazê-la entender que “não dá para abraçar o mundo” e que temos de medir o quanto nos cobramos, já que a cobrança e insegurança a deixavam cansada.

Nos trechos a seguir, Nina reclamava de não ter tempo para preparar muitas atividades diferentes para chamar a atenção de uma turma específica do curso privado onde lecionava e se cobrava por isso: *É que eu queria ter tempo. Eu queria poder sentar e planejar uma boa aula, eu quero ter tempo para ver o que os alunos estão falando. Porque às vezes eu acho que eu estou me dedicando a um lugar a esqueço do outro.* (SC 5, 27/06/15). Como se percebe nesse excerto, Nina se queixava da falta de tempo e se culpava. Tentei fazer com que ela refletisse sobre sua autocobrança excessiva. Isso porque a turma em questão era de alunos que não se mostravam interessados e não faziam a parte deles para obterem um bom resultado. Pude perceber isso, pois tive contato com eles, com o objetivo de observar se essa autocobrança tinha fundamento. Meu objetivo foi fazer com que Nina compreendesse que estava dando o seu melhor e que se cobrar menos não significava desistir dos alunos, mas sim retirar dela toda a responsabilidade de um bom rendimento por parte deles, já que para uma aprendizagem efetiva é necessário um trabalho conjunto e colaborativo e não apenas o esforço só por parte professor:

Excerto47:

P: Você acha que deve fazer mais além do que você já faz?;

N: Mais além do que eu já faço;

P: Mas aí você não acha que é demais não?;

N: Não porque eu tenho que achar uma forma. Eu acho que não é demais não porque o papel é meu. Eu preciso achar uma forma de eles desenvolverem a fala. Por quê? Porque eu já fiz de tudo, Bárbara. Eu dei lista de verbo... Eu pirei com eles. Fiquei louca;

P: Mas olha aí. Você já fez muita coisa. Lista de verbo de 1 a 36, 36 a 60, 60 a tanto. Você fez isso, já fez aquilo, mas o que seria legal você pensar é que você sozinha não pode, não dá, você não dá conta;

N: Mas aí que tá. É o nome do English Center;

P: Mas você trabalha lá. O nome do English Center não está nas suas costas. É um trabalho de todos. É um trabalho de todos, inclusive dos alunos. Talvez se você conversasse com eles sobre autonomia, sobre a responsabilidade que eles têm sobre a própria aprendizagem. Porque, pelo que você conta e pelo que eu vi dessa turma aquele dia, eles não estão nem aí. Então, não é justo você achar que você é a superteacher e que tem a obrigação de resolver tudo. Você querer levar o aprendizado do English Center e do Santa Clara nas suas costas não e não é justo com você (SC 5, 27/06/15)

No excerto 47, percebe-se que também compartilhei com Nina minhas experiências como professora, no sentido de me cobrar muito. Minha intenção

era fazer com que ela visse e refletisse que, por mais perfeccionista que sejamos, podemos mudar, mesmo que gradativamente, que isso só traz benefícios para nós e que não deixamos de ser bons profissionais por entendermos que também temos nossas limitações. Nesse momento, o princípio da humildade e da não hierarquia (Knight, 2007) foi por mim considerado, pois me coloquei exatamente como ela e me abri para que ela se sentisse acalentada e igual às outras pessoas, mesmo que estivesse passando por problemas. Na mesma sessão, eu continuei conversando com Nina:

Excerto 48:

P: Não é deixar de ser uma boa profissional, de trabalhar bem e de preparar suas aulas. E veja bem, não é desistir. É fazer até o seu limite. É ter a mente e o coração tranquilos em relação ao bom trabalho que você faz e ao que tenta fazer, mas algumas vezes alguns alunos não estão abertos. Sabe, eu tenho me visto muito mais humana. Antes eu achava que eu era um robzinho que era obrigada a ser tudo, a ser perfeita, a saber tudo. Mas as coisas não são assim e isso não me faz pior profissional não; N: Eu sei... Eu acho que eu me vejo assim, mas eu acho que eu vou mudar. Eu tenho fé que eu vou ficar diferente. E é esse tipo de coisa que a gente tem que parar para pensar (SC 5, 27/06/15)

Como é possível observar ao final do excerto 48, a semente da reflexão foi plantada e Nina começou a repensar sobre suas atitudes. Assim como coloca Barkley (2005, p. 4 apud CUNHA, 2014, p. 56) as sessões de *coaching* geralmente são as primeiras ocasiões que o professor orientado se propõe a refletir sobre sua prática. Ainda no contexto da cobrança, discuti com Nina sobre o fato de ela sempre acatar tudo que a solicitavam, mesmo que fosse relacionado às suas obrigações, por exemplo, dar aulas às 20 horas, em uma sexta-feira, pois a aluna não se lembrou de estudar antes, ou substituir algum professor em sábados que seriam sua folga. Tentei fazê-la enxergar que precisamos falar “não” quando não podemos realizar determinadas tarefas que, muitas vezes, fazemos apenas para agradar o outro:

Excerto 49:

P: Tem umas coisas que eu acho que facilita a vida da gente é falar “não”. Você tem esta dificuldade igual a mim, mas eu tenho aprendido muito com isso e tenho falado muitos “Nãos” por aí. E para quem tem dificuldade de falar “não”, o mais difícil é começar. E por isso também que é legal você ir até o seu limite. Ir até onde você aguenta e não fazer nada a mais só para agradar alguém porque na hora de perder o sono e ficar mal de saúde é você quem fica. Isso não significa ser uma profissional ruim não. Isso significa zelar por você e fazer bem o seu trabalho e respeitando as regras (SC 5, 27/06/15)

Dessa forma, tentei conscientizá-la de que ela deveria tentar ir somente até o seu limite, mesmo que isso desagradasse algumas pessoas, já que sua saúde estava sendo afetada. Além disso, ao realizar um “favor”, mesmo sem disponibilidade, Nina não só se sobrecarregava fisicamente, mas também emocionalmente, pois tinha vontade e sabia que deveria dizer “não”, mas não conseguia e isso ficava guardado apenas com ela.

Ao final do processo de *coaching*, Nina admitiu que os momentos de reflexão foram importantes e necessários para que ela começasse a ver o lado bom de sua prática e a reconhecer que era mais perfeccionista e, conseqüentemente, cobrava-se mais quando iniciamos as sessões de *coaching*: *No dia a dia a gente não para nem para pensar, né, Bárbara?! Eu acho que esse momento aqui é mais um momento de reflexão para mim do que tudo. Para você, tudo que você fez. A hora tranquila da semana né?! E acontece tanta coisa. Nossa!* (SC 8, 08/08/15). O momento das sessões era como se ela estivesse “passando a limpo”, entre uma conversa e outra, os acontecimentos ocorridos e refletindo sobre eles. Esse excerto e o de número 50 sugerem que nossas conversas foram válidas e tiveram um resultado positivo:

Excerto 50:

Em minha prática encontrei vários obstáculos dos quais o maior era a cobrança que eu tinha em mim mesma. Sou extremamente perfeccionista e não enxergava as qualidades do meu trabalho, mas sempre quis alguém que pudesse me ajudar a superar esse problema. Através do coaching, pude refletir sobre a minha prática e começar a ver as coisas boas do meu trabalho, as pessoas não imaginam a importância de dialogar quando se é um professor! (NT)

Nina mostrou que o espaço de reflexão propiciado pelo *coaching* fez com que ela compreendesse certas características particulares que não eram saudáveis. A partir desse entendimento, pudemos refletir juntas sobre possíveis soluções ou formas de amenizar sofrimentos emocionais por ela vivenciados.

Um ponto importante que foi focado foi a questão do resgate da autoestima e da segurança de Nina, ou seja, que ela realmente visse seu valor como boa profissional que era e que ela mesma, antes de qualquer pessoa, acreditasse no seu potencial e se enxergasse como tal: *Dá vontade de pegar outras falas suas e colocar em um cartaz para você ler todos os dias, para você*

ver o quanto você é boa e não cai a sua fixa para isso. Eu leio, converso e penso “Essa menina é muito boa e ela não tem noção o quão boa ela é” (SC 5, 27/06/15). Dessa maneira, foquei em amenizar a insegurança da participante, sendo ela linguística ou na forma de lidar com os pais dos alunos e com seus superiores. Continuando no processo de trabalhar a segurança de Nina, tentei mostrá-la o quanto ela era competente por conseguir desenvolver seu trabalho de professora de Inglês com alunos especiais sem nunca ter tido preparação necessária para isso na graduação e na escola contexto desta pesquisa:

Excerto 51:

P: Mesmo sem ter preparação nenhuma por parte da coordenação, você consegue lidar com ele (Paulo- aluno especial) de um modo que ele tenha um rendimento legal. Então às vezes eu acho que você se subestima muito. Você não sabe o tanto que você é boa; você quer buscar um trabalho bem feito e isso é ótimo. É o que falta, muitas vezes, hoje em dia, na educação. Eu estou te dizendo isso porque eu vi na sua aula. E aí, atrelado a isso, a gente pode comentar sobre o fato de você se cobrar demais. Eu também era assim, o que a gente tem que tirar proveito disso? Olhar para trás e ver o quanto eu fiz de bom. É normal de pessoas perfeccionistas se cobrarem muito e depois que fazem pensam “Nada mais que a minha obrigação”. É mesmo! É nossa obrigação fazer bem feito, mas vamos ter carinho com a gente mesmo e reconhecer nosso bom trabalho. Se você acha que saiu ótimo, se valoriza por isso (SC 6, 03/07/15)

O excerto 51 mostra que, como *coach*, eu tentei fazer com que ela se visse como realmente era e que tinha tudo para ser uma profissional segura. A insegurança de Nina foi salientada por mim durante nossas sessões, pois essa emoção acabava por desencadear outras emoções negativas, bem como cobrança e cansaço, como discutido nas seções 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3. Portanto, uma diminuição na insegurança traria muitos benefícios para sua prática e, conseqüentemente, para sua vida pessoal.

Ainda no viés da reflexão, devido aos problemas enfrentados pela participante, tais como cobrança da supervisão da escola a respeito dos planejamentos anuais, cumprimento de conteúdo, escolha de abordagens e cobrança dos pais dos alunos com relação à sua prática, foi necessário que trabalhássemos maneiras para que ela se sentisse segura para responder aos possíveis questionamentos. Dessa maneira, dediquei-me à conscientização sobre determinados pontos os quais esclareço a seguir, bem como na discussão de argumentos embasados sobre tais assuntos.

O cumprimento do cronograma e, conseqüentemente, do livro era colocado como imprescindível pela escola, apesar de Nina ter apenas uma

aula por semana. Assim, a seleção de algumas atividades do livro e a não realização de todas as páginas deste para a adaptação de outras tarefas não eram permitidas. Além disso, muitos pais queriam que tivessem brincadeiras em todos os planos de aula, mas esse tipo de atividade tomava tempo, o que não permitia que Nina as fizesse toda semana. Portanto, tentei fazer com que ela estivesse consciente e preparada para responder prováveis perguntas a respeito disso, tendo em vista que ela possuía uma preparação teórica e prática para defender seu ponto de vista:

Excerto 52:

P: Os pais pagaram um livro caro, então eles querem que termine esse livro independente de quantas cinco páginas você tem que dar em uma hora. E aí o que que entra? Entra seus estudos e sua posição de professora. Ok. Vou dar as 5 páginas, mas para que o "principal" seja bem dado, eu vou ter que dar dever e corrigir depois, ou seja, vou ter que selecionar quais conteúdos precisam de mais foco aqui na sala. Ou isso ou não termino o livro e vou com mais calma. Ou então não termino o livro, mas nossa escola não permite isso. Eu sou a favor de ir no ritmo da sala, mas as pessoas que estabelecem essas coisas, geralmente, não tem vivência de sala de aula, portanto temos que usar nossas experiências e conhecimentos teóricos também para defender nosso ponto de vista e nossa prática. Eu iria até te propor para você pedir uma reunião com os pais para você explicar tudo bem certinho e com muita calma, mas você disse que a supervisora falou que não era necessário (SC 5, 27/06/15)

No excerto 52, como *coach*, refleti “Temos a cobrança (dos pais), temos. Ela tem fundamento? Não. Como posso preparar Nina para lidar com os questionamentos e tudo que envolve a cobrança?”. Isso remete ao princípio “ambição e humildade” estabelecido por Knight (2007), pois tive que ser ambiciosa no sentido de pensar que, mesmo que o problema não fosse fácil de resolver, teríamos de tentar para que o bem-estar emocional da participante fosse alcançado. Ao mesmo tempo, tive de ser humilde, pois estava lidando com pessoas que pagavam para ter o serviço da professora, as quais poderiam, então, sentirem-se ofendidas por alguma colocação. Desse modo, tive de mesclar as duas características para que obtivéssemos os resultados esperados.

Também discutimos sobre a cobrança do cumprimento do planejamento por parte da coordenação. Meu objetivo com esse tipo de discussão era fazer com que Nina se sentisse segura a respeito de suas escolhas metodológicas, visto que ela tinha limitações de tempo para cumprir

todo o livro, tais como: uma aula por semana, além de alguns ensaios também caírem em suas aulas:

Excerto 53:

P: Essa questão do planejamento também pode ser pensada por nós, para que você não se sinta pressionada e saiba dialogar sobre isso com o pessoal da escola. Se a supervisora ou os pais vierem te questionar sobre algum possível atraso, você tem seus argumentos. Por exemplo, você pode dizer: "Olha, vamos ver aqui certinho. Eu tenho uma aula por semana enquanto os outros professores têm bem mais, ok. Além disso, têm vários ensaios que eu sei, eu estou ciente que fazem parte da escola e que são necessários para o desenvolvimento de outras partes na vida dos alunos. Mas, quando vocês me dão o livro e exigem que eu o cumpra, nada disso é considerado. Então, analisando isso tudo, de acordo com as minhas experiências e com os meus estudos, eu acho melhor e mais adequado eu dar um número menor de páginas por aula do que dar um monte em uma aula de forma corrida. O que vocês acham?" Então, você tem argumentos seguros para te defender.

O excerto 53 ilustra minha tentativa de fazer Nina refletir sobre o problema que ela tinha e, a partir disso, analisar possíveis formas de resolvê-lo. Nesse caso, que diz respeito à relação com seus superiores, procurei prepará-la para expor seus argumentos para que, assim, pudesse, com segurança, explicar suas atitudes. Compreendo que todo esse trabalho de conscientização, bem como de reflexão foram necessários no caso de Nina, pois ela é uma profissional muito competente e tentava desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, dentro de suas limitações. No entanto, seu perfeccionismo e sua insegurança acabaram fazendo com que sua autoconfiança fosse, em grande parte perdida. No que diz respeito à defesa de suas ideias, também foi importante uma discussão, pois, assim, sua insegurança pôde ser amenizada. Acredito, portanto, que o trabalho do *coach* não está restrito apenas ao apoio pedagógico e teórico, mas também emocional, mesmo porque a prática do professor pode, muitas vezes, ser afetada por sua desestabilidade emocional.

Na próxima seção, discuto sobre as mudanças no comportamento e na forma de pensar de Nina, promovidas pelo processo de *coaching*. Dessa forma, continuo a tratar dos benefícios propiciados por esse apoio.

4.3.3. Mudanças no comportamento e no modo de pensar da participante

No decorrer e principalmente ao final do processo de *coaching*, pude perceber modificações no comportamento de Nina e, conseqüentemente, na sua postura perante sua profissão e à forma de lidar com as pessoas que a cercavam, bem como com suas próprias emoções.

Aguilar (2013) considera o *coaching* um processo transformacional, já que, para ela, a transformação é o resultado final e, muitas vezes, irreconhecível de uma forma anterior, uma mudança massiva e completa que, até chegar ao estágio final, é impossível de ser imaginada (AGUILAR, 2013, p.3). Concordo com Aguilar, pois, desde o momento que me propus a estudar sobre o *coaching* e entender como se dava todo o processo, a minha maior intenção sempre foi auxiliar as pessoas que tivessem envolvidas com o meu trabalho. No caso específico desta pesquisa, não pude optar pelo princípio descendente (KNIGHT, 2007), que já foi explicado no capítulo 2, apesar de concordar com ele. Isso porque, por ser uma pesquisa de mestrado, eu não teria o tempo necessário para implementar o *coaching* em toda a escola. Além disso, essa teoria é ainda bem nova no Brasil e, portanto, demandaria um trabalho árduo e longo para que eu conseguisse a aceitação e o entendimento de todos os membros da direção para apoiarem o meu trabalho. No entanto, ao auxiliar Nina, os alunos e a escola onde ela trabalhava também podem ter sido beneficiados, por ser um trabalho que teve como principal intenção facilitar e melhorar a vida do professor, o que refletiria na instituição.

Nina relatou que, após o trabalho de *coaching*, ela se sentia mais tranquila até mesmo para lidar com os pais dos alunos, que causavam nela tanto medo e insegurança:

Excerto 54:

Se eles perguntarem eu vou falar “Olha, eu estou ensinando para o seu filho e estou pulando essas páginas porque é o que vai ser bom para ele. Se eu fizer de outra forma ele não vai aprender. Que que adianta fazer um monte de página de livro? O que eu sugiro é que a gente procure um outro livro (SC 7, 07/07/15); Eu sou a pessoa que está ali, que vai decidir como agir, de acordo com a experiência dela. Eu mudei mesmo. Estou mais segura agora” (SC 8, 08/08/15)

Essa insegurança se dava quando os pais questionavam suas metodologias e queriam interferir em sua prática. Atrelado a isso, ela se sentia insegura com a possibilidade de sua reputação ser abalada caso ela fosse demitida por não seguir tudo que era imposto pelos pais. Porém, ao longo das sessões de *coaching*, Nina mostrou-se mais segura em relação à sua

competência profissional e, conseqüentemente, à forma de lidar com os pais, e reconheceu isso.

Nina também se apresentou mais confiante em relação à questão da possível perda do emprego, que era algo que a deixava com muito medo, inclusive de defender suas ideias perante os pais dos alunos:

Excerto 55:

P: Você ainda tem medo de ser mandada embora?;

N: Medo eu não diria, mas e mandar embora, "tchau". Mas aquela coisa assim de medo "Aí, meu Deus", não tenho mais não. Eu já estou mais tranquila. O meu nome é lindo, entendeu?! Eu tenho meu nome. Eu sei do meu profissionalismo, eu sei do que que eu tenho que fazer na vida, eu sei tudo que estudei, eu sei tudo que eu sei, eu sei tudo que eu fiz. Eu estou fazendo o meu trabalho, eu estou dando o meu melhor, estou me matando, estou me matando mesmo. Estou mais segura (SC 9, 22/08/15)

O excerto 55 sugere que um dos maiores medos e uma das grandes causas da insegurança de Nina, que era a perda do emprego, já não causava tanto pavor. Discutimos que a participante sempre dava o seu melhor, por isso poderia ter sua mente tranquila caso dispensassem seus serviços. Nina também manifestou tranquilidade para lidar com os problemas que antes causavam muita dor, e até sua autocobrança foi amenizada:

Excerto 56:

Agora eu acho que eu vi que não dá para abraçar o mundo. E assim, eu estou fazendo o que eu posso, da melhor forma possível. Eu tenho que falar "Olha, eu tenho que me adaptar ao que está acontecendo, se der errado, deu errado. Depois que deu errado como é que eu vou fazer? Vou fazer tipo a mensagem do Padre Fábio de Melo. Quando você errou, você vira a página. O problema não é o erro, é a culpa. A culpa para as pessoas. A culpa paralisa. O medo trava. Então, todos nós vamos errar, mas nós temos que virar a página" (SC 9, 22/08/15)

O trecho 56 ilustra que Nina passou a ser mais reflexiva em relação à sua vida como um todo, não somente a profissional, e que começou a encarar os possíveis problemas de frente, sem empregar tanta força neles. Quando ela os dava força, ela acabava acreditando que eles tinham mais poder do que ela, e isso desencadeava outras emoções negativas, além do cansaço físico e psicológico e do aumento da autocobrança. Portanto, o trabalho de reflexão acerca da cobrança excessiva da participante teve um resultado positivo no sentido de fazê-la entender que o perfeccionismo estava mais machucando do que a ajudando:

Excerto 57:

Eu sei que eu tenho que trabalhar, mas eu também tenho consciência que eu tenho eu viver, sabe? Eu estou cansada física e psicologicamente. Não a ponto de largar nada, mas a ponto de falar “Ou você muda ou você não vai dar conta ou eu não chego até dezembro”. Imagina se eu for assim até o resto da minha vida. Você me viu nervosa ontem. Eu fico daquele jeito com coisa de serviço. Minha pressão só subia. Eu nunca tive problema de pressão alta, eu nunca senti as dores que eu senti. Eu já cheguei a sentir dor no peito de tanto que meu coração estava disparado, dor no braço. A médica disse que eu estava a um passo de transformar isso em síndrome do pânico (SC 9, 22/08/15)

O excerto 57 nos mostra como Nina estava em um nível de stress muito elevado, que foi desencadeado por sua rotina estressante – que levou ao *burnout* –, por sua autocobrança, pela cobrança de seus superiores e dos pais dos alunos, como também por todas as outras emoções negativas que esses fatores fizeram surgir ou intensificaram. Percebo que a “tomada de consciência” da situação que estava vivenciando foi facilitada e propiciada pelas conversas estabelecidas nas sessões de *coaching*. Em seguida, ocorreu a reflexão sobre tudo e, assim, a mudança de pensamento e atitude começou a ocorrer.

Diversas vezes, enfatizei com Nina que meu objetivo sempre foi facilitar sua vida profissional, o que provavelmente acarretaria benefícios pessoais. Além disso, deixei claro que eu queria que o processo de *coaching* terminasse deixando coisas boas para ela e, emocionalmente falando, um dos meus objetivos era o de fazê-la refletir sobre a profissional que era e, assim, conscientizá-la e de que ela poderia e deveria ter mais confiança em seu próprio trabalho. Ademais, que ela compreendesse que não considerar algumas atribuições como sendo somente suas não a fazia uma péssima profissional; que essa cobrança excessiva que ela tinha consigo mesma desencadeava sentimentos ruins, que a feriam emocionalmente. Ao final, pude perceber que ela modificou boa parte das suas crenças e seu comportamento, como ilustra o excerto a seguir:

Excerto 58:

Em minha prática, encontrei vários obstáculos dos quais o maior era a cobrança que eu tinha em mim mesma. Sou extremamente perfeccionista e não enxergava as qualidades do meu trabalho, mas sempre quis alguém que pudesse me ajudar a superar esse problema. Através do coaching, pude refletir sobre a minha prática e começar a ver as coisas boas do meu trabalho (NT)

O excerto 58 mostra que meu objetivo, ao iniciar uma reflexão com Nina, de ajudá-la a enxergar que a sua parte estava sendo feita com sucesso e que ela podia, sim, sentir-se segura como profissional, estava sendo alcançado. Assim, ao terminar o processo de *coaching*, Nina se apresentava mais segura, mais feliz e mais tranquila em relação ao seu trabalho. Observo, portanto, que ela obteve benefícios ao se propor a participar do processo de *coaching*, benefícios estes que não foram somente um auxílio pedagógico, mas também era o que ela mais precisava: um auxílio emocional, para ela pudesse ver e vivenciar sua profissão com mais leveza (Knight, 2004). No excerto a seguir, é possível observar que Nina reconhece que mudou e que o *coaching* a auxiliou nisso:

Excerto 59:

A experiência do coaching nada mais é do que essa troca de experiência e me proporcionou uma mudança de espírito! Nunca imaginei, em toda a minha graduação, que eu pudesse me sentir tão desgastada em tão pouco tempo de profissão, e isso aconteceu! Sempre fui muito motivada e esperançosa quanto ao ensino de Língua Estrangeira nas escolas, porém por um momento me vi em uma contínua desmotivação, sem conseguir ver uma saída, foi quando recebi o convite para participar deste trabalho com a Bárbara que, com todo seu conhecimento e dedicação, me ajudou a mudar e fez toda a diferença na minha prática. Ela me mostrou que eu posso ser boa fazendo a minha parte sem me “matar” e que reconhecer um bom trabalho faz parte de um bom profissional (NT)

Assim, a informante deixa claro que o processo de *coaching* funcionou como um agente modificador de sua prática e da sua forma de encarar seus desafios, seus conflitos internos e externos, bem como a ajudou a se tornar uma pessoa mais tranquila e que se cobra menos.

4.3.4. O *coaching* pelo olhar de Nina

Na seção anterior, descrevi os benefícios do *coaching*. Nesta, continuo falando dos benefícios, mas, desta vez, sob a percepção da própria Nina. Ela se mostrou bastante aberta para receber o auxílio proposto por meio do *coaching* e reconheceu que esse processo propiciou a ela a oportunidade de reflexão que, na maioria das vezes, não ocorre na profissão de professores devido à falta de oportunidade. Então, a questão do professor sozinho veio à tona (URBANSKI, 2010 in BARKLEY, 2010). Apesar de sabermos que esses profissionais estão cercados de pessoas, todo o tempo, Nina enfatizou a

necessidade que sentia de ter um diálogo com outras pessoas sobre sua vida profissional:

Excerto 60:

As pessoas não imaginam a importância de dialogar quando se é um professor! A troca de experiências é extremamente fundamental, eu digo alguém de fora poder refletir com você sobre o seu trabalho é ter a oportunidade de ter “quatro olhos”, ver com os seus e aperfeiçoar com os do outro (NT)

Quando Nina afirma que foi possível que observássemos sua prática com “quatro olhos”, ela evidencia que nosso trabalho foi de parceria, com o único objetivo de melhorar a sua prática e seu bem-estar emocional. Ela coloca o fato de o profissional docente não ter com quem compartilhar suas experiências e, assim, juntamente com mais uma pessoa, tentar buscar soluções para possíveis problemas:

Excerto 61:

Poder contar com alguém é muito bom. Porque, quando você sente sozinho, eu acho que esse é o maior problema dos professores sabe?! É você se sentir sozinho. Eu tenho o meu problema e ninguém vai me ajudar, ninguém para me ajudar, cada um vai cuidar do seu. Então, eu que me vire né?! (SC 9, 22/08/15)

Nina me viu como uma parceira, como alguém que podia contar sempre que precisasse e, desse modo, uma relação de cumplicidade e de confiança foi estabelecida, como podemos ver nos excertos 61 e 62:

Excerto 62:

Você me ajudou muito. Quando se conversa, você reflete sobre o que você conversa. Então assim, eu me encontrava... Mesmo quando você não estava aqui e a gente tinha alguma oportunidade de conversar no WhatsApp e tudo mais, porque você era quem eu procurava é... Tipo assim, alivia, tira aquele peso de você, é uma pessoa que vai falar com você olhando para o problema de uma forma mais racional, não com toda aquela emoção, porque eu acho que isso auxilia, porque você, na sua loucura, conversando com você mesma ou com alguém que também está naquela pressão, sabe?! (SC 9, 22/08/15)

Desse modo, fica claro que, nos momentos em que ela se sentia aflita e precisava de apoio, ela recorria a mim para ajudá-la, seja com uma ideia de atividade, seja para desabafar sobre conflitos no trabalho, seja para passar tranquilidade, para ouvir suas experiências e tentar ajudá-la da maneira mais adequada.

No entanto, ela coloca que essa troca de experiências sobre sua realidade não pode ser feita com qualquer pessoa. Nesse momento, discutimos

sobre a confiança na relação entre o *coach* e o professor orientado, que tem como base a ideia da “Parceria de Aprendizagem” (WOOD e MCQUARRIE, 1999 apud KNIGHT 2004, p.1). Nesse momento, Nina colocou o fato de não se sentir à vontade para falar de seus problemas com a coordenadora da escola, por exemplo; isso porque ela não sentia que a superiora pudesse auxiliá-la em tudo que ela precisasse, além de não sentir confiança para isso, como mostro no excerto seguinte:

Excerto 63:

Eu acho que nem a própria coordenadora da escola conseguiria fazer um trabalho desse, assim, que a gente fala de coaching, né?! Porque ela está envolvida, entendeu?! Ela tem um olhar de dentro daquele problema, ela não vai conseguir achar uma solução porque ela vai achar uma solução que favoreça o trabalho dela. Então, uma pessoa de fora, que olha para o seu problema, ela vai tentar buscar algo que resolva o problema da instituição e não só o seu (SC 9, 22/08/15)

Nina não dividia seus problemas com seus superiores por não ter oportunidade e também por haver conflito de interesses, pois a coordenação poderia tentar resolver o problema da melhor forma para a escola e não para a participante. Além da confiança, Nina não achava que o auxílio da escola seria suficiente porque, em se tratando de auxílio linguístico e pedagógico, a coordenação da instituição não tinha conhecimento específico da área de língua inglesa.

Essa discussão sobre quem deveria ou poderia ser o *coach* desencadeou a conversa a respeito da implementação ou não do *coaching* em escolas regulares, o que foi defendido por Nina: *A ideia do coaching, ela é uma ideia que acho que deve ser implantada nas escolas. Tem que ter um coaching, tem que ter. Não só a pedagoga e a coordenadora (SC 9, 22/08/15).* Ela ainda mencionou o fato, que é uma das justificativas deste trabalho, de haver muita preocupação com os alunos e, dessa forma, os professores ficarem de lado: *Seria muito útil o coaching na escola! Muito, muito! Eu acho assim. Eu acho muito o que falta nas escolas é isso. A gente busca muito ajuda para os alunos, mas a gente esquece que quem pode ajudar eles precisa ser ajudado” (SC 3, 05/06/15).* Desse modo, a informante deixou claro, nos dois trechos acima, que o *coaching* é necessário nas escolas. Contudo, Nina trouxe à discussão um ponto importante: a imparcialidade que um *coach* deve ter ao entrar em uma escola, quando contratado por ela. Isso porque, após um *coach* ser contratado por uma instituição, ele acaba sendo um funcionário como

qualquer outro e, portanto, depende dos padrões. Nesse sentido, Nina teme que o *coach* seja corrompido pelo sistema e compartilhe, com seus superiores, assuntos delicados, tratados no decorrer das sessões, pois pode ocorrer um conflito de interesses. Dessa forma, ela disse que não se sentiria à vontade para compartilhar tudo, como foi no nosso caso:

Excerto 64:

O que falta são pessoas imparciais. O que falta é profissionalismo. Sabe por quê? Você pode até ter um coach na escola, mas e se você não puder contar com ele? Porque aqui a gente está conversando e você sabe o que pode e o que precisa ser dito e o que não precisa, eu sei que eu posso confiar. E quem eu não posso confiar? Então, o coaching na escola funcionaria? Funcionaria, mas será que eu falaria tudo que eu penso? Seria necessário alguém, como você, que fosse capaz de confidenciar e guardar para eles tudo que a gente fala. Igual você fez comigo (SC 9, 22/08/15)

As colocações acima enfatizam ainda mais a relação de confiança e cumplicidade que havia entre nós e o fato de Nina acreditar e defender que um *coach*, que auxilie o professor emocionalmente, não deva ser um funcionário da escola.

Para Nina, o ideal seria que o *coach* assinasse um termo de confidencialidade, ou, talvez, a própria instituição oferecer, para cada professor, uma determinada quantidade de sessões de *coaching* por mês, e que cada professor escolhesse seu próprio *coach* fora da escola. A meu ver, essa discussão é necessária, já que, até o presente momento, não encontrei pesquisas que propusessem o *coaching* que também envolvesse um apoio emocional. Portanto, concordo com Nina que a implementação desse serviço em escolas pode, sim, ter uma consequência negativa, caso o *coach* ceda a interesses profissionais colocados pelo sistema. Porém, quando se trata do *coaching* voltado apenas para o apoio pedagógico e linguístico, no caso das línguas estrangeiras, não enxergo os problemas supracitados.

Por fim, Nina fala da necessidade do *coaching* para a sua prática e para a prática dos professores como um todo, ressaltando que esse é um trabalho interventivo, que auxilia os professores orientados a enxergarem melhor sua prática:

Excerto 65:

A ideia do coaching, ela é muito boa porque eu acho que ajuda a pensar, a ver como agir e porque você faz a intervenção na mesma hora, naquele dia que você conversa, você já começa fazendo a intervenção (...) Um trabalho desse é um trabalho que faz com que as

peessoas vejam as coisas de uma forma mais clara, eu diria. Você abre a mente da pessoa para fazer de outra forma, você pode mostrar que você pode fazer isso, que você consegue e que, mesmo com todo o seu esforço, mesmo fazendo tudo que você acha que tem que ser feito, você ainda vai falhar de alguma forma (SC 9, 22/08/15)

Dessa forma, o *coaching* viria como uma maneira de auxiliar os profissionais docentes a terem uma melhor condição de trabalho e, conseqüentemente, de vida de modo geral. Isso porque esse processo ajuda não somente nos aspectos profissionais, mas também emocionais. Assim, acredito que o *coaching* possa ser considerado um trabalho de formação continuada, mas que também abrange e auxilia no aspecto emocional, pois o *coach* vem como um companheiro, parceiro e amigo do professor orientado.

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa. No próximo capítulo, retorno às perguntas de pesquisa com o objetivo de tentar respondê-las, apresento algumas implicações deste trabalho e faço algumas sugestões para pesquisas futuras que estejam relacionadas ao *coaching*.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, teço considerações a respeito do estudo realizado. Ele está dividido em três seções: Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as. Na segunda, discuto as implicações deste estudo para a área de formação de professores de línguas. Na terceira e última, considero as limitações da pesquisa e finalizo com sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomo e respondo às perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, apresentando algumas reflexões sobre o *coaching* na formação de professores de inglês. Para isso, retomo, a seguir, as perguntas de pesquisa que nortearam esta pesquisa:

5.1.1. Quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola privada?

Conforme discutido no Capítulo 4, Nina mostra estar imersa em sua profissão e comprometida a fazer sempre o seu melhor. Ela demonstra ser uma profissional bastante engajada e comprometida a auxiliar seus alunos a construir o conhecimento teórico e também a educação como um todo. O carinho parece ser uma emoção que é parte de sua personalidade, mas que também transpareceu em sua prática com seus alunos de diversas formas, como na atenção que tinha para com eles e no senso ético de responsabilidade de sempre preparar boas aulas. Nina se mostrou uma profissional envolvida e engajada com sua profissão, dedicada e positiva e que sempre queria e procurava fazer o melhor para seus alunos. Ela mostrou ser bastante carinhosa, receptiva e paciente com os alunos, como também aberta a brincadeiras e à descontração em sala de aula. A relação entre ela e os estudantes, geralmente, era tranquila e cercada por afeição.

No entanto, emoções negativas, tais como medo, baixa autoestima, insegurança, raiva e tristeza também foram identificadas. O medo tinha como

fonte os pais dos alunos e o que eles poderiam fazer com Nina caso não gostassem da sua forma de ensinar, a perda do emprego e a opinião dos outros. A baixa autoestima estava relacionada à sua dificuldade em lidar com a rejeição dos outros em relação a ela ou às suas aulas, ou seja, a baixa autoestima estava conectada à autocobrança e à insegurança. Já a insegurança estava relacionada: ao medo que ela sentia de perder o emprego; ao medo de que sua reputação fosse abalada; e à sua proficiência linguística. Acredito que aquelas emoções negativas podem ser mais frequentes devido à geografia física defendida por Hargreaves (2001). Esta, como discutido no capítulo 2, ocorre quando não acontece interação entre professores, alunos, e pais.

A raiva também foi uma emoção identificada no dia a dia de Nina e era relacionada ao comportamento de algumas pessoas com as quais a participante convivia, ao ensino que teve na graduação, à dúvida de outras pessoas em relação à sua capacidade profissional e às situações gerais que os professores vivenciam. A tristeza de Nina se manifestava em relação à coordenação da escola, ao comportamento dos alunos e também era desencadeada pela autocobrança excessiva da participante.

Essas emoções negativas estavam relacionadas a fatores desencadeadores das emoções negativas que são: cansaço, perfeccionismo e cobrança, considerando que este último foi uma consequência do perfeccionismo. Esses fatores desencadeadores de emoções são fatores contextuais que influenciaram o surgimento ou a intensificação de determinada emoção. Percebo que há uma relação entre as emoções e os fatores desencadeadores, visto que o medo gerou insegurança, a insegurança gerou cansaço e o cansaço gerou tristeza, assim como a cobrança (que surge do perfeccionismo), por sua vez, gerou insegurança, cansaço, medo e raiva e tristeza. A cobrança e a insegurança se destacaram, pois elas acabaram por comandar o surgimento de outras emoções e até de fatores que vieram a desencadear o aparecimento de outras emoções.

A insegurança, o medo e a tristeza de Nina estão relacionados com estruturas de poder e hierarquia das escolas particulares e da posição do professor na sociedade brasileira, bem como dos professores de inglês que não têm o respeito dos pais ou superiores e que, portanto, precisam se submeter a uma rotina desgastante, não lhes sobrando qualidade de vida ou

ânimo para se rebelarem contra isso. As emoções são dinâmicas e estão relacionadas com esse contexto. Dessa maneira, acabam sendo influenciadas pelo meio no qual o professor está inserido. Isso é defendido por Benesch (2012), que afirma que as emoções devem ser analisadas de acordo com o contexto interacional dos quais as relações dos indivíduos fazem parte. Assim, essa autora corrobora e cita Bonny Norton (2000) que explica que as emoções são claramente conectadas às relações de poder existentes ao redor dos sujeitos nas suas interações sociais.

5.1.2. Como o *coaching* feito por uma profissional formada em Letras Inglês/Português pode auxiliar no entendimento, bem como na forma de lidar com as emoções vivenciadas, em sala de aula, pela professora participante?

No que se refere ao auxílio emocional propiciado pelo processo de CI, foi possível perceber que este ajudou Nina a lidar melhor com suas emoções. Nesse sentido, a relação de confiança e cumplicidade estabelecida entre Nina e eu foi baseada no princípio da “Parceria de Aprendizagem” (WOOD e MCQUARRIE, 1999 apud KNIGHT, 2004, p.1) que estabelece a parceria entre os membros. Em se tratando de um apoio emocional, essa parceria foi ainda mais forte, pois exigiu um grau elevado de confiança para que Nina pudesse se abrir e, conseqüentemente, se expor comigo. Nesse sentido, mesmo os assuntos considerados delicados foram tratados, tais como: a relação da participante com os pais dos alunos, com seus superiores e com seus alunos. Também foram discutidos conflitos emocionais internos de Nina, dentre os quais se destacaram a insegurança e autocobrança excessivas.

Dessa forma, pude comprovar, assim como é colocado por Knight (2007), que a confiança, a parceria e a cumplicidade são essenciais no processo de CI. Constatei também que, ao compartilhar minhas experiências profissionais com Nina, consegui estreitar ainda mais nossa relação e mostrar a ela que todas as pessoas passam por instabilidades emocionais e problemas na profissão, porém a forma com a qual lidamos com tais percalços é que faz a diferença. Assim, como *coach*, tive o objetivo de instruí-la nesse sentido, para que sua dor emocional fosse amenizada, o que foi conseguido com sucesso.

Para isso, a reflexão de CUREE (2004-2005) também foi proposta por mim, para que ela pensasse sobre sua prática, sobre suas vivências no contexto de trabalho e fora dele, sobre suas obrigações como profissional, sobre a relação com as pessoas que a cercavam, sobre suas emoções e sobre forma com ela lidava com tudo isso. Ao final do processo de CI, Nina percebeu como a reflexão pôde auxiliá-la a entender melhor tudo que se passava ao seu redor e também dentro dela. Assim, Nina ficou mais tranquila, mais segura sobre sua prática e começou a se cobrar menos.

5.1.3. Como o *coaching* pode auxiliar na prática (considerando aspectos pedagógicos) da professora participante?

O apoio pedagógico dado à participante também foi baseado no princípio da “Parceria de Aprendizagem” (WOOD e MCQUARRIE, 1999 apud KNIGHT, 2004, p.1). Dessa maneira, pudemos estabelecer uma relação de companheirismo e trabalho conjunto, com o objetivo de melhorar a prática de Nina e facilitar seu dia a dia. Por meio da análise das sessões de *coaching*, foi possível perceber que o apoio pedagógico aconteceu em vários momentos, por exemplo: na preparação e sugestão de atividades, na confecção de planos de aula, na preparação do planejamento anual e do cronograma, na discussão sobre maneiras de lidar com as emoções dos aprendizes e nas discussões acerca da forma de lidar com os pais dos alunos e com a coordenação, considerando que, nesse último caso, houve uma mistura de apoio pedagógico emocional.

Por meio dos relatos de Nina, foi possível perceber que sua prática foi facilitada e melhorada pelo auxílio pedagógico. Além disso, suas relações interpessoais no contexto de trabalho também foram modificadas para melhor, pois foi feita uma preparação para que Nina se sentisse segura para argumentar sobre possíveis problemas ocorridos.

5.2. Implicações deste estudo

Espero que este estudo possa contribuir para o campo de pesquisas em LA, na formação de professores e no ensino e na aprendizagem de línguas, e que destaque a necessidade e a importância da implementação do *coaching*

nas escolas, com o objetivo de auxiliar os professores não só pedagógica, mas, principalmente, ousar dizer, emocionalmente. Isso porque o docente, estando bem com suas emoções, sente-se melhor e mais motivado para colocar em prática novas ideias. Por isso, esta pesquisa aponta para algumas questões na área da formação de professores que carecem de atenção. A seguir, discorro sobre esses pontos.

Em primeiro lugar, esta pesquisa mostra como o CI pode auxiliar e ser um suporte no aspecto pedagógico e emocional do professor orientado, considerando que as sessões de *coaching* são um espaço de reflexão sobre a prática e de compartilhamento de experiências. Nesse sentido, lembro as colocações de Rezende (2014), que fez um autoestudo de suas emoções como professora iniciante em escola pública. A autora, após vivenciar experiências como professora iniciante em um contexto diferente do que costumava trabalhar, percebeu que esse processo é um desafio enfrentado pelos professores, já que eles chegam a uma nova instituição sem conhecimento sobre o local e acabam tendo de resolver todas as suas pendências e dúvidas sozinhos. Portanto, ela sugere que professores iniciantes tivessem tutores que fossem professores mais experientes, da própria escola, para orientá-los e ajudá-los a enfrentar situações difíceis as quais já vivenciaram. Ela ainda coloca que, caso isso não fosse possível, uma alternativa seria uma parceria entre universidades e escolas regulares, na qual professores formadores fossem os tutores desses professores iniciantes e os envolvessem em grupos de formação continuada. Percebo, portanto, que auxílios como o *coaching* seriam adequados para a situação na qual essa autora se encontrava, já que ela acaba por citar alguns aspectos desse processo, porém sem nomear exatamente. Obviamente, isso se dá porque esse conceito é pouco conhecido no Brasil.

Dessa maneira, esta pesquisa pôde mostrar como as sessões de *coaching*, como proposto por este estudo, são importantes e necessárias, considerando que todos os professores, independentemente do contexto em que estão inseridos, passam por problemas e, muitas vezes, não têm com quem compartilhar. Isso ocorre porque são poucos os projetos de educação continuada como o PECPLI²⁹, proposto pelo Departamento de Letras da

²⁹ O PECPLI é um Projeto de Educação Continuada para professores de Língua Inglesa no qual professores já formados e em exercício recebem orientação linguística e pedagógica de professores e estudantes do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

Universidade Federal de Viçosa. Assim, muitos professores não têm um espaço que seja, não apenas para tirar dúvidas linguísticas, mas também para refletir sobre a prática e as emoções vivenciadas em sala de aula ou simplesmente fazer um desabafo. É possível observar, então, que a proposta colocada por esta pesquisa, que é o auxílio, por meio do *coaching*, para uma professora de escola regular, é também uma proposta de formação continuada. Nesse sentido, Jossey-Bass (1990)³⁰ enfatiza a eficácia dos trabalhos feitos por *coaches*, citando o livro “*The Predictable Failure of Educational Reform*”, de Seymour Sarason, no qual o título já mostra as frustrações vivenciadas por muitos líderes educacionais que tentam promover iniciativas de melhoramento nas escolas. Os resultados positivos do *coaching* sugerem que há agora, de fato, uma causa para o otimismo sobre o desenvolvimento profissional, como também sobre esforços para a efetuação de futuras reformas nas escolas.

Em segundo lugar, fica claro que os cursos de formação inicial deveriam dar mais atenção às disciplinas práticas e às discussões sobre as diversas realidades profissionais de professores, pois, dessa maneira, os graduandos poderiam conhecer e realmente estarem imersos em diferentes contextos educacionais.

Em terceiro lugar, mas não menos importante, corroboro com Rezende (2014) quando ela afirma que é essencial que nesses cursos de formação inicial sejam discutidos temas relacionados a emoções na prática do profissional docente, pois, dessa forma, os professores em pré-serviço já começariam a entender e a refletir sobre o papel das emoções em suas práticas.

Por fim, discorro brevemente sobre minha visão como *coach*, pois entendo que, ao compartilhar minhas experiências, posso contribuir para mostrar a efetividade do processo de *coaching*. Como *coach*, acredito que nossa ajuda possa tornar mais fácil a realidade do profissional docente que, muitas vezes, sofre com condições de trabalho desfavoráveis, o que acaba por refletir em sua prática. Alguns professores ainda chegam à escola despreparados em relação à teoria e à prática, como pode acontecer em qualquer outra profissão. Então, ao terem o choque de realidade, ficam sem

³⁰ Disponível em: <http://instructionalcoach.org/>. Acesso: 15 de setembro de 2014).

saber a quem ou onde recorrer quando se deparam com problemas os quais não tiveram contato antes . Dessa forma, o professor é um profissional que se torna cada vez mais sozinho, o que acaba causando problemas emocionais, bem como a desmotivação para o planejamento e execução de uma boa aula, visto que, em grande parte das escolas, nem os mínimos recursos lhes são dados.

Durante minha experiência como professora, seja com o público universitário, seja em cursos privados de idiomas, seja em escolas particulares ou públicas, também me senti bastante sozinha e, muitas vezes, sentia vontade de chorar por não ter com quem desabafar. Nessas mesmas experiências, pude conviver com professoras que reclamavam desde o momento em que pisavam na escola até nos pequenos intervalos de descanso. E ao sair... Ah, o sair era o momento mais esperado por elas. Também pude ter contato com muitas amigas da época da graduação que simplesmente “murcharam” e perderam todo o brilho e a vontade de lecionar.

Então, o que resolvi fazer com tudo isso? Pensar em uma forma de intervir para auxiliar mesmo que uma pequena parcela desse todo. Foi por isso que me identifiquei com o trabalho de *coach* e vejo nele uma boa oportunidade de recuperação da educação. Nesse sentido, corroboro com Barnes (2005), quando ela considera o *coaching* o trabalho perfeito para fazer as pessoas se sentirem bem com elas mesmas e em relação à sua profissão (BARNES, personal communication. July 14, 2005 apud KNIGHT, 2007, p. 30), principalmente no caso da profissão de professor. Isso porque este é um profissional que passa por muitas dificuldades e, na maioria das vezes, não tem um bom salário e ainda é desvalorizado pela sociedade para a qual ele faz um bem enorme: o de formar cidadãos.

Portanto, é extremamente gratificante ouvir, após muito esforço e dedicação para propiciar mais bem-estar à professora participante, a seguinte colocação: *Se eu falasse “Ah, eu vou pagar uma sessão de coaching para mim”, aí, com certeza, eu pagaria uma sessão de coaching com Bárbara Padula (SC 9, 22/08/15)*. Assim, concordo com Aguilar (2013) quando ela afirma que levará tempo para modificarmos nosso sistema educacional, mas nós, como estudiosos da área, não temos outra opção que não seja fazer parte desse processo de transformação.

5.4. Sugestões para futuras pesquisas sobre CI e emoções de professores

Este trabalho aponta para outras discussões e implicações para a investigação de emoções de professores atrelada ao processo de CI. Assim, faço as seguintes sugestões para futuros estudos nessa área:

- 1) Estudos sobre a implementação de CI incluindo o *coaching* emocional em escolas regulares e envolvendo todos os professores.
- 2) Estudos sobre a implementação de CI incluindo o *coaching* emocional em contextos diversos, tais como universidades e cursos livres.
- 3) Estudos sobre o aspecto emocional do *coach* ao realizar o *coaching* emocional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Elena. **The Art of Coaching. Effective Strategies for School Transformation.** John Wiley & Sons, Inc. San Francisco. 2013.
- 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. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** Tese de doutorado. FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. **Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem.** In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* Londrina, v. 8, n.2, p. 295-320, 2008.
- ARAGÃO, R. **Emoções no ensino/aprendizagem de línguas.** In: **MASTRELLA, M. R. (Org). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes editores, 2011. p. 163-190.
- ARAÚJO, U. F. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores.** In: ARANTES, V. A. e AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas,* São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170.
- ARAÚJO, J. P. **Importância dos estados afetivos para projetos de agentes conversacionais programados em AIML.** *Educomunicação. Educação e Novas Tecnologias.* Vol. 5, No. 1, p. 45-62. 2011.
- BARCELOS, A.M.F. **Reflexões, Crenças e Emoções de Professores e da Formadora de Professores.** In: BARCELOS , A. M.F.; COELHO, H.S.H. (Org.). *Emoções, reflexões, e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas: Pontes, 2010. cap.3, p. 57-81.
- BARCELOS, A. M. F. 2013. **Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades.** In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.* Campinas: Pontes, p. 153-186.

BARKLEY, S. G. **Quality teaching in a culture of coaching**. Lanham, MD: Scarecrow Education, 2005

BARKLEY, Stephen G. with Terri Bianco. **Quality Teaching in a Culture of Coaching**. Second edition. Lanham. New York. Toronto. Plymouth, UK. 2010.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil & CHIK, Alice. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. Routledge. New York, 2014.

BENESCH, SARAH. **CONSIDERING EMOTIONS IN CRITICAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING**; Theories and Praxis. New York, 2012.

BEGLAU, M. et al. **Technology, Coaching, and Community**. Disponível em: <http://instructionalcoach.org/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

BERNARDO, A. C. (2007). **Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber**. *Interdisciplinar*, v. 4, n. 4: p. 94-105.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. Fifth edition, 2005 MUDAR NA PARTE DO DOUGLAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, H. S. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada**. 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

CORNETT, J. & KNIGHT, J. **Research on Coaching** in KNIGHT, J. **Coaching: Approaches & Perspectives**. Corwin Press. Califórnia, 2009.

CUNHA, A. G. **Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras**. 2014. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CUREE (Center for the Use of Research and Evidence in Education). **Principles of mentoring and coaching**. Disponível em www.curee.co.uk. Acesso em: 01/12/15.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

GRAHAM, R. GIBBS (2009). **Analysing Qualitative Data (Series: The SAGE Qualitative Research Kit)**. London.

HARGREAVES, A. **Emotional Geographies of Teaching**. *Teachers College records*. Vol. 103, n6, p. 1056-1080, 2001.

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

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

HROMEK, R. Emotional coaching. **A practical programme to support young people**. London: Paul Chapman Publishing, 2010.

IMAI, Y. **Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom**. *The Modern Language Journal*. v. 94, p.278-292, 2010.

JQUES, P. A.; VICARI, R. M. **Estado da Arte em Ambientes Inteligentes de Aprendizagem que Consideram a Afetividade do Aluno**. *Informática na educação, UFRGS: Porto Alegre*, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2005.

KNIGHT, J. **Instructional coaches make progress through partnership: Intensive support can improve teaching**. *Journal of Staff Development*, v. 25, p. 32–37, 2004.

KNIGHT, J. **A primer on instructional coaching**. *Principal Leadership*, v. 5, p. 17-20, 2005.

KNIGHT, J. **Instructional coaching: Eight factors for realizing better classroom teaching through support, feedback and intensive, individualized professional learning**. *The School Administrator*, v. 63, p. 36-40, 2006.

KNIGHT, J. **Instructional coaching: a partnership approach to improving instruction**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

KNIGHT. **Five key points to building a coaching program**. Corwin Press, 2007. University of Kansas, Lawrence, KS.

KNIGHT, J. **Instructional coaching**. In: KNIGHT, J. (Org.). *Coaching: approaches and perspectives*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

KNIGHT, Jim. **Unmistakable impact. A Partnership Approach for Dramatically Improving Instruction**. Corwin. United States. 2011.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos (uma reflexão sócio-histórica)**. 2ª. Ed. Araraquara: Junqueira & marin editores, 2005.

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, P. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIMA, S. S. **Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta-série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês de escola pública**. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p.457-480, dez. 2012 479. M. H. Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 147-162.

MASTERS, JC ; BARDEN, C. R. E FORD, M. E. **Affective states, expressive behavior, and learning in children**. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 37, No. 3, p. 380-390, 1979.

MATURANA, H. **Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento**. In: MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.11-35.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Cap. 1: Discursos de identidade em sala de aula de leitura; a construção da diferença. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.- (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MORAES, Rafael Barcellos de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2014, **Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos. **Práticas Colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de Línguas**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 145 f.Dissertação de Mestrado.

ORTONY, A.; CLORE, G. L. ; FOSS, M. A. **The referential structure of the affective lexicon**. Cognitive Science. Vol. 11, p. 341-364, 1987.

PADULA, B. C. Monografia. **Experiências de Professores em Formação: O Papel do CELIN na Construção Identitária de uma Professora**. Universidade Federal de Viçosa, agosto 2013.

PAUL A. SCHUTZ (2014) **Inquiry on Teachers' Emotion**, Educational Psychologist, 49:1, 1-12.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage Publications, 1990. 536 p.

POLKINGHORNE, D.E. (1988). **Narrative Knowing and the Human Sciences**. Albany, NY: State University of New York Press.

PORTNER, H. **Mentoring New Teachers**. Thousand Oaks: CA, 2008.

REZENDE, Thalita Cunha. Universidade Federal de Viçosa. Março de 2014. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

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

RICHARD, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. Aston University, Birmingham. 2013

RIESSMAN, C.K. (1993). **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: Sage.

ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, N. N. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2015. **Relações entre crenças e emoções de professores em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

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

SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives**. New York: Springer, 2009, p. 3-73.

SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. **Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives**. In: SCHUTZ, P. A; ZEMBYLAS, M. (editors). *Introduction to Advances in Teacher Emotion research: the impact in teachers' lives*. New York: Springer, 2009, p. 3-11).

SCHUTZ, P. A. **Inquiry on Teachers' Emotion**, Educational Psychologist, 49:1, 1-12.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications, 1990. 536 p, 2014.

SILVA, C. R. E. **Orientação profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas similaridades e singularidades em práticas**. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. juldez, 2010. vol. 11. n. 2, p.299-309

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219- 231, 2006.

WEGENER, D. T e PETTY, R. E. **Mood management across affective states: the hedonic contingency hypothesis**. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 66, No. 6, p. 1034- 1048, 1994.

ZEMBYLAS, M. **Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules**. *Educational Theory*. Vol. 52, No. 2, p. 187-298, 2002a.

129

ZEMBYLAS, M. **Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching**. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol, 39, No. 1, p. 79-103, 2002b.

ZEMBYLAS, M. **Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development**. In: *Studies in Philosophy and Education*. Netherland: Kluwer Academic Publishers, nº 22, p. 103-125, 2003.

ZEMBYLAS, M. **Emotions and teacher identity: a poststructural perspective**. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 9, No, 3, p. 213-238. 2003b.

ZEMBYLAS, M. **Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching**. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ZEMBYLAS, M. **Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching**. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, p. 935-948, 2005b.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with emotion: a postmodern enactment**. Information Age publishing, Greenwich, CT. 2005c.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2007.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras

Prezada professora, sou aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa e estou desenvolvendo o projeto “Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do coaching” sob orientação da professora Ana Maria Ferreira Barcelos. Gostaria de contar com sua participação para a realização do mesmo. Esta pesquisa visa analisar a influência das emoções e do processo de *coaching* na construção da identidade de uma professora de Língua Inglesa atuante em escola pública e tem como objetivos: 1) Esta pesquisa visa analisar a influência das emoções e do processo de *coaching* na construção da identidade de uma professora de Língua Inglesa atuante em escola pública e tem como objetivos: Identificar quais são as emoções presentes no cotidiano de uma professora de escola privada; 2) identificar se e como o *coaching* instrucional pode auxiliar no entendimento e na forma de lidar com as emoções vivenciadas em sala de aula pela participante e 3) identificar como o *coaching* pode auxiliar na prática (considerando aspectos linguísticos e pedagógicos) da professora participante.

Ao aceitar participar desta pesquisa, solicitarei que faça uma narrativa; observarei cinco aulas suas e teremos nove sessões de *coaching* nos quais discutiremos sobre sua prática docente e sobre como se sente em relação à sua profissão e ao contexto onde trabalha. Os dados coletados por meio desses instrumentos de pesquisa não serão armazenados. Eles serão

utilizados somente para fins específicos desta investigação e, após a mesma, serão destruídos. Espero que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de Língua Inglesa. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para a formação da própria participante, já que ela será auxiliada em seu trabalho docente. Ressalto que sua contribuição para com esta pesquisa é voluntária e que possui plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma.

A participação nesta pesquisa pode gerar desconfortos, pois a presença do pesquisador em sua sala pode alterar a dinâmica da aula, considerando que você e os estudantes podem sentir-se incomodados de alguma maneira. Além disso, no caso das gravações em áudio, como em nossa pesquisa, pode-se gerar uma sensação de desconforto aos participantes. No entanto, aponto os seguintes cuidados para minimizar os riscos supracitados: a) não irei interferir quando estiver em processo de observação de aula com o objetivo de não provocar nenhuma alteração no decorrer desta; b) em relação às gravações em áudio, tanto das aulas quanto dos encontros de *coaching*, colocarei as transcrições à sua disposição para que você veja o que e como foi transcrito; c) caso você solicite que determinada parte do encontro ou da aula não seja gravado, atenderei prontamente seu pedido; d) garanto que, para todos os possíveis riscos, seu nome verdadeiro não será usado e sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa.

Destaco também que em nenhum momento será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Afirmo que o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012. Além disso, este foi redigido em duas vias, considerando que uma é para o participante da pesquisa e a outra será mantida por mim em arquivo.

Você poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* da Universidade Federal de Viçosa a qualquer momento caso perceba qualquer irregularidade no desenvolvimento da pesquisa, para esclarecer quaisquer dúvidas e em caso de se sentir prejudicado ao participar da pesquisa. O endereço, telefone e e-mail do Comitê de Ética são:

Endereço: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior.

Telefone: 3899-2492.

Correio eletrônico: cep@ufv.br

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Bárbara: barbarapadula@hotmail.com, ou pelo seu telefone: (31) 88792269.

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Bárbara: barbarapadula@hotmail.com, ou pelo seu telefone: (31) 88792269.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, caso queira contribuir voluntariamente com este estudo como participante, assine, por favor, seu nome abaixo e deixe seu endereço de e-mail e telefone para que possa entrar em contato com você quando for necessário.

Assinatura: _____
_____.

E-mail: _____
_____.

Telefone: _____
_____.

Data: _____
_____.

Agradeço antecipadamente a cooperação!

Bárbara Cotta Padula.

ANEXO II: GUIA PARA NARRATIVA ESCRITA



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras
Bárbara Cotta Padula

E-mail <barbarapadula@hotmail.com > Fone (31) 8879- 2269

Perguntas para guiar sua narrativa

Querida professora,

Com o intuito de propiciar uma reflexão sobre o processo de *coaching* do qual você participou, escreva um texto baseando-se nas seguintes questões:

- Reflita sobre as sessões de *coaching* considerando se estas juntamente com a experiência de apoio como um todo auxiliaram a lidar com suas emoções, tanto negativas como positivas, relacionadas à sua profissão de professora; ao seu relacionamento com seus alunos, pais de alunos, colegas de trabalho e superiores e à sua rotina de trabalho. Assim, você poderá pensar sobre o espaço de reflexão e desabafo que por ventura teve.
- Reflita sobre as sessões de *coaching* considerando também o apoio pedagógico de preparação de aulas, planejamentos trimestrais, seleção e ideias de atividades bem como discussão sobre metodologias adequadas.

Reflita sobre suas experiências na carreira de professor: problemas, alegrias, dificuldades, condições de trabalho e apoio pedagógico que recebe (se receber) na escola onde trabalha atualmente. Pense também sobre como você se sente dentro da sala de aula em relação aos alunos, incluindo os momentos de interação que tem com eles ao repassar os conteúdos como também em situações de conversas durante a aula; à sua rotina de trabalho; à

relação com seus superiores na escola, com seus colegas de trabalho e com os pais dos alunos.

ANEXO III: NARRATIVA ESCRITA



**Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras
Bárbara Cotta Padula**

E-mail <barbarapadula@hotmail.com > Fone (31) 8879- 2269

Perguntas para guiar sua narrativa

Todos os dias, penso em como é um grande desafio ser professora e o quanto este trabalho demanda tempo e disposição dos profissionais da área. São muitos os desafios encontrados no dia-a-dia do professor, pois precisamos estar sempre atualizados e em constante trabalho. Em minha prática encontrei vários obstáculos dos quais o maior era a cobrança que eu tinha em mim mesma. Sou extremamente perfeccionista e não enxergava as qualidades do meu trabalho, mas sempre quis alguém que pudesse me ajudar a superar esse problema. Através do coaching pude refletir sobre a minha prática e começar a ver as coisas boas do meu trabalho, as pessoas não imaginam a importância de dialogar quando se é um professor! A troca de experiências é extremamente fundamental, eu digo alguém de fora poder refletir com você sobre o seu trabalho é ter a oportunidade de ter “quatro olhos” ver com os seus e aperfeiçoar com os do outro.

A experiência do coaching nada mais é do que essa troca de experiência e me proporcionou uma mudança de espírito! Nunca imaginei em toda a minha graduação que eu pudesse me sentir tão desgastada em tão pouco tempo de profissão e isso aconteceu! Sempre fui muito motivada e esperançosa quanto ao ensino de Língua Estrangeira nas escolas, porém por um momento me vi em uma contínua desmotivação sem conseguir ver uma saída, foi quando recebi o convite para participar deste trabalho com a Bárbara que com todo seu

conhecimento e dedicação me ajudou a mudar e fez toda a diferença na minha prática. Ela me mostrou que eu posso ser boa fazendo a minha parte sem me “matar” e que reconhecer um bom trabalho faz parte de um bom profissional. De uma forma geral acredito que a prática do coaching é de extrema importância nas escolas, pois o coordenador e os demais responsáveis pelo auxílio do professor também se sentem sobrecarregados, considerando que não há um profissional direcionado somente para essa área do trabalho psicológico e a ajuda com planejamentos e a busca de atividades. O coordenador tem múltiplas funções e mesmo exercendo um excelente trabalho como é realizado na escola em que leciono não consegue atender cada professor em todas as áreas. Contudo o coaching não teria a função do coordenador, mas agiria como auxílio para o docente, ajudando na criação de atividades e na motivação do professor. Sou extremamente grata por essa experiência e gostaria de tê-la comigo sempre!

