

"NÃO É PORQUE SOMOS DE ESCOLA PÚBLICA QUE TEMOS QUE SER PIOR":
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE
ESTADUAL DE CURITIBA SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES

Denise Akemi HIBARINO
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

RESUMO: As discussões presentes neste trabalho fazem parte do projeto de pesquisa que investiga as representações construídas pelos professores de língua inglesa da rede estadual de Curitiba acerca de suas práticas docentes. Iniciado em 2011, o principal objetivo deste trabalho é, além de identificar as representações dos professores entrevistados, analisar como elas são construídas e desconstruídas ao longo de sua experiência dentro e fora de sala de aula. Para tal, as discussões de ALMEIDA FILHO (2004), CELANI & MAGALHÃES (2002), GIL (2005) e BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO (2010) são o referencial teórico que permite compreender como os professores constroem as representações a respeito de sua própria prática, e refletem sobre o papel do aluno e o papel da língua inglesa nos contextos em que esses educadores atuam. A partir da pesquisa qualitativa realizada, os participantes entrevistados revelaram a preocupação com o nível de proficiência, a qualidade dos cursos de Letras e um profundo engajamento nas comunidades em que trabalham. Além disso, também foi possível notar a defesa da escola pública como um espaço produtivo de trabalho com a língua inglesa e as percepções de cada um dos participantes sobre o seu papel de transformador. Desta forma, esse trabalho mostra que analisar 'o pensar' do professor de língua inglesa (GIL, 2005) em atuação na rede pública de ensino de Curitiba possibilita aos professores pesquisadores das universidades e aos estagiários dos cursos de Letras novas perspectivas sobre o ensino público.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; ensino-aprendizagem de língua inglesa; linguística aplicada.

ABSTRACT: *The discussions found in this paper are part of the research project that investigates the representations constructed by EFL teachers from the state schools in the city of Curitiba, Paraná, Brazil, regarding their teaching practices. The main goal of this research, which began in 2011, is to identify the representations raised by the teachers interviewed, as well as to analyze how such representations are constructed and deconstructed along their experience inside and outside the classroom. In order to do so, the discussions brought up by ALMEIDA FILHO (2004), CELANI & MAGALHÃES (2002), GIL (2005) and BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO (2010) are the theoretical basis that allow us to understand how teachers construct the representations regarding their own practice, regarding the role of the student and the role of the English language within the contexts where they perform. Through the qualitative research, the participants revealed their concern about the proficiency level, the quality of the degrees on Languages & Literatures, as well as a profound engagement in the communities where they work at. Furthermore, it was also possible to note the strong feelings about the public school being a productive space for working with the English language and the perceptions of each one of the participants regarding their role as transformers. This way, this paper shows that analyzing the thought of the EFL teachers (GIL, 2005) who work in the state schools in*

Curitiba makes possible for professors and researchers from universities and the interns who are taking a degree on Languages & Literatures to find out new perspectives about public education.

KEYWORDS: *teacher education; English language teaching and learning; applied linguistics*

Considerações iniciais

Respeitar e entender a escola pública tornaram-se palavras-chaves da minha prática docente, enquanto supervisora de estágio supervisionado em Língua Inglesa (doravante LI) e, posteriormente, como coordenadora de estágio em um curso de Letras de uma universidade particular. Isto não significa que estes termos não fizessem parte do meu repertório, enquanto formadora de professores, mas eles ganharam outros sentidos depois que passei a perceber a escola pública a partir da minha experiência, da experiência dos alunos e dos professores e, o mais importante, após vivenciar o espaço de ensino público junto com eles.

O respeito que tenho hoje advém, não só por ter sido aluna de escola pública, mas também por vê-la como lugar de inúmeras adversidades e responsável por ofertar uma educação democrática e de qualidade para todos. Já o entendimento, por sua vez, parte das diversas vezes em que precisei argumentar aos meus estagiários, em infinitas discussões na universidade, que não temos soluções imediatas para todos os problemas educacionais e que é preciso desconstruir nossas idealizações de alunos, professores e escolas. Este entendimento também surgiu das conversas com os pedagogos (as), os diretores e os professores regentes que justificavam sua opção pela rede pública, assim como de momentos em que conheci os projetos da comunidade e as soluções criativas dada a ausência de materiais didáticos.

Este exercício de olhar a escola pública e perceber sua dinâmica foi extremamente importante para minha experiência, enquanto formadora de professores de LI. Mesmo não atuando como professora neste contexto, construí uma vivência baseada na observação e na mediação de conflitos entre estagiários, alunos e professores. Quando menciono *conflitos* me refiro às situações de negociação, flexibilização de cronograma, definição de conteúdos e organização do estágio como um todo. Considero ainda imprescindível os momentos em que os próprios estagiários se questionavam se queriam ou não ser realmente professores e o que a universidade estava fazendo para melhorar a formação dos professores de LI.

Acredito que, para o sujeito que volta seu olhar somente para os problemas da educação pública e, mais ainda, para a situação do ensino de língua estrangeira, o quadro que logo se impõe é assustador e decepcionante. Celani (2002, p.19), pesquisadora renomada da área de formação de professores de línguas, sustenta que “o abandono em que se encontram os professores dessa área vem sendo há tempos preocupação de todos aqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas. No caso da língua inglesa essa preocupação é mais intensa, dada a posição que essa língua vem continuamente assumindo nas relações internacionais.”

Portanto, para os meus estagiários de Letras, o momento inicial da ida às escolas era marcado por comentários negativos, principalmente com relação aos professores. Uma das críticas mais frequentes dos alunos era sobre a postura e metodologia do (a) professor(a), sem ao menos conversar previamente ou tentar entender sua concepção de ensino. A falta de entendimento sobre quem era o (a) professor (a) e qual sua concepção sobre o ensino de Língua Inglesa foram fatores que motivaram o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, no primeiro semestre de 2011, intitulado: **As crenças dos professores de Língua Inglesa sobre o processo de ensino-aprendizagem na rede estadual de ensino de Curitiba**. O objetivo principal desta investigação foi entender quem era o profissional de inglês da rede pública e, posteriormente, analisar suas concepções sobre ensino e aprendizagem da língua, sobre os papéis do aluno, do professor e da escola pública. Além disso, também teve como objetivo específico possibilitar uma maior aproximação entre a formação universitária e os contextos escolares nos quais os graduandos em Letras irão atuar.

Deste modo, este artigo mostra o resultado parcial desta pesquisa e suas contribuições para a área de formação de professores de LI. Na primeira parte, apresento o referencial teórico escolhido para, em seguida, analisar os trechos das entrevistas. Na última parte, retomo algumas ideias desta introdução para mostrar a relevância de se entender ‘o pensar’ do professor de LI.

Crenças e representações: discussões na formação de professores de LE e LI

Desde a década de 80, a área de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) no Brasil tem produzido trabalhos que revelam aspectos interessantes sobre o perfil destes professores, qual a sua formação e como se dá o processo de construção e desconstrução de suas crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem. Até então, a produção que existia discutia a validade e comprovação dos métodos e abordagens em sala de aula, analisava o livro didático ou avaliava o nível de proficiência linguística, tomando como base uma concepção “tradicional e positivista de treinar professores” (D’ELY & GIL, apud GIL 2005, p.280).

A partir das pesquisas de CELANI (2002), GIL (2005), GIMENEZ, T. ; MATEUS, E.; ORTENZI, D.; REIS, S. (2000), BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO (2010), entre outras, o foco da área de formação de professores, principalmente em LI, tem-se voltado para o que “realmente acontece na sala de aula, (...) as crenças, atitudes, e percepções, isto é, o pensar do professor de língua estrangeira”(GIL, 2005, p.11). Esta afirmação é pertinente para este estudo, pois desconstrói a ideia de um ensino prescritivo no qual o professor é um mero executor de técnicas ou reproduzidor de conhecimento que pouco tem a contribuir para as pesquisas acadêmicas. Além disso, valoriza a experiência de sala de aula e mostra como o conhecimento teórico-prático deste professor acontece dentro e fora das escolas.

Um dos precursores nas discussões sobre a formação de professores de LE no Brasil é Almeida Filho que usa o conceito de *crenças* em seus estudos. Para ele, “(...) as crenças dos professores permeiam e moldam tanto o conhecimento dos professores quanto suas atitudes e capacidades de ação (...)” (apud D’ELY&GIL, 2005, p.283). A visão do teórico nos permite afirmar que, a partir do momento em que entendemos as crenças dos professores, passamos também a interpretar melhor a forma como eles ensinam. Ao considerar esta perspectiva, acredito que as críticas dos estagiários sobre a postura e metodologia dos professores expostas nas considerações iniciais, seriam diferentes e relativizadas. Cabe ressaltar que não estou subestimando a crítica dos estagiários, porque entendo que as primeiras experiências com a realidade escolar, muitas vezes, entram em conflito com as expectativas deles e acredito que cada impressão trazida para nossas discussões era extremamente válida para a construção da vivência do estágio.

No entanto, este termo apontado por Almeida Filho vem assumindo novas definições nas investigações feitas desde então. Barcelos e Vieira-Abrahão, seguidoras de seu pensamento e pesquisadoras sobre crenças tem contribuído de forma valiosa. As autoras consideram o conceito de Almeida Filho essencial na revisão bibliográfica da área e não desmerecem seu uso. Elas dialogam com outros teóricos da educação como John Dewey que, apesar de não ter se dedicado ao ensino-aprendizagem de LI, fornece um apoio teórico que responde às indagações das pesquisadoras. O entendimento de crenças para Barcelos é expresso como:

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS 2010, p.18).

Nesta perspectiva, as crenças são um conhecimento socialmente construído que se originam da interação com os outros, podendo ser reconstruídas e desconstruídas ao longo do processo. Assim, sem negar o conceito proposto por Almeida Filho, Barcelos propõe um entendimento interdisciplinar e uma ênfase na vivência dos sujeitos em atuação, aspecto de extrema relevância ao retomar a minha vivência dos estagiários nas escolas públicas conforme mencionei anteriormente.

A percepção de que as crenças não são estáticas levam Barcelos a mostrar que há **momentos catalisadores de reflexão**¹ na prática dos professores que, segundo a autora, são:

(...) gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente

¹ Grifo da autora

acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo. (BARCELOS, 2010, p.26)

Outros pesquisadores como D'Ely & Gil (2005) também tecem comentários pertinentes sobre o conceito. Em um artigo que investiga o impacto de um curso de metodologia de inglês sobre as crenças, atitudes e práticas de ensino de alunos e professores no curso de licenciatura de uma universidade federal brasileira, as pesquisadoras definem crenças como:

(...) pontos de vista/ideias baseadas em percepções de experiências específicas, em contextos específicos, num dado momento que influenciam nosso entendimento, e as nossas decisões e ações. Desta forma, acreditamos que as crenças são idiossincráticas (embora possam ser compartilhadas por membros de um mesmo grupo), são socialmente construídas, podem ser constantemente reinterpretadas e podem ser susceptíveis a mudanças. (D'ELY & GIL, 2005, p.283)

Ambas reconhecem a dificuldade de definição do termo dada a abrangência dos estudos na área de LI (GIMENEZ, T. ; MATEUS, E. ; ORTENZI, D. ; REIS, S., 2000; MOITA LOPES, 1996; WOODS, 1996; entre outros) e também em outras áreas como a Pedagogia, Sociologia e Psicologia. Nesta última, Pajares (1992) defende que as crenças devem se tornar o foco da pesquisa na área de formação de professores.

Levando em consideração esta abrangência e reconhecendo a importância do estudo das crenças no ensino-aprendizagem de LI, outros pesquisadores da área como Celani & Magalhães (2002), tem utilizado o termo *representações* em seus últimos trabalhos. De acordo com as teóricas, representações são uma:

(...) cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI & MAGALHÃES, 2002, p. 321).

De forma complementar aos referenciais anteriores, Celani & Magalhães consideram a importância do contexto social e, principalmente, mostram como o sujeito envolvido no processo se percebe e percebe o seu entorno. Nesta definição, as estudiosas nos mostram um novo ângulo: estamos discutindo sobre um sujeito que assume um papel de professor, como ele se vê e se percebe neste contexto de sala, ponto fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, esta investigação adota o termo *representações* em substituição ao termo *crenças*² por considerá-lo mais completo e também ao perceber que, durante as entrevistas

² Apesar da troca dos termos, mantive *crenças* no roteiro (anexo 1)

da última etapa da pesquisa, os professores participantes tiveram dúvidas sobre a definição de crenças e foi preciso usá-lo dentro da perspectiva de Celani & Magalhães (2002) para que pudessem responder de forma satisfatória ao questionário.

Interpretação das representações

Após a leitura do referencial teórico discutido anteriormente, a pesquisa teve como foco a entrevista com os professores. No decorrer da investigação, foram feitos ajustes com relação ao tempo destinado às entrevistas e ao número de professores participantes³. Infelizmente, dos quinze selecionados pelo convênio com as ilhas de estágio, só foi possível entrevistar oito deles por questões de tempo, porém o número de respondentes não inviabilizou a análise das respostas uma vez que se tratou de pesquisa qualitativa. Após aceite por email ou telefone, foi enviado um roteiro (anexo 1) para que tivessem tempo de preparar suas respostas e depois participar da entrevista.

Por questões de espaço, este artigo analisará três aspectos: a) o que é ensinar e aprender a língua inglesa no contexto público, b) o papel do professor e o papel do aluno e c) o papel da escola pública.

O que é ensinar e aprender LI no contexto público

Para os professores, ensinar e aprender LI no contexto público significa refletir sobre a própria aprendizagem, ou seja, eles vêem nos alunos algo similar à sua própria trajetória: os desafios, as dificuldades, as oportunidades e o fascínio pela questão cultural. Há, na fala de todos, o reforço do *status* da língua estrangeira, ou seja, a LI como um meio de acesso a um mundo melhor. Embora, Rajagopalan (2003) já tenha questionado a validade deste mito ao criticar que aprender uma língua estrangeira não garante, necessariamente, este mundo melhor, os professores encontram um sentido nesta ideia nas escolas de áreas carentes onde atuam. Esta mitificação é enfatizada nas salas de aulas para despertar o desejo de melhorar de vida e, como aponta uma das participantes (P1), de motivar e revelar um novo mundo ao aluno, apesar das críticas.

Não é possível afirmar que estes professores tenham lido as críticas de Rajagopalan, mas, por outro lado, reinterpreta as respostas dadas, entendo que elas tem suas teorias de mundo, como nos ensinam Celani & Magalhães (op.cit.), no qual vêem na LI um papel motivador e transformador na vida dos alunos. Por exemplo, P3, ao relatar que seu ex-aluno foi aprovado no vestibular de Letras-Inglês, influenciado por ela e, posteriormente, ter se tornado seu estagiário, foi recompensador, pois em sua percepção, o contato com a LI direcionou o ex-aluno para a formação universitária e o início da carreira profissional, experiência, por vezes, adiada por alguns alunos.

³ Cada participante será identificado pela letra P e o número correspondente à ordem em que foi entrevistado. Ex: P1, P2, etc.

Já P4 e P5 apontam que ensinar e aprender a LI é lidar com o desinteresse dos alunos de suas escolas que tem a expectativa de somente aprendê-la em cursos de idiomas, fora do ambiente da escola regular. Aqui nota-se que os alunos fazem uma distinção entre dois espaços: a escola regular onde não se aprende a LI e o curso de idiomas no qual se aprende esta língua. Esta problematização é pertinente uma vez que os dois espaços têm objetivos diferentes: enquanto a escola regular tem por objetivo a formação do cidadão crítico-reflexivo, as escolas de idiomas objetivam somente a prática da LI.

Ao serem questionados nesta parte, os professores não conseguiram separar o processo de ensino-aprendizagem de sua percepção, enquanto atores, partindo da definição de Celani & Magalhães (op.cit.), ou seja, enquanto agentes do processo. Esta constatação foi interessante no decorrer desta pesquisa porque mostra como os professores sentem-se parte do processo como um todo, como se posicionam com relação às suas práticas de sala de aulas. Estas representações são discutidas no próximo tópico.

O papel do professor e do aluno no ensino público

Para P2, sua concepção sobre seu papel de professora é algo circular. Quando afirma que: “Para ensinar, aprendemos muito mais”, mostra seu posicionamento de professora, como eterno aprendiz e não como detentor do saber, postura comum nas abordagens tradicionais e citadas por D’Ely & Gil anteriormente. A mesma participante também revela que, ao terminar a graduação em Letras, sentiu-se despreparada para assumir as aulas e com pouco nível de proficiência em LI. Ao ter consciência de que precisaria dar conta do conhecimento linguístico para preparar suas aulas, ela buscou se especializar e hoje concluiu que aprende muito mais quando ensina.

Ao pensar sobre seu papel de professor, P3 nos conta sobre um dos momentos catalisadores de sua prática, já identificado por Barcelos (2010) previamente: aconteceu quando um aluno já sabia um pouco da LI, pois fazia aulas em curso de idiomas. Ao perceber isto, ela foi “estudar porque um aluno sabia mais do que eu”. Esta mudança demonstra que ainda existe o entendimento de que o professor deve saber mais do que o aluno. No entanto, nas palavras de P3, a presença do aluno foi fundamental para que estudasse e preparasse mais as aulas, deixando de lado o comodismo da aula baseada somente no conteúdo previsto no livro didático.

O reconhecimento de que o professor não é um sujeito perfeito e detentor do saber também está presente na fala de outros participantes. A percepção de P8 sobre seu papel nos mostra um insight interessante. Em certo momento da entrevista, confessa que: “com o tempo, fui entendendo que conhecimento não é algo pronto e acabado, percebi que mesmo após 25 anos de contato diário com o ensino de língua, ainda tenho muito o que aprender”.

Os professores descritos mudaram suas práticas e perceberam a importância destas mudanças, eles reforçam a existência dos gatilhos mencionados por Barcelos (op.cit). Na reflexão de P4 sobre sua prática de sala de aula, há a seguinte referência: “De um intervalo para outro você pensa o que pode mudar”. Nesta fala, a própria participante se percebe

como agente e busca fazer adequações de sua prática, além de mostrar que o processo reflexivo não acontece somente depois de horas exaustivas de prática.

Outra questão relevante na entrevista com P4 foi a negociação com os alunos sobre algumas regras em sala (silêncio, concentração, tarefas, provas, etc) “para que depois eu pudesse cobrá-las com mais facilidade”. Para a participante, no início foi muito difícil, pois se via como “boazinha demais” e, depois que entendeu as necessidades dos alunos, conseguiu negociar melhor.

Sobre entender as necessidades iniciais dos alunos, P1, P2, P5, P6 e P8 também expressam a dificuldade das primeiras aulas. Elas os idealizavam como sujeitos interessados em aprender, participativos, dedicados e comportados. Apesar desta decepção, aprenderam que o silêncio nem sempre significa que os alunos estão bem comportados e que é preciso negociar constantemente.

Na opinião destes professores, há uma divisão de tempo entre o ensino de LI na época em que eram estudantes e o agora: antes, havia o respeito em relação ao professor e a cobrança firme dos pais para que tirassem notas boas, situações que não acontecem com frequência na atualidade. Em certo momento da entrevista, P4 lembra que antigamente existia a prática do *bullying* mas que este termo não era usado. Nas escolas, sempre existiram as brincadeiras de mau-gosto, apelidos maldosos, etc. que não tinham o mesmo impacto dos dias de hoje, com o uso das mensagens de celular, *twitter* e outros meios.

Hoje, para os professores, os alunos não se preocupam, necessariamente, em ter boas notas, eles sabem que sempre há chances de recuperá-las. No entanto, este comodismo pode durar pouco, pois as provas de admissão em vestibulares das universidades públicas não dão as mesmas chances de recuperação.

O papel da escola pública

Todos os oito participantes justificam que, apesar das dificuldades do ensino público, não o trocariam por uma escola ou um colégio da rede particular que pagasse mais. Alguns já trabalharam em grandes redes particulares de ensino e mencionaram a falta de liberdade no preparo de aulas, a falta de flexibilidade com o calendário, a cobrança da equipe pedagógica e dos pais sobre questões fúteis. Esta visão nos ajuda a desconstruir o mito de que a escola pública é um espaço ruim, onde os professores não trabalham ou não existe a preocupação com o ensino.

Mais da metade dos entrevistados mencionou a falta de estrutura das escolas como um fator negativo no ensino de LI. Para eles, se houvesse o investimento em salas ambientes devidamente equipadas, os alunos aprenderiam melhor. Um tanto relativa, esta premissa precisa ser repensada: será que uma sala equipada mudaria a postura dos alunos e dos professores com relação ao ensino-aprendizagem da LI? Os professores de LI podem

mudar completamente suas práticas somente se tiverem salas ambientes? E se estes professores continuarem a dar as mesmas aulas em ambientes diferentes, o que muda?

Estes questionamentos não são exclusividade minhas mas também são compartilhados por outros professores entrevistados. Segundo P5 e P8, as salas ambientes são uma idealização há muito tempo e um raciocínio equivocado de alguns colegas que pensam: “(...) se em uma escola de idiomas existe uma sala ambiente e o aluno aprende, devemos ter o mesmo na escola regular”. Para os dois professores, é preciso usar os equipamentos disponíveis como retroprojetor, TV Multimídia, aparelho de som e *data-show* (quanto há), independente se há sala ambiente pois o aprendizado depende igualmente do aluno.

Um aspecto que chama a atenção nas entrevistas concedidas é a presença de projetos nas escolas onde trabalham. Dos oito professores, seis mencionaram ao menos um projeto no qual já estiveram ou estavam engajados. Projetos como o *Global School*⁴ em parceria com o Conselho Britânico que visam a consciência de uma educação global e o intercâmbio entre escolas brasileiras e inglesas acontecem ao mesmo tempo em que o *Flat Stanley*⁵ promove o contato com alunos de outras turmas da mesma escola ou escolas diferentes (no Brasil e fora dele). Outros projetos como o *Learn English Through Music*⁶, colocado em prática por P3, oportuniza não só o aprendizado da LI, mas também o conhecimento do contexto histórico-social em que as músicas foram compostas e demonstra a preocupação com a interdisciplinariedade, orientação presente nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (DCE) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Estes projetos revelam o engajamento dos professores que moram na mesma comunidade e isto faz uma diferença enorme nas práticas em sala aula, pois mostra que aprender a LI vai além das regras gramaticais e expressões idiomáticas: são momentos em que é preciso aprender sobre o seu bairro, sua comunidade e, conseqüentemente, sobre si. Sobre esta questão, compartilho com a opinião de Coelho (2010) de que:

(...) muitos professores fazem apenas o trajeto de ida e volta do trabalho, sem conhecer a realidade do bairro, por exemplo, que tipo de comércio existe ali, como são as outras ruas sem ser a da escola, para onde vão os alunos depois das aulas, onde passam as tardes (ou as manhãs), como vivem as famílias dos bairros. (COELHO, 2010,p.139)

Esta constatação torna possível concluir que, mais do que ter uma sala ambiente, é preciso que o professor se envolva, conheça e estabeleça relações entre o seu entorno e o

⁴ As informações sobre este programa estão disponíveis no site: www.dfid.gov.uk/globalschools.

⁵ As informações sobre este projeto estão disponíveis no site: <http://www.flatstanley.com/>

⁶ Neste projeto, cada turma trabalha com uma década (ex: anos 70, anos 80, etc) e seleciona algumas músicas representativas deste período. A ideia é pesquisar sobre o contexto histórico-social, aspectos biográficos dos seus compositores, os temas presentes em cada música, assim como o vocabulário e estruturas gramaticais.

entorno dos seus alunos, para que ele entenda de onde seu aluno vem e quais são suas necessidades.

Considerações finais

Há de se concordar com Celani (2002, p.21) que “o docente da escola pública, particularmente, fica marginalizado, em vista da pouca ênfase dada pelas autoridades educacionais à questão de educação contínua e em serviço.” Contudo, é necessário considerar que:

(...) a despeito de todas as pressões, os professores são capazes de interpretar e dar significado às situações que vivenciam de formas diversas, de acordo com suas teorias pessoais, e sempre mantêm um certo grau de controle sobre as influências externas. Uma prova é o fato de que professores de uma mesma escola, que sofrem as mesmas pressões e tem as mesmas oportunidades, usam e interpretam uma dada situação de forma bem diferente, obtendo resultados bastante distintos. (ZEICHNER & LISTON apud PESSOA & SEBBA, 2010, p. 45).

Mais importante ainda, é preciso desconstruir a ideia de que os professores de LI são, segundo de crítica de Moita Lopes (1996 apud COELHO 2010, p. 133), “‘coitadinhos’ e ‘sem muitas chances’ porque pertencem a uma classe menos favorecida”. A presente pesquisa revela como os professores examinam suas práticas docentes, identificam os momentos catalisadores e como suas práticas estão baseadas em suas teorias e interpretações de mundo, dando suporte ao conceito de representações de CELANI & MAGALHÃES (op.cit).

Cabe ressaltar aqui que este trabalho não busca construir uma visão romantizada do ensino público, mas procura mostrar que os problemas que encontramos hoje nestas escolas não estão restritos somente à elas, estão presentes também no ensino universitário e, essencialmente, na formação dos professores em cursos de Letras. Neste sentido, a fala de uma das participantes que dá título ao trabalho expressa o não-conformismo, a não-aceitação de uma condição, muitas vezes, tida como *sine qua non*.

Escrever este artigo é uma forma de mostrar a voz e o engajamento destes professores no ensino público, entender suas práticas e escolha pelo contexto de atuação. Também é uma forma de agradecimento aos que participaram desta pesquisa possibilitando a análise e reflexão sobre o contexto da escola pública e, mais ainda, um agradecimento aos momentos em que pude compartilhar experiências extremamente válidas dentro e fora das salas de aula.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Personal communication. Discussion sessions: Symposium on teacher's belief's in teacher development. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org). **14º InPLA**. PUC-SP, 2004.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. 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, 2010, p.15-42.
- BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- CELANI, M.A.A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais. In: MOITA LOPES; BASTOS (orgs) **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.319-338.
- COELHO, H.S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.125-143.
- D'ELY; R.; GIL, G. Investigando o impacto de um curso de metodologia inglês- LE sobre as crenças, atitudes e práticas de ensino de alunos e professores. In: GIL, G. *et al.* **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005, p.279-299.
- GIL, G. *et al.* **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005.
- GIMENEZ, T. ; MATEUS, E. ; ORTENZI, D. ; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, PR, v. 3, p. 125-139, 2000.
- PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, p. 307-332, 1992.
- PESSOA, R.R.; SEBBA, M.A.Y. Mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.43-64.
- RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.65-70.
- WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ANEXOS
ANEXO 1

Roteiro de perguntas

1. Sobre a formação:

- a) Há quanto tempo leciona?
- b) Em quais escolas/colégios?
- c) Por que escolheu estudar Letras?

2. Sobre a língua inglesa:

- a) Enquanto aluno (a), como foi o processo de aprendizagem da língua inglesa? Quais foram os desafios?
- b) Quais eram suas crenças sobre a língua inglesa?
- c) Enquanto professor (a), estas crenças se modificaram? O que influenciou?
- d) Quais as crenças sobre a língua inglesa que os alunos trazem para a escola?

4) Sobre o ensino público:

- a) Quais são os desafios (vantagens, desvantagens, etc) de ensinar língua inglesa na rede pública?

3) Sobre o papel do professor:

- a) Para você, o que significa ensinar e aprender língua estrangeira no contexto público?
- b) O que mudou na sua prática desde que iniciou a carreira? O que influenciou esta mudança?

3) Sobre o papel do aluno:

- a) Quais eram suas crenças sobre os alunos da rede pública no início da sua carreira?
- b) E no momento atual, quais são?

4) Sobre a universidade:

- a) Dê uma sugestão sobre como a universidade pode contribuir para melhorar a formação na graduação e na formação continuada.

