

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Eliana Márcia dos Santos Carvalho

**Reflexões sobre a resistência à prática docente de língua Inglesa no
interior da Bahia.**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO – 2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Eliana Márcia dos Santos Carvalho

**Reflexões sobre a resistência à prática docente de língua Inglesa no
interior da Bahia.**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial para
obtenção do título de MESTRE em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação da
Profª Drª Maria Antonieta Alba Celani.

SÃO PAULO – 2010

FICHA CATALOGRÁFICA

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. Reflexões sobre a resistência à prática docente de Língua Inglesa no interior da Bahia. São Paulo: 156 pp, 2010.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Áreas de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Formação de Professores, Resistência à Prática Docente.

BANCA EXAMINADORA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, ____/____/2010

Os Estatutos do Homem

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo VI

Fica decretado que a maior dor sempre foi e será sempre não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá à planta o milagre da flor.

Artigo IX

Fica decretado, por definição, que o homem é um animal que ama e que por isso é belo, muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo X

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido, tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único

Só uma coisa fica proibida: amar sem amor.

Thiago de Mello

*À Joanna, minha filha,
luz da minha vida.*

À Adilia Célia (in memoriam)

A minha irmã-amiga. Uma das mulheres mais fortes que a vida me fez conhecer.

À minha primeira professora, minha mãe, D. Bezinha, que me orientou nas primeiras letras e que é a minha guia e exemplo. “Costurando com linha inquebrável” o nosso afeto familiar, ela me faz sentir orgulhar cada dia ter nascido nesta família tão maravilhosa e especial que somos.

Ao meu pai, Toninho, o meu “alicerce” e exemplo de força e coragem.

Às minhas, irmãs Nina, Cida e Rita, que são as outras mães com as quais a minha filha pode contar na minha ausência: este muito obrigada não tem tamanho!

Aos irmãos, Francisco e Tião, que, com muita ternura, fazem-se presentes e me apoiam em todos os meus projetos.

Aos meus sobrinhos, Helber, Míria, Natália, Leonardo, Felipe e Pedro, um carinho muito especial.

AGRADECIMENTO PLENO E UNIVERSAL

A Deus, presença viva e constante em cada segundo nesta longa jornada.

Andar com fé eu vou que a fé não costuma faiá... (G. Gil)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Existem professores e existem mestres. Nem todos os professores são mestres. Mestres são os que despertam para além daquilo que se estuda: a verdade, a integração e integridade humanas; compartilham, estimulam a criatividade, e, acima de tudo permitem que os sonhos e as sementes das idéias floresçam e se concretizem. *A minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Antonieta Alba Celani, é mestre!* Ela se interessou, responsabilizou-se e me apoiou de forma imensurável na realização deste trabalho. A paciência, dedicação, humildade, carinho e as diretrizes que a mim foram dispensadas durante a realização deste trabalho, jamais serão esquecidos por mim. À senhora, Professora Celani, o meu carinhoso e sincero “Muito Obrigada”!

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Me. Maria Belma Gumes Fernandes, pelos ensinamentos e valiosas contribuições a mim dispensadas sempre que precisei.

Ao Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima, pelas orientações e contribuições em minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de Seminário de Orientação, pela partilha, troca e por colaborarem com este trabalho. Em especial, Valéria, Fernanda, Cynthia e Rogério, que me acolheram e muito me ajudaram durante o curso.

À Maria Lucia e Márcia, funcionárias do LAEL, que sempre me atenderam com muito carinho e atenção.

Às amigas Ana Lygia e Lúcia Porto que sempre estiveram à minha retaguarda, aliviando os momentos de saudade e que compartilharam comigo momentos mágicos durante o período de formação.

Aos amigos Cida, Gilson e Teo que, mesmo a distância, me fizeram sentir o apoio e amizade constantes.

À amiga especial, Sueli, que compartilhou comigo momentos de saudade e, principalmente, muitas alegrias e vitórias.

Às amigas Valéria e Diane pelo apoio e amizade sincera.

Aos professores participantes que se disponibilizaram a tomar parte deste trabalho de forma espontânea e responsável, o meu sincero muito obrigada.

Ao *International Fellowship Program* (IFP) – Fundação Ford, aqui representado pela competente equipe da Fundação Carlos Chagas, agradeço toda atenção materializada na atitude responsável e comprometida através das ações que viabilizaram a realização desta importante conquista. Estou certa de que este passo não teria sido possível sem o apoio advindo da condição de Bolsista Ford.

A todos os tios e tias pelas orações e cuidado, sempre zelando por mim à distância.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as concepções sobre o curso de formação e o campo de atuação de dois grupos: professores que fizeram curso de Graduação em Letras, Habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 1997, e professores que fizeram o curso de Letras/Inglês em 2007, em uma universidade do interior da Bahia. Também procura entender as razões que levam os egressos desses cursos a não querer trabalhar como professor (de inglês).

Para embasar esta investigação, utilizei como aportes teóricos: Celani (1996, 2000, 2004), Moita Lopes (1996, 2005), Almeida Filho (1993, 1999, 2007), Leffa (1999), Freire (1986, 1996), Prabhu (1990), Freeman (1989, 2000).

É uma pesquisa de natureza etnográfica qualitativa interpretativista (Chizzotti, 2006) e um estudo de caso (Leffa, 2006), em que procuro entender os motivos que levam os professores a não quererem dar aulas (de inglês). Como instrumentos de pesquisa, utilizei questionários, entrevistas e os fluxogramas dos dois cursos.

Os dados foram analisados de acordo com a metodologia proposta, a fim de encontrar no todo das respostas obtidas, informações que justificassem a resistência ao ensino. A interpretação feita levou-me a analisar os dados de acordo com as minhas representações, tendo como base a fundamentação teórica.

Os resultados indicam que a troca constante de professor durante o curso de formação, o desinteresse de muitos alunos pelo curso, a falta de conhecimento das possibilidades profissionais que o curso oferece, o baixo salário e as dificuldades encontradas para lidar com as novas tecnologias em sala de aula, são aspectos que certamente desestimulam os estudantes do curso de Letras a atuarem como professores. Isso implica mudanças na sua formação acadêmica e indica a necessidade de um programa de formação continuada do professor.

Palavras-chave: Resistência à docência, Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Formação de Professores, Educação Continuada.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating how two groups of teachers and future teachers of English evaluate their undergraduate courses: - Letters – Portuguese and English, in 1997 – and Letters - English in 2007, in a public university in the state of Bahia. It also tries to understand the reasons that contribute to these teachers' rejection to work as teachers, specially, as English teachers.

In order to support this investigation, I used as theoretical references: Celani (1996, 2000, 2004), Moita Lopes (1996, 2005), Almeida Filho (1993, 1999, 2007), Leffa (1999), Freire (1986, 1996), Prabhu (1990) and Freeman (1989, 2000).

Questionnaires, interviews and the curricula of the two courses were used as research instruments. This research has an ethnographic qualitative interpretative nature (Chizzotti (2006) and can be seen as a case study (Leffa, 2006) in which I want to understand the reasons why those teachers don't want to teach English.

The results indicate that the frequent teachers' replacement during the course, the students' lack of interest in the course, the lack of information about the professional possibilities offered by the course, the low salary and the difficulties in dealing with new technologies, contributed to discouraging Letters students to want to become teachers. This led to changes in their academic education and suggested the need for continued teacher education.

Key-words: Resistance to teaching, Teaching-learning of English Language. Teacher Education, Curriculum Design

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
-----------------	----

CAPÍTULO 1 –FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - COMO A LINGÜÍSTICA APLICADA INFORMA ESTA PESQUISA.....	30
1.1.1 A LINGUISTICA APLICADA E A ÉTICA PROFISSIONAL	32
1.2 - O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: COMO TUDO COMEÇOU.....	33
1.3 - O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS PCN	38
1.4 - A LÍNGUA INGLESA... E A FUNÇÃO DA LÍNGUA	40
1.5 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LINGUA ESTRANGEIRA HÁ ALGUNS ANOS.....	42
1.5.1 - QUEM EDUCA AQUELES QUE ENSINAM	44
1.5.2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS	47
1.6 - SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR.....	48
1.7 - O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LINGUAS.....	49
1.8 - COM A PALAVRA, O MÉTODO!.....	53

CAPITULO 2 – BASE TEÓRICO-METODOLOGICA DA PESQUISA

2.1 - O PARADIGMA DE PESQUISA	60
2.1.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	60
2.1.2 O ESTUDO DE CASO.....	62
2.2 - CONTEXTO DA PESQUISA.....	63

2.2.1 O CAMPUS UNIVERSITÁRIO.....	64
2.3 UM POUCO DA HISTÓRIA DOS CURSOS DE LETRAS EM ESTUDO.....	65
2.3.1- Letras – Habilitação Português, Inglês e Literaturas -1997.....	65
2.3.2 - Letras – Inglês – 2004/2007.....	67
2.3.2.1 - O NOVO CURSO DE LETRAS A PARTIR DO REDIMENSIONAMENTO	72
2.3.2.1.1 EIXOS TEMÁTICOS.....	73
2.3.2.1.2 OS COMPONENTES CURRICULARES	75
2.4 - CONCEPÇÃO DO CURSO LETRAS INGLÊS.....	76
2.5 - OBJETIVOS DO CURSO LETRAS INGLÊS.....	77
2.6 - O FLUXOGRAMA DO NOVO CURSO.....	78
2.7 - OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	82
2.7.1 PERFIL DOS EGRESSOS	83
2.7.2 PERFIL DOS CONCLUINTES.....	88
2.8 - INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	89
2.8.1 ENTREVISTA.....	90
2.8.2- QUESTIONÁRIO.....	90
2.9 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	91
2.9.1 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	93
2.9.1.1 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	93

CAPITULO 3 - DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1- ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	100
3.1.1 - CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS	100
3.1.1.2–TROCA CONSTANTE DE PROFESSOR.....	101
3.1.1.3 - FALTA DE LIVROS NA BIBLIOTECA.....	104
3.1.1.4 DESINTERESSE DOS PRÓPRIOS ALUNOS PELO CURSO	108
3.1.1.5 - FALTA DE ACOMPANHAMENTO ADEQUADO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	110
3.1.1.6 - DESCONHECIMENTO A RESPEITO DAS POSSIBILIDADES PROFISSIONAIS DO CURSO.....	112
3.1.1.7 - CONDIÇÕES E TRABALHO DO PROFESSOR NA ATUALIDADE.....	113
3.1.1.8 - FALTA DE INTERESSE DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PELAS ATIVIDADES ESCOLARES.....	116
3.2 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	120
3.2.1- CONCEPÇÕES DOS CONCLUINTEs SOBRE O CURSO DE LETRAS/INGLÊS DE 2007.....	122
3.2.1.1 - ASPECTOS GERAIS DO CURSO.....	122
3.2.1.2 - RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO.....	128
3.2.1.3 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	129
3.2.1.4 - SALÁRIO DO PROFESSOR.....	130
3.2.1.5 - PROFESSOR DE INGLÊS: SER OU NÃO SER?.....	130

3.3 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS FLUXOGRAMAS DOS CURSOS.....	131
3.4 - CONCLUSÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS.....	142
------------------	-----

ANEXOS

ANEXO 01.....	148
ANEXO 02.....	151
ANEXO 03.....	153
ANEXO 04.....	155
ANEXO 05.....	156
ANEXO 06.....	157
ANEXO 07.....	159

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO Nº 1 – QUADRO COMPARATIVO DOS CURSOS DE LETRAS DE 1997 E 2007	70
QUADRO Nº 02 – QUADRO RESUMO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	121

FIGURAS

FIGURA 1 – VISTA EXTERNA DO CAMPUS.....	64
---	----

FIGURA 2 – VISTA INTERNA DO CAMPUS.....	64
FIGURA 3 –RESULTADOS DA QUESTÃO Nº 8 DO QUESTIONÁRIO	
APLICADO COM EGRESSOS E CONCLUINTES	125

INTRODUÇÃO

dos Santos Carvalho

INTRODUÇÃO

As coisas que não são faladas não são pensadas. Ficam incompreendidas e desconhecidas, gerando inseguranças e angústias.
Juliana Zachê

O conhecimento nos faz responsáveis.

Che Guevara

A busca pela aprendizagem de uma segunda língua no Brasil tem alguns pontos que intrigam quem procura aprender inglês. Algumas questões são comuns: “Será que quando terminar o curso eu vou mesmo falar inglês? Qual o melhor método? E na faculdade, será que vou aprender inglês mesmo?” Essas inquietações serviram de incentivo para eu começar esta pesquisa de mestrado, porque apesar da existência de um Curso de Letras/Inglês no interior da Bahia, onde um campus universitário está instalado, a falta de professores de Língua Inglesa para trabalhar é muito comum. Além de querer buscar explicação para essa carência de profissionais, posso afirmar também que um dos motivos para desenvolver este trabalho foi o desejo de crescimento profissional e acadêmico, a vontade de aprender mais e a consciência de que, como professora, estou em constante formação e que preciso aperfeiçoar sempre meu conhecimento para continuar exercendo bem o papel de mediadora de aprendizagem.

Concluí a minha Licenciatura em Letras Inglês – Habilitação em Português e Literaturas no ano de 1994. Nesse período, eu já era professora de inglês do Ensino Fundamental e Médio numa escola estadual. No ano seguinte, fui aprovada na seleção

dos Santos Carvalho

pública na Universidade onde estudei, para trabalhar com as disciplinas Laboratório de Expressão Oral e Inglês – Básico I e II. O trabalho na universidade me encantou, mas senti muitas dificuldades para trabalhar com inglês, pois faltava proficiência. Terminado o contrato, resolvi melhorar o meu conhecimento e competência linguístico-comunicativa naquela língua estrangeira e comecei a estudar em casa; fiz a assinatura de uma revista de inglês que era acompanhada de fitas cassete que muito ajudaram minha compreensão oral. Mas isso não era o bastante; com o conhecimento que tinha, fui aceita como professora numa escola de idiomas e parte do meu salário era destinada ao pagamento do curso mais avançando, lá mesmo naquela instituição. Mais tarde, fui aprovada no concurso público, tornando-me professora efetiva naquela Universidade.

Como professora universitária e durante o desenvolvimento dos trabalhos, as dificuldades foram aparecendo e, aos poucos, foram sendo superadas. Uma das dificuldades, foi a grande quantidade de turmas e disciplinas que eu tinha que ministrar, uma vez que o número de professores de inglês não era suficiente e aqueles que ali trabalhavam ficavam sobrecarregados.

A minha inquietação para começar esta pesquisa surgiu quando assumi o Colegiado do Curso de Letras. Assim eu pensava: *se há mais de quinze anos são formados professores de inglês neste campus, por que eles não querem trabalhar nessa profissão?* Comecei então a tentar entender porque os colegas da minha turma e das turmas anteriores não queriam trabalhar como docente. Fiquei surpresa, depois da realização de três seleções públicas na universidade, pelo fato dos candidatos que ali compareciam demonstravam muita insegurança, muito medo para assumir uma sala de aula. Surgiu então a angústia acompanhada da necessidade de saber o que vinha acontecendo com os estudantes do curso de Letras naquele campus.

No Ensino Médio também, os professores que trabalhavam com inglês, faziam-no apenas para completar a carga horária ou porque a eles não era oferecida outra disciplina. O colégio é estadual, mas quando havia concurso público, não se oferecia vaga para Língua Inglesa, dando a impressão de que o quadro de professores estava completo.

dos Santos Carvalho

A partir dessa situação, percebi que esse poderia ser um tema de pesquisa visto que isso se configura um problema econômico e social para aquele município. Entendo como problema, porque naquela universidade, a direção do departamento gasta anualmente cerca de setenta por cento do seu orçamento para comprar passagens para os professores responsáveis pelas aulas do Campus que moram em outras cidades, e os professores-alunos que lá estudam, resistem em trabalhar como professor (de inglês) ao concluir o Curso.

A resistência à prática docente de língua inglesa é o ponto principal desta pesquisa e justifica este trabalho. Para mim, é difícil compreender esse fenômeno social naquele contexto, seja na formação profissional ou na prática social, já que o campo de trabalho é muito amplo.

Nas universidades, a procura por cursos de língua estrangeira demonstra que os estudantes têm uma clara preferência pela língua inglesa, ficando a língua francesa e a espanhola com uma procura menor, mesmo diante do mercado de trabalho que se configura atualmente em nosso país.

De acordo com a minha experiência, pude notar que muitos alunos que fazem o curso de Letras não se empenham adequadamente para que sua formação seja satisfatória e, ao concluírem o curso, buscam outra profissão, o que gera uma visão reducionista, dando a impressão de ser de menor valor o papel do professor enquanto formador de opinião e transformador social.

A partir das inquietações expostas acima, tracei então os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- investigar as concepções sobre o curso de formação e o campo de atuação de dois grupos: professores que fizeram o curso de Letras – habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 1997, e professores que fizeram o curso de Letras - Inglês em 2007, depois da reforma curricular sugerida pelo Ministério da Educação, em um campus universitário do interior da Bahia;

dos Santos Carvalho

- procurar compreender as razões que levam os egressos desses cursos a resistirem a trabalhar como professor de inglês depois de concluir o curso.

Para alcançar esses objetivos, apoiei-me, entre outros autores, em Paulo Freire que por meio da *Pedagogia da Autonomia* (1996) incita, esclarece, aborda, reflete e sugere perfeitamente vários pontos relevantes para a carreira de professor no contexto atual. Ele fala na “boniteza” do sonho de ser professor que tantos jovens deste país têm e que, no decorrer da vida escolar, vai se tornando opaco, enfraquecido, chegando a deixar de existir. A realidade escolar com que nos defrontamos hoje é muito diferente de um sonho. Os alunos, mesmo fazendo um curso de formação para docente, não querem assumir uma sala de aula. Acredito que nessa situação social pesam muitos fatores, entre eles a desvalorização profissional por parte do poder público e da sociedade como um todo, que menospreza a carreira do professor.

Os cursos de formação de professores têm sido tratados como quaisquer outros cursos de nível superior no Brasil e não levam em consideração seu papel estratégico para todo o sistema educacional. A educação escolar é uma política pública que interfere intensamente nos conceitos de cidadania. Quando se educa para a medicina, a escola contribui para o sistema de saúde; da mesma forma; quando se prepara indivíduos para a música, a educação está contribuindo para o desenvolvimento da cultura de um povo. Já quando falamos de professores, percebemos que a educação está cuidando do desenvolvimento e aperfeiçoamento dela mesma sozinha, para que possa continuar contribuindo com a medicina, com a arquitetura, com as artes, enfim, com todas as atividades que determinam uma preparação escolar formal, além de cuidar também da sua finalidade específica de construção da cidadania.

A tarefa do professor está se tornando cada vez mais difícil por causa da rápida transformação social que vem ocorrendo e esse profissional não encontra apoio das autoridades para que haja melhoria nas condições de trabalho. A respeito dessa situação, Gadotti (2008: 20) diz:

A situação vem se arrastando há anos. Em 45 anos de magistério, não tenho visto grandes melhorias. Ao contrário, ouço muitas promessas. As melhorias existem aqui e acolá, mas

dos Santos Carvalho

não são pontuais e localizadas – servem apenas de exemplo – são conjunturais e não estruturais, são provisórias, passageiras, não permanentes. Correspondem a uma política de governo e não a uma política pública de Estado.

É necessária também uma reflexão a respeito do sentido que o professor vem dando à sua profissão. Lutamos por melhores salários e melhores condições de trabalho e não esclarecemos à sociedade qual é a real finalidade da profissão, que é conduzir o aluno mediando, aperfeiçoando, desenvolvendo, formando. A escola precisa passar por transformações de suas condições físicas e pedagógicas, e isso não depende apenas do desempenho dos profissionais de educação. É preciso mudar a concepção do que é o ensino. É preciso construir um novo significado para essa profissão, e nesse sentido, o professor e o *sistema* precisam estar alertas para a função da escola propriamente dita na sociedade. O professor precisa aprender a ficar, diariamente, sintonizado com o mundo atual onde as informações acontecem de forma tão rápida.

No ano de 2004, os cursos universitários passaram por uma reforma sugerida pelo Ministério da Educação, para se adequar à LDB 9394/96, o que acabou exigindo das universidades uma atualização dos currículos que estavam sendo praticados. Novas disciplinas foram introduzidas na estrutura dos cursos e outras foram excluídas a fim de que o ensino acompanhasse as mudanças sociais, culturais e educacionais que ocorreram nos últimos anos.

Para que a educação tome lugar ante a realidade e a evolução pelas quais está passando um país como o Brasil, ela deve ter como metas a serem alcançadas num breve período de tempo: a modernização do sistema, o efetivo aprimoramento da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, graus e modalidades e a democratização do ensino promovendo a inclusão social.

De acordo com Macedo (2009), em fins de 2004, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de modernizar o sistema educacional e apresentou à discussão pública um anteprojeto de reforma da educação superior que se revelou extremamente polêmico, haja vista o volume e a diversidade das manifestações críticas e das propostas de modificação a que deu origem. Igualmente importante é que essa

dos Santos Carvalho

modernização seja capaz de introduzir e sustentar a atualização das Instituições de Ensino Superior e de inspirar a concepção de um projeto para a Educação Superior Nacional que subsidie os ajustes certamente necessários no Plano Nacional de Educação vigente.

A contemporaneidade e a tecnologia que rondam a realidade da sala de aula e a falta de perspectivas de crescimento profissional, além das péssimas condições de trabalho, são características do modo como o estado gere a educação e o ensino público no Brasil. Esses fatos facilitam o surgimento de insatisfações, desânimos, descuidos e desprezos com o trabalho que são refletidas na sala de aula, nas características pessoais do professor, nas formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Um destaque que pode ser fonte de desilusão com o magistério é o maneira pela qual está organizado o sistema educacional brasileiro e, de forma mais específica, a escola como instituição pública de prestação de serviços à comunidade e como local de trabalho. Essa organização está diretamente ligada ao desempenho e ao nível de satisfação do professor com o trabalho que realiza.

A burocracia institucional que dificulta a realização de muitos projetos e a supervisão diária do trabalho do professor são pontos que diminuem a capacidade criativa que muitos docentes têm, o que os leva, na maioria das vezes, a cumprir um programa preestabelecido pelo sistema, aliado à escassez de recursos materiais e à carência de apoio técnico-pedagógico.

Durante este estudo, procuro refletir a respeito da realidade dos cursos de Letras de 1997 e 2007, de acordo com os fluxogramas, as entrevistas concedidas pelos egressos e o questionário aplicado com os concluintes e egressos. Estes serão os instrumentos utilizados para tentar responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1 – Como ocorria a formação de professores de inglês antes da reforma curricular do curso de graduação?

dos Santos Carvalho

2 - Como se dá a formação de futuros professores de Inglês durante o curso de graduação?

3 - Que fatores influenciam a resistência dos alunos do curso de Letras/Inglês a se tornarem professores de inglês?

Essas questões foram levantadas para buscar uma compreensão do que acontece com os alunos que se dispõem a fazer o curso de Letras e, muitas vezes, antes de concluir o curso, já se percebem sem intenção/vocação (?) para dar aulas. Elas serviram também para direcionar a escolha dos textos que fundamentaram teoricamente este trabalho. Para isso tomei por base os estudos que já foram feitos a respeito do ensino de língua inglesa no Brasil, o que é ser professor de línguas, os saberes que envolvem a vida do professor, o caráter social atribuído ao professor na sociedade atual enquanto profissional, o conhecimento pedagógico que o professor tem e utiliza para desenvolver as suas atividades, entre outros aspectos que serão apresentados ao longo desta pesquisa. Essa problemática suscitou um trabalho de pesquisa que agora apresento nos capítulos que se seguem nesta dissertação de mestrado.

No Capítulo 1, apresento a fundamentação teórica. Começo a primeira parte fazendo uma reflexão a respeito da Linguística Aplicada e a sua relação com esta pesquisa. Em seguida, falo um pouco sobre o professor formador de professores, debatendo a respeito da competência profissional, o que ensinar e como ensinar. Senti a necessidade de falar um pouco sobre o método, já que esse tema é tão recorrente quando se fala de cursos de formação de professor e a função da língua na sociedade atual. Foi necessário pontuar um pouco também a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública, a formação do professor de inglês e o currículo dos cursos de formação. Logo depois, faço uma breve retrospectiva do ensino de Língua Inglesa em nosso país.

No Capítulo 2, destinado à Metodologia da Pesquisa, descrevo em primeiro lugar o paradigma escolhido para este trabalho (estudo de caso) e em seguida falo das características da pesquisa qualitativa apresentando depois o contexto onde faço uma descrição minuciosa do campus universitário, discorro sobre os dois cursos de Letras que serviram de base para este estudo e, finalmente, caracterizo os participantes deste

dos Santos Carvalho

trabalho – os egressos e os concluintes, traçando um perfil dos egressos que foram entrevistados e fazendo um esboço superficial dos concluintes. O tópico seguinte trata dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados neste trabalho.

No Capítulo 3, apresento a descrição e discussão dos resultados, onde faço uma apresentação crítica das respostas coletadas nas entrevistas com os egressos e uma análise dos questionários respondidos por eles e pelos concluintes. Finalizando este capítulo, faço uma conclusão da análise dos dados e tento responder às questões iniciais da pesquisa apresentada.

Para finalizar, apresento as considerações finais, onde emito reflexões a respeito dos resultados encontrados através da interpretação dos dados e apresento algumas possíveis contribuições desta pesquisa para trabalhos futuros. Em seguida, são apresentadas as referências.

Embora inicial, acredito que este estudo possa despertar nos profissionais dos cursos de Letras uma reflexão a respeito do seu trabalho e a valorização da sua ação enquanto professor e agente transformador da sociedade. O professor é um ser social formador de opinião e como tal precisa ter consciência da grandiosidade do seu papel na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.

Bertolt Brecht

Para desenvolver este estudo a respeito da resistência dos concluintes e egressos do curso de Letras em querer ser professor de inglês, foi necessário analisar o currículo dos dois cursos de Letras (1997 e 2007) e interpretar os dados que foram coletados através de entrevistas e aplicação de questionários. Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica que embasa este estudo: em primeiro lugar apresento a Linguística Aplicada e as suas colaborações para esta pesquisa e, em seguida, farei uma reflexão sobre a formação do professor. Em terceiro lugar, será feita uma abordagem a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil e, por último, é apresentada uma reflexão a respeito do currículo dos cursos de formação de professor de Língua Inglesa.

Paulo Freire e Ira Shor (1986: 15) afirmam que *o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial*. Essa fala traz à tona a desconsideração daqueles que organizam os programas oficiais em relação ao saber que o aluno já tem ao ingressar no ensino superior. Muitas vezes, isso

acontece também com o professor ao organizar o seu trabalho de maneira unilateral, o que vem gerando um aprendizado ineficiente de língua estrangeira em nosso país.

O sistema educacional brasileiro apresenta uma série de falhas por causa da negligência daqueles que têm o poder e sempre se mantêm distante da realidade que urge por melhorias, permanentemente. Essas falhas perseveram alguns problemas nas escolas e, a cada ano, novos professores concluem o curso de formação sem o preparo adequado. Essa negligência educacional emperra a máquina do crescimento do país, pois sem profissionais especializados, o crescimento permanece estagnado.

Os programas de avaliação do ensino público mostram, anualmente, notas muito baixas em disciplinas que são consideradas básicas – português e matemática – e esses índices preocupam professores e administradores do sistema escolar. A língua inglesa não está incluída nesses programas, mas o desempenho de professores e alunos é avaliado, cotidianamente, em outras circunstâncias: nas entrevistas de emprego, nos exames de vestibular, etc., e sempre demonstram que o ensino que está sendo praticado nas escolas não é eficaz.

A aprendizagem de línguas possibilita ao aluno uma participação mais ampla na sociedade através do acesso à informação e da construção de conhecimento.

Sabendo que esse ensino possui muitas falhas e que é preciso apontar soluções para os problemas que professores, alunos e administração enfrentam durante o processo ensino-aprendizagem, utilizarei a Linguística Aplicada para fundamentar as reflexões que se seguem. Essa ciência foi escolhida para embasar este trabalho porque ela dedica parte dos seus estudos ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, procurando esclarecer inúmeras questões pertinentes ao aprendizado de idiomas.

No tópico seguinte, faço uma reflexão sobre essa ciência e a sua relação com esta pesquisa.

1.1 COMO A LINGÜÍSTICA APLICADA INFORMA ESTA PESQUISA

Conhecer a Lingüística Aplicada de forma mais objetiva e direta muito colaborou para esclarecer indagações que me incomodavam como professora de inglês e sobre o campo de trabalho dessa ciência (aqui tratada como LA). Através dos estudos desenvolvidos, ficou nítido que o homem está evoluindo e junto com ele também evolui a Ciência. Essa nova área do conhecimento vem apresentando trabalhos relevantes na pesquisa educacional e científica. Cito aqui os estudos de Celani (1996, 2000 e 2004), Moita Lopes (2006), Kumaravadivelu (1994, 2001 e 2006), Canagarajah (2005), entre outros autores, que têm procurado tornar a vida do homem mais compreensível, tendo como foco principal dos seus estudos a linguagem em vários aspectos e o processo de formação do professor de línguas. As inúmeras possibilidades de estudo que a LA oferece justificam a sua abrangência devido ao fato dela ter buscado aporte teórico-metodológico em outras ciências (Antropologia, Psicologia, Educação, Pedagogia e outras), a fim de compreender, justificar e ampliar seus dados e criar sua teoria própria, autônoma. Nessa ciência, o pesquisador pode ir sempre além daquilo que busca, pois a linguagem e suas manifestações cotidianas – sendo esse seu objeto de estudo - pode e deve ser estudada em qualquer contexto que apresente nuances de transformação social.

Na tentativa de compreender porque o ensino de Língua Inglesa é tão falho no Brasil, direciono este trabalho para o que ocorre na preparação do professor de inglês de acordo com os dados coletados e o que dizem os especialistas. Neste sentido, os linguistas aplicados são quem melhor pode orientar e esclarecer a respeito da formação do professor de língua estrangeira.

Para fortalecer e ampliar as minhas convicções de pesquisadora e sintonizar o meu desempenho profissional com a autonomia necessária ao desempenho das minhas funções, resolvi questionar a minha prática docente. A respeito dessa minha inquietação, Moita Lopes (2005: 86) diz,

“a pesquisa diagnóstico está centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aula, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula.”

Os estudos que ora realizo podem ser classificados perfeitamente dentro do tipo de pesquisa acima, pois estou analisando de forma minuciosa os fatores que desestimulam os egressos e concluintes de um curso de Letras/Inglês em ministrar aulas de língua inglesa, apesar do campo de trabalho ser favorável e oferecer muitas oportunidades para crescimento pessoal e profissional.

Ainda de acordo com Moita Lopes (2005:92), o linguista aplicado não pode se conformar com o que está posto, estabelecido, sem questionar. Assim, ele nos faz compreender que a transgressão das regras convencionais, tidas como certas, (uso de livro didático como única fonte de conhecimento, professor detentor do saber, grande número de alunos em da sala de aula, etc.), é necessária para desenvolver ideias e estabelecer novas propostas de caráter científico, a partir das possibilidades vislumbradas em um contexto particular, possibilitadas pelo estudo da linguagem.

As relações sociais da atualidade, de certa forma, tratam de questões humanas que nos levam a refletir sobre a velocidade com que as informações são trocadas e que fazem o homem ver problemas sociais e particulares de forma simplista e objetiva, estabelecendo mudanças de paradigmas e de novos significados. Assim, a LA é tida como prática interrogadora dos fatos sociais consagrados como corretos, possibilitando aos estudiosos questionar e propor novos conceitos científicos - aceitos não só dentro da comunidade científica, como também pelos aprendizes. Conforme Fabrício (2006: 48), esta “trama movente¹” facilita a compreensão dos fatos sociais que estavam “presos”, isto é, classificados dentro de ciências específicas, e nos levam a buscar a transgressão para compreender determinados fenômenos sob a ótica de outras ciências, focalizando a linguagem como prática social.

Esta pesquisa tem essa trama movente no seu centro, pois um dos cursos de Letras que está em análise transgrediu muitos pontos na sua formatação final para atender às necessidades da realidade onde ele acontece e ao mundo atual que urge por mudanças que tragam resultados eficazes para a sociedade como um todo.

Celani (1996) lembra que até 1955 a Linguística Aplicada ainda não era considerada uma área específica de conhecimento e pesquisa, o que justifica o apelo à

¹ Termo utilizado pela autora para se referir ao conjunto de relações em permanente flutuação, que entende que a LA é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.

aplicação de conhecimentos da Linguística Comparativa e Histórica ao ambiente de ensino de Língua Inglesa. Aliados a esses conhecimentos, também estavam: a aprendizagem seguindo a teoria behaviorista, a insistência para que se formassem hábitos advindos do modelo de reforço positivo e a repetição de exercícios padronizados descontextualizados – o que ainda acontece até hoje. Na formação profissional dos professores, a ênfase era dada aos métodos e técnicas e o “falante nativo” era o **modelo**; o mais importante era o domínio do sistema da língua e das técnicas de ensino, através de exercícios (*drills*). Não se falava no aluno e na interação necessária que é preciso haver na sala de aula.

1.1.1 A Linguística Aplicada e a Ética Profissional

Para considerar este trabalho ético e político, são levadas em consideração as escolhas dentro de parâmetros construídos em determinado contexto. É preciso respeitar o tempo, o espaço e as circunstâncias em que os fenômenos sociais acontecem, constroem e desconstroem verdades outrora estabelecidas por aqueles que observam determinados fatos sob um único prisma para análise. Uma postura crítica da realidade faz-nos refletir sobre a necessidade e desenvolvimento de uma agenda transformadora sem perder de vista princípios éticos, a política e a transformação social.

A desconstrução do que sempre foi considerado correto faz-se necessária para que possamos enxergar inquietações que foram ocultadas ao longo do tempo por profissionais que acreditam que eram detentores do poder/saber. Esse fato pode ter sufocado, em muitas circunstâncias, saberes diversos que poderiam ser utilizados em benefício de toda uma comunidade que estivesse apresentando sinais de necessidade de transformação e que, por muito tempo e por causa das circunstâncias, teve sua voz silenciada.

Acredito que a transformação social está acontecendo, pois a partir do momento que aqueles que tiveram sua voz calada por muitos anos – refiro-me aos egressos do curso de Letras/1997 - puderam, através deste estudo, externar suas inquietações e angústias e buscar alternativas para solução de problemas que foram criados e

calcificados durante a formação acadêmica, talvez, por causa da dinâmica docente e discente, e também do currículo ao qual foram submetidos.

Podemos criar uma nova realidade a partir da análise dos fatos, pois *o discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si* (NIETZSCHE, [1882] 2001 *apud* FABRÍCIO, 2006: 54). O fato de poder falar e externar as angústias pode levar aqueles que são os participantes da pesquisa (egressos e concluintes) a criarem uma realidade que possa modificar de forma positiva o trabalho que executa; pode também possibilitar àqueles estudantes dos cursos de Letras que têm suas vozes caladas e reprimidas de alguma forma, a oportunidade de visualizar e criar, através da reflexão crítica, novas possibilidades de trabalho e realização pessoal/profissional.

É possível observar que muitos professores têm os seus valores profissionais cristalizados. Isso impossibilita a eles vislumbrar a realidade sob outro ponto de vista. A Linguística Aplicada mostra-nos que a desconstrução racional dessas verdades pode favorecer o estabelecimento de novos caminhos que possam ser percorridos por aqueles que comungam ideias semelhantes, diferentes daquelas consideradas como únicas e verdadeiras.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa é um dos focos da Linguística Aplicada, por essa razão, considero importante fazer um breve relato a respeito do ensino de inglês no Brasil no próximo tópico deste trabalho.

1.2 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: COMO TUDO COMEÇOU

A História do Brasil mostra-nos que durante a colonização teve início o ensino de línguas estrangeiras aos índios (latim e português) e esse ensino tinha o objetivo de catequizá-los para que o domínio fosse conseguido de forma mais fácil. Mais tarde, na época do Império, a metodologia para o ensino das ditas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: traduziam-se textos e procedia-se à análise de conteúdos gramaticais. As escolas eram dirigidas por organizações religiosas que aparentemente não tinham conhecimento pedagógico sobre a complexidade que envolve o ensino de línguas estrangeiras.

Celani (2000: 223), ao estudar a história do ensino de inglês no Brasil, cita a seguinte determinação do governo daquela época – 1829 - para regularizar esse ensino:

Decisão nº 29 – BRAZIL – RESOLUÇÃO DE CONSULTA DA MESA DO DESEMBARGO DO PAÇO DE 14 DE JULHO DE 1809, que “crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez”.

Nessa instrução estão incluídas orientações pedagógicas do ensino das duas línguas, como por exemplo: tempo e horas, pronúncia e tradução de textos literários, e utilização de uma Gramática conceituada – porque até então ainda não existia uma gramática própria para o ensino de línguas.

Naquela época, não havia preocupação com a democratização do ensino e, para os governantes, a maioria da população não precisava frequentar a escola. De acordo com Celani (2000: 224), mais tarde, em 1772, publicou-se um alvará onde estava clara a elitização do ensino brasileiro, pois nele estava expresso que era necessário que se mantivessem empregados para os serviços rústicos e que apenas as pessoas do corpo político e os “mancebos” que aspiravam as faculdades acadêmicas poderiam ter acesso à aprendizagem de latim, além de ler, escrever e contar.

A Constituição de 1824 em seu artigo 179 dizia que “a instrução pública é gratuita a todos os cidadãos”, porém, a situação do corpo docente daquela época era muito ruim, pois não havia professores formados para atender àqueles que podiam estudar, e a escola era destinada a uma pequena elite. Desde aquela época, século XIX, temos professores não qualificados e mal remunerados trabalhando no ensino público, o que persiste até os dias atuais.

Os interesses para que o ensino de língua estrangeira começasse em nosso país foram principalmente econômicos e políticos. Além disso, o ensino de inglês no Brasil vem sofrendo menosprezo na atualidade, apresentando dificuldades variadas para a execução do trabalho pedagógico. Esse descaso data de tempos remotos. A respeito disso, Celani (2000: 227) esclarece sobre a inclusão da língua inglesa nos programas ensino brasileiro afirmando que:

Só por volta do fim do século é que vamos encontrar uma ou duas línguas estrangeiras incorporadas ao currículo. É, portanto, louvável o cuidado em introduzir oficialmente o ensino de duas línguas estrangeiras na educação brasileira, em 1809, mesmo que a motivação tenha sido apenas política.

Os motivos que incluíram as línguas estrangeiras em nossos currículos estão longe de terem sido pedagógicos e/ou acadêmicos, como já afirma a autora. Desde o início os interesses do *sistema*, (naquela época a coroa portuguesa) estavam em primeiro lugar. O ensino de inglês, juntamente com o alemão e o francês, tornou-se obrigatório em 1855. Nessa época, Portugal e França viviam conflitos políticos. Então, era necessário aos brasileiros aprenderem também a “língua do inimigo” para saber lidar com ele, principalmente por causa das relações econômicas que tiveram início com a abertura dos portos às nações amigas. Passado tanto tempo, hoje em dia, ainda é preciso implementar muitas mudanças na abordagem do ensino de inglês nas escolas públicas de nosso país, pois muitas lacunas educacionais, que começaram na época do império, ainda estão presentes na atualidade.

Celani (2004) novamente diz que [...] *as razões para se entender o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como parte da educação geral são várias. [...]*. Com base nessa declaração, constata-se que aqui no Brasil o ensino de língua estrangeira não tem a importância que merece, mesmo sendo o conhecimento de uma língua estrangeira de grande peso e dimensão nas escolhas profissionais. De forma bastante abrangente e vaga, fala-se da formação de cidadãos conscientes e de preparação para a vida no mundo globalizado. Mas será que os atuais cursos de formação de língua estrangeira estão, de fato, preparando os futuros professores para a vida que corre fora da sala de aula dos cursos de graduação?

Desde 1961 o ensino de inglês foi empobrecido nas escolas públicas porque as aulas deixaram de ser obrigatórias através da lei 4024/61. Ela provocou um atraso no ensino de língua inglesa no Brasil, porque diminuiu a carga horária que era dispensada a essa disciplina durante a formação do cidadão.

No período de 1942 a 1961, a educação brasileira passou a ser regulamentada por leis editadas pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Naquela época, ocorreu uma diminuição de aulas de francês e de inglês no ensino secundário brasileiro

devido ao sentimento de nacionalismo que estava sendo construído. Até os imigrantes que aqui chegavam, principalmente os italianos e alemães, eram obrigados a usar a língua nacional a fim de fortalecer o patriotismo. Apesar dessas exigências, o ensino de inglês e francês não foi eliminado por completo por causa da importância que eles têm na cultura universal.

Leffa (1999: 18) afirma que a reforma do ensino de 1931 apresentou uma mudança na metodologia de ensino: introduzia-se no Brasil a mesma metodologia que foi aplicada na França em 1901 – a partir daquela data o ensino de línguas estrangeiras deveria acontecer na própria língua.

Em 1971 é homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que conservou a filosofia da ditadura militar, na qual era dada pouca atenção à cultura estrangeira. No parecer 853/71 estava previsto o ensino de Língua Estrangeira apenas como uma *recomendação* e não como uma obrigatoriedade das instituições de ensino. Em 1976, através da Resolução nº 58, estabeleceu-se a unificação do 1º e 2º graus, porém o ensino de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) era obrigatório no 2º grau, continuando apenas *recomendado* para o 1º grau.

Nas três últimas décadas, os fatos que envolvem o ensino de língua estrangeira no Brasil e seus efeitos estão relacionados a dois pontos: a) o fato da oferta do ensino de língua estrangeira ser facultativa nas escolas de ensino regular e b) a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série. Isso, de acordo com a LDB de 1971 (BRASIL, 1971). No Art. 4º § 2º ela diz que:

No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

É nítida a necessidade do ensino obrigatório da Língua Portuguesa, a língua-mãe, porque é através dela que o aluno vai desenvolver a capacidade de pensar e ampliar o senso crítico através do conhecimento e uso de diferentes maneiras de comunicação – não só a oral e a escrita – e o estudo das normas gramaticais que fundamentam a língua culta. Porém, com relação ao ensino de língua estrangeira, nessa mesma Lei, em seu artigo 8º § 2º, está estabelecido que:

Em qualquer grau, **poderão organizar-se classes** que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, **para o ensino de línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal situação se aconselhe.

Então, a partir da LDB de 1971, fica muito claro o caráter facultativo do ensino de Língua Estrangeira em nosso país, porque através dela a inclusão de línguas estrangeiras nos programas oficiais passou a pertencer à parte diversificada, cujas disciplinas eram estabelecidas de acordo com as especificidades de cada Estado.

Onze anos mais tarde, em 18 de outubro de 1982, foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro a Lei nº 7.044/82, na qual alguns pontos foram reformulados, mas o ensino de língua estrangeira não sofreu alterações, isto é, essa disciplina continuou sendo optativa ainda no 1º Grau.

Em 1996, com a Lei 9.394/96, algumas modificações muito importantes aconteceram na educação nacional. Uma delas foi o fato de tornar obrigatório o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, antes 1º Grau. O art.26 § 5º diz:

Na parte diversificada do currículo **será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Apesar dessa determinação da Lei, ainda existe a crença nas escolas de que inglês não reprovava. O ensino-aprendizagem de língua inglesa é desenvolvido da mesma maneira das outras disciplinas, mas, principalmente, durante a realização do Conselho de Classe, no final do ano, quando é feita uma avaliação mecânica do trabalho de todas as disciplinas, o trabalho desenvolvido pelo professor de inglês não tem o valor que merece.

Leffa (1999) diz que o ensino de línguas no Brasil vem repetindo a realidade vivida em outros países, tanto no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, quanto com relação à metodologia de trabalho. Muitos cursos de Letras têm na sua história acadêmica disciplinas que são ministradas semestralmente sem a atualização necessária.

Não é difícil ilustrar o percurso do ensino de língua inglesa no Brasil, já que ele está aí exposto nos livros através dos estudos realizados ao longo do tempo. Porém, falar do presente e do futuro não é tarefa fácil, por causa da diversidade escolar que a realidade apresenta em cada lugar, em cada escola. Essa diversidade pode ser metodológica, cultural, apresentar crenças a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, etc. Nós, professores, estamos hoje diante de um grande desafio que é preparar o aluno para o mundo em que estamos vivendo e para o mundo inserido na tecnologia que já se faz no amanhã. É necessário que a escola se atualize diariamente, já que a história tem demonstrado através dos fatos que os erros do passado podem servir para prever e realizar ações diferenciadas no futuro. Hoje, torna-se difícil visualizar uma situação com um presente satisfatório para o ensino de inglês, principalmente por causa do sucateamento pelo qual passam as escolas e pelo despreparo docente.

Termino aqui a breve narração do percurso do ensino de inglês no Brasil. Passemos agora aos aspectos pedagógicos que envolvem a vida deste profissional.

1.3 O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS PCN

Nos dias atuais, é comum a afirmação de que não se aprende inglês na escola pública e que para que essa aprendizagem aconteça é preciso frequentar as escolas particulares de idiomas ou permanecer por algum tempo num país estrangeiro onde essa língua seja nativa. Essa crença desacredita com força crucial o ensino público e tem provocado uma elitização da aprendizagem de inglês, além de fazer parecer que só o ensino privado dessa língua é eficaz.

Os alunos das escolas públicas, na atualidade, estão sendo submetidos a mecanismos públicos de avaliação, porém, até o momento, a aprendizagem de línguas estrangeiras não está incluída nessa avaliação. Esses mecanismos estão se embasando num dos objetivos educacionais mais amplos reservados à escola pelos PCNs: possibilitar a formação integral do indivíduo enquanto ser social, preparando-o para atuar no mundo e dele participar não apenas enquanto consumidor de produtos (materiais ou culturais) importados, mas também como ser humano crítico e analítico da realidade que o cerca.

Depois de instituída a Lei 5.692/71, surgem, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais que tentam despertar professores e direção das escolas para um novo olhar no processo ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, de modo que aluno e professor interajam, a fim de que ambos sejam participantes ativos e responsáveis pela aprendizagem que está sendo construída.

Em um dos objetivos alocados para ensino de Língua Estrangeira no nível fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) espera-se que os alunos sejam capazes de:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

O objetivo acima coloca em foco o processo de ensino-aprendizagem idealizado por muitos professores de inglês, pois ele concebe um aluno reflexivo e questionador, como complementam os outros objetivos que se seguem:

- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

Nesse ponto, os parâmetros sinalizam para o desenvolvimento da capacidade de discernimento e valorização da cultura local, evitando-se assim um processo de aculturação devido à supervalorização da cultura estrangeira que, aos poucos, vem ganhando mais e mais espaço em nossa realidade.

Outro objetivo para o ensino de língua inglesa, sugerido pelos PCN (ibidem), que considero importante mencionar, é o seguinte:

- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;

A leitura é um processo dinâmico na qual aquele que lê precisa se envolver ativamente na (re)criação do sentido do texto que foi produzido e, para isso, é preciso utilizar o conhecimento de mundo. Através da habilidade de ler em inglês, o aluno pode desenvolver uma aprendizagem autônoma, utilizando as informações que obtém com o que lê, criando assim um autocontrole sobre aquilo que aprende.

Como o próprio nome sugere, os *Parâmetros* constituem uma ferramenta de trabalho que deve auxiliar o professor na sua formação acadêmica, nas atividades profissionais e/ou pessoais. Eles foram criados com a intenção de fortalecer o ensino de Língua Estrangeira, porém, os professores não foram devidamente orientados para a melhor maneira de utilizá-los e, ainda hoje, o ensino de inglês continua apresentando lacunas que são perceptíveis na aprendizagem do aluno.

Vejamos, então, porque é preciso estudar uma língua estrangeira de modo organizado e atualizado. Para isso, a seguir, falarei um pouco a respeito da função da língua na sociedade humana.

1.4 A LÍNGUA INGLESA... E A FUNÇÃO DA LÍNGUA

Durante uma palestra em um Simpósio Internacional na cidade de São Paulo a respeito da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, foi dito: “... *learning English has become one of the major tools of contemporary education. As in most parts of the world, learning English is one of the most valued symbolic assets in Brazil in view of the role of English in worldwide communication media.*”² (MOITA LOPES, 2005: 2). Considero importante começar este tópico com esta reflexão, pois a cada dia é crescente a busca pela aprendizagem de inglês em nosso país. Prova disso é o sem número de escolas de idiomas que vêm surgindo diariamente. A maioria das profissões na atualidade exige um conhecimento mínimo dessa língua, principalmente porque os trabalhos especializados são escritos e/ou traduzidos nela. Assim, faz-se necessário aos profissionais das mais diversificadas áreas, aprender inglês para que possam se sentir incluídos no campo profissional.

² Aprender inglês tem se tornado uma das maiores ferramentas da educação contemporânea. Como em muitas partes do mundo, aprender inglês é uma das afirmações simbólicas mais valiosas no Brasil tendo em vista o papel do Inglês da comunicação mundial. (tradução minha)

Toda e qualquer forma de sociedade humana que exista no mundo se organiza e se inter-relaciona através de uma língua, visto ser ela um elemento fundamental para a veiculação de cultura, formação de instituições, elo entre gerações, manutenção e/ou mudança dos papéis sociais. As diferentes formas de cultura ou de arte e as mudanças históricas, políticas e sociais que existiram e têm existido só se tornaram fonte de conhecimento comum por causa da função da língua, num processo contínuo e simultâneo de disseminar e preservar as informações e, paradoxalmente, também modificá-las. Não fosse esse papel fundamental da língua, os costumes de determinadas sociedades não se manteriam até os dias atuais, as sociedades não teriam evoluído e não se saberia o que se passa de um lugar para outro. Essa função da língua, no mundo moderno, tem se ampliado ainda mais devido às inovações tecnológicas que provocaram mudanças nas relações sociais e, conseqüentemente, linguísticas, passando essas a serem mais rápidas, por causa do acesso imediato das informações, que ocorre “on-line”.

Dentro dessa perspectiva de percepção da função da língua em uma sociedade, insere-se uma outra: a da centralização do indivíduo nesse processo de uso linguístico, de inserção de suas marcas individuais e, ao mesmo tempo, sociais, de agente no “fazer” linguístico e social, uma vez que, obviamente, é o indivíduo o responsável pela propagação linguística e pelas mudanças sociais, políticas, históricas, culturais, literárias e artísticas. A sua forma de usar a língua reflete as concepções ideológicas, seu padrão social, seu nível cultural e sua forma de ver o mundo. Desse modo, pode-se afirmar que os indivíduos veem e compreendem o mundo a partir da perspectiva linguística.

Para que essa percepção tome lugar, é necessário que o profissional de Letras esteja habilitado para analisar os elementos linguísticos que fazem parte da estrutura da língua, reconhecendo os seus usos variados e as diferenciações na superestrutura do texto e nas manifestações culturais e literárias a partir deles. Além disso, é preciso que esse profissional também se reconheça como um indivíduo que faz parte deste “fazer” social, agente no processo de busca constante do seu aprimoramento profissional, através de pesquisas e participação em projetos de caráter pessoal, acadêmico, social e comunitário.

De acordo com Paiva (2009: 33) “*A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais*”. Essa reflexão deixa claro

que é preciso trabalhar a língua de forma contextualizada. Assim, ela se torna “viva” e o aluno pode sentir que tem liberdade para utilizá-la cotidianamente com segurança para se comunicar em diversas situações e circunstâncias.

Depois de descrever um pouco sobre o percurso do ensino de inglês no Brasil, a seguir, farei algumas reflexões sobre a história dos cursos de formação desses professores.

1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA HÁ ALGUNS ANOS

De acordo com Chagas (1979: 113), a primeira tentativa de organizar os cursos de formação de professores no Brasil aconteceu em 1931. Esperava-se que com o oferecimento dos cursos de formação para professor em nível superior a qualidade do ensino melhorasse. Para isso, foi criado o Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, através do Decreto nº 19.851, em 11 de abril de 1931, e com ele surgiram as primeiras licenciaturas nas quais os professores eram formados em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

Data do ano de 1955 a publicação das Qualificações para Professores de Línguas Modernas para Escolas Secundárias nos Estados Unidos pela *Modern Language Association (MLA)*. Nessa proposta, segundo Celani (1996), eram previstos níveis de competência para os professores e eram apresentadas como categorias de ensino, as quatro habilidades linguísticas, seguidas de análise linguística, cultura e preparação profissional, para que aquele que estivesse dando aula de língua estrangeira fosse considerado um bom professor. A habilidade de falar bem a língua estrangeira que se ensina, desde aquela época, é considerada como um dos principais requisitos para ser um bom professor.

Conforme Paiva (2003)

Em 19 de outubro de 1962, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o parecer de nº 283 de autoria de Valnir Chagas, que trazia,

entre outras, a seguinte observação: A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado.

Não é tão recente a reflexão a respeito da formação dos professores de línguas e, ao olharmos a grade curricular do Curso de Letras em estudo do ano de 1997 (anexo nº 04), percebemos que, naquele curso, a disciplina língua inglesa tem sua carga horária diminuída a partir do quinto semestre. Esse fato está demonstrando mais uma vez que, apesar de este ser um curso que tem a intenção de formar professores de inglês (também), outras disciplinas foram colocadas em primeiro plano.

Celani (1996) nesse mesmo texto apresentado numa comunicação durante um congresso, mostra aspectos relevantes necessários ao desempenho do professor de inglês e também de outras línguas estrangeiras naquele período, que são bem diferentes do que estava sugerido na proposta da MLA.

Dentre as qualificações necessárias apresentadas, estavam orientações comportamentais para sala de aula como, por exemplo, a capacidade de ensinar mais do que a língua fazendo com que a língua fosse um veículo para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao estudo.

As qualificações listadas em 1979 enfocavam aspectos importantes do contexto de ensino-aprendizagem, tais como: experiência pessoal que o professor tem, reflexão sobre a prática, aspectos culturais da língua, materiais didáticos, entre outros, que na atualidade continuam sendo requisitos fundamentais para o bom desempenho profissional. Esses aspectos são indispensáveis nos cursos de formação, nas licenciaturas.

Outros aspectos educacionais também precisam ser considerados na aprendizagem de línguas como, por exemplo, as relações afetivas, que podem ter a intenção de desenvolver a competência comunicativa e a motivação para aprender. Aprender uma língua implica interesse, motivação, frustração e outras manifestações sentimentais, o que torna muito claro o papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A aprendizagem deve ser significativa tanto para o professor, quanto para os alunos e o ambiente em sala de aula deve ter um clima ativo, em que as diferenças individuais dos alunos sejam respeitadas e as reais

circunstâncias de aprendizagem tomem lugar. Resta-nos ter a esperança de que os atuais cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira procurem seguir as diretrizes traçadas desde 1979 e que ainda hoje são muito atuais, a fim de formar professores mais sintonizados com as reais necessidades de ensino de línguas, especialmente no ensino público.

1.5.1 Quem Educa Aqueles que Ensinam

Começo este tópico com uma reflexão a respeito da competência profissional do professor, feita por Paulo Freire (1996: 92)

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

Escolhi a citação desse brilhante educador para reforçar o que penso sobre a formação do professor de línguas nos dias atuais. O professor precisa saber o que vai ensinar e como vai ensinar. Não basta conhecer. É preciso saber, ter segurança a respeito dos conteúdos que serão trabalhados, porque a interação na sala de aula é inevitável e os conteúdos apresentados pelos professores devem ter importância para o aluno. É preciso estar atento às mudanças para acompanhar o ritmo do aluno.

Almeida Filho (1999: 13) discute o processo de mudança pelo qual terão que passar os professores de língua estrangeira acostumados a uma vivência profissional estabilizada ao longo de anos de trabalho na prática profissional e com pouquíssimas oportunidades de cursos de aperfeiçoamento “após terem se formado”. Essa mudança pode ser sinônimo de atualização constante. Antes de pensar na atualização depois de concluir o curso, precisamos nos certificar se o **curso de formação** que está preparando professores está atualizado, e se os professores desses cursos estão fazendo diálogo entre as teorias e a prática que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula. Este mesmo autor cita outro tipo de competência: a competência aplicada. Para o autor,

A Competência Aplicada ou Competência Teórico-Aplicada (de acordo com alguns autores) se refere às concepções teóricas de ensinar e aprender línguas e capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1999:21)

Essa competência pode ser analisada pela experiência que o professor tem. O professor competente é aquele que alia conhecimento e experiência para construir o seu plano de trabalho de modo que as atividades desenvolvidas não sejam simplesmente reproduzidas por seus alunos, mas que também possam ajudá-los a desenvolver o senso crítico a respeito da realidade que os cercam.

Freeman (1989: 29) afirma que há duas concepções errôneas a respeito dos docentes dos programas de formação de professor de línguas.³

The first misconception is that language teacher education is generally concerned with the transmission of knowledge, specifically about applied linguistics and language acquisition, and of skills in methodology and related areas. The second misconception, which follows closely from the first, is that transmission of knowledge will lead to effective practice.

Muitas vezes, a preparação dos docentes apresenta essa falha teórica e é preciso então pensar como as pessoas aprendem a ensinar línguas, a fim de programar novas práticas que resultem num ensino eficiente. A educação do professor de línguas deve fazer uma ligação entre o que existe na realidade e o que é feito na sala de aula durante a formação profissional, e isso deve ser feito pelas pessoas que são/estão habilitadas para serem professores formadores e pelas instituições que são responsáveis pelo desenvolvimento deste processo.

O professor precisa ter conhecimento e determinadas habilidades para ensinar. E ensinar inclui saber os conteúdos, saber como ensinar, saber para *quem ensinar* – e aqui

³A primeira: - o professor de línguas está geralmente preocupado com a transmissão de conhecimentos, especificamente sobre Linguística Aplicada e a aquisição da linguagem, e de competências em metodologia e correlatas. O segundo engano, que segue de forma muito próxima o primeiro, é acreditar que a transmissão de conhecimento conduzirá a uma prática efetiva. (tradução minha)

é preciso considerar o que o aluno já sabe – os níveis de conhecimento da turma e principalmente, o contexto. Nas palavras de Freeman (1989: 31)

Knowledge, for the teacher, includes what is being taught (the subject matter); to whom it is being taught (the students – their backgrounds, learning styles, language levels, and so on); and where is being taught (the sociocultural, institutional and situational contexts)⁴.

Na realidade o professor deve ser um mediador, auxiliando o aluno durante o processo ensino-aprendizagem, ajudando-o a perceber sua capacidade enquanto aprendiz.

Ressalto também que é preciso que o bom professor tenha certas habilidades, tais como: preparar material, dar instruções claras, corrigir de forma variada os erros cometidos, domínio de classe e disciplina. Se considerados de forma conjunta: conhecimento, atitude, consciência e *know-how*, esses elementos são a base para o desenvolvimento de um bom trabalho do professor de línguas, de acordo com Freeman (1989).

Em um estudo realizado com professores por Freeman e Graves (2004), eles fazem o seguinte questionamento: *o que os professores sabem e como eles ensinam o que sabem?* Como resposta, foi apontado que os professores devem ter conhecimento sobre a língua estrangeira que ensinam e **saber como ensinar** as quatro habilidades – *listening, reading, speaking and writing*. Com relação ao ensino de línguas no Brasil, manifesta-se, através de pesquisas realizadas, a necessidade de que todo professor de inglês tenha domínio pedagógico desses requisitos tão necessários ao bom desempenho do professor em sala de aula.

⁴ Conhecimento, para o professor, inclui o que é ensinado (o assunto); para quem está sendo ensinado (os alunos – seus backgrounds, estilo de aprendizagem, nível de linguagem, etc.) e onde é ensinado (o contexto sociocultural, institucional e situacional.) (tradução minha)

1.5.2 A Formação do Professor de Inglês

As relações sociais da atualidade, de certa forma, apontam questões humanas e financeiras que levam os profissionais de ensino a abandonarem a sua área específica de trabalho a fim de conseguir sobreviver e obter determinado prestígio social que parece ter sido perdido pela classe docente ao longo dos tempos. Quanto ao curso de Letras que ora estudo, é possível que as atividades de ensino não tenham sido adequadas, visto que a formação do professor hoje enfrenta alguns desafios como:

- novos equipamentos e a internet - muitos professores não sabem utilizar esses equipamentos e a rede mundial de informações, ignorando-os como recurso pedagógico, o que leva os alunos a perderem a oportunidade de atualização;
- a invasão da mídia na sala de aula e nos conteúdos a serem trabalhados – muitos livros da literatura nacional e internacional têm seus resumos publicados na internet e muitos alunos preferem fazer uso dessa leitura ao invés de ler a obra original;
- a dinâmica do conhecimento – a evolução científica em todos os campos, inclusive na aprendizagem de línguas, exige que o professor esteja atualizado com o que está sendo pesquisado pelo mundo em sua área. Essa atualização será tratada posteriormente em outra sessão.

Considerando os aspectos acima, pode-se declarar que é fundamental uma formação apropriada para o professor de línguas, pois como afirma Moita Lopes (1996: 181)

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Muitos profissionais de língua inglesa não têm consciência do seu papel de educador. Não se consideram responsáveis pela construção do conhecimento de uma

nova sociedade que está sendo formada ali na sala de aula, sob sua responsabilidade. Como consequência, temos professores mal (in)formados, com deficiências no conhecimento e desempenho linguístico da Língua Estrangeira que estão trabalhando, e, principalmente, sem conhecer adequadamente as bases linguísticas que devem ser o suporte para o seu trabalho.

Moita Lopes (1996) argumenta sobre a necessidade de um programa específico para a formação de professor de inglês. [...] *um dos aspectos centrais da formação desses alunos: aprender e ensinar línguas [...]* Os cursos de licenciatura com dupla habilitação, como é o caso de um dos cursos em estudo, muitas vezes, privilegiam as disciplinas de língua portuguesa (Português, Literatura Portuguesa e Brasileira) deixando lacunas no conhecimento e domínio das habilidades necessárias à prática de ensino de Língua Inglesa que refletem no desempenho, não só da competência linguístico-comunicativa em língua inglesa, como também no desenvolvimento das ações em sala de aula.

No tópico que se segue, farei uma reflexão sobre o estágio supervisionado, que é uma das partes mais importantes da formação do professor.

1.6 SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR

Um dos pontos mais importantes do curso de formação de professor é a prática orientada. É muito importante porque o estágio é o momento em que o aluno vai poder fazer uma relação entre a teoria e a prática docente. O Conselho Nacional de Educação, no parecer de número 21/2001(anexo nº 07), assim define o Estágio Curricular:

Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

A realidade dos cursos de formação de professor é que as disciplinas de estágio que compõem a grade curricular têm a carga horária muito pequena em relação ao curso como um todo. No curso de 1997 da pesquisa em questão, os alunos tinham que desenvolver o estágio em duas disciplinas – Português e Inglês - apenas nos últimos semestres do curso. As disciplinas que diziam respeito à prática em sala de aula tinham uma carga horária muito pequena (anexo nº 04), o que empobrecia sobremaneira essa experiência profissional durante a formação. Conhecer a realidade de uma sala de aula para os formandos é imperativo. Eles precisam tomar conhecimento de que a classe é:

Um ambiente complexo que se prolonga durante longos períodos de tempo. Como resultado das inter-relações que se estabelecem entre seus componentes, as mudanças que ocorrem num aspecto têm conseqüências para os demais elementos do sistema. (DOYLE, 1979: 188, *apud* SACRISTAN, 2000: 204)

Depois de experienciar a realidade da vida docente, os alunos aprendem planejar, desempenhar e guiar situações bastante diferenciadas de aprendizagem. Por essa razão, acredito ser o estágio supervisionado de fundamental importância na formação docente.

Na condição de *construtor do futuro*, o professor brasileiro depara-se com uma formação defasada em relação à realidade. Ele está ensinando o passado e não o futuro. É preciso que o professor seja estimulado à criação, a curiosidade e à descoberta, ensinando a pensar, porque sem conhecimento, não há liberdade.

Como estou discorrendo sobre os cursos de formação de professor de língua inglesa, acho conveniente tratar um pouco do currículo.

1.7 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

O dicionário Aurélio define o termo currículo como: *[do lat.curriculu] S.m. 1. Ato de correr. 2. Atalho, corte. 3. Bras. Parte de um curso literário. 4. Bras. p. ext. As matérias constantes de um curso.* Neste trabalho, concentrarei as minhas reflexões na última definição aqui apresentada, pois é esta que está intimamente relacionada à vida

do professor. Essas disciplinas/matérias, que são a estrutura de qualquer curso, é que vão favorecer o desenvolvimento dos processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos que são acumulados ao longo da história.

A reforma nos cursos de graduação de 2004, proposta pelo Ministério da Educação, visando colocar o Brasil dentro das ações da nova ordem mundial, tem como centro o currículo. Ao ser elaborado, é preciso que não se perca o foco nos conteúdos a serem trabalhados e no contexto onde ele será desenvolvido.

O Ministério da Educação sugere uma estrutura curricular que deve ser seguida pelas instituições de ensino. Nela, de acordo com Apple (1982: 127) está embutido o currículo oculto que é entendido como *normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores*. Esse currículo oculto acentua o papel da escola de reprodutora de conhecimentos e mantenedora do controle social. Em outras palavras, a escola pode estar exercendo uma posição reducionista como instrumento utilizado para manutenção dos privilégios de grupos dominantes, o que pode acarretar conflitos e resistências.

Ao se definir um currículo, algumas questões podem ser levadas em conta:

- Para que servem os conteúdos trabalhados?
- Para quem servem?
- A serviço de quem ou de que interesses está esse (curso)conteúdo?

Quando levantamos essas questões, fica mais fácil entender a dimensão ideológica de um currículo e algumas pesquisas demonstraram que é possível detectar interesses ideológicos muito grandes, tanto nos conteúdos como nos procedimentos ou métodos de ensino e avaliação.

Muitos estudiosos discutiram a respeito do ensino e as questões curriculares que no Brasil. Quando tratam do tema *currículo* em seus diálogos, Paulo Freire e Shor (1986: 15) afirmam que

[...] o currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, a

recompensa, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora.

O currículo é um tema que muito preocupa os profissionais de educação. A necessidade de atualização para acompanhar as mudanças educacionais do mundo contemporâneo e a flexibilidade necessária a todo programa de ensino, levam os professores e alunos a apresentarem, ainda hoje, os mesmos problemas escolares de tempos atrás, pois, principalmente, os professores não conseguem acompanhar a evolução pela qual passa o mundo fora da sala de aula. A escola continua trabalhando com práticas desatualizadas que afetam o desempenho tanto dos professores quanto dos alunos. Alguns professores ainda tentam desenvolver um trabalho diferenciado do que é imposto (sugerido) pela escola, mas, no final, acabam agindo da mesma maneira de sempre por causa do *sistema*.

A palavra currículo remete-nos a uma outra de tamanha abrangência e complexidade nas escolas brasileiras: a autonomia. Paulo Freire (1996: 59) diz: *o respeito à autonomia e à dignidade é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*. Quando se dá espaço à autonomia na elaboração dos currículos escolares, chegamos de forma bem próxima da liberdade para trabalhar de acordo com o contexto onde aquele curso será desenvolvido. Retorno à questão do conhecimento necessário para ensinar; ele é a mola mestra para que o professor possa desenvolver seu trabalho com autonomia e dignidade. Esta autonomia também é construída com a prática e a experiência que são adquiridas ao longo do desempenho profissional.

A autonomia me faz lembrar outro ponto muito importante no desempenho do professor, que é a competência. De acordo com Sacristan (2000: 244)

A competência dos professores não está em planejar tarefas próprias ou escolher a partir de um conhecimento de um hipotético repertório muito amplo elaborado pela tradição e pelo conhecimento profissional coletivo. Tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar solução às situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado.

Sua competência profissional se expressa melhor no *como enfrenta as situações que lhes são dadas*⁵. Trata de ver mais a originalidade no modelar pessoalmente as situações que já lhes são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão.

O autor mostra-nos que o binômio competência e autonomia estão intimamente relacionados. No desenvolvimento das atividades, automaticamente, uma suscita a outra. A autonomia para escolher ante o que já está institucionalizado e a competência para *modelar* o programa oficial de acordo com a sua realidade. O professor trabalha em condições que lhe permitem certa flexibilidade para desenvolver seu trabalho e fazer as escolhas. Durante o curso de formação, deve-se desenvolver competências necessárias para que o professor possa fazer suas escolhas e tomar decisões concretas e coerentes de acordo com a situação real de ensino-aprendizagem quando estiver assumindo uma sala de aula.

Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1997: ??), as autoridades educativas centrais (MEC) conceberam programas de ensino que são obrigatórios em todo o território nacional nas escolas públicas. Vejamos:

Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.

Ao elaborar o planejamento, o professor precisa incluir no seu plano de trabalho a lista de conteúdos e as sugestões metodológicas apontadas no plano nacional, sem esquecer a autonomia e o contexto. As sugestões dadas pelas diretrizes nacionais precisam prever a flexibilidade necessária ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que esse processo possa executar as adaptações necessárias a fim de responder de maneira diversificada às realidades variadas que têm o ensino brasileiro. Quando trato de adaptação curricular, refiro-me à autonomia necessária à escola e aos professores na seleção e organização dos conteúdos; eles devem conduzir a

⁵ Grifo do autor.

adaptação curricular mantendo o núcleo básico de conteúdos sugerido pelas autoridades educacionais, considerando a importância dos mesmos no desenvolvimento educacional dos seus alunos. Os demais tópicos sugeridos (parte diversificada) devem ser trabalhados de acordo com a necessidade dos alunos, a cultura local, e conhecimento a respeito dos conteúdos que o professor tem.

O currículo do atual curso de Letras - Inglês que é abordado neste trabalho é uma mostra clara de autonomia educacional. Nele, o aluno pode *escolher* o que estudar de acordo com as disciplinas oferecidas e o seu interesse acadêmico a cada semestre. Essa autonomia pedagógica necessária à vida docente e discente também perpassou os professores quando da reforma universitária à qual foram submetidos os cursos de educação superior, pois o grupo que organizou esse novo curso ousou e transgrediu a proposta que lhes foi apresentada pelos órgãos setoriais, com a intenção de habilitar um profissional de Letras *diferente* daquele de anos atrás. Essa transgressão, no entanto, está vinculada à ética profissional que é imprescindível na atuação democrática que deve existir em todo ambiente acadêmico. O respeito à hierarquia foi cumprido, porém, o desejo comum daquele grupo de formar profissionais mais conscientes e com melhores condições acadêmicas/profissionais de assumir uma sala de aula foi tida como prioridade.

Um dos objetivos deste trabalho pretende investigar as concepções sobre o curso de formação de um grupo específico de professores. Sendo assim, acho conveniente falar um pouco de um tema que muito angustia os professores formadores: o método.

1.8 COM A PALAVRA, O MÉTODO!

Durante a coleta de dados para esta pesquisa, uma professora me perguntou: *e aí, já aprendeu algum método novo pra gente trabalhar com nossos alunos?* Essa questão traz à tona uma inquietação comum aos professores de língua inglesa: o melhor método. Estamos sempre procurando uma maneira mais eficiente para que as nossas aulas “deem certo”.

De acordo com Prabhu (1990: 161), a plausibilidade precisa ser considerada quando tratamos de *melhor método*. É preciso considerar o contexto da situação ensino-aprendizagem e questionar as teorias “fantásticas” antes de segui-las à risca na sala de aula, já que não existe um método que podemos dizer ser o melhor. O método refere-se à maneira como as atividades serão desenvolvidas na sala de aula, as teorias, crenças plausíveis que baseiam estas atividades. Ele depende de quem está envolvido no processo, isto é, para quem e em que circunstâncias e objetivos os conteúdos serão trabalhados. A variedade que existe no contexto de ensino é que vai determinar o que é melhor. Mais adiante, no mesmo texto (ibidem, 167), esse autor afirma que se todo método é parcialmente verdadeiro, parece ser claro que nenhum deles representa uma verdade completa. O melhor método vem a ser, então, aquele que produz os melhores resultados.

Celani (1996) acredita que a questão métodos e técnicas é secundária no processo ensino-aprendizagem. O importante é que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes. Os professores, muitas vezes, são submetidos a certas práticas baseadas em teorias “importadas” que não estão relacionadas com a sua realidade e, mesmo assim, utilizam certas atividades na tentativa de acertar, ou mesmo para diversificar o trabalho, porém, elas nem sempre surtem bons resultados.

Muitos professores ignoram o conhecimento que têm quando vão elaborar os seus planejamentos. Não têm consciência de que o **conhecimento local** de que trata Canagarajah (2005: 3), precisa ser valorizado e levado em consideração na sua prática. Muitas vezes, algumas atividades são colocadas em prática e têm um resultado muito bom. No entanto, essas mesmas atividades não são reconhecidas como eficazes porque ainda não foram catalogadas em livros didáticos e não fazem menção a uma teoria muito conhecida. O saber local é aquele que está intimamente relacionado ao contexto de um grupo; é específico de uma comunidade (comemorações cívicas e/ou religiosas, por exemplo). Freeman (2000) destaca que se os professores tivessem conhecimento de que aquele conhecimento que é produzido através de sua prática na vida cotidiana e que as suas reflexões são muito úteis no desenvolvimento do ensino, é possível que com essa valorização o ensino de inglês se tornasse mais significativo tanto para o professor que elabora e planeja as atividades, como para os alunos que a executam.

Canagarajah (2005: 9-20) afirma que o conhecimento global advém das teorias que são formuladas pelos especialistas sobre a prática. Elas nem sempre correspondem à realidade. Muitas dessas teorias foram tiradas do conhecimento local e dos recursos locais para atender aos seus próprios propósitos, a globalização. Muitos conteúdos estão se tornando “globalizados”, mas é preciso tomar cuidado com a o propósito das ações que envolvem esta globalização. A que interesse se destina? do professor? do aluno? Argumenta-se que o conhecimento local e o global deveriam caminhar juntos a fim de produzir um conhecimento eficiente. É possível que isso não tenha acontecido com os professores de que trata esta pesquisa, pois o que eles informam nas entrevistas não parece ser resultado de uma junção eficiente entre teoria e prática. Freeman (2000) afirma que o conhecimento do professor é como um rio que sempre esteve ali e não foi reconhecido científica e geograficamente, mas sempre foi usado para beneficiar uma população sem ter sido catalogado pelos estudiosos. É necessário, porém, incluí-lo dentro de um saber estabelecido para ter reconhecimento e aceitação.

Novamente Freeman (2000) diz que o conhecimento deve ser trabalhado dentro das atividades de ensino, e elas devem ser os caminhos que professor e aluno utilizam de forma conjunta para colocar em prática o trabalho, as regras estabelecidas por ambos e as ferramentas que serão usadas para realizá-lo. Ele ainda afirma que tudo isso constitui o conhecimento autêntico que é construído através do que o professor sabe e através da prática em sala de aula. A partir desse fato, acredito que é possível afirmar que a metodologia advém da prática e experiência locais/individuais. O melhor método vem a ser as atividades **que deram certo**, que foram desenvolvidas pelo professor em conjunto com seus alunos, de acordo com o contexto, o saber local e o global, integrados. Todos esses fatores reunidos constituem assim o saber global, que vem a ser uma reformulação, uma reconstrução do conhecimento.

Quando o professor tem a autoestima fortalecida e apresenta uma consciência crítica a respeito do trabalho que está desenvolvendo, ele pode questionar o seu método particular de trabalho e absorver realidade que antes era global de acordo com seus interesses e os interesses de seus alunos. Agindo assim, vai-se criando autonomia para realizar o trabalho docente dentro e fora de sala de aula com segurança. Paulo Freire (1996: 100) diz o seguinte a respeito da autonomia que o professor precisa ter:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos seres capazes de observar, comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade de transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito*, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços.

A reforma acadêmica sugerida pelo MEC em 2004 apresentou muitas novidades que estavam fora da realidade e possibilidades de muitas universidades. Nem todos os professores das universidades acataram tais sugestões sem questionar. Os braços foram descruzados e muito trabalho foi feito - transgredindo, às vezes, de forma responsável os preceitos que tinham sido sugeridos. Um novo curso foi estruturado atendendo às especificidades da universidade, respeitando as possibilidades da estrutura multicampi que ela apresenta.

Inúmeras tentativas são apresentadas ao longo da história do ensino de inglês e, recentemente, Kumaravadivelu ((1994: 30) vem afirmar que não existe um *melhor método* para ensinar e aprender inglês. A condição “Pós-Método” permite que professores criem novas práticas ou trabalhem com práticas antigas de acordo com o seu contexto de sala de aula. Kumaravadivelu aponta que

The postmethod condition, however, recognizes the teachers' potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula and textbooks.⁶

Não se trata de um ecletismo pedagógico em que vários métodos são “misturados” e acompanhados de procedimentos e supostas verdades por parte do professor. Na condição pós-método, o professor deve questionar a situação de ficar preso a um método como melhor. Esse questionamento vai favorecer a construção de sua autonomia.

⁶ A condição pós-método, entretanto, reconhece o potencial do professor para conhecer não apenas como ensinar mas também conhece como agir autonomamente dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículo e livros didáticos. (tradução minha).

O capítulo seguinte é destinado à metodologia de pesquisa escolhida para ser utilizada neste trabalho. Nele discorrerei sobre o paradigma da pesquisa, o contexto onde o problema foi diagnosticado, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta e, finalmente, falarei sobre os procedimentos de análise dos dados.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...)

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Pedagogia da Autonomia

Começo este capítulo esclarecendo a escolha da metodologia deste trabalho que é de natureza etnográfica qualitativa interpretativista. Etnográfica, porque tenho como foco de estudo seres humanos e seu comportamento em um determinado contexto e uma situação específica. O trabalho etnográfico também pode ser caracterizado por tentar compreender as crenças, valores e comportamentos através da vivência do pesquisador com um grupo específico, não apenas como observador, mas, principalmente, como participante e informante do processo em questão.

É de natureza qualitativa porque é realizada no local onde os fatos acontecem e pretende obter os dados descritivos através do contato direto e descritivo da pesquisadora com a situação em estudo sem a expectativa de que esses dados possam ser generalizáveis. Nela é feito um corte temporal-espacial do tema em estudo por parte

da pesquisadora. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (Manning, 1979: 668)

É interpretativista porque procura entender e interpretar os fatos sociais inseridos num contexto específico. A pesquisa qualitativa descobre na etnografia uma série de procedimentos que pode revelar realidades implícitas que, às vezes, não são perceptíveis pelo olhar de quem está imerso e participa de forma ativa das ações cotidianas.

2.1 O PARADIGMA DE PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa tem a necessidade de compreender a ação social no contexto onde os fatos acontecem, (Campus Universitário de uma universidade do interior da Bahia) e na vida dos participantes (egressos do curso de Letras – Português, Inglês e Literaturas e concluintes do curso de Letras Inglês). Para isso, estabeleci como método de investigação o estudo de caso que vai me guiar nos aspectos epistemológicos da pesquisa, além, logicamente, de propiciar a seleção do método de análise dos dados que conduz este estudo.

Respalhada pela abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, cuja lógica segue um processo circular que parte de uma experiência e trata de interpretar o problema em seu contexto sob os diversos pontos de vista dos implicados, busco aqui neste trabalho compreender a realidade dos dois cursos em estudo através de relatos que proporcionem a compreensão do fenômeno que é recorrente no Departamento em estudo (não ser professor, nem professor de Inglês).

2.1.1 Características da Pesquisa Qualitativa

De acordo com Bogdan e Biklen (1984), a pesquisa qualitativa pode ter as seguintes características:

- 1- O investigador é o instrumento principal;
- 2- Tende a ser mais descritiva;
- 3- Há mais interesse pelo processo do que pelo resultado ou produto;
- 4- Tendência de analisar os dados de forma indutiva;
- 5- O significado é de importância vital para as abordagens qualitativas.

Os mesmos autores esclarecem que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares uma da outra, e que em alguns estudos isto é desejável, por exemplo, utilizando-se estatística descritiva e apresentando-se conjuntamente a interpretação de dados qualitativos. Chizzotti (2006), afirma que as pesquisas qualitativas, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – suas concepções, seus valores e objetivos.

A escolha por um trabalho de cunho qualitativo deu-se por causa da realidade encontrada. A sala de aula está em constante mudança e exige um trabalho de pesquisa dinâmico, e que possibilite a diversidade de opiniões e a inserção plena do pesquisador na realidade encontrada. Podemos definir ainda o estudo de caso como um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na descrição detalhada de um determinado evento, ou situação sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável⁷.

Acredito que posso me incluir no perfil do investigador qualitativo estabelecido por Silva (1998 163), que transcrevo abaixo:

DECÁLOGO DO INVESTIGADOR QUALITATIVO

- 1- É paciente, sabe ganhar a confiança dos que estuda.
- 2- É polifacético em métodos de investigação social.
- 3- É metódico com a documentação (dados diários).
- 4- É conhecedor do tema que se propõe a estudar (sendo capaz de detectar pistas).

⁷ Morse (1994) não descarta os vieses ideológicos que o pesquisador pode ter ao introduzir ou conduzir a investigação. A autora alerta para isso e ainda para a preocupação com a proteção dos direitos humanos e todas as considerações éticas que se deve ter com os participantes do estudo. Por isso, este trabalho segue as normas do Conselho de Ética da PUC/SP.

- 5- É versado em teoria social (capaz de detectar perspectivas teóricas úteis ao seu estudo).
- 6- É capaz de trabalhar indutivamente ao mesmo tempo.
- 7- Tem confiança em suas interpretações.
- 8- Verifica e contrasta, constantemente, sua informação.
- 9- Esforça-se no trabalho intelectual de dar sentido aos seus dados.
- 10- Não descansa até tornar público (publicar) seu estudo.

A pesquisa qualitativa, ainda segundo Chizzotti (1991), *parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto*. Esse foi o motivo pelo qual escolhi esta metodologia de pesquisa neste trabalho, já que os concluintes que foram aqui enfocados foram meus alunos durante a graduação. O fato de, a maioria querer ser professor de inglês ao concluir o curso, fez-me refletir a respeito dos egressos do mesmo curso concluído dez anos atrás. Enquanto pesquisadora, estou intimamente ligada aos dois cursos porque vivi os dois momentos acadêmicos: conclui meu curso logo depois dessa turma de egressos vivendo situações muito semelhantes e, além de ser professora dos concluintes, participei da elaboração do projeto para o novo curso de Letras proposto pela reforma curricular de 2004.

2.1.2 O Estudo de Caso

Esta pesquisa é classificada dentro da metodologia do estudo de caso porque o tema aqui abordado envolve a realidade de turma de egressos do curso de Letras habilitação Português, Inglês e Literaturas e outra turma de concluintes do curso de Letras Inglês, de um campus de uma universidade pública do interior da Bahia.

De acordo com Leffa (2006: 20-21), o estudo de caso pode ser assim definido:

É uma investigação profunda e exaustiva de um participante ou de um pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e achamos que possa ser relevante para a pesquisa. (...) Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso apreendendo uma situação em sua totalidade.

A contradição desta situação - ter a graduação em Letras e não querer ser professor - levou-me a buscar explicações possíveis para este fato. As dificuldades para conseguir um emprego no Brasil, hoje, são tão grandes e aqueles alunos se dispuseram a fazer um curso universitário por um período de quatro anos e ainda assim se recusam a assumir uma sala de aula. Sinto-me sujeito-observador neste trabalho, pois sou parte integrante do processo de conhecimento do problema e estou procurando interpretar a situação apresentada, atribuindo-lhe um significado.

Yin (2001) diz que o estudo de caso é uma investigação empírica que verifica um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Como estou lidando com questões contextuais e considero que essas questões são muito pertinentes ao fenômeno que estou estudando, a metodologia do estudo de caso foi adotada.

Este estudo trata da interpretação da realidade dos egressos que durante o curso de graduação não tiveram oportunidade de externar a vontade de melhorar o desempenho, seu ponto de vista com relação às atividades desenvolvidas, seu curso de uma maneira geral. Agora, as entrevistas por eles concedidas podem ajudar a esclarecer as possíveis falhas do curso, e esse fato pode despertar nos alunos que se propõem a ser professores de inglês a preocupação por uma formação mais reflexiva e atuante.

Pelo fato desta ser uma pesquisa empírica que investiga um fato contemporâneo dentro de seu contexto real, as fronteiras entre os acontecimentos e o contexto não são claramente explicitadas e várias fontes de evidências serão utilizadas.

A partir de agora, descreverei o contexto da pesquisa.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A fim de situar melhor os leitores deste trabalho a respeito da realidade que envolve esta pesquisa, apresento nesta seção informações sobre o contexto onde ela foi realizada. Será explicitado também como era a estrutura do curso de Letras dos egressos

e também o que mudou na estrutura do curso dos concluintes. Relato também, de forma sucinta, informações sobre os participantes deste trabalho que realizaram a entrevista e o questionário.

2. 2.1 –O Campus Universitário

A universidade onde está sendo feita esta pesquisa é uma instituição pública de ensino superior, gratuita, mantida pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e, em 2004, fez 21 anos. Ela está presente geograficamente em todas as regiões do Estado e é estruturada no sistema multicampi. A complexidade de sua estrutura está diretamente ligada ao seu papel social, pois possui 29 Departamentos sediados na capital e interior, além de 24 centros regionais de médio e grande porte. Nos seus diversos cursos de graduação, o aluno tem acesso a um sistema de biblioteca informatizada, laboratórios e equipamentos de informática, que garantem as atividades acadêmicas, envolvendo pesquisa ensino e extensão.

O Departamento que é foco deste trabalho originou-se de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta faculdade, por sua vez, foi criada pela Lei Estadual nº 1.802, de 25 de outubro de 1962. Este campus está localizado no sudoeste do estado, a 750 km da capital baiana. Essa distância da administração central dificulta o acesso à reitoria e pró-reitorias, o que dificulta o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, além da contratação de professores.

Abaixo, foto ilustrativa do campus universitário no qual foi desenvolvida a pesquisa:

Figura 1 – Vista externa do Campus



Figura 2 – Vista interna do Campus



Apesar dessas dificuldades, o curso de Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas existe há mais de quinze anos naquele campus. A princípio, o curso era oferecido apenas à noite, mas atendendo à demanda, passou a ser oferecido também no período vespertino. Além do curso de Letras Inglês são oferecidos também os cursos de História, Geografia, Matemática, Biologia e Letras Vernáculas. Esse campus universitário está situado numa cidade que é considerada pólo educacional porque oferece cursos que atraem alunos – cerca de 1200 no ano de 2007 - e agrega estudantes das cidades circunvizinhas e até de cidades próximas à capital e de outros estados. É preciso salientar que esse campus recebe anualmente um grande número de alunos procedentes de escolas públicas que não tiveram um ensino de qualidade, principalmente de inglês, e muitos deles chegam à universidade acreditando que vão conseguir adquirir competência linguística (fluência, tradução, etc.) durante a graduação.

Para melhor esclarecer a realidade dos dois cursos em estudo, a partir deste momento, farei uma retrospectiva a respeito dos mesmos.

2.3 UM POUCO DA HISTORIA DOS CURSOS DE LETRAS EM ESTUDO

2.3.1 - Letras – Habilitação Português, Inglês e Literaturas -1997

O curso de Letras tem entrada de alunos regulares por vestibular uma vez por ano, além de oferecer vagas para matrícula especial em todo semestre. No ano de 1997, o curso apresentava uma estrutura dependente dos pré-requisitos e os alunos estudavam Língua Inglesa apenas até o sexto semestre. Essa disciplina tinha a mesma carga horária de Língua Portuguesa, a língua materna. Há que se considerar que devido ao fato de inglês ser uma disciplina em que os alunos também seriam habilitados, a carga horária naquele curso deveria ser maior – até o final do curso – visto que, a dificuldade para aprender uma língua desconhecida, naturalmente, traz problemas que podem desestimular o interesse na aprendizagem.

O curso de Letras até então oferecido pela universidade em foco seguia uma proposta curricular baseada apenas na transmissão de conhecimento de forma estanque, sem relação de uma área com a outra; as disciplinas exigiam pré-requisito, o que, às vezes, atrapalhava o desenvolvimento do curso para alguns alunos que eram reprovados. O atraso chegava a ser de um semestre ou mais na conclusão do curso, por causa dos pré-requisitos. Além disso, a prática discente (estágio) e a pesquisa não eram priorizadas, sendo a última quase inexistente e a primeira reservada unicamente para os dois últimos semestres da graduação. O funcionamento do curso de Letras como vinha acontecendo e a reforma curricular sugerida pelo MEC mostraram aos professores e demais profissionais da educação superior a evidente necessidade de haver maior integração entre as áreas de formação do professor de Letras, incluindo-se aí, não só os conteúdos específicos da área de língua e literatura, mas também e, principalmente, a prática pedagógica, a pesquisa e atividades de extensão.

O resultado de pesquisas desenvolvidas sobre o funcionamento do curso de Letras levou à elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras pelo MEC, nomeadamente, as que estão dispostas nos Pareceres do CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 e a Resolução 18 do CNE/CES, de 1303/2002, com o objetivo de apresentar novas propostas para a estruturação e funcionamento deste curso.

Na feitura do trabalho de pesquisa ora apresentado, foi preciso verificar de forma detalhada o fluxograma do curso de Letras do ano de 1997 (anexo nº 04) por se tratar de um curso de formação de professores. Pouco era produzido pelos alunos e durante quase todo o curso, apenas *reproduziam* o que lhes era apresentado através de apostilas mimeografadas e cópias de capítulos de livros. Os alunos de 2007, ao contrário, trabalharam com pesquisa desde o primeiro semestre, o que os levou a escrever artigos, participar de congressos e seminários em outras universidades, oferecer oficinas à comunidade abordando temas diversos, o que os ajudou a desenvolver uma visão mais profissional e responsável a respeito do que um curso universitário estava lhes proporcionando.

2.3.2 Letras – Inglês – 2004/2007

Os cursos de Letras apresentam hoje uma estrutura diferente. Antes, no ano de 1997, a estrutura curricular era distribuída em caixinhas, com pré-requisitos que fazem lembrar a educação bancária de que tratou Paulo Freire (1977: 67)

[...] a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. [...] eis aí a concepção “bancária” de educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Diferentemente dessa concepção “bancária” de educação, o curso que hoje é desenvolvido apresenta uma estrutura holística (circular), (ver fluxograma – anexo nº 05) em que as disciplinas se intercalam numa ordem em que o próprio aluno pode determinar a sequência de sua aprendizagem. Ela é construída paulatinamente de acordo com o desempenho individual de cada um, e a troca de conhecimentos entre professor-aluno e aluno-aluno acontece de forma determinante.

Até o ano de 2000, os alunos eram obrigados a cursar as disciplinas que lhes eram oferecidas pelo colegiado. Hoje, de acordo com a pré-matrícula – sondagem feita antes de terminar o semestre para oferecer no semestre seguinte as disciplinas solicitadas – as disciplinas são distribuídas de acordo com a solicitação do aluno. Essas disciplinas fazem parte de um eixo interdisciplinar que norteia as escolhas feitas.

O currículo que está em vigor desde o ano de 2004 já sofreu algumas alterações porque os professores desta universidade não aceitaram mais uma imposição vinda dos órgãos superiores, sem fazer sugestões. Várias reuniões foram feitas e muitas indicações acadêmicas e pedagógicas partiram dos departamentos que oferecem o curso de Letras para atenderem ao novo perfil do profissional exigido para os cursos de Formação de Professores. Sempre seguindo o que é disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, e o que é proposto nas Diretrizes Curriculares e

Pareceres do MEC/CNE sobre os Cursos de Formação de Professores. Eles propõem modificações nesses cursos para que os profissionais que estão sendo formados nos dias atuais reflitam sobre as inovações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais pelas quais a sociedade está vivendo, com o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, constante e permanente e, principalmente, inter-relacionado com as mudanças sociais e culturais.

O novo curso de Letras (fluxograma anexo nº 05) modifica não só a sua estrutura, mas, principalmente, a concepção que norteia a formação do seu profissional, bem como o oferecimento e distribuição das disciplinas com a respectiva carga horária. Ele prima por uma abordagem de inter-relação de conteúdos, de interdisciplinaridade, baseado numa concepção de currículo mais flexível, mais contextualizado e que melhor atenda às demandas sociais. O profissional desse curso, nessa nova perspectiva, deve não apenas aprender os conteúdos, mas deve ter também competência e habilidade no desenvolvimento de suas atividades, promovendo a interação contínua entre a teoria e a prática.

Para o desenvolvimento dessas ações, o novo curso adota como um dos princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares, a flexibilidade na sua organização e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão⁸.

Além das Diretrizes Curriculares que servem como base para o desenvolvimento do projeto do Curso, recorreu-se, também, às bases legais para os cursos de Formação de Professores, como o Parecer CNE/CP 009/2001, regulamentado pela Resolução CNE/CP 01 – 18/02/2002, e Parecer CNE/CP 28/2001, que reestrutura o Parecer CNE/CP 21/001.

O Parecer CNE/CP 009/2001 sugere que as competências requeridas para um professor devam ser adquiridas através de uma ação teórico-prática pautada na reflexão, devendo haver coerência com o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional, é o que se chama de simetria invertida - o que o professor aprende como o aluno deve refletir em sua prática como professor. Nessa perspectiva, é necessário que os cursos de formação de professor trabalhem o conhecimento como algo em construção

⁸ Parecer CNE/CES 492/2001; p.24 e 25. MEC: CNE

e em constante processo de mudança, que ocorre na interação do indivíduo consigo próprio e com os outros indivíduos, com a realidade e com as experiências que são vivenciadas. Os conteúdos, dentro dessa visão, não são estanques, mas devem ser vistos como uma rede de significados, de modo que um implique a conjunção com o outro, a interdependência, visto que os fatos não acontecem individualmente, soltos no espaço. Esta é a razão para que a distribuição das disciplinas por semestre aconteça de forma cíclica e não em gavetas. Nesse processo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de instrumentos de avaliação que possam acompanhar o crescimento do aluno, diagnosticar as suas dificuldades e promover ações para superá-las.

O Parecer CNE/CP 009/2001 também enfatiza que o foco principal de atuação é a Educação Básica, devendo haver, na formação do professor, ênfase na relação e interdependência entre teoria, prática, pesquisa e extensão, para que se possa otimizar o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. O que é disposto nesse Parecer, sobre a formação dos professores, foi seguido no processo de redimensionamento do curso de Letras proposto pela UNEB.

Outro Parecer, o CNE/CP 28/2001, regulamentado pela Resolução nº 2 do CNE/CP, de 19/02/2002, dando sequência ao Parecer CNE/CP 009/2001, trata da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, como é o caso do curso de Letras oferecido pela universidade em questão. De acordo com esse Parecer, os cursos de formação de professor devem oferecer 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio a partir da segunda metade do curso, mínimo de 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Seguindo o que é disposto nesse Parecer, a universidade propõe uma carga horária de 3.145 horas, distribuídas do seguinte modo: 405 horas de atividades práticas como componente curricular, ministradas na primeira metade do curso; 400 horas de estágio, dando prosseguimento à prática como componente curricular e integrando os conteúdos da Educação Básica, na segunda metade do curso; 1.965 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 175 horas dedicadas à pesquisa como componente curricular; e 200 horas destinadas a outras atividades acadêmico-científico-culturais, já regulamentadas pela Resolução 578/2003 do Conselho de Ensino Superior da universidade.

A carga horária do curso de Letras - Inglês é de 3.170 horas, distribuídas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, de modo transversal durante todo o processo de ensino e aprendizagem, em todos os componentes curriculares, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas de atividades complementares. Devido à natureza do curso de Línguas Estrangeiras possuir componentes curriculares referentes à Língua Materna, bem como componentes que comparam a LE com a LM e a Literatura da LE com a Literatura da LM, foram acrescentadas 370 horas perfazendo o total acima mencionado.

Para ilustrar de forma mais clara a diferença na estrutura dos dois cursos, apresento abaixo um quadro comparativo dos mesmos:

LETRAS: PORT., ING. E LITERATURAS	LETRAS: INGLÊS
I Semestre	I Semestre
Língua Portuguesa I – 75h	Inglês Básico I – 90h
Língua Inglesa I – 75h	Núcleo de Estudos Interdisciplinares I – 45h
Metodologia do Estudo da Pesquisa I – 60h	Aspectos Hist. E Culturais em LI – 60h
Oficina de Redação I – 60h	Aspectos Hist. E Culturais em LM – 60h
Laboratório de Expressão Oral - 60h	Estudos Sócio-Antropológicos – 45h
Introdução à Filosofia - 60h	Língua Inglesa Instrumental – 45h
Educação Física I – 30 h	Língua Portuguesa Instrumental - 45h
II Semestre	II Semestre
Língua Portuguesa II – 75h	Inglês Básico II – 90h
Língua Inglesa II – 75h	Núcleo de Estudos Interdisciplinares II – 45h
Metodologia do Estudo da Pesquisa II – 60h	Aspectos Psicofilosóficos que Fundamentam o Ensino da LI – 45h
Teoria da Literatura I – 60h	Leitura e Produção Textual I – 45h
Língua Latina I – 60h	Estudos Linguísticos I – 60h
Linguística I – 60h	Aspectos Hist. E Culturais da África e da Diáspora – 45h
Educação Física II 30h	Estudos Filosóficos – 45h
III Semestre	III Semestre
Língua Portuguesa III – 75h	Panorama da Produção Literária – 60h
Língua Inglesa III – 75h	Teoria Literária em LI e LM – 60h
Literatura Brasileira I – 60h	III Semestre
Teoria da Literatura II – 60h	Inglês Intermediário I – 90h
	Núcleo de Estudos Interdisciplinares III –

	45h
Língua Latina II – 60h	Tópicos de Tradução – 45h
Lingüística II – 60h	Estudos Lingüísticos II – 45h
IV Semestre	Estudos Fonéticos e Fonológicos I – 30h
Língua Portuguesa IV – 75h	Estudos da Morfossintaxe da LI – 45h
Língua Inglesa IV – 75h	Compreensão e Produção Oral – 45h
Literatura Brasileira II – 60h	IV Semestre
Psicologia da Educação I – 60h	Inglês Intermediário II – 90h
Filologia Românica I – 60h	Núcleo de Estudos Interdisciplinares IV – 45h
Introdução à Sociologia – 60h	Produção de texto Oral e Escrito – 60h
V Semestre	Política e Org. dos Sistemas de Ensino - 45h
Língua Portuguesa V – 60h	Estudos Fonéticos e Fonológicos II – 30h
Língua Inglesa V – 60h	Estudos da Morfossintaxe da LI II– 45h
Literatura Brasileira III – 60h	Estudos Contemporâneos da Lit. da LI I – 60h
Psicologia da Educação II – 60h	V Semestre*
Filologia Românica II – 60h	Inglês Intermediário III – 90h
Estrutura Func. do Ens. De 1º e 2º Graus - 60h	Núcleo de Estudos Interdisciplinares V – 45h
Literatura Inglesa I – 60h	Estudos Fonéticos e Fonológicos III – 30h
VI Semestre	Estudos Contemporâneos Lit. da LI II – 60h
Língua Portuguesa VI – 60h	Linguística Aplicada ao Ens. De LI I – 45h
Língua Inglesa VI – 60h	Estágio I – 100h
Literatura Brasileira IV – 60h	Estudos Comparativos Linguísticos – 60h
Didática – 60h	VI Semestre
Literatura Portuguesa I- 60h	Inglês Avançado I – 90h
Literatura Norte Americana I - 60h	Núcleo de Estudos Interdisciplinares VI – 45h
Literatura Inglesa II – 60h	Tópicos de Língua Brasileira de Sinais – 30h
	Estágio II
VII Semestre	Ensino da LI para Fins Específicos – 45h
Optativa – 60h	Linguística Aplicada ao Ens. De LI II – 45h
Metodologia Ensino de Língua Inglesa – 90h	Estudos Comparativos da Literatura de LI e LM – 60h
Metodologia Ens. de Língua Portuguesa – 90h	VII Semestre
Optativa	Inglês Avançado II – 90h
Literatura Portuguesa II – 60h	Trabalho Conclusão de Curso I (TCC I) - 45h
Literatura Norte Americana II – 60h	Novas Tecnologias e Educação à Distância no Ensino de Língua e Lit. Inglesa – 45h

VIII Semestre	Análise Literária – 45h
Estágio Sup. De LI e Literatura – 90h	Estágio III – 100h
Estágio Sup. De LP e Literatura – 135h	Prática de Tradução – 45h
VIII Semestre	
	Inglês Avançado III – 90h
	Trabalho Conclusão de Curso II (TCC II) – 45h
	Estágio IV – 100h

Quadro nº 1 – Quadro comparativo dos cursos de Letras de 1997 e 2007

*A partir deste semestre, os alunos devem participar de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – ACC- perfazendo um total de 200 horas.

Pela ilustração do quadro acima, fica bem clara a diferença entre os dois cursos. Além de dar um maior enfoque para a Língua Inglesa, o curso de 2007 introduz disciplinas com temas atualizados que estão em consonância com a realidade.

Descrevo ,a partir de agora, a estrutura do novo curso de Letras introduzido em 2004 e foi definitivamente trabalhado a partir de 2007 . Este curso já sofreu alterações de acordo com as observações sugeridas pelos professores e alunos, apresentadas durante os três primeiros anos de execução e que depois de analisadas foram aceitas pela comissão da universidade responsável pela reforma curricular.

2.3.2.1 O Novo Curso de Letras a partir do Redimensionamento

Esse novo curso foi pensado e reelaborado por uma equipe composta por quatorze coordenadores de colegiado da universidade em estudo. Nesse grupo havia coordenadores dos cursos de língua estrangeira (inglês, francês e espanhol) e letras vernáculas. Além dos coordenadores, essa equipe também foi composta por assessores pedagógicos do Ministério da Educação e também da universidade, que a todo instante lembravam-nos das resoluções e pareceres do MEC, a fim de que os nossos cursos não destoassem das orientações estabelecidas.

Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, o curso de Licenciatura de graduação plena e com a ênfase na formação de um profissional com domínio e

competência específicas em sua área de estudo, foi necessário refazer as diretrizes do curso de Letras a fim de propiciar aos discentes certa autonomia. Autonomia essa necessária para mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação práticas. Essas ações devem possibilitar uma avaliação crítica da sua própria atuação profissional e também interagir cooperativamente com o que comunidade profissional a que pertence necessita e exige sem perder de vista a sociedade como um todo⁹.

O redimensionamento do curso de Letras oferecido por aquela universidade – procurou, então, atender aos aspectos legais, obedecendo à composição do currículo de forma interdisciplinar e à sua estruturação formal em conformidade com o que é disposto nos Pareceres do MEC.

Para melhor esclarecimento, apresento agora os eixos temáticos que norteiam cada semestre do novo curso.

2.3.2.1.1 Eixos Temáticos

Além de oferecer componentes curriculares novos e atualizados, os semestres do curso de Letras - Inglês de 2004 são norteados por eixos interdisciplinares que servem para orientar a distribuição desses componentes curriculares e, principalmente, os trabalhos do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI). Esses eixos são assim distribuídos:

- ✓ I semestre: As linguagens e as produções socioculturais e históricas
- ✓ II semestre: o código, as linguagens, as produções orais socioculturais e históricas
- ✓ III semestre: a tradução e as produções literárias na contemporaneidade
- ✓ IV semestre: análise dos processos políticos, históricos e sociais da linguagem
- ✓ V semestre: O processo sistemático e comparativo entre as culturas no ensino de língua estrangeira
- ✓ VI semestre: a interdisciplinaridade e o ensino da língua estrangeira

⁹De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001; p. 23. MEC: CNE

- ✓ VII semestre: as linguagens e as novas tecnologias em língua estrangeira
- ✓ VIII semestre: as novas tendências pedagógicas e a prática docente

Em seu processo de execução, o curso de Letras vem sendo desenvolvido através de eixos temáticos, atendendo ao que é proposto no Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe que, nos cursos de formação de professores, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica.

O entendimento de currículo, nessa perspectiva, é o de uma construção articulada de conhecimento, respeitando as especificidades de cada área, mas, ao mesmo tempo, articulando os conteúdos necessários entre eles mesmos e entre a realidade interna e externa da instituição de ensino (universidade, onde profissionais se formam, e/ou escola, onde os profissionais atuam). Dessa forma, os conteúdos não são considerados como instâncias fixas, estanques e isoladas de conhecimento, sem relação com outros, uma vez que todo processo de construção de conhecimento envolve inter-relação de áreas, interação de indivíduos, associação com os fatos sociais, culturais, políticos e linguísticos. Essa é a razão da configuração do fluxograma circular (anexo 05), e de as disciplinas serem distribuídas sem pré-requisitos e sim de acordo com a escolha feita pelos alunos a partir da sugestão do colegiado, seguindo sempre o eixo temático daquele semestre, o que dá uma visão holística à proposta do curso. Agora o aluno é visto como um todo que faz parte e pode modificar a realidade que o cerca e o mundo, a partir de conhecimento científico organizado.

A construção do currículo através de eixos reflete essa inter-relação, em que, ao mesmo tempo em que se tem intersecção de áreas, aparentemente, distantes, tem-se também o trabalho específico em cada uma delas. Sob esse ponto de vista, acredito que o novo curso de Letras está organizado baseado nas premissas básicas da Linguística Aplicada, que assim como esse novo curso, utiliza várias áreas de conhecimento ao mesmo tempo com o objetivo de compreender as produções linguísticas humanas em seus variados contextos.

O estudo da língua estrangeira, nesse caso inglês, não se restringe apenas ao seu conhecimento formal, das regras gramaticais, mas envolve primeiramente o

conhecimento das relações sociais e políticas em torno dessa língua, o seu potencial culturalmente produtivo, as marcas históricas construídas pelos indivíduos e a sua percepção ideológica da sociedade.

É dentro desse contexto que se insere o novo curso de Letras promovido por aquela universidade – um curso voltado para a compreensão e execução de um fazer social que se reflete no uso linguístico. Um curso que possa habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar, qualquer pessoa nele inserido.

2.3.2.1.2 Os Componentes Curriculares

Os componentes curriculares escolhidos para a constituição do currículo desse curso de Letras relacionam-se aos conteúdos trabalhados na Educação Básica (5ª e 8ª séries e Ensino Médio) e aos conteúdos necessários para a formação do profissional de Letras, como os de língua e literatura e os da prática pedagógica. Na distribuição desses componentes ao longo dos oito semestres do curso, alguns componentes são considerados fixos e outros opcionais. Os fixos são assim considerados porque não sofrerão mudanças de oferecimento no decorrer do curso. O colegiado pode decidir, por exemplo, trocar um desses componentes de semestre, mas não poderá deixar de oferecê-lo. Quanto aos opcionais, eles são necessários para que o curso tenha mais possibilidades de oferecimento de componentes e, para o aluno, representam mais opções para aprofundamento na área de seu interesse. De certa forma, essa opção imprime movimento ao curso; além disso, como ele deve ser unificado em todos os *campi* daquela universidade, os componentes opcionais, nesse caso, servem para a diferenciação da composição curricular de todos os *campi*, podendo o colegiado decidir a sua forma de oferecimento, ou através de oficinas, de minicurso, grupos de estudo, viagens, ou seminários.

Os componentes curriculares opcionais representam 150 horas dentro do currículo e os alunos podem escolher a área em que querem completar a sua carga horária através desses componentes: ou em língua ou em literatura ou em ambas. O mais importante é o aluno poder escolher/selecionar os estudos que possam acrescentar mais informações à área pela qual ele se interessa.

2.4 CONCEPÇÃO DO CURSO LETRAS INGLÊS¹⁰

Para a formação desse profissional, requer-se, então, desenvolvimento de suas competências não só linguísticas e literárias, mas também didático-pedagógicas, para que ele possa realizar as suas funções não como mero transmissor de conteúdos, mas como potencial incentivador de busca de soluções possíveis para problemas existentes, investigador das ocorrências linguísticas e suas prováveis causas, pesquisador dos processos históricos e sua interferência na construção dos textos literários, e promotor de relações mais humanas.

Pretende-se, desse modo, formar um profissional que tenha autonomia em suas ações com habilidade para desenvolver atividades adequadas para a realização de seu trabalho e competência para descobrir formas de utilização de recursos disponíveis em seu ambiente de trabalho, de modo a se obter resultados mais produtivos e eficazes. Aliado a esse fato, deve o profissional de Letras ter competência para produzir, ler, ouvir, escrever e compreender os diversos tipos de texto, para realizar análise linguística, sabendo distinguir os elementos formais que constituem a língua e a função desses elementos na construção de um texto. Deve ainda identificar diferenças linguísticas que promovem diferenças na produção dos textos literários, competência linguística para socializar ideias e reflexões a respeito da língua e possa analisar as variedades linguísticas, bem como competência para articulação entre a teoria e a prática, entendendo-as como partes interligadas de um mesmo processo: ensino, pesquisa e aprendizagem.

O curso de Letras promovido pela UNEB, desse modo, tem como concepção formar um profissional que possa, além de refletir sobre a sua função na sociedade e

¹⁰ Essas concepções foram retiradas do Projeto de Reformulação do Curso de Letras elaborado por um grupo de professores (no qual me incluo) e assessores da universidade.

compreender as mudanças sociais que o rodeiam, ser também seu agente transformador, com competência linguístico-literária e didático-pedagógica para o exercício de suas funções. Sendo assim, o curso de Letras busca trabalhar com uma visão do ser humano tanto em sua dimensão individual como social, para construir uma sociedade em que haja mais respeito pelas diversidades linguísticas e compreensão da sua função no desenvolvimento histórico, político, cultural e literário.

A partir dessa concepção, o curso de Letras desta universidade, em suas habilitações de vernáculos e de línguas estrangeiras, tem por finalidade formar professores de Língua Portuguesa e Literaturas, e professores de Língua Estrangeira (inglês) e Literaturas, para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série – e Ensino Médio).

Além do ensino, esses profissionais poderão atuar em trabalhos de redação em jornais, revistas, em setores de redação, em grupos de gestão pública e privada; em trabalho de revisão de textos para periódicos, revistas, editoras e congêneres; na consultoria e na coordenação de grupo de criação, implementação e desenvolvimento de políticas educacionais, concernentes, especificamente, ao ensino de língua materna, língua estrangeira e de literaturas correspondentes, nos níveis de ensino para os quais será habilitado; poderão atuar também em ocupações que demandem do indivíduo a capacidade de lidar com a linguagem, especificamente com as línguas naturais e suas especificidades, quer as considerem apenas meio de comunicação, quer as entendam como constitutivas da subjetividade. No caso específico dos profissionais de Língua Estrangeira, nesse caso Inglês, eles poderão atuar como intérpretes, tradutores e em situações de interações bilíngues orais e escritas.

2.5 OBJETIVOS DO CURSO LETRAS INGLÊS¹¹

Dentro da perspectiva exposta acima, o curso de Letras - Inglês apresenta os seguintes objetivos:

¹¹ Retirados do Projeto de Reformulação do Curso de Letras da universidade.

- Formar licenciados que compreendam a língua como processo de interação e comunicação sócio-cultural;
- Formar profissionais críticos aptos a assumirem com competência sua função social no mercado de trabalho;
- Desenvolver habilidades de planejamento, execução e avaliação numa perspectiva autônoma, visando à promoção de alternativas educacionais em seu meio;
- Estimular a capacidade de análise crítica e o envolvimento em grupos de pesquisa e/ou extensão, bem como na pós-graduação;
- Desenvolver formação humanística e cultural necessária para a compreensão e integração com a realidade do mundo atual;
- Formar profissionais capazes de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem numa abordagem dialética, visando a criação de novas práticas pedagógicas que sejam eficientes;
- Proporcionar aos licenciados a reflexão analítica e crítica sobre as linguagens, considerando a necessidade do uso das novas tecnologias, a fim de melhor produzir e compreender os textos que circulam socialmente;
- Formar profissionais competentes para o ensino e pesquisa em língua estrangeira e literaturas.

Exponho aqui os objetivos do curso de Letras/2007 a fim de possibilitar uma visão do perfil do *novo* profissional de Língua Inglesa que esta universidade objetiva formar nos dias atuais.

2.6 O FLUXOGRAMA DO NOVO CURSO

As modificações propostas pelo ministério da Educação em 2004 em nível nacional apontaram a necessidade de reformulações na realidade universitária para atenderem ao novo perfil do profissional exigido para os Cursos de Formação de Professores. Estas modificações e adaptações foram expostas no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, onde é feita de maneira minuciosa uma descrição do curso que

estava em vigor no ano de 1997 e é apresentado o arcabouço legal com todos os pareceres e leis que foram utilizados para a construção do projeto do novo curso.

Ressalto, no entanto, que o curso de Letras de 2007 tinha em sua proposta o desenvolvimento das atividades através de quatro eixos, compreendendo o científico-cultural, com os subeixos de linguística e literatura, o pedagógico, o interdisciplinar e o das atividades complementares. Cada eixo é constituído por componentes curriculares que abordam os conteúdos necessários para a formação de professores na área de Letras e também os conteúdos estudados na Educação Básica no ensino de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira.

Para que haja a relação entre os eixos, adotou-se uma metodologia que permite a interação entre os todos eles, de modo a promover a interdisciplinaridade. Para garantir a interdisciplinaridade, agora é proposto que os conteúdos discutidos em linguística e literatura também sejam discutidos tanto na prática pedagógica quanto nos seminários interdisciplinares de pesquisa. Tem-se, então, um eixo interdisciplinar que promove a relação entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, conforme o que é disposto no Parecer CNE/CP 009/2001.

Os temas norteadores do curso de Línguas Estrangeiras são: As Linguagens e as Produções Sócio-Culturais e Históricas, Os Códigos, as Linguagens e as Produções Oraís Socioculturais, A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade, Os Estudos e Análises do Processo Político, Histórico e Social das Linguagens, O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Estrangeira, As Linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Estrangeira, A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Estrangeira, As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente – que representam temáticas geradoras das atividades acadêmicas que são articuladas de forma interdisciplinar nos componentes curriculares: Seminários Interdisciplinares de Pesquisa (SIP), no Curso de Letras Vernáculas e Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI), no Curso de Letras Inglês. Ambos têm a mesma finalidade acadêmica que é inserir o aluno na pesquisa.

O SIP e o NEI, respectivamente, acontecem do primeiro ao sétimo semestre, com o objetivo de fortalecer a prática interdisciplinar entre os componentes curriculares de língua, literatura e da prática pedagógica. Eles são concluídos no final de cada

semestre, onde são apresentados projetos de pesquisa envolvendo os conteúdos estudados e analisados nesses componentes e a relação necessária entre eles. Desse modo, é garantido o trinômio teoria, prática e pesquisa; e é construída aos poucos a autonomia desses profissionais que estão sendo formados para elaboração de seus projetos e pesquisa de assuntos relacionados tanto para o ensino dos conteúdos da Educação Básica quanto para os relacionados à sua formação como profissional. A elaboração desses projetos de pesquisa pode contribuir para estimular a capacidade investigativa desses profissionais e a consciência de que a sala de aula é ambiente constante de pesquisa. Dentro dessa proposta, então, a formação do profissional de Letras envolve associação necessária entre teoria, prática e pesquisa, o que implica, consequentemente, inter-relação da linguística, da linguística aplicada, da literatura e da prática pedagógica.

Ante tantas inovações no curso de Letras - Inglês por causa do novo fluxograma, uma mudança na atuação do professor do curso é inevitável, face à necessidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa nas áreas de língua e de literatura envolvendo a prática pedagógica. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos isolados, passando a ser promotor de discussões acerca dos conteúdos, o que conduz ao aprimoramento da reflexão crítica do aluno e, ao mesmo tempo, que é orientador dos projetos de pesquisa. Desse modo, o professor dos componentes curriculares do curso passa a ser responsável pela condução dos projetos de pesquisa e pela promoção da articulação entre a teoria, a prática e a pesquisa. De acordo com essa concepção, todos os professores auxiliam o desenvolvimento desses projetos, acompanham e orientam tecnicamente os trabalhos.

No curso de 1997, a prática pedagógica acontecia apenas nos últimos semestres (ver anexo nº 04 – Fluxograma 1997). O curso de 2007 apresenta um fortalecimento da prática pedagógica, que é oferecida como componente curricular na primeira metade do curso e prossegue com o estágio na segunda metade. Entende-se que a prática pedagógica deve ser um elo fundamental entre a escola e a universidade e que ela deve refletir sobre os procedimentos metodológicos e didáticos, procurando instruir os alunos para o uso de todos recursos didáticos e tecnológicos que possam contribuir para melhor efetivação do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados na Educação Básica. Esses conteúdos, por sua vez, são explorados nos componentes curriculares de

língua e literatura, o que impõe o trabalho articulado da prática pedagógica com esses componentes e, conseqüentemente, a participação de três ou mais professores (língua, literatura, educação, metodologia) para o desenvolvimento das aulas. A Prática Pedagógica, envolvendo também o estágio, procura, nessa perspectiva, instrumentalizar o novo profissional para a sua atuação como professor de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira e, ao mesmo tempo, criar situações problemas que reflitam o dia a dia de uma sala de aula para promover a sua autonomia na tentativa de resolução desses problemas.

O corpo docente que elaborou o projeto do novo curso percebeu que é necessário haver uma flexibilização no oferecimento dos componentes curriculares. Isso significa que a forma de execução dos componentes pode ser como disciplina, seminários, grupos de estudo, laboratório ou com metodologia diversificada de acordo com a natureza de trabalho que o componente exigir. Além disso, a flexibilização é também observada na eliminação de pré-requisitos, o que implica a não consideração de um conteúdo superior a outro, ou ainda a possibilidade de mudar de um semestre para o outro o oferecimento dos componentes curriculares, excetuando Línguas Estrangeiras que apresentam um componente curricular em cada semestre com conteúdo sequencial, dividido basicamente em três níveis: Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado I e II.

Outro ponto importante que o novo curso apresenta é o incentivo à participação nas atividades Acadêmico Científicas e Culturais (ACC). O aproveitamento das ACC, que geralmente são atividades extracurriculares, ocorre em dois âmbitos: no estágio e na participação de eventos que acontecem em outras universidades, ou mesmo no campus, e que podem ser aproveitadas por ter relação com o eixo temático do semestre. No primeiro caso, se os alunos forem profissionais atuantes na Educação Básica, determina-se o limite de carga horária de estágio da qual poderão ser dispensados de, no mínimo, 100 horas, e, no máximo, 200 horas, conforme o que é disposto no Regulamento do Estágio. No segundo caso, será aproveitado o máximo de 200 horas das atividades extracurriculares que contribuem para o caráter interdisciplinar do currículo, porque promovem aprofundamento dos conteúdos estudados no curso e estimulam a autonomia do aluno na busca de mais conhecimentos, seja como participante do evento apenas, ou como apresentador de trabalhos de sua autoria.

Para verificar se o curso conseguiu aprimorar a competência dos alunos no que se refere à análise e reflexão dos conteúdos estudados, bem como a conexão entre a teoria, a prática pedagógica e a pesquisa com aplicação nas suas atividades de ensino na Educação Básica, os alunos deverão apresentar ao colegiado do curso um trabalho monográfico conclusivo. A orientação para esse trabalho acontece no último semestre, quando o aluno, depois de ter cursado todos os componentes curriculares e realizado parte do estágio, deve demonstrar competência e habilidade para a sua formação profissional como professor de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira que irá atuar na Educação Básica. Em função desse trabalho conclusivo, que envolve as teorias estudadas, avaliação da prática pedagógica e realização de um projeto pesquisa, o SIP ou NEI não ocorrem no último semestre, visto que o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) resume a função desse componente.

A seguir, descreverei os professores que participaram deste trabalho.

2.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para desenvolver esta pesquisa trabalhei com egressos do curso de Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas (1997) e concluintes do curso de Letras Inglês (2007). A grande maioria dos alunos deste campus universitário é oriunda de outros municípios. Há algum tempo, os alunos do curso de Letras eram em grande número da cidade onde está localizado o campus, porém hoje se observa uma grande quantidade de alunos de todas as partes da Bahia e até do Estado de Minas Gerais.

Neste trabalho foram entrevistados 12 ex-alunos, para tentar alcançar os objetivos que são:

- investigar as concepções sobre o curso de formação e o campo de atuação de dois grupos: professores que fizeram o curso de Letras – Habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 1997, e professores que fizeram o curso de Letras Inglês em 2007, depois da reforma curricular sugerida pelo Ministério da Educação, em um Campus Universitário do interior da Bahia,

- procurar compreender as razões que levam os egressos desses cursos a resistirem em trabalhar como professor depois de concluir o curso.

Aqui só foram utilizados excertos das conversas ocorridas com apenas seis egressos. As entrevistas cedidas pelos demais (entrevistei doze professores ao todo) foram perdidas, devido a problemas técnicos nos equipamentos utilizados para gravação dos depoimentos. Para preservar a identidade dos participantes deste trabalho, eles serão identificados com pseudônimos escolhidos por mim.

Farei agora uma breve descrição do perfil dos seis professores que colaboraram com esta pesquisa. As informações aqui relatadas foram coletas na entrevista a mim concedida.

2.7.1 Perfil dos Egressos

Bruno - esse professor optou pelo curso de Letras na graduação sem saber, na realidade, o que era o curso que ele estava fazendo e quais eram as possibilidades profissionais que este oferecia. Apesar de não conhecer a estrutura da universidade, ele esperava mais do curso que fez. As aulas de inglês acabaram não contribuindo muito para o seu desenvolvimento nessa língua; ao contrário, fizeram com que ele perdesse um pouco o interesse, já que nada foi acrescentando ao conhecimento que ele já trazia a respeito da língua inglesa. Antes ele estudava inglês por curiosidade e na faculdade, com o estudo formal, o seu conhecimento prévio ficou. Outros colegas procuraram estudar inglês fora da universidade, mas ele não. Durante a graduação, Roberto acredita que deveria ter exigido mais dos professores, da universidade. Ele tem certeza de que o campo de trabalho para professor de inglês é bastante amplo em qualquer lugar que ele se disponha a trabalhar, caso seja bem qualificado. Hoje, apesar dessa consciência de poder trabalhar como professor de inglês, esse docente é técnico em biblioteca e trabalha no campus universitário onde estudou. Depois da graduação fez uma especialização em Literatura Brasileira e agora está aguardando para trabalhar como professor substituto nesta área. A falta de prestígio econômico e social dos professores hoje pode ser atribuída ao sistema político educacional nacional que sempre despreza o papel do professor na sociedade atual, segundo ele. O entrevistado fala de um salário

digno para professor, que ofereça condições de sobrevivência, incluindo viagens, compra de livros, fazer cursos de atualização, etc. Durante a entrevista, Roberto afirmou que para ele as aulas de inglês eram muito monótonas e não despertavam interesse, tanto que apesar de ser formado em Letras – Habilitação Português, Inglês e Literaturas, o seu interesse maior sempre foi Literatura Brasileira e fez seleção pública para professor nesta área.

Letícia – Estava morando em Salvador e tentava fazer o curso de Direito, quando foi aprovada no curso de Letras. Ela acha que esse curso foi muito bom e que as deficiências que encontrou poderiam ser consideradas como falta de empenho de alguns professores. Essa professora esperava mais do curso que fez e durante a graduação sempre reclamava da postura de alguns docentes, mas pouca coisa – ou quase nada – mudou durante a sua passagem por lá. Apesar da insatisfação com o curso, ela não procurava melhorar os conhecimentos com outras atividades que não fossem aquelas propostas pela universidade. Letícia chega trata o professor como *mediador*, no entanto, reconhece que o desempenho dela e da turma não possibilitava que o professor exigisse mais. Muito tempo foi perdido pelo fato de não terem sido feitas as cobranças aos professores. Muitos colegas melhoraram o desempenho por causa do esforço próprio. Como ela está trabalhando numa contabilidade, ela não sabe informar sobre o campo de trabalho para professor nos dias atuais. A entrevistada não soube responder qual profissão tem mais prestígio social e econômico, apesar de sentir que o trabalho do professor necessita de maior reconhecimento e respeito por parte dos alunos, da família e da sociedade como um todo. Segundo ela, muita coisa que o professor se esmera para fazer bem feito passa despercebido pelo aluno. Na realidade, ela trabalhou como professora e agora está trabalhando na contabilidade que herdou do pai. Apesar de achar a vida de professor maravilhosa e ter dado aulas por alguns meses antes de trabalhar na contabilidade, acha que não seria uma boa professora, apesar da formação que teve.

Rose – Fazia o curso de Serviço Social em Salvador-BA, mas resolveu abandonar e voltar para o interior, sua cidade natal. Para não ficar sem fazer nada, resolveu estudar, e o curso com que mais se identificou entre aqueles oferecidos por aquele Departamento de Ciências Humanas foi o de Letras. Atualmente, ela não está trabalhando. Reconhece que devia ter se dedicado mais às questões propostas pelo curso, talvez assim estivesse trabalhando hoje como professora regente. As aulas eram

boas, mas ela acredita que deveria ter aproveitado mais tudo que lhe foi oferecido durante a graduação. Durante esse período, participou de alguns congressos e seminários que enriqueceram as atividades que eram apresentadas na sala de aula. O campo de trabalho é restrito para professor e falta um curso de especialização na cidade para que os profissionais de educação que estão na sala de aula se atualizem. Um dos fatores que colaborou para que essa professora não esteja exercendo a profissão é o baixo salário que o docente recebe. Ela acredita que o prestígio social e econômico do assistente social é bem maior que o de professor, além de oferecer mais possibilidades e ter um campo de trabalho bem mais amplo. O salário do professor deveria ser igual ao salário de médico, pois saúde e educação são dois fatores muito importantes no desenvolvimento do ser humano, afirma.

Glória – fez o curso de Letras/Português e dá aulas de Inglês numa escola pública de ensino fundamental e médio. Segundo ela, isso aconteceu porque quando chegou à escola não tinha outra disciplina para ensinar. Apesar de ter um conhecimento muito pequeno a respeito de inglês, ela aceitou porque não queria ficar desempregada. Elaine acredita que o curso de Letras que fez era melhor que o de hoje desenvolvido na universidade porque, na turma dela, se trabalhava mais a parte prática, e atualmente há muita teoria. A entrevistada faz essa afirmação porque os atuais alunos da universidade (que ela recebe em sua sala de aula como estagiários) estão chegando à sala de aula despreparados para a realidade. Durante a graduação, ela estudou inglês por dois semestres e afirma ter gostado muito dessas aulas. Para ela, as aulas de inglês que teve servem até hoje de base para o trabalho que vem desenvolvendo no Ensino Fundamental e Médio. Apesar de não ter estudado inglês o suficiente, Glória gosta de dar aulas. Seu maior problema em sala de aula é fazer os alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos, compreenderem a importância de estudar inglês nos dias atuais. Além disso, acredita que as turmas são muito heterogêneas, com desníveis muito grandes de conhecimento, o que acaba dando muito trabalho para manter a turma interessada. Segundo a entrevistada, “... parece uma classe multisseriada”¹². Para esse Programa, o EJA, o governo fornece o material, mas esse material apresenta uma diferença muito grande, quando comparado com a realidade que ela tem na sala de aula. A escola na qual essa professora trabalha não tem computador nem internet para uso dos

¹² Turmas mistas com alunos de 1ª a 4ª séries, onde estudam todos ao mesmo tempo, sob a orientação de um só professor.

professores. Não é possível, para Glória, partilhar o seu planeamento com os outros professores de inglês dessa escola, porque ela trabalha com jovens e adultos e os outros professores têm classes regulares. As turmas de EJA sofrem uma evasão muito grande durante o ano letivo e ela acredita que isso se dá devido ao fato de a grande maioria dos estudantes trabalharem durante o dia e o cansaço ser mais forte que a vontade de aprender. As aulas acontecem à noite. O salário que essa professora recebe não é o suficiente para que ela possa se atualizar, comprar livros, fazer cursos de especialização, etc. O salário não a influenciou na escolha dessa profissão.

Carla – essa professora acredita que o seu curso não foi muito bom por causa da constante troca de professor. Esse fato fez com que o curso não apresentasse uma sequência adequada, e muitos conteúdos não foram estudados. A ênfase foi dada à tradução de textos que, para ela, não tinham sentido. As aulas de conversação resumiam-se em leituras para verificar a pronúncia e não para trocar conhecimentos. Atualmente, essa professora está dando aulas de inglês, mas se sente angustiada porque está ensinando gramática da língua inglesa e não sabe como mudar sua forma de trabalhar. O conteúdo de suas aulas é sempre sobre gramática, ela declara, porque é mais fácil para os alunos, já que ela não tem base linguística comunicativa para fazer conversação e não sabe como utilizar outras estratégias de ensino. Ela não está satisfeita com o seu trabalho. Está incompleto, porque não consegue trabalhar e desenvolver com os alunos as quatro habilidades: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*. A ênfase é dada apenas à escrita e à leitura de textos retirados de livros e aos conteúdos gramaticais. Quando ela propõe que assistam a um filme, os alunos querem que seja dublado, então se perde o sentido da atividade, já que eles não ouvirão a língua inglesa. Um dos maiores problemas que essa professora enfrenta na sala de aula é a dificuldade de aprendizagem que os alunos demonstram. Eles têm consciência de que precisam aprender inglês, principalmente por causa das mineradoras que existem na cidade e que estão exigindo um pequeno conhecimento da língua inglesa para desenvolvimento do trabalho – há muito estrangeiro chegando em nossa cidade. A entrevistada declara que os alunos sabem que precisam aprender, mas eles percebem que as dificuldades que têm também são muito grandes. Falta-lhes a base. As aulas dessa professora são planejadas com os outros colegas da escola, mas para que elas sejam mais eficientes seria bom se o número de alunos na sala fosse menor e que em toda sala houvesse equipamentos

(televisão, aparelho de som, retroprojektor, etc.). O salário do professor também precisa ser melhorado, pois não é suficiente para viabilizar cursos de aperfeiçoamento e compra de livros, além de outros materiais. Essa professora está insatisfeita com o seu desempenho profissional e são vários os fatores que colaboram para que isso aconteça, desde o desempenho dos alunos, o dela mesma e a escola que não disponibiliza equipamentos para que ela desenvolva um trabalho interessante.

Nancy - antes de ser professora, essa entrevistada era radialista. O seu interesse pelo curso de Letras foi por causa das músicas em inglês que ela tinha que apresentar durante o seu programa na rádio. Ela acreditava que se estudasse inglês, provavelmente a sua pronúncia seria melhorada. Ela acha que aproveitou mais a parte de língua portuguesa que foi estudada durante o curso, por causa da constante troca de professor de inglês. Teve um bom professor de inglês “que morou no exterior e tudo”. Mas esse professor subestimava a turma porque sentia que não ia avançar muito por falta de base dos alunos. Em casa, quando cursava o Ensino Médio, essa professora “conversava” em inglês com os irmãos e, dessa forma, ela treinava os conteúdos que eram ensinados na sala de aula. Durante a graduação, ela não pode estudar além do que era proposto pela faculdade porque trabalhava numa rádio, o que lhe roubava muito tempo. A professora diz que durante a graduação, ela e outros colegas chegaram a pensar em exigir mais dos professores para que pudessem aproveitar melhor o curso, no entanto, isso não foi feito. Até mesmo o estágio não teve um acompanhamento adequado, porque o professor da disciplina morava em Salvador e não esteve presente durante o transcorrer das atividades naquele período. Hoje, Nancy não é mais radialista e está na sala de aula dando aulas de inglês. O seu planejamento é compartilhado com os professores da escola e ela sente que é possível seguir o que é planejado. A falta de interesse dos alunos é o seu maior problema em sala de aula, apesar desse não ser um problema exclusivo de inglês. Para Nancy, os alunos são desinteressados; estão muito agitados e os jogos de videogame são o seu maior interesse, vencendo sempre a escola, que não apresenta tantas novidades. Os alunos da zona rural demonstram ser mais desinteressados ainda que os da zona urbana. O grande número de alunos na sala de aula não possibilita que ela conheça melhor os seus alunos e, conseqüentemente, desenvolva um trabalho satisfatório. Para Nancy, o salário de professor não é bom, porque há muito trabalho para fazer em casa. Hoje ela ganha mais como professora que

como radialista, e defende que o salário do professor deveria ser melhor por causa da responsabilidade e dedicação que ele exige. A profissão de radialista lhe deu um prestígio social que persiste até hoje, mas isto não é motivo para deixar de ser professora, segundo ela. O salário do professor é melhor e apesar dos percalços dessa profissão, ela se sente mais realizada como professora que como radialista. Ela acredita que os alunos que estudam hoje naquela faculdade estão melhores preparados. Isso por causa dos estagiários que ela tem recebido em sua sala de aula.

Essas informações foram coletadas através da entrevista concedida individualmente. A partir dela, foi feito este breve resumo sobre o que pensam os egressos a respeito do curso de formação que fizeram e da profissão de professor.

2.7.2 Perfil dos Concluintes

Os alunos concluintes ingressaram na universidade numa turma numerosa – eram cinquenta no primeiro semestre. Aos poucos, a turma foi diminuindo, chegando ao final com trinta e sete concluintes apenas. Dentre esses, vinte e seis responderam ao questionário apresentado por mim como instrumento de pesquisa. Eles não foram entrevistados porque estavam muito ocupados com as atividades do estágio e a grande maioria reside em outros municípios. Essa turma é mais jovem do que a turma de egressos e muitos já têm experiência com língua inglesa, seja como aluno ou como professor. A turma é mesclada de alunos que já são professores, alunos de escolas de idiomas e outros alunos que também só estudaram inglês na universidade. Nesse grupo, poucos discentes moram na cidade onde está localizado o campus, e os demais se deslocam diariamente das cidades circunvizinhas para participar das aulas que acontecem no período da tarde. O horário de início das aulas é às treze e trinta, mas sempre ocorre atraso por causa do transporte. De segunda a sexta são ministradas cinco aulas de acordo com o horário estabelecido pelo colegiado, finalizando o horário letivo às dezoito e quarenta. Também acontecem aulas aos sábados, pela manhã, com início às sete e trinta e término ao meio-dia.

Esses alunos visualizam a profissão de professor de maneira entusiasmada, como demonstraram as respostas dadas ao questionário. Quando eles chegaram à universidade eram tímidos e retraídos, mas depois de cursar dois ou três semestres tornaram-se autoconfiantes e, tendo conhecimento dos seus direitos, começam a reivindicar. Um exemplo claro desse fato foi a greve que eles fizeram com duração de setenta e três dias, no semestre anterior a esse em curso. Nessa greve discente, a cobrança maior era para que o Governo do Estado fizesse concurso público para contratação de professor. Eles argumentaram que as seleções públicas não resolvem a questão da falta de professor, porque a constante troca de docentes gera uma “quebra” no processo de aquisição de conhecimento. A determinação e a consciência desse grupo foram muito grandes, pois eles chegaram a acampar no Campus VI e na Reitoria (em Salvador) durante a greve. Além de professores efetivos, foram exigidos mais livros para a biblioteca, laboratórios equipados e verbas para viabilizar a execução de projetos e funcionamento adequado do campus de acordo com o perfil de multicampi da universidade a que pertencem.¹³ Os egressos eram passivos diante da situação precária da universidade, como demonstraram as falas colhidas na entrevista. Os concluintes estão agindo de maneira diferente, pois apresentaram autoconfiança e segurança para exigir um ensino público com uma melhor qualidade durante as greves e nas plenárias departamentais. Eles cobraram (e continuam cobrando) das autoridades, uma educação com responsabilidade social. Por essa razão acredito que essa nova geração estudantil, que hoje está participando da vida acadêmica de forma mais ativa, pode fazer nascer de fato, uma universidade pública de qualidade!

Serão apresentados neste momento, os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.8 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

¹³ A reivindicação de professores efetivos para todos os campi se deu porque, de acordo com os discentes, os professores substitutos não correspondem à demanda e têm um perfil diferente do professor permanente, devido à condição de transitoriedade na universidade.

Neste estudo de caso, utilizei questionários com os concluintes e entrevistas semiestruturadas com os egressos para coletar os dados. Será feita também uma análise dos fluxogramas dos dois cursos. Uma alternativa que encontrei para que os entrevistados revelassem seu pensamento sobre o curso foi simplesmente perguntar e deixar que eles falassem livremente para lhes dar oportunidade de relatar de forma espontânea o que aconteceu durante a graduação, e o que eles pensam sobre aqueles fatos.

2.8.1 Entrevista

Trivinos (1987) afirma que a entrevista semiestruturada se caracteriza por um conjunto de perguntas ou questões estabelecidas num roteiro flexível em torno de um ou mais assuntos do interesse de uma pesquisa para elucidação do seu objeto.

As entrevistas feitas para este trabalho de pesquisa aconteceram em dois períodos: julho de 2008 e abril de 2009. No mês de julho, foram entrevistados sete egressos na cidade onde residem, mas observei que nem todos me forneceram informações relevantes para o propósito desta pesquisa. Concluída esta parte, retornei à São Paulo para continuar os estudos. Em abril do ano de 2009, resolvi então entrevistar outras pessoas e consegui encontrar algumas respostas que alimentaram as minhas indagações iniciais.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram que os participantes respondessem às questões objetivas. Havia, no entanto, como dito anteriormente, espaço para respostas espontâneas. Alguns entrevistados também ficaram curiosos com o meu tema de pesquisa e sentiram-se despertados para o problema em estudo.

2.8.2-Questionário

Segundo Chizzoti (2006), o questionário deve apresentar um conjunto de questões pré-elaboradas com o tema da pesquisa e que tenham o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre um assunto que eles saibam

informar ou opinar. É preciso que o pesquisador tenha clareza a respeito das informações que busca e que o informante compreenda as questões que vai responder.

Os questionários aplicados nesta pesquisa apresentaram questões objetivas e questões abertas. Dentre as questões objetivas, algumas tinham mais de uma alternativa de resposta para que as minhas crenças a respeito dos questionamentos não interferissem nas respostas a serem dadas. Dessa forma, os participantes não se viram obrigados a concordar com o meu ponto de vista a respeito da temática. Este instrumento de coleta tinha dezesseis questões. As questões objetivas de número 1, 2, 5, 6, 7, 8 e 9 abordaram pontos referentes ao curso; os demais pontos abordaram questões que dizem respeito à vida profissional de professor (condições de trabalho, remuneração, etc.) e suas possibilidades.

Os documentos oficiais – fluxogramas do curso – (anexos nº 04 e 05) foram por mim analisados, para fazer uma comparação que pudesse apontar as mudanças ocorridas no novo curso de Letras.

Neste momento, descreverei os procedimentos de coleta de dados.

2.9 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Mais de um instrumento foi utilizado na coleta de dados (anexos nº 01, 02 e 03) e a estratégia de investigação utilizada neste trabalho é o estudo de caso que foi realizado dentro do paradigma qualitativo de pesquisa. Sendo assim, os dados coletados para este trabalho constituem uma base para explicação do problema apresentado. O pesquisador no estudo de caso reconhece e substancia novos significados para um problema existente, tornando-o compreensível a outros.

Os questionários respondidos pelos concluintes foram aplicados numa sala da universidade e vinte e seis alunos concluintes do curso de Letras/Inglês do ano de 2007 responderam às questões propostas. Era uma tarde segunda-feira e os alunos estavam presentes no Departamento de Ciências Humanas para receberem orientação de estágio.

Essa turma é composta de trinta e sete alunos, no entanto, nem todos estavam presentes no dia da aplicação do instrumento. Era o último dia de aula. Eles perguntaram se era necessário responder às questões subjetivas, ao que foram orientados para ficarem à vontade, apesar de ter sido dada ênfase na necessidade das respostas. Ainda assim, eles não as responderam.

A aplicação do questionário foi necessária para fazer uma comparação entre a postura dos egressos do curso de Letras Inglês, Português e Literaturas que concederam a entrevista e dos alunos que estão concluindo o curso de Letras/Inglês recentemente. Estes últimos estudaram com uma grade curricular diferente (vide anexo n º05), apesar de o curso apresentar uma deficiência muito grande de professor. Os resultados deste questionário serão apresentados na análise de dados. Todos os alunos presentes concordaram em colaborar com este trabalho e preencheram o termo de consentimento sugerido pelo conselho de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As entrevistas foram feitas individualmente no local de trabalho ou na residência de cada um e devidamente gravadas em áudio, tendo sua transcrição feita posteriormente. Com alguns professores não foi necessário marcar um horário específico. Assim que eu chegava e dizia o propósito da pesquisa, era prontamente atendida. Outros por estarem na escola dando aulas, receberam-me em suas residências onde pudemos conversar tranquilamente.

As respostas dadas ao questionário respondido pelos concluintes foram analisadas no mês de abril de 2009. Durante a escrita deste trabalho, percebi que era preciso que os egressos também respondessem àquelas questões para que fosse feita uma confrontação de dados e, para isso, fiz pequenas alterações em algumas questões, porque alguns egressos já estão dando aula.

Neste momento, apresentarei como foi feito o procedimento de análise dos dados e as categorias utilizadas para esta análise.

2.9.1 Procedimento de Análise dos Dados

Neste ponto, apresento as categorias de análise que foram por mim selecionadas para fazer a interpretação dos dados coletados que será feita no Capítulo 3 – Descrição e Discussão dos Resultados. Procurei organizar os dados em forma de tópicos visto que esta é uma pesquisa (estudo de caso) de cunho qualitativo e interpretativista, e os dados foram interpretados de acordo com as minhas representações pessoais.

De maneira resumida, vou explicitar como se deu a análise dos dados coletados.

2.9.1.1 As Categorias de Análise

As categorias de análise utilizadas neste trabalho foram escolhidas com o propósito de responder às perguntas desta pesquisa e os objetivos que foram apresentados na Introdução e que repito abaixo.

Neste momento, apresento de maneira resumida, como as categorias de análise que escolhi me auxiliaram na análise de dados.

Os objetivos desta dissertação são:

- investigar as concepções sobre a formação profissional e o campo de atuação de dois grupos: professores que fizeram o curso de Letras – Habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 1997, e professores que fizeram o curso de Letras Inglês em 2007, depois da reforma curricular de 2004, em um campus universitário do interior da Bahia, e

- procurar compreender as razões que levam os egressos destes cursos a resistirem em trabalhar como professor depois de concluir a graduação.

De acordo com esses objetivos, enfatizo que o ponto principal de minhas análises dos dados coletados através das entrevistas, questionários e fluxogramas está principalmente nas inquietações dos professores com relação à sua formação

profissional no curso de graduação e nos aspectos profissionais mais importantes que envolvem a vida docente. Dessa forma, pude captar as características mais significantes do curso em estudo e que afetam de forma decisiva a vida de um professor.

Destacar as categorias que identificam o trabalho do professor em foco neste trabalho foi muito importante para que eu pudesse compreender as implicações que circundam o curso de formação e os possíveis fatores que desestimulam os graduados a não quererem assumir uma sala de aula.

Baseada na discussão apresentada no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica sobre a formação do professor de língua inglesa, currículo e metodologia, pude perceber e analisar o ponto de vista dos professores com relação à sua formação e as implicações sociais que envolvem esta profissão.

Sendo assim, considero muito importantes os questionários e as entrevistas que forneceram dados indispensáveis para a compreensão e interpretação do problema apresentado. Através da colaboração dos respondentes que prontamente me atenderam, pude ampliar a minha visão acerca do problema - não querer ser professor (de inglês).

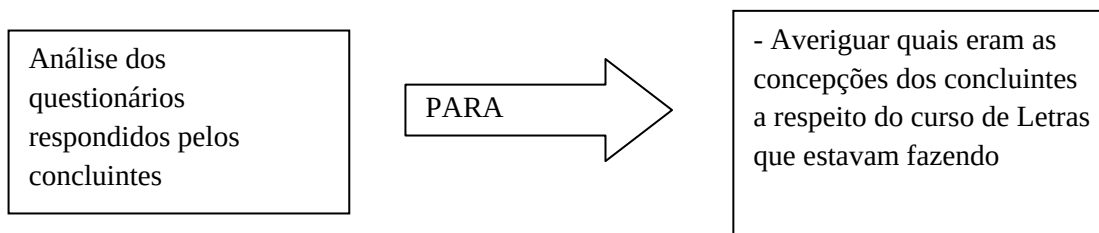
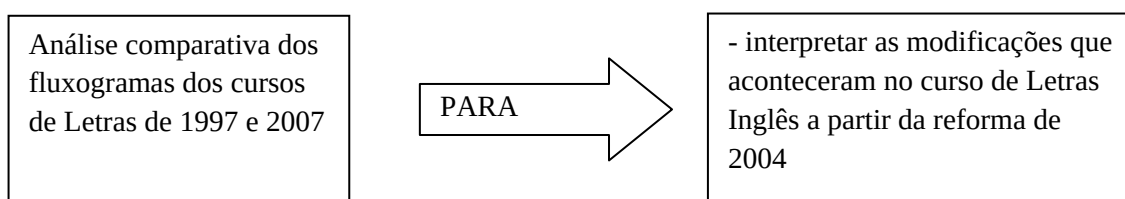
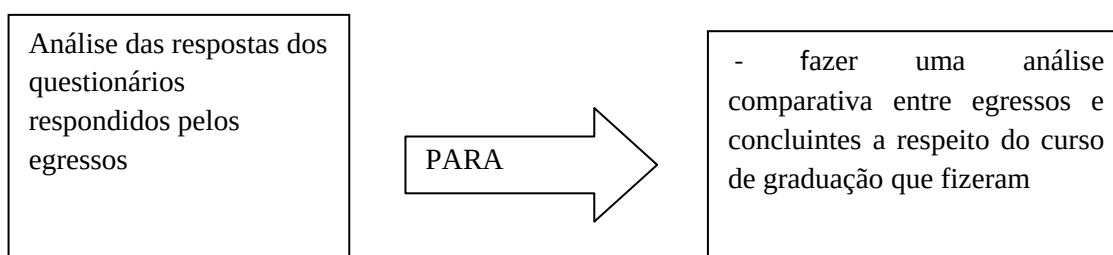
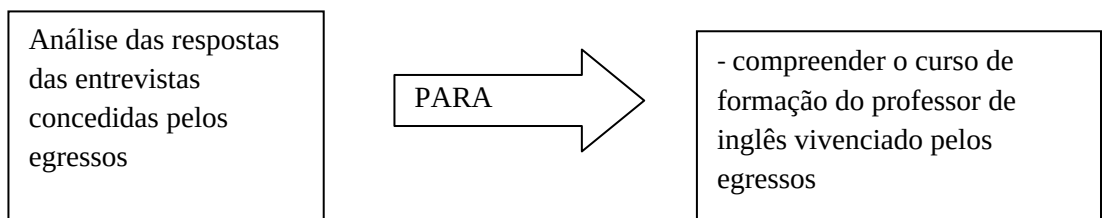
Com base nas respostas das entrevistas que foram transcritas por uma profissional capacitada, pude selecionar as leituras necessárias para o Capítulo I (Base Teórica) que me ajudaram interpretar de forma mais compreensiva a realidade que me foi apresentada. Segundo Almeida Filho (2007), pelo fato de vivermos em sociedade, diariamente estamos em contato com várias situações nas quais as questões que dizem respeito à língua são muito importantes. Através dessa observação, pude compreender de forma mais modalizada os motivos que desestimulam os alunos do curso de Letras a não quererem ser professor de uma forma geral, e também professor de inglês.

As respostas coletadas nas entrevistas e nos questionários serviram para que eu agrupasse aquelas que considere de maior importância para este estudo. Os principais motivos para uma graduação insatisfatória apresentados pelos egressos foram também utilizados por mim como categorias de análise. Elas podem ser assim classificadas:

- A formação do professor no curso de letras;
- O campo de atuação e condições de trabalho;

- A resistência ao ensino e os fatores que influenciam a não-atuação: currículo, competência linguístico-comunicativa, aspectos profissionais, econômicos e sociais.

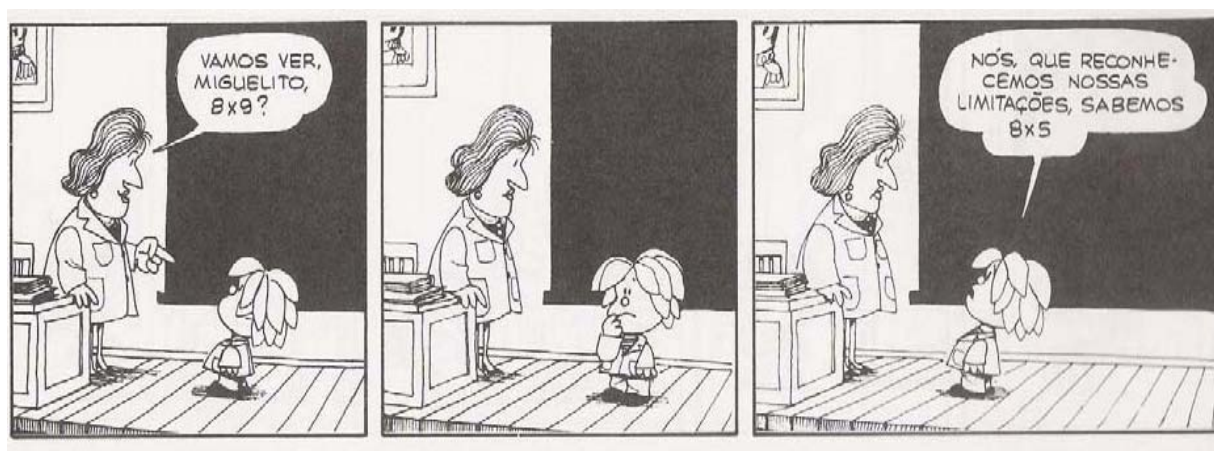
De acordo com as informações obtidas através dos dados coletados, apresento a seguir os objetivos dos procedimentos de análise:



No capítulo seguinte farei a descrição e discussão dos resultados dos dados coletados para este trabalho de pesquisa, a fim de buscar compreender o porquê da resistência à prática docente dos estudantes do curso de Letras em estudo, através da análise das entrevistas, dos questionários por mim aplicados e também dos documentos oficiais (fluxogramas dos dois cursos).

CAPÍTULO 3

CAPITULO 3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



(Quino, 1983)

Utilizei a charge acima para começar este capítulo porque ela ilustra a minha limitação enquanto pesquisadora ao me defrontar com os dados coletados. As respostas coletadas não responderam a todas as minhas indagações e mostraram que num trabalho de pesquisa é preciso muita reflexão e responsabilidade para lidar com as informações obtidas. Ainda assim, nem sempre encontramos as respostas esperadas para as questões formuladas no início do trabalho.

Este capítulo tem como finalidade apresentar os resultados da análise que me proporcionaram responder às perguntas de pesquisa:

- Como ocorria a formação de professores de Inglês antes da reforma curricular do curso de graduação?

- Até que ponto as mudanças propostas na reforma influenciam a formação do professor de inglês?

- Que fatores influenciam a resistência dos alunos do curso de Letras/Inglês a se tornarem professores de inglês?

Foram examinados os questionários respondidos pelos egressos e pelos concluintes, as entrevistas concedidas apenas pelos egressos e os documentos oficiais - fluxogramas dos dois Cursos de Letras (1997 e 2007). A análise foi feita de acordo com os procedimentos estabelecidos nos Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa, isto é, faço uma análise de natureza etnográfica qualitativa interpretativista, onde exponho as minhas interpretações enquanto pesquisadora a respeito do problema exposto e tenho como base as reflexões dos estudiosos apresentadas no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.

Na primeira parte da discussão faço uma análise das entrevistas, identificando, através das falas dos egressos, os principais pontos que desestimulam *o querer ser professor*, tendo como base o curso de formação, os aspectos sociais, profissionais e econômicos que caracterizam esta profissão.

Na segunda parte, os questionários são analisados, e faço um confronto entre as respostas dadas pelos egressos e pelos concluintes, ao mesmo tempo em que apresento uma interpretação das respostas obtidas.

Finalizo este capítulo apresentando uma conclusão deste trabalho, onde faço uma avaliação dos discursos analisados procurando apontar nestes discursos e nos fluxogramas dos cursos as principais causas para não querer ser professor e professor de Inglês.

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com os egressos evidenciaram uma decepção dos mesmos em relação ao curso e à profissão de professor. A grande maioria disse que esperava mais da graduação e que a constante troca de professor prejudicou a aprendizagem. Apresento agora as concepções a respeito do curso de formação que os seis egressos fizeram, de acordo com as metodologias, objetivos e preceitos expostos anteriormente.

3.1.1 - Concepções sobre a Formação do Professor de Letras

Este tópico tem como objetivo apresentar a discussão dos dados sobre o curso de formação em Letras a partir dos pontos de vista apresentados pelos egressos durante a entrevista feita no mês de junho/08 e tenta responder à primeira pergunta de pesquisa:

- Como ocorria a formação de professores de Inglês antes da reforma curricular do curso de graduação?

Exponho, desta forma, de que maneira foi possível relacionar as respostas dos egressos com os referenciais teóricos que tratam da formação de professor, currículo, aprendizagem do aluno, etc., apresentados no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.

De acordo com o Ministério da Educação (2009), o ensino público superior no Brasil, na atualidade, tem demonstrado uma carência profissional muito grande de forma específica, nas regiões norte e nordeste do país e são apontadas como causa para essa deficiência *o baixo investimento em educação, o salário baixo e a violência nas escolas*. No contexto enfocado nesta pesquisa, ainda não vivemos situações de violência física no contexto escolar, porém os outros dois fatores apresentados são uma realidade.

Nesta discussão, apresento os fatores citados pelos egressos como determinantes na sua formação profissional. Este tópico apresenta as falas dos entrevistados a respeito da falta de professor e as implicações dessa falta durante o seu curso de graduação. Esta

análise pretende encontrar, no conjunto das informações mencionadas nas respostas das entrevistas, o conhecimento a respeito do curso de formação que fazem parte da memória dos egressos e que, de certa forma, influenciaram ou estão influenciando a sua atuação em sala de aula.

Desse modo, apresento neste momento de que forma pude relacionar as respostas das entrevistas com o referencial teórico apresentado no Capítulo 1 – Fundamentação teórica, no que se refere à formação de professor, currículo, processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, implicações econômicas e sociais. Nesta discussão, utilizo as respostas dadas pelos egressos durante a entrevista com o objetivo de compreender as concepções dos professores a respeito do curso de formação e sua atuação em sala de aula. Um dos fatores apresentados foi:

3.1.1.2 – Troca Constante de Professor

De acordo com o que diz Celani (2000: 33), os primeiros anos do ensino de língua inglesa no Brasil eram destinados a uma pequena elite e o corpo docente não era muito bom. Os professores não eram preparados adequadamente e desde o início do ensino de língua estrangeira, o número de professores era muito pequeno. A mesma situação ainda se repete no contexto do campus em estudo, pois, de acordo com o depoimento dos professores entrevistados, durante a graduação praticamente em todo semestre eles tinham um novo professor e esse fato prejudicou o andamento do curso e a sequência das atividades.

[...] aí a gente passou o curso todinho, aliás... é isso, um semestre era com alguém, depois era com outra pessoa, e aí não teve aquele... aquela linha, isso aquela sequência, eu acho que foi horrível [...] (Letícia)

[...] o aproveitamento em língua inglesa foi bem menor do que eu esperava porque houve uma troca muito grande de professores, então a gente pegou um período em que estava assim: vinha um professor (...) ficava algum tempo, um semestre, depois vinha outro e outro e os que vinham pareciam estar desmotivados e a gente percebia isso, então pareciam pessoas que estavam ali apenas eh... para cumprir uma carga horária ou pelo salário ou não sei por que razão, mas houve uma troca muito grande de maneira que ficou um pouquinho a desejar[...] (Nancy)

Estas duas falas demonstram que o curso de formação de 1997 apresentou problemas primários apesar de já ser oferecido àquela comunidade há mais de quinze anos. Os entrevistados demonstram consciência da falha acadêmica e tiveram senso crítico para diagnosticar o problema.

Além da falta de professor, outro problema enfrentado pelos egressos foi o fato de os professores desacreditarem em sua capacidade criativa e acadêmica, deixando-os muito à vontade quando eram alunos universitários. Observemos o excerto abaixo:

Hoje em dia, pelo que vejo meus alunos assim, a maioria já estudou em escolas de idiomas, nós não. A nossa turma da faculdade só tinha o ensino médio mesmo e **durante o curso vimos muitos textos, tradução de textos, tradução de textos tradução de textos, foi demais...**, e agora eu sei que foi sem sentido. Quase não fazíamos exercícios de conversação. **Os professores deixavam a gente muito à vontade...** (Carla)

O curso de Letras para formação de professores de inglês não pode repetir essa falha, e aqui reporto-me a Leffa (1999) quando ele afirma que o ensino de língua inglesa no Brasil vem repetindo erros de outros países que continuam trabalhando com a língua nacional como ponto mais importante. A essa professora e o grupo de alunos a que ela pertencia, não foi dada a oportunidade de colocar em prática o que eles estavam aprendendo. Ela enfatiza também que não lhes foi dada a oportunidade de aprender o que era necessário para o seu bom desempenho como professora. Mais adiante, na entrevista, essa professora faz uma autoavaliação do seu desempenho profissional hoje e desabafa:

Eu leciono gramática de língua inglesa porque eu dou aula para o ensino médio noturno... eu estou muito, muito angustiada...eles têm muitas dificuldades e aí eu fico muito agoniada porque...eu foco mesmo só a gramática; não adianta eu embelezar porque não é. A realidade da minha na sala de aula é a gramática, e não que eu deixe as outras coisas de texto, de peças, de músicas, fora de lá. Mas o foco mesmo é a gramática. (Carla)

Esta fala da professora me faz remeter à competência aplicada definida por Almeida Filho (1999: 21). Essa docente demonstra que ela ensina de acordo com o que

tem consciência que sabe (subcompetência teórica) e ela consegue explicar porque trabalha desta forma.

Talvez isto tenha acontecido porque os alunos daquele curso de 1997 não estudassem adequadamente em casa o conteúdo trabalhado em sala de aula e as avaliações praticadas pelos professores continuavam seguindo o modelo - alguém que ensina a alguém que aprende (a maioria dos entrevistados trabalhava durante o dia no período do curso). Esse fato acaba não propiciando uma atmosfera de confiança mútua entre professor e aluno para desenvolverem a aprendizagem clara e explícita de conteúdos. Isso ficou muito claro quando ouvi uma egressa afirmar:

[...] tinha professor que a gente sabia que tinha muita coisa pra ensinar, tinha o caso, por exemplo, de um professor que inclusive morou no exterior, tinha vasta experiência, mas ele não passava pra gente tudo que ele sabia, eu não sei, também porque ele sentiu que a gente que a turma não ia avançar muito, talvez ele tenha subestimado um pouco a gente, mas eu creio que não deu o melhor de si[...] (Nancy)

[...] eu acho que o curso de Letras é um curso bom sim! Ótimo! Eu acho que a deficiência poderia estar em alguns professores que não valorizam as nossas ideias ou mesmo no trabalho em equipe, talvez faltasse essa correlação, mas eu esperava mais; eu entrei na faculdade e saí da faculdade dizendo isso[...] (Letícia)

O primeiro excerto deixa clara a ideia de que, para a entrevistada, o bom professor tem que ter algumas características do falante nativo. Concordo com Freeman e Graves (2004) quando eles questionam sobre o conhecimento e a prática do professor. Este profissional precisa saber muito mais além do que simplesmente falar a língua. É preciso conhecer todo o ambiente da sala de aula e isto quer dizer saber o nível de conhecimento linguístico da turma, para a partir daí, planejar e colocar em prática seu conhecimento, de acordo com a realidade e necessidades dos alunos.

Outro ponto mencionado pelos egressos e que eles julgaram ter desqualificado o curso de formação foi a falta de livros na biblioteca.

3.1.1.3 Falta de Livros na Biblioteca

A maioria dos alunos que ingressam na universidade, no campus em estudo, é oriunda de escola pública. Os livros que são utilizados no curso de Letras - Inglês, são, em sua grande maioria, importados e têm um alto custo. A biblioteca do campus tem um acervo muito pobre e limitado, o que obriga as professores e alunos a trabalharem com cópias xerografadas. Para muitos professores, o livro é uma ferramenta de ensino fundamental em sala de aula, pois ele não é descartável, como acontece com as apostilas ao final de cada semestre; por não ter como guardar e não ter o mesmo valor do material original, ao final do semestre elas são desconsideradas.

Os egressos disseram que era necessário aumentar o acervo da biblioteca para atender às suas necessidades, porque a grande maioria não tinha condições de adquirir os livros básicos das disciplinas.

[...] aquele negócio de apostila vamos ler e vamos trabalhar e oh fica aquela aula ali cinquenta minutos, cada um na equipezinha, você não sabe se estão conversando sobre salão, sobre beleza, sobre o que [...] (Letícia)

Em uma pesquisa realizada por um dos órgãos vinculados ao Ministério da Educação foi revelado que a falta de livros nas bibliotecas, os altos preços dos exemplares ou mesmo a falta de muitos deles nas livrarias, dificultam o acesso dos estudantes às obras da bibliografia básica. Essa pesquisa concluiu que os universitários brasileiros têm um acesso limitado à bibliografia básica do seu curso por causa dessas dificuldades. Além disso, é muito grande também o número de títulos esgotados que são adotados no ensino superior. Como foi dito no capítulo 1, *o professor é o construtor do futuro* e precisa estar preparado para isto. Não é possível desprezar os ensinamentos do passado e, por essa razão, novamente lembro aqui a atualização necessária ao bom desempenho do professor no atual mundo globalizado.

Aliados aos fatores já mencionados, ainda nos deparamos com a ausência de uma política nacional que fortaleça as bibliotecas, destinando recursos às universidades para compra de novos exemplares a fim de promover o acesso ao conhecimento.

Os entrevistados também apontaram a falta de proficiência linguístico-comunicativa de alguns professores, como fator que interferiu em sua aprendizagem. Esse pode ter sido o motivo que ainda os incomoda, impedindo que consigam

desenvolver determinadas habilidades em sala de aula com seus alunos. Quando a entrevistadora pergunta a respeito da necessidade de trabalhar as quatro habilidades, uma das professoras entrevistadas diz:

[...] trabalho muito pouco, pouco mesmo *listening, speaking, reading e writing*. Eu não gosto da maneira que estou trabalhando, não me satisfaz, não me completa. Por exemplo, *listening* a gente trabalha com música. Eu queria poder todo dia trabalhar com textos, um poema pequenininho (*reading*), mas quando a gente começa a ler um texto os alunos dizem que tá difícil. Ai você se perde, sabe? Eu trabalho com filmes que eles gostam muito, mas às vezes quando cubro a legenda eles se estressam, ai eu volto de novo e eles querem que eu trabalhe o filme sem a legenda. Não querem ter o trabalho de raciocinar [...] (Carla)

Neste excerto da entrevista, a professora deixa clara a sua insegurança e até mesmo desconhecimento teórico-linguístico para desenvolver as atividades. As atividades planejadas são passíveis de execução, mas talvez não estivessem de acordo com o interesse de seus alunos. Quando a professora se sente perdida por causa da atitude dos alunos, fica nítido o conflito que há entre o planejado e o contexto daquela sala de aula.

Além dos fatores apresentados neste trabalho decorrentes da análise de dados e a partir da minha vivência profissional, outros ainda podem ser acrescentados à difícil vida profissional do professor. O baixo salário e todas as dificuldades encontradas dentro e fora da sala de aula são pontos decisivos que desestimulam os estudantes do curso de Letras a trabalharem como professores de inglês e também como professor, simplesmente. A situação educacional do país está difícil porque a cada ano observamos um sem número de professores despreparados atuando em sala de aula. Com a disciplina Inglês, então, este fato é gritante e mais absurdo ainda.

Dentre os professores que foram entrevistados, por exemplo, temos uma delas (Glória) que não tem formação para ensinar inglês¹⁴, e está trabalhando com essa disciplina há muito tempo. Ela diz:

¹⁴ Escolhi entrevistar essa professora por acreditar que a sua formação era em Inglês porque há muitos anos ela trabalha com esta disciplina.

[...] quando eu fiz a minha graduação eu não estudava inglês fora da universidade né?, Porque eu estudava mais voltada para área de língua portuguesa [...]

[...] atualmente eu leciono língua inglesa, é mais de cinquenta por cento de minha carga horária é língua inglesa [...]

A entrevistadora questiona então, o porquê dessa situação, visto que a sua formação é em Língua Portuguesa. A professora responde:

[...] oh! Inicialmente era para completar carga horária. Eu tinha duas aulas de língua inglesa, para completar carga horária e tenho um conhecimentozinho assim básico, o básico do básico para classes iniciais não é? Dava pra levar, quando eu vim para esta cidade eu ganhei uma aula de língua inglesa no fluxo, para minha regularização profissional de carga horária, mas era apenas uma aula [...] (Glória)

Esse último trecho da entrevista me fez novamente lembrar Paulo Freire (1996: 38) quando ele diz: *O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidades epistemológica do sujeito.* Essa professora é formada em Português e durante a entrevista, em nenhum momento, ela levantou a hipótese de aprimorar o “conhecimento básico” que ela tem para continuar trabalhando. Essa postura, a falta de consciência e a ingenuidade, não só dessa professora, mas de muitos outros que se disponibilizam a dar aula de inglês sem formação, acabam gerando um processo falho no ensino. Em muitas circunstâncias aprendemos enquanto ensinamos, mas o mais importante é ter consciência de que devemos ensinar para que os nossos alunos aprendam!

É preciso ter conhecimento a respeito do que está sendo trabalhado para que se tenha condição de orientar os alunos nas produções linguísticas orais. Ninguém pode ajudar outra pessoa aprender aquilo que ela mesma não sabe, principalmente uma língua estrangeira.

Durante as entrevistas, pude perceber que os egressos apesar de terem apontado algumas falhas do curso, também se sentiram um pouco responsáveis pelo seu desempenho devido à falta de interesse nas atividades do curso, mas poucos fizeram para mudar a situação.

O aluno do curso de Letras de agora tem um perfil diferente. Eles já demonstram autonomia pra reivindicar um curso de melhor qualidade. No ano de 2009, por exemplo, uma luz acendeu-se no fim do túnel quando os alunos, não só do curso de Letras, mas também dos outros cursos do campus em estudo, organizaram-se e fizeram uma greve que durou mais de sessenta dias. Entre os pontos de reivindicação estava a composição do quadro efetivo de professores e melhoria do acervo da biblioteca. Eles perceberam que o poder de mudar o que está estabelecido como certo estava em suas mãos e na atitude de conformismo ou não. Essa autonomia pode ser vislumbrada na fala do representante discente, Eric Neto

Ela – a universidade - está ocupada por pessoas cheias de esperanças e cansadas de esperar. Desiludidas pelas falácias cotidianas e com as medidas paliativas que só amenizam os problemas. Fizemos o que todo sujeito, dito cidadão, deveria: estamos exigindo o respeito aos nossos direitos e ao cumprimento efetivo dos mesmos. O movimento estudantil do alto sertão e suas ações primam agora, e primarão sempre, por melhores condições para a realização e o desenvolvimento de um trabalho acadêmico sério que possibilite a formação de profissionais qualificados, que possam num futuro próximo retribuir à sociedade o que ela investiu em sua formação não só profissional, mas principalmente em sua construção humana, como membros conscientes e politicamente ativos dentro desta mesma sociedade. *Eu prefiro viver recluso a ter que acreditar que a educação perdeu o sentido na construção do ser humano.*

Esse posicionamento discente mostra-nos que o novo curso está despertando um ponto muito importante enfocado na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996: 33)

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper [...] [...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Os discentes de hoje estão vendo o seu curso de formação de forma aprofundada, sem superficialidades, compreendendo e interpretando o que o sistema vem fazendo (ou não) há séculos na educação brasileira.

No próximo tópico, transcrevo alguns excertos em que os egressos fazem algumas declarações a respeito do curso que fizeram.

3.1.1.4 Desinteresse dos Próprios Alunos pelo Curso

A maior facilidade de ingresso ao Ensino Superior através das faculdades particulares tem contribuído para que os jovens escolham outras profissões, e não a de professor. Os índices de desinteresse pelo curso de Letras revelam a realidade enfrentada por uma classe trabalhadora mal remunerada, desamparada pelos sindicatos de classe e pelo governo.

Olhando para a contemporaneidade, acredito que o desinteresse pelo curso de Letras se deve, em parte, ao fato de vivermos na chamada "era da imagem", em que a televisão e, principalmente, a internet com suas cores, movimentos, fatos e fotos, estão ganhando espaço em relação aos livros. E isso pode estar influenciando as opções dos universitários porque os cursos de Letras utilizam predominantemente os recursos da leitura, a escrita e, posteriormente, a prática em sala de aula como suportes acadêmicos. Hoje em dia, o mundo da oralidade está facilitando muito a vida dos estudantes, já que o acesso à informação é mais rápido e isto faz com que a leitura, que é tão necessária ao bom desenvolvimento da formação acadêmica esteja em situação de competição com a era digital.

Dentre os egressos entrevistados, alguns trabalhavam durante o dia e eles acreditam ser esse um dos motivos que causaram desinteresse e o descaso pelo acompanhamento pelas atividades propostas durante o curso. Eles não tinham tempo para estudar, fazer as leituras recomendadas. Essa pode ter sido uma das causas de um acompanhamento inadequado ao curso. Vejamos a fala dos egressos:

[...] você não sabe se estão conversando sobre salão, sobre beleza, sobre o que [...]

[...] sobre namorado e de repente, passou a aula, na próxima aula a gente continua, ou seja, nesse momento passava a aula. Aí quando chegava o momento de um trabalho que os alunos sentiam dificuldades, quando chegava o momento de uma apresentação, aí batia na consciência da gente, aquela coisa de falar, poxa! Mas, bem que ele não orientou tanto a gente não, mas a gente poderia ter cobrado, então infelizmente não houve essa questão de até a gente poder reeducar [...] (Letícia)

[...] a minha graduação em si foi meio complicada, eu não sei se foi o desinteresse assim [...] (Carla)

[...] eu acho uma grande falha da universidade e falha também dos alunos, né. Eu acho esta universidade muito condescendente com algumas ações de professores. Deveríamos ter cobrado mais, exigido mais, ter pressionado muito mais os professores. Como isso não aconteceu, eu acho que nos fomos culpados em parte, culpados por permitir que a coisa andasse pela forma que andou, ou seja, de forma que a gente ia pouco a pouco sendo desestimulado e não reagia a essa falta de estímulos para nos deixar levar; a minha graduação em parte, eu me senti muito frustrado com ela, mas agora eu não posso mais me arrepender, já ficou para trás e agora é partir para frente [...] (Bruno)

O desinteresse pelos cursos de formação de professores há muito tempo perpassa alguns segmentos, não só o discente. Concordo com Celani (2000) quando ela diz que a motivação para a implantação dos cursos de inglês e francês no currículo das escolas do Brasil tenha sido apenas política. Os egressos entrevistados, em suas falas, deixam muito claro que o conformismo acadêmico era comum entre aqueles alunos que não conseguiam “exigir mais, pressionar mais”; a força estudantil naquele período estava enfraquecida e desestimulada para lutar pelos direitos. Os egressos, até certo ponto, sentem-se responsáveis e um pouco *culpados* pelos insucessos ocorridos no curso, sem ter visualizado que era também uma responsabilidade do sistema de ensino em manter a qualidade da educação numa instituição pública.

O desinteresse também está presente quando ouvimos pais e alunos afirmarem que não sabem a utilidade de estudar inglês já que eles não sabem nem português. Essa afirmação demonstra o desconhecimento do artigo 26 § 5 da Lei 9.394/96, que diz da obrigatoriedade da inclusão no ensino de uma língua estrangeira no ensino, a partir da 5ª série. A sociedade não leva em consideração o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. O trabalho é desvalorizado constantemente. Durante a entrevista um egresso declarou o menosprezo que é dispensado ao seu trabalho. Vejamos esta afirmação através dos seguintes trechos das entrevistas:

Entrevistadora: Qual o seu maior problema em sala de aula?
Entrevistada: eu acho que o problema que é geral hoje em todas as disciplinas é a falta de interesse dos alunos. Eu acho que não é um problema específico da minha área, mas as crianças e os adolescentes

estão muito agitados e eles não têm concentração mais, parece um fenômeno mundial que as pessoas hoje não conseguem mais concentrar e aprender, não têm interesse, então a gente percebe que na sala de aulas alguns estão ali acompanhando as atividades, mas outros estão dispersos, talvez desmotivados...(Nancy)

Vejo que há falta de interesse dos alunos em aprender, mas graças a Deus **a maioria está vendo agora que eles precisam de inglês**; antes eles não gostavam, diziam: se a gente não sabe português, por que a gente tem que estudar inglês?. Mas agora eles compreendem a necessidade de estudar esta língua, principalmente porque agora estão convivendo com a nova realidade que a cidade tem que é o grande número de mineradoras e eles estão lidando com muitos estrangeiros. (Carla)

A postura dos alunos dessas professoras está em desacordo com um dos objetivos dos PCN citados no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, que diz da necessidade do aluno reconhecer que o aprendizado de uma língua estrangeira lhe possibilita o acesso ao conhecimento que é produzido pelo mundo. Porém, a realidade vivida está obrigando os alunos e professores a enxergarem a aprendizagem de línguas de uma forma diferente. A necessidade de comunicar, o contato com o novo , principalmente, a possibilidade de vivenciar a língua numa situação real, está ajudando esse grupo de alunos e professores a compreenderem a utilidade da aprendizagem da Língua Inglesa nessa situação específica, de acordo com os dados coletados.

O tópico a seguir trata de uma questão muito importante dentro de um curso de formação de professores: o período do estágio.

3.1.1.5 Falta de Acompanhamento Adequado no Estágio Supervisionado

Os cursos de formação de professor têm, na sua estrutura curricular, parte da carga horária destinada ao estágio supervisionado. Essa disciplina representa a parte prática do curso. Até a vigência da lei 9.394/96, a disciplina estágio servia de complementação, isto é, ela deveria complementar a formação do graduando, colocando em prática o que ele tinha aprendido durante o curso. As orientações de estágio devem

acontecer durante o curso e, principalmente, durante a sua execução. Vejamos como se deu o estágio de alguns egressos:

[...] na época veio um professor de Salvador que estava pouco tempo com a gente, isso já não foi bom, no final do curso a gente precisava de alguém que tivesse nos acompanhado há mais tempo, mas ele veio, no último semestre e quando ele chegou, por exemplo, estava assim meio desorientado de maneira que eu, minha experiência pessoal eu estive em sala de aula durante um bom tempo e em nenhum momento ele apareceu na sala de aula, isso durante o estágio, não apareceu para saber o que estava fazendo na sala de aula e mais nada, aí no final do curso, eu já preocupada com o que eu já tinha procurado na universidade eu tentei... aí, (...) ele tem uma agenda lá (...) uma sala e outra, e eu fui até o último dia e ele não apareceu[...] (Nancy)

[...] o meu estágio foi sem orientação, no meu esforço mesmo, minha vontade (...) foi uma parte, mas eu tô falando foi geral... outros colegas tiveram... eu não digo assistência, mas foram avaliados [...] (Nancy)

[...] eles trabalham muito em cima da teoria etc e tal, e esquecem da prática, quando o estagiário vem para a sala de aula e eles não estão preparados, alguns vem para a sala de aula e nem conhecem os conteúdos da área [...] (Glória)

[...] eles (os estagiários) estudam muito a parte da teoria e a prática tem sido deixada de lado e a gente trabalhava muito com os conteúdos que a gente utiliza na prática também [...] (Glória)

Além da formação que acontece nas salas da universidade, é necessário também vivenciar a realidade da sala de aula de forma assistida e orientada no período do estágio, para que o aluno conclua o curso conhecendo a realidade da profissão que ele está abraçando. Como definido pelo Conselho Nacional de Educação (pág. 21), o estágio é um período onde se aprende a prática com acompanhamento de alguém que já tem experiência profissional. Nem todos os egressos tiveram esse acompanhamento da forma adequada como foi demonstrado nas falas, o que pode ter gerado certa insegurança na prática docente.

Muitos alunos ingressam na Universidade sem conhecer o curso que vão fazer. O tópico seguinte trata deste assunto.

3.1.1.6 Desconhecimento a Respeito das Possibilidades Profissionais do Curso

Os profissionais dos cursos de Letras podem desenvolver trabalhos variados como editores, jornalistas e tradutores. Esse curso pode também capacitar os graduandos para atuar como revisor de textos, escrevente especializado, tradutor, crítico literário, consultor (consultoria editorial), entre outras possibilidades, além é claro, SER PROFESSOR! O vínculo do profissional de Letras com a docência é muito grande e a grande maioria desconhece as outras possibilidades profissionais mencionadas, como demonstraram os egressos abaixo:

[...] eu optei pelo curso de Letras Inglês porque não tinha outra opção, na verdade eu não sabia o que era universidade quando eu entrei aqui na universidade [...] (Bruno)

[...] estava procurando um outro curso pra fazer e eu gostava muito de língua portuguesa, foi o curso que eu mais, o curso que eu mais me identifiquei[...] (Rose)

[...] eu acho que eu deveria ter me aprofundado mais, me aperfeiçoado mais na época em que eu estava cursando [...] (Rose)

[...] a minha segunda opção foi Letras e assim que descobri que fui classificada, me recordo até hoje olhando no computador no escritório de meu pai, fiquei feliz e triste ao mesmo tempo porque queria fazer o Curso de Direito [...] (Letícia)

Podemos observar que os egressos desse curso, assim como outros universitários, desconheciam o fato de que o seu curso oferecia muitas oportunidades de trabalho. E essas oportunidades não estão restritas apenas à sala de aula, de acordo com as concepções sobre o curso de Letras Inglês, citadas no Capítulo 1. O desconhecimento de outras áreas de trabalho de possível atuação do profissional de Letras pode ter gerado uma diminuição do interesse dos egressos pelo curso, levando a uma visão reducionista do campo de atuação profissional.

A seguir, tratarei de temas que, sob o meu ponto de vista, são fatores determinantes na carreira docente: o salário e as condições de trabalho.

3.1.1.7 – Condições de Trabalho do Professor na Atualidade

De acordo com uma pesquisa realizada pelo MEC, o baixo interesse na profissão de professor e os salários defasados na rede pública podem ser apontados como fatores determinantes para o desinteresse pelo magistério. A seguir, apresentarei várias falas dos egressos sobre o salário do professor e, no final, farei uma análise das falas apresentadas.

Perguntada pela entrevistadora se ela achava justo o salário do professor, um dos egressos respondeu:

[...] De jeito nenhum, está horrível porque ele é tão pequeno, ele é tão pequeno, que eu tenho que buscar outro emprego pra poder dar conta das coisas. Que dizer o salário que eu tenho se fosse para eu tomar um curso de inglês para aperfeiçoar eu não poderia [...] (Carla)

Em seguida, a entrevistadora ainda pede aos egressos que façam uma estimativa para o salário ideal do professor, ao que eles respondem:

[...] Não, eu não sei não faço a mínima ideia. É tanto trabalho, tanta coisa pra fazer que não sei nem calcular [...] (Carla)

[...] bom salário que foi sugerido pelo governo, acredito né... sei lá que acho que já foi aprovado pra quarenta horas. Eu acho que o de quarenta horas deveria ser para o de vinte horas [...] (Nancy)

Foi perguntado também se é justo o professor receber apenas um salário mínimo por um turno de trabalho. As respostas são as que se seguem:

[...] Não é justo porque não é um trabalho que a gente só faz somente na sala de aula, ele se estende pra nossas casas, a gente sempre leva trabalho pra casa e... ah! Tem os feriados... normalmente é o dia que a gente mais trabalha, que é o dia em que a gente se debruça sobre a pilha de provas pra corrigir não é? ou então para planejar alguma atividade, a gente não para, então é por isso que eu acho, que a gente merecia um salário um pouquinho maior [...] (Nancy)

[...] os professores que trabalham vinte horas, não é? um turno, eu penso que o salário de três mil reais é um salário modesto né? de acordo com as despesas que tenho, precisamos fazer investimento na nossa profissão, né, na nossa formação, então eu penso que três mil reais é um salário adequado[...] (Glória)

[...] eu não seria capaz de quantificar um valor, eu imagino que possa ser alguma coisa que possa lhe dar certa dignidade, ao mesmo tempo em que o professor possa ganhar para sobreviver, também para viajar pra se instruir, eh... pra comprar livros, pra ter uma vida decente, agora quanto isso pode custar? Eu não saberia [...] (Nancy)

[...] o salário de professor é baixo. Não, é baixo, eu ainda acho baixo... professor deveria ganhar um aumento (Rose)

[...] depende... não sei... tinha, acho que teria que ser igual de médico, teria que ser pelo menos uns cinco mil por mês (Letícia)

Um dos entrevistados comparou a carreira de professor com a de médico. A entrevistadora então questionou a importância dessas duas profissões. Vejamos a resposta:

[...] são duas área fundamentais educação e saúde, que a população precisa, que é o básico [...] (Rose)

[...] se for para merecer eu acho que ainda vou usar esse velho ditado, não tem dinheiro que pague, mas eu acho que bem que um professor poderia ganhar assim, uns sete mil por mês, por que não? se você vai fazer um concurso do Estado e o menor salário muitas vezes é esse para um auditor fiscal, será que a gente não poderia comparar o trabalho de um auditor fiscal com o trabalho de um educador? [...] (Letícia)

Sobre as condições de trabalho do professor, os entrevistados disseram:

[...] nós trabalhamos em escola pública e o governo não oferece material né? para a disciplina de língua estrangeira e não existe um apoio da parte de quem mantém a educação básica, no caso nosso, na Bahia, no Brasil, nós não temos os livros, não temos os recursos, onde pesquisar não temos, não temos vídeos, não temos áudio, não temos biblioteca, não temos nada [...] (Glória)

[...] este desprestígio com a figura do professor, eu acho que eh, ele tem raízes históricas, tem raízes culturais, a nossa sociedade nunca deu muita atenção à educação e como tal, não deu muita

atenção ao educador, ao professor... eu acho que isso pouco a pouco está sendo revertido, mas ainda falta fazer muito (Nancy)

O trabalho com contabilidade é mais fácil. Começo e termino aqui no escritório, apesar dos momentos de estresse. Por mais difícil que seja tá bom pra mim. É cômodo. Não preciso levar trabalho pra casa, como é a realidade dos professores. Além disso, a condição financeira é diferente, é melhor. Apesar de ser formada em Letras, já tomei gosto pela contabilidade. Estive um ano trabalhando na área da educação e vi que quanto mais a gente faz, mais a gente tem por fazer. Meu Deus! É tanta coisa pra planejar, pra despertar o interesse dos alunos! Então naquele momento me questionei se valia a pena, apesar de o trabalho com educação ser um trabalho lindo. Infelizmente falta reconhecimento tanto no campo social quanto no financeiro, viu?! (Letícia)

Ante as declarações apontadas acima sobre o **salário ideal** para o professor, lembro aqui que a docência, assim como outras profissões, exige nível superior para ser exercida e, no entanto, oferece salários muito baixos. Os alunos que tiveram uma melhor capacitação não têm interesse por uma profissão com tantos percalços e um salário ruim. Os entrevistados acima que são professores trabalham em escola pública e podem ser considerados verdadeiros heróis porque, apesar das raras possibilidades de atualização que têm e a formação precária que tiveram, estão se esforçando para realizar um trabalho satisfatório que renda bons resultados.

A educação dos dias atuais prima por um trabalho de qualidade, pois ela exige um conhecimento científico, social e histórico para ser colocada em prática. Para que esse conhecimento tome lugar nas salas de aula, um salário digno precisa ser pago aos professores, e é possível que os recém-formados sintam-se estimulados para abraçar essa profissão. O incentivo à profissão através de um bom salário pode ser apontado como possível requisito para atrair novos professores para a sala de aula. De acordo com a UNESCO, nos países em que as condições de trabalho para os professores são boas, a educação tende a ser melhor também.

Há muito tempo, ser professor era um sonho e para alguns era até uma utopia. Hoje, essa profissão já não é mais uma profissão de glamour, mas apresenta um ponto positivo que não foi visualizado pelos entrevistados: o professor tem a possibilidade do crescimento cotidiano, que se dá através do encontro, do desafio e confronto das ideias nas salas de aula. Com relação ao salário, é fundamental que seja “corrigido”, pois há

muito tempo os professores estão “reprovando” o valor que aparece em seu holerite todo final de mês.

O tópico seguinte tenta responder outra questão desta pesquisa:

- Que fatores influenciam a resistência dos alunos do curso de Letras/Inglês a se tornarem professores?

Um dos fatores apresentados, além do baixo salário e das condições de trabalho, foi a postura dos alunos do ensino médio para com a Língua Inglesa.

3.1.1.8 - Falta de Interesse dos Alunos das Escolas de Ensino Médio pelas Atividades Escolares.

Pelo que tenho observado, o professor está sendo desafiado cada vez mais pela modernidade: computador, internet, jogos interativos, celular, MP3. Diante desses desafios, pergunto: o que fazer para tornar a escola mais interessante mais atrativa? É preciso encontrar formas de dar aula que favoreçam um aprendizado que desperte o interesse dos alunos pelas atividades praticadas na escola, sem esquecer o espaço físico e a estrutura curricular. Os egressos entrevistados nesta pesquisa demonstraram que existe este desinteresse pela escola por parte dos seus alunos:

[...] o problema é geral hoje é que falta de interesse dos alunos [...] (Glória)

[...] é uma disciplina nova¹⁵ e alguns alunos questionam assim da importância desta disciplina, se essa disciplina aprova, se não aprova, e pra que eles querem aprender inglês. Explico que o inglês é importante no mundo moderno da globalização, da informática. Alguns têm muito interesse e parecem gostar de disciplina, outro já não tem muito interesse até porque eles ficam achando que não há prova, nem reprova, nem vale nada. Muitos gostam, e também tem o problema, porque à noite na educação de jovens e adultos tem alunos que já tiveram aula de língua inglesa um ano, dois anos e alguns até três anos. E eu tenho alunos que nunca tiveram contato com língua inglesa, tenho alunos que tiveram contato uma vez durante um ano só, e aí eu tenho esses alunos

¹⁵ Essa professora trabalha com Educação de Jovens e Adultos – EJA, e muitos desses alunos estão estudando Inglês pela primeira vez.

todos misturados, a classe heterogênea, então tenho que fazer aulas assim, um dia trabalho alguma coisa mais voltada pra esses que não dominam nada não têm nenhum vocabulário, aí em uma outra aula eu já trabalho conteúdo, mais adequado pra aquele que já tem alguma base, aí fico assim mesclando[...] (Glória)

A falta de interesse dos alunos demonstra que não têm interesse em progredir e desenvolver o seu aprendizado de outra língua que não a língua-mãe, de acordo com um dos objetivos dos PCN citados no Capítulo 1. O conhecimento de mais uma língua permite o acesso a outras culturas, o que é um grande diferencial no campo de trabalho.

As reflexões desses egressos a respeito dos vários problemas da carreira docente me fizeram perceber pontos críticos e também de comodidade a respeito da sua formação. Alguns aspectos negativos foram apontados, mas pude observar que pouco foi feito para mudar a situação. Apesar da visão crítica de alguns deles, percebo que algumas falhas vivenciadas durante a graduação continuam se repetindo hoje na vida profissional (aulas de gramática, por exemplo) A minha esperança é que esses egressos procurem não cometer os mesmos erros aos quais foram submetidos durante a graduação e busquem construir uma escola mais harmoniosa e eficiente para desenvolver os seus trabalhos.

Concluindo a análise das entrevistas, pude observar que os egressos desse curso tiveram a aprendizagem de língua inglesa prejudicada por vários motivos. Eles estudaram com uma grade curricular em que a disciplina Língua Inglesa tinha uma carga horária de 420 horas (anexo nº 04), de acordo com o que foi dito, durante o curso, ocorria uma troca constante de professor. Durante a entrevista, foi possível perceber uma sensação de desabafo dos egressos com relação ao curso no que diz respeito à organização pedagógica, o papel do professor, o papel e responsabilidade do aluno, a importância de um campus universitário numa cidade do interior da Bahia, a realidade da sala de aula na universidade, as expectativas dos alunos com relação ao curso e a vida profissional, enquanto professor de inglês. Essas entrevistas foram muito úteis neste trabalho, pois me ajudaram a refletir a respeito da carreira docente, os erros e acertos que cometemos enquanto professores e a responsabilidade que temos enquanto formadores de um profissional com tamanha importância no desenvolvimento da sociedade, o professor.

A seguir, de maneira resumida, farei minhas interpretações sobre a reflexão dos participantes a respeito de cada tópico abordado anteriormente.

- A troca constante de professor foi um dos fatores que os egressos mais enfatizaram como prejudiciais no curso de graduação. Eles afirmaram que essa troca dificultava que ocorresse a sequência no desenvolvimento das atividades, e a cada semestre enfrentavam uma nova realidade. A influência do professor na aprendizagem do aluno é muito grande: suas atitudes, interação com o grupo e a postura propriamente dita com relação ao seu papel enquanto formador.
- O fato de alguns professores não acreditarem no potencial da turma não possibilitou o desenvolvimento de certas habilidades docentes nos egressos em questão.
- A falta de recursos materiais (livros, equipamentos eletrônicos, etc.) também foi apontada pelos egressos. Para eles, o trabalho desenvolvido através das apostilas diminuía a importância do curso e os deixava desestimulados. Em minha opinião, adotar uma bibliografia básica para ser estudada durante o curso é essencial. Além de trabalhar com apostilas, segundo eles, o acervo da biblioteca era muito precário no que diz respeito à língua inglesa.
- Em algumas falas foi demonstrado pelos egressos que eles também não tinham tanto interesse assim no curso que estavam fazendo. O fato de trabalhar durante o dia e não conhecer o leque de possibilidades profissionais que o curso oferecia fazia com eles simplesmente frequentassem a faculdade sem dar o retorno apropriado ao que era proposto durante as aulas. Eles demonstraram senso crítico para visualizar as atitudes displicentes e desestimulantes de alguns professores, mas não se organizaram para mudar a situação. Ficaram acomodados e as aulas, o curso foi *passando...*
- Durante o estágio supervisionado alguns egressos não receberam a visita do orientador.. Os alunos fizeram estágio baseados no que já tinham visto

na faculdade nos semestres anteriores, sem uma orientação adequada. Aprovar um aluno em estágio sem tê-lo observado e orientado é sinal de irresponsabilidade e descompromisso com o trabalho que executa. É justamente nesse período que a finalidade maior do curso de formação – a prática – acontece. Uma orientação é indispensável.

- Para os egressos entrevistados nesta pesquisa, o curso de Letras só apresentava como campo de trabalho a sala de aula, a docência. Assim como eles, muitos alunos ainda hoje não têm conhecimento do que pode fazer um profissional de Letras. Alguns egressos começaram o curso *meio por acaso* e acabaram ficando por lá, até a conclusão. Percebi que os egressos não fizeram esse curso pela paixão pela língua ou pelo amor à escrita nem à docência.
- O salário ruim que o professor recebe foi, sem dúvida, o ponto mais forte da entrevista. Os participantes, todos eles, manifestaram indignação ante o valor do salário do professor no Brasil. Para eles, receber um salário justo está aliado ao bom desempenho em sala de aula. Eles sabiamente argumentaram que o trabalho do professor não se resume à sala de aula e que a sociedade como um todo não reconhece o valor dessa profissão. Uma das entrevistadas arriscou um valor para o salário que para ela seria justo, mas a outra não soube estimar o valor do seu trabalho por causa da responsabilidade que ele evoca e pela quantidade de trabalho que tem de fazer diariamente. A dignidade foi colocada em pauta ao se tratar do salário. Ela foi expressa através das possibilidades que um bom salário representa: compra de livros, cursos, viagem, lazer, satisfação profissional, entre outras coisas.
- Para os egressos que já são professores, a falta de interesse dos alunos do ensino médio na aprendizagem é um desafio que eles enfrentam a cada dia. Os recursos tecnológicos que estão invadindo a sala de aula diminuem o interesse e levam os professores a serem mais criativos e dinâmicos ao planejarem suas aulas. Muitos alunos não conseguem ainda perceber a importância de aprender uma língua estrangeira, apesar da

globalização; outros, ainda acreditam que essa disciplina não reprova e dessa forma não é preciso estudar, prestar atenção nas aulas.

Considero estas entrevistas um desabafo dos egressos, pois eles demonstraram insatisfação com o curso que fizeram e apontaram os fatores que foram decisivos para eles durante a formação. Achei os egressos um tanto pessimistas com o curso, porém o desempenho de alguns em sala de aula e o fato de outros não quererem ser professores apontam que o curso apresentou algumas falhas.

A seguir, farei a análise dos questionários que foram preparados para esta pesquisa.

3.2 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários elaborados para esta pesquisa constam de quinze questões. Elas se dividem em questões de múltipla escolha e questões abertas. As questões abertas não foram respondidas porque os alunos argumentaram falta de tempo para fazê-lo. As respostas dadas foram analisadas através da tabulação dos dados. As respostas destes questionários foram interpretadas sob o meu ponto de vista particular, visto que esses respondentes foram meus alunos, e eu conhecia a realidade da turma¹⁶. Apenas quatro egressos responderam ao questionário. Dois me enviaram por e-mail e os outros dois postaram pelo correio; uma delas não fez a devolução e a outra não quis responder pelo fato de ter feito a graduação em Letras Vernáculas, apesar de dar aulas de inglês. As respostas foram analisadas em conjunto com a dos concluintes para facilitar a compreensão e deixar mais claro o contraste de opiniões.

As questões de múltipla escolha apresentaram respostas bastante diversificadas. A análise das respostas dos egressos será feita concomitantemente à dos concluintes, pois muitas questões apresentaram respostas semelhantes. Para fazer esta análise serão agrupadas as perguntas que têm o mesmo sentido e elas foram apresentadas no

¹⁶ Sou professora da universidade onde os cursos de Letras estudados nesta pesquisa aconteceram e trabalho no curso de Letras desde 2001.

questionário de maneira diferente, para certificar se as respostas coincidiam. Pretendo, dessa forma, demonstrar as concepções dos concluintes sobre o curso que fizeram e, quando for possível, será feito um contraste com a resposta dos egressos que responderam também ao questionário.

Pretendo dentro desta análise focar as categorias de análise estabelecidas anteriormente no Capítulo 2:

- A formação do professor no curso de letras;
- O campo de atuação e condições de trabalho;
- A resistência ao ensino e os fatores que influenciam a não-atuação: currículo, competência linguístico-comunicativa, aspectos profissionais, econômicos e sociais.

A seguir apresentarei um pequeno quadro onde constam os temas levantados no questionário e as questões que a eles correspondem.

Sobre o curso que fizeram	Questões 1, 2, 5, 6, 7, 8,12, 13 e 14
Relação professor/aluno	Questões 3 e 4
Estágio	Questões 9, 10 e 11
Salário do professor	Questão 15

Quadro nº 02 - quadro resumo das questões do questionário

No tópico seguinte, farei uma análise das respostas que foram dadas ao questionário, relacionando-as com a fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1 desta dissertação.

A maior parte das questões foi a respeito das concepções do curso de graduação que estavam concluindo e, por essa razão, começarei a análise por elas.

3.2.1 Concepções dos Concluintes sobre o Curso de Letras/Inglês De 2007

Seguem agora alguns aspectos das concepções que os concluintes apresentaram a respeito do Curso Letras/Inglês.

3.2.1.1 - Aspectos Gerais do Curso

A maioria dos concluintes **considerou o curso bom** apesar das deficiências que ele tinha (falta de professor, falta de livros, falta de laboratório) e os egressos consideraram o curso fraco. O senso crítico apresentado nesse ponto do questionário pelos concluintes mostra que eles acreditam que escola não é uma instituição de reprodução, de onde eles saem passivos, aceitando a realidade injusta da sociedade. Os concluintes desse curso de 2007 demonstraram-se concientes da realidade que enfrentariam ao concluir o curso. Para nenhum deles o curso foi eficiente o bastante para a preparação do profissional de língua inglesa. Pelo que os alunos responderam no questionário, posso concluir que a formação do profissional de Letras requer então, desenvolvimento de competências não só linguísticas e literárias, mas também didático-pedagógicas, para que o aluno possa realizar as suas funções não apenas como mero transmissor de conteúdos, mas como um profissional capaz de lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem que possam ocorrer dentro da sala de aula.

Dentre as questões que dizem respeito ao desenvolvimento do curso como um todo, foi perguntado aos concluintes e egressos se eles se preocuparam em aprender inglês além do que era ensinado na sala de aula; ao que os concluintes responderam, quase em sua maioria, que o trabalho que vinha sendo desenvolvido não era o ideal. Os egressos, ao contrário, demonstraram-se satisfeitos com o que era praticado. Um dos objetivos dos PCN citados no Capítulo 1, deixa claro que o ensino de língua inglesa ainda no nível fundamental deve construir consciência crítica dos usos da língua que está aprendendo. Os egressos, ao afirmarem que não buscavam ajuda fora da sala de aula, fazem-me acreditar que eles não exigiram uma melhoria na qualidade da sua aprendizagem.

Muitos concluintes frequentavam as aulas de monitoria de ensino oferecidas pela própria universidade e, algumas vezes, as escolas de idiomas. Além disso, como vimos no quadro comparativo dos dois cursos (quadro nº 01), os componentes curriculares desse “novo” curso estão direcionados de forma mais objetiva para a formação de professores na área de Letras e de Língua Estrangeira (Inglês).

Em relação ao número ideal de alunos por turma percebi o seguinte: quando esse grupo de concluintes começou estudar na universidade, a turma era composta por 50 alunos. Com o passar do tempo, muitos desistiram e apenas 36 alunos concluíram o curso. Sei que o número de alunos em sala de aula durante as aulas de inglês muito incomoda os professores, pois geralmente este ultrapassa quarenta, o que causa desconforto para os dois segmentos. O senso comum diz que o número ideal para aula de idiomas é de 12 a 15 alunos porque isto facilita a atenção que deve ser dispensada de forma igual para todos os alunos. Aos poucos, isso está mudando: recentemente, no dia 02/09/2009, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados em Brasília aprovou o projeto que limita o número de alunos em sala nas escolas públicas. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o máximo de estudantes deverá ser de 25 por professor e nas séries finais, o limite deverá ser de 35 alunos. Hoje, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em nenhum dos seus artigos e parágrafos especifica o número de alunos por turma. As escolas organizam as turmas de acordo com a demanda. (Portal UOL Educação, 02/09/2009). Considero essa deliberação grande avanço, principalmente para os professores de língua estrangeira que diariamente são obrigados a lidar com salas repletas como era a realidade dos egressos, o que prejudicou, acredito eu, em demasia o desenvolvimento dos trabalhos e consequentemente, a aprendizagem.

Uma das questões do questionário dizia respeito às possíveis falhas que os cursos apresentaram, ou ainda, aspectos que deveriam ser mais enfatizados durante o curso. Várias alternativas foram apresentadas, porém as que tiveram maior evidência foram as que dizem respeito a:

- fluência oral para conversar;
- fluência para escrever textos;
- aspectos sociais e afetivos no ensino/aprendizagem de inglês;

- aspectos metodológicos do ensino de inglês.

Neste ponto abro um parêntese para lembrar o pensamento de Prabhu (1990: 161) quando ele fala da plausibilidade necessária ao falarmos de método. Os concluintes pareceram demonstrar que ainda acreditam num *melhor método* para ensinar e aprender inglês. Desconhecem o fato de que o método depende de quem está envolvido no processo ensino-aprendizagem, e não numa teoria específica. Os alunos demonstram que a questão **como** trabalhar uma língua estrangeira parece ser muito simples, quando na realidade não é. As estratégias de trabalho mudam constantemente na tentativa de tornar mais eficiente a dinâmica de ensino-aprendizagem de línguas.

A questão que foi apresentada no questionário, transcrevo no quadro abaixo em forma de gráfico para que fiquem claras as opções apresentadas pelos alunos:

8 - No seu caso particular, que aspectos dos abaixo mencionados, deveriam ser enfatizados durante o curso? (você pode marcar mais de uma alternativa)

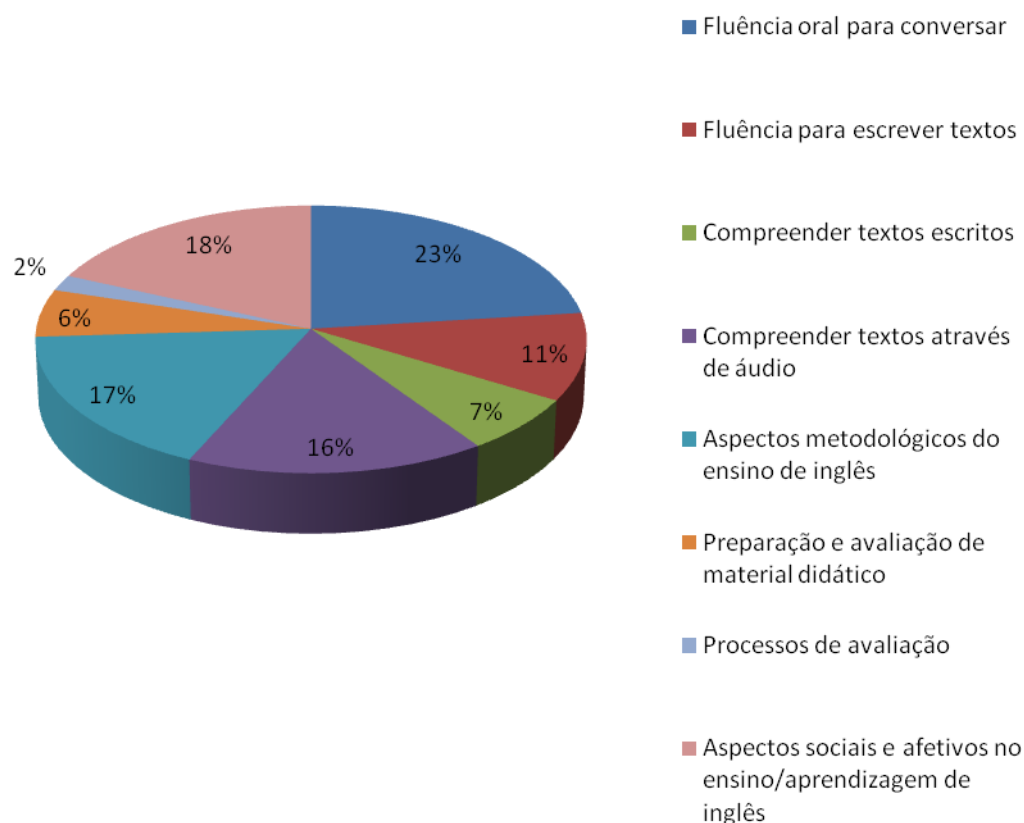


Figura 3 – Resultados da questão nº 8 do questionário aplicado a egressos e concluintes

A figura apresentada acima mostra que os aspectos educacionais sugeridos no questionário, sob o meu ponto de vista, dizem respeito aos principais temas que devem ser abordados no curso de formação de professores de Inglês. No entanto, para o grupo de concluintes, (e muitos outros estudantes de inglês) o aspecto mais importante do curso é **falar inglês**. Lembro nesse momento Freeman e Graves (2004), quando eles questionam sobre o que os professores sabem e se eles sabem como ensinar,

principalmente a língua estrangeira em estudo. Não basta saber falar. É preciso ter conhecimento da estrutura e da cultura que aquela língua representa.

Nesse questionário, os respondentes afirmaram que tinham necessidade de atividades para o desenvolvimento de exercícios de conversação que pudessem garantir a sua preparação para lidar com as situações que possivelmente iriam enfrentar ao fazer uso da língua estrangeira durante o estágio e em situações cotidianas. Os egressos que responderam a esse questionário deram respostas bastante diversificadas, no entanto, um deles assinalou todos os itens, demonstrando que, para ele, houve uma carência de abordagem pedagógica no curso.

O livro didático também foi um ponto abordado no questionário. Ele ainda é um enigma para os estudantes de inglês que responderam a esse instrumento de pesquisa. Muitos acreditam que ele atrapalha a espontaneidade que precisa haver na aprendizagem de uma língua estrangeira; outros argumentam que ele é um instrumento que ajuda o professor e os alunos no desenvolvimento das atividades de forma organizada. Alguns livros são descontextualizados da realidade onde ele é trabalhado e, por vezes, inadequados para o público-alvo a que se destina, não justificando, na grande maioria das vezes, a sua adoção. A importância do livro é instigante, visto que quase sempre esse é o único recurso didático utilizado por professores e alunos na sala de aula. Os concluintes ficaram divididos ao responder a essa questão, porque além do livro já trabalharam com outros instrumentos, como a internet, por exemplo, e já têm um conceito mais amplo sobre recursos didáticos. Os egressos foram unânimes com relação à adoção do livro didático, afirmando a necessidade desse recurso na sala de aula.

Não menos importante do que falar uma língua é poder comunicar-se nela através da escrita. Essa habilidade exige uma participação ativa daquele que produz o texto; ela precisa ser pensada e bem elaborada. A porcentagem de preferência pela escrita nos dois segmentos foi muito pequena, como podemos observar na figura 3 apresentada neste trabalho.

Para a grande maioria dos concluintes e egressos, a maior dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira é a compreensão oral. A leitura e a compreensão oral demandam uma **participação ativa do ouvinte** no processo de **(re)criar** o sentido

do que ouve em suas interações sociais. Isso envolve também os propósitos específicos e os fatores sociais que englobam a relação ouvinte-falante.

Os concluintes ficaram divididos quando se perguntou do preparo profissional que o curso oferecia, acredito que pelo fato de ainda não terem passado por uma experiência de concurso público ou mesmo a procura de um emprego. Os componentes curriculares trabalhados durante o curso são um bom suporte para que os alunos enfrentem o mercado de trabalho. Os egressos afirmaram que o curso não lhes deu base para concorrer a uma vaga de professor através de concurso público. Um dos respondentes chegou a afirmar que esse é o motivo que o desestimulou a ser professor e hoje ele trabalha numa biblioteca.

Outro ponto abordado no questionário foi a carga horária destinada à disciplina língua inglesa durante o curso de formação e, tanto para os concluintes quanto para os egressos, a carga horária é insuficiente. Há muito tempo os profissionais de língua inglesa reclamam por uma carga horária que atenda às especificidades dessa disciplina, e chega a ser contraditória essa situação: existe a necessidade de ensinar uma nova língua, mas o tempo que o sistema dispensa para essa aprendizagem é insuficiente. Trabalhar as quatro habilidades num espaço de cinquenta minutos é muito difícil, e pode ser por esse motivo que muitos professores acabam optando pelo ensino de gramática e tradução por julgarem ser mais objetivo, mais rápido e que, sob o ponto de vista deles, surte efeito.

Nas questões apresentadas anteriormente que diziam respeito ao curso de formação de uma maneira geral, abrangente, os egressos e concluintes expuseram o seu ponto de vista de forma objetiva.

A seguir, farei uma reflexão a respeito das relações afetivas do processo ensino-aprendizagem de línguas.

3.2.1.2 Relação Professor/Aluno

Os alunos de 2007 disseram que tinham uma boa relação com os professores, o que provavelmente pode ter facilitado o gosto pelo conhecimento e a prática docente da Língua Inglesa. No entanto, alguns egressos durante a entrevista não se mostraram contentes com a relação professor/aluno; os que responderam ao questionário, afirmaram que a relação entre eles não foi muito boa.

Quando tratei da influência que o desempenho do professor tem sobre o aluno, os egressos responderam que a influência foi relativa e os concluintes consideraram que tiveram muita influência. Essa resposta deixa claro que o desempenho do professor e a relação que ele mantém com o aluno afetam a aprendizagem. O professor agora não é visto apenas como transmissor de conteúdos isolados, pois o trabalho que está desenvolvendo é inter-relacionado com os dos outros colegas, o que faz o ensino ser unificado, levando a uma discussão acerca dos conteúdos trabalhados. Além disso, ele deve conduzir as atividades de modo a conduzir os alunos ao aprimoramento da reflexão crítica e, ao mesmo tempo, sendo orientador dos projetos de pesquisa que poderão ser desenvolvidos. Esse fato torna-os mais próximos, evidenciando uma relativa influência no papel do professor na vida do aluno. A relação que os egressos tinham com a maioria dos seus professores era passageira, pois em quase todos os semestres, novos professores eram contratados para substituir os que lá estiveram, como foi demonstrado nas respostas das entrevistas.

Durante a graduação, a realidade da sala de aula é vivenciada através do estágio supervisionado. O próximo tópico aponta as opiniões dos participantes desta pesquisa nesse aspecto.

3.2.1.3 Estágio Supervisionado

Para os concluintes, as atividades de estágio já têm uma conotação bem diferente daquela dos egressos. Acredito que o fato de os concluintes começarem suas atividades nas classes regulares mais cedo ajudou-os a enfrentar a realidade que vão encontrar nas escolas regulares, quando se tornarem professores. Antes, no curso dos egressos, o estágio era praticado em dois semestres apenas e agora essa experiência começa no quinto período do curso. Isso facilita a inserção do estudante no contexto escolar de forma mais concreta e real, ajudando-o a compreender o cotidiano do ensino de línguas que acontece no Brasil. Os concluintes, durante o curso, conheceram a atmosfera da aula de inglês e não se chocaram tanto com o que encontraram, diferentemente do que acontecia com os alunos do curso Letras, Português, Inglês e Literaturas, antes da reforma curricular de 2004 (os egressos). O fato de passar mais tempo em contato com as questões práticas, estudando as teorias ao mesmo tempo em que vivenciaram a realidade, mostra que essa forma de trabalhar **teoria/prática** pode ser mais eficiente.

Mais uma vez o senso crítico foi demonstrado tanto pelos egressos quanto pelos concluintes quando afirmaram que o sistema ainda é muito falho na formação de professores no atual contexto da educação brasileira. Para ambos, as condições de ensino que hoje ainda se apresentam na aprendizagem de inglês naquele campus universitário são desfavoráveis. Falta muito ainda: livros, professores efetivos, laboratórios, e outros requisitos.

Tanto os concluintes que passaram uma maior parte de tempo na sala de aula no Ensino Fundamental e Médio, quanto os egressos que fizeram o estágio em dois períodos, responderam que a **diferença** entre o período dedicado às disciplinas teóricas na universidade e a prática de ensino em sala de aula foi muito grande. Os egressos ainda encontravam outra dificuldade: além do estágio, eles ainda tinham disciplinas a serem cursadas no mesmo período, o que dificultava o planejamento das atividades de prática. Muitas vezes, os conteúdos vistos na universidade pelos egressos não tinham relação com o que estava sendo trabalhado no Ensino Fundamental e Médio, e isso fazia com que os estagiários dispensassem uma grande parcela de tempo com o planejamento

das atividades cotidianas. Então, tanto para os egressos, quanto para os concluintes, a realidade da sala de aula da universidade e da escola regular estava muito distante.

3.2.1.4 Salário do Professor

Os egressos e concluintes foram unânimes ao responderem a essa questão no questionário. Todos afirmaram que a remuneração do professor no Brasil é muito baixa. Dentre os concluintes, dois não se dispuseram a ser professor (de inglês) ao concluir o curso e não opinaram com relação ao salário docente. Todos sabem e têm consciência de que o trabalho do professor começa na sala de aula, mas nunca termina lá. Existem as provas para elaborar e corrigir, as aulas para preparar, as reuniões de área e coordenação, os encontros com os pais e a necessidade de aperfeiçoamento e atualização. Concordo plenamente com a maioria que diz que além de um baixo salário, o trabalho do professor não tem reconhecimento social. A minha interpretação a respeito dessa pergunta do questionário é a mesma dos participantes deste trabalho; os egressos já disseram bastante a respeito dessa questão, como foi colocado na análise das entrevistas nas páginas anteriores, e eu concordo plenamente com eles.

No tópico seguinte, busco interpretar as respostas dadas à questão apresentada no questionário (questão 16) sobre a intenção de seguir a carreira docente.

3.2.1.5 Professor de Inglês: Ser ou Não Ser?

Os concluintes demonstraram-se mais seguros ao responder a essa questão, porque do total de 26 alunos que responderam ao questionário, apenas quatro afirmaram não querer ser professor e isso se deu pelo fato de já terem outra profissão, diferente dos egressos, em que apenas um deles afirmou ter vontade de ser professor de inglês quando concluiu o curso. Essa resposta deixa claro que o novo curso e a forma com que os componentes curriculares são oferecidos estão preparando melhor os acadêmicos. O relacionamento professor-aluno acontece de forma mais direta, pois através do trabalho

interdisciplinar, que é característica primordial do curso (ver anexo nº 05), as relações interpessoais ficaram mais próximas porque a forma de trabalho permitiu uma maior interação entre professor e aluno, o que resultou num efeito positivo na escolha profissional dessa turma.

Ao longo da análise dessas questões e de acordo com as respostas dadas na entrevista, foram apontados quais fatores desestimularam os concluintes a querer ser professor. Concluo este tópico afirmando que o ensino de língua estrangeira no Brasil ainda precisa ser valorizado e professores e alunos mais bem orientados.

No tópico seguinte, farei a análise dos fluxogramas dos dois cursos.

3.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS FLUXOGRAMAS DOS CURSOS

No universo escolar, a atualização constante é necessária. No entanto, não podemos desconsiderar o passado quando vamos fazer novas ações, pois ele faz parte da história de um grupo, de um povo. O curso de Letras de 2007 apresenta uma releitura do curso de 1997 e traz muitas inovações (ver quadro comparativo – quadro nº 1). Digo releitura porque as disciplinas agora passaram a ser chamadas de componentes curriculares e muitos desses componentes apresentam uma ementa muito semelhante ao que estava sendo praticado há anos. As inovações referem-se aos novos componentes que foram acrescentados ao currículo do curso e trazem temas muito atuais e, acima de tudo, inserem o discente na pesquisa acadêmica. No curso anterior, a pesquisa era feita de forma bastante superficial apenas nos primeiros semestres de curso, resultando em professores que não questionavam a sua prática e não visualizam a sua profissão como um vasto campo de pesquisa. A partir de 2007, com a introdução da pesquisa acadêmica, essa dificuldade está bastante reduzida e o aluno já pode estudar a linguagem em seus contextos e circunstâncias diversas, através de grandes nomes da Linguística Aplicada do cenário nacional e internacional.

3.4 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DE DADOS

A partir de agora, desejo fazer uma correlação da situação dos dois grupos de respondentes que colaboraram com este trabalho, com a intenção de responder aos objetivos estabelecidos para a minha pesquisa que foram:

- Investigar as concepções sobre o curso de formação e o campo de atuação de dois grupos: professores que fizeram o curso de Letras – Habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 1997, e professores que fizeram o curso de Letras Inglês em 2007, em um campus universitário do interior da Bahia;
- Procurar compreender as razões que levam os egressos destes cursos a resistirem em trabalhar como professor, depois de concluir o curso.

Neste momento também procuro responder às minhas questões iniciais de pesquisa que são:

- 1 - Como se dá a formação de futuros professores de Inglês durante o curso de graduação?
- 2 - Que fatores influenciam a resistência dos alunos do curso de Letras/Inglês a se tornarem professores de inglês?

Esta discussão está baseada na análise das entrevistas e dos questionários utilizados neste trabalho.

Durante a realização desta pesquisa, percebi o quanto um curso de formação é decisivo na vida e profissão daqueles que se dispõem a fazer uma licenciatura. Os concluintes sentem-se empolgados e vislumbram uma realidade bem diferente dos

egressos que já estão trabalhando. Para estes, a carreira de professor não é vista com tanto ânimo, enquanto que aqueles que agora vivenciaram uma nova realidade durante a formação profissional, se dispõem a trabalhar como professor de inglês.

O professor hoje enfrenta vários desafios, entre eles o fortalecimento de sua autoestima, para que assim, seguro de si e do seu trabalho, ele possa desenvolver o senso crítico tão necessário nessa profissão. Com autonomia e senso crítico apurado, o professor pode chegar até os seus alunos e ajudá-los a compreender o mundo num prisma diferente que a sociedade indiretamente impõe. Nesta pesquisa, foi possível observar que alguns professores, tanto egressos quanto concluintes, sentiram-se angustiados com a situação do seu curso de formação que tiveram, mas poucos fizeram para que a situação mudasse quando eram estudantes.

De acordo com os egressos entrevistados nesta pesquisa, durante as aulas de inglês não aconteciam momentos de conversação na língua estrangeira em estudo e a ênfase era dada aos conteúdos gramaticais e tradução de textos, o que os impossibilitava de praticar os exercícios. Além disso, os alunos não eram incentivados pelos professores, pois os mesmos não viabilizavam momentos de interação entre professor e aluno e nem mesmo entre aluno-aluno. Durante o desenvolvimento do curso, os alunos tiveram uma troca constante de professores e isso também dificultou em demasia o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da fluência na língua estrangeira que estavam aprendendo. Portanto, para os egressos que participaram deste trabalho, a competência linguística poderia ter sido melhor trabalhada e muitos deles sentem-se desestimulados para o ensino porque não sabem falar inglês.

Entre os professores entrevistados que estão dando aula de inglês, eles desenvolvem essa atividade para completar a carga horária ou para não ficarem desempregados, de acordo com os resultados desta pesquisa. Aqui novamente levanto a questão da intenção do poder público em permitir que o ensino de língua inglesa aconteça nessas circunstâncias em nosso país. É preciso ter claro que, nas condições em que as aulas de inglês acontecem hoje em dia, elas são insuficientes e ineficientes também. Diante dessa situação, temos um trabalho que leva o professor a acreditar que a sua profissão não vale a pena, não tem importância, não tem valor. O que não é verdade. Muitas reflexões já aconteceram sobre a importância do estudo de língua inglesa nas

escolas e não podemos esquecer aqui neste trabalho o quanto o estudo de uma língua estrangeira é importante para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, pois o conhecimento de outra língua abre um horizonte infinito de possibilidades para conhecimento de si mesmo, do outro e do que acontece ao redor do mundo.

Tratada como disciplina de importância marginal desde o momento em que o ensino de língua inglesa passou a existir em caráter oficial, sendo subestimada pelas disciplinas ditas pedagógicas, a Língua Inglesa sempre foi desprestigiada nas escolas e ainda hoje é muito comum a seguinte realidade:

- as reuniões sempre acontecem no horário da aula de inglês;
- professores não habilitados podem dar aula de inglês;
- essa disciplina não é contemplada pelo Plano Nacional de Livro Didático;
- desinteresse dos alunos;
- alguns professores estão na sala de aula por falta de alternativa profissional, não têm amor pelo trabalho que desenvolvem;
- não são oferecidos cursos de atualização profissional, levando-os à repetição do que está nos livros, e as aulas a caírem na mesmice e monotonia que desestimulam tanto os professores quanto os alunos;
- falta um planejamento autêntico das atividades que serão desenvolvidas de acordo com o contexto e a realidade e necessidade dos alunos. Além de outros problemas que passamos enquanto professores, como a falta de envolvimento familiar com o ensino/educação e a falta de recursos e condições de trabalho.

A falta de incentivo ao aprimoramento profissional é um dos fatores que podem afetar o nível do envolvimento dos professores com o trabalho e a própria realização profissional. Nesta pesquisa, alguns entrevistados demonstraram que têm vontade de estudar, comprar livros, etc., mas acabam esbarrando novamente no salário recebido que é insuficiente até para cobrir suas despesas familiares. Isto leva a maioria dos professores a trabalharem em mais de uma escola, gerando um esgotamento físico, emocional e intelectual ao longo da carreira.

Durante a graduação, um universo de teorias é apresentado aos discentes para conhecimento e possível aplicação. Quando eles retornam da sala de aula, fica claro que a realidade é diferente daquilo que lhes foi apresentado nos livros. Então as adaptações das questões práticas e teóricas precisam acontecer para que os estudantes não fiquem frustrados com o que vão encontrar no campo profissional ao concluírem o curso.

O curso de Letras do ano de 1997 tinha habilitação dupla, porém a carga horária de inglês era menor do que a de português, a língua nativa. Segundo Paiva (2005), os cursos de Letras daquele período não incluíam as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do professor de línguas estrangeiras. Além disso, muitos cursos de Letras têm duração diferente, e sob o meu ponto de vista, eles estão muito mais passíveis de apresentar falhas curriculares do que os regulares, já que os alunos terão menos aulas da língua estrangeira em estudo, dificultando assim uma abordagem mais profunda de alguns aspectos relevantes da aprendizagem de línguas, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, por exemplo, que foi citado várias vezes pelos participantes desta pesquisa.

Ao trabalhar com uma língua estrangeira não é possível deixar de considerar o valor educativo que toda língua tem. Ensinar uma língua não é só ensinar gramática e vocabulário. Nela está incluída uma cultura que aos poucos vai sendo aprendida pelos alunos. O valor educativo acontecerá quando os alunos puderem refletir a respeito da cultura que estão aprendendo, utilizar a língua em questão para conhecer a diversidade cultural que há no mundo e no seu próprio país, sem deixar de valorizar a sua própria cultura, e tomar conhecimento da literatura mundial e outras formas de expressão artística que podem ser acessadas através da Língua Inglesa.

Finalizo esta parte da análise concluindo que tanto egressos quanto concluintes enfrentaram dificuldades na sua formação. Os egressos pareciam mais conformados com a realidade. Os concluintes demonstraram mais vontade e iniciativa para mudar a situação. A aprendizagem de língua inglesa ainda está imersa em muitos problemas e desafios educacionais que afetam de maneira muito decisiva a atuação profissional dos que fazem um curso de formação para ser professor.

A seguir, farei as considerações finais desta pesquisa e mostrarei como foi a minha interação com este trabalho nestes dois anos de estudo. Tentarei fazer também considerações a respeito do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já que novos mapas podem nos levar aos mesmos lugares por caminhos diferentes, a criatividade pode estar no caminho e não no ponto de chegada, necessariamente.

Maria Antonieta Alba Celani

Este trabalho de pesquisa ajudou-me refletir sobre o meu desempenho como professora, além de me dar a certeza da necessidade de atualização constante. Através dele pude me questionar a respeito do papel que tenho exercido, e a descoberta dos “novos mapas” abriu ainda mais o meu horizonte pessoal de possibilidades para encontrar novos caminhos em direção ao meu trabalho na formação de professores.

Antes de começar meus estudos de pós-graduação, acreditava que a Linguística Aplicada era voltada exclusivamente para o estudo do processo de formação de professor de língua inglesa. Fiquei surpresa à medida que aprofundei as leituras, conheci novos autores e percebi que a LA tem uma abordagem interdisciplinar. Esse fato permite e ilustra a abrangência dessa ciência que nos possibilita investigar problemas relacionados não só ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como também quaisquer problemas da linguagem socialmente contextualizados. Isso amplia de forma decisiva o campo de trabalho e estudo daqueles que se interessam pela *linguagem e suas manifestações*.

As leituras que fiz durante esta pesquisa me ajudaram a visualizar o processo de interação professor-aluno no contexto educacional do campus em estudo. Utilizei vários autores, dentre eles Paulo Freire (1996) , Celani (1996, 2000 e 2004), Freeman (2004) e Moita Lopes (2005) que falam da importância da formação do professor e afirmam que,

nós profissionais da educação, podemos lançar mão de uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo de ensino-aprendizagem adquirida, que pode possibilitar uma reflexão crítica do trabalho que desenvolvemos.

Não estou certa de que as respostas para as perguntas de pesquisa foram encontradas plenamente, mas elas levaram-me a refletir sobre o curso que fiz e sobre o trabalho que eu estava desenvolvendo com os novos alunos. Durante a investigação, devido às reflexões que estava fazendo, deparei-me com outras questões que podem fundamentar pesquisas futuras relacionadas ao ofício de ser professor que julgo de suma importância, como por exemplo:

- relação afetiva que precisa haver entre o professor e o aluno;
- planejamento escolar;
- formação em serviço;
- resgate do valor profissional do professor na sociedade;
- plano de carreira;
- ética profissional.

Essas temáticas poderão ser abordadas em uma nova pesquisa, já que o universo docente é muito amplo e sempre há algo mais a ser buscado, revelado, pesquisado.

À medida que fui fazendo a análise dos dados coletados, percebi que o curso de Letras de 1997 e o de 2007 apresentam diferenças muito grandes, desde o rol de disciplinas ofertadas, ao desempenho dos professores e alunos e até as atividades desenvolvidas durante o curso. Enquanto realizava as entrevistas para esta pesquisa, foi possível vivenciar as narrativas das histórias de vida profissional, as emoções, expectativas, frustrações e anseios da vida docente. A baixa remuneração é citada como um dos principais fatores que enfraquecem a vontade de trabalhar no ensino brasileiro.

Os egressos desse curso ainda resistem em dar aulas de inglês. Eles fizeram uma graduação num período de quatro anos com muitas carências. De acordo com o que eles apontaram nas entrevistas, as razões para essa resistência são muitas: desde o despreparo para a carreira docente que eles afirmam não ter adquirido durante a graduação, até a falta de proficiência linguística que também não foi desenvolvida de forma satisfatória. Para eles, esse é um dos requisitos mais importantes para ser professor de inglês.

Os concluintes apresentaram uma visão menos pessimista da realidade a respeito da profissão de professor. Eles demonstraram um amadurecimento acadêmico e a possibilidade de desempenhar esse papel com autonomia e responsabilidade.

Depois das reflexões feitas, vejo que os professores de língua estrangeira precisam de uma formação específica e mais cuidadosa. No entanto, muitas faculdades e institutos de Letras estão praticando um ensino precário e desatualizado. É preciso que os novos cursos adotem um perfil de curso de concepção humanista, que viabilize uma prática de pesquisa articulada ao ensino desde os primeiros semestres, uma vez que, a proposição curricular por eixos estruturantes que se desdobram em eixos temáticos, o corpo docente e o discente tenderão a ampliar os espaços de discussão, de interação, de uma vivência concreta, de um trabalho planejado e organizado coletivamente.

O fato de a língua inglesa ser utilizada como língua comercial além de ser falada em qualquer lugar do mundo, leva-me a crer que o governo brasileiro deveria mudar a postura de manutenção de uma carga horária insuficiente (duas aulas de cinquenta minutos por semana) para a aprendizagem de inglês no ensino regular. As salas de aula cheias e a falta de material didático, que apoiam o trabalho do professor, dificultam a aprendizagem sobremaneira. Além disso, concordo com Freire e Shor (1986: 15) quando afirmam que *a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele*. Sobre essa motivação, a professora entrevistada afirmou que os alunos hoje em dia estão desmotivados, sem vontade de estudar e aprender. Nada desperta o interesse. Então fica muito difícil ter bons resultados ante essa conjuntura sociopolítica: professores insatisfeitos e despreparados, alunos desinteressados.

Espero que este estudo possa ajudar aos educadores buscar uma mudança de postura no que diz respeito a abraçar *o novo*. Espero ainda que esta pesquisa possa contribuir na discussão a respeito do papel do professor na sociedade, a sua formação e as possibilidades profissionais que o curso de Letras oferece. Profissionalmente falando, espero que outros professores formadores possam perceber as mudanças que urgem ser realizadas nos cursos para, assim como eu, os professores questionarem sua prática, investigarem e buscarem novos caminhos, utilizando novos mapas para alcançar o destino desejável.

O homem deve buscar o novo conhecimento para acompanhar as rápidas mudanças que hoje acontecem no mundo, não só na área tecnológica e científica. Isso vale também para os professores, pois esses profissionais necessitam de atualização constante para aliar suas experiências educacionais às novas correntes de pensamento que vêm sendo desenvolvidas.

Sendo o salário um dos fatores mais citados que colaboram com a resistência dos professores em exercer esta profissão, continuo torcendo para que as autoridades vejam a educação de maneira mais séria, e que os professores sintam-se estimulados, através da melhora do seu salário e de suas condições de trabalho. Isso pode levantar a autoestima e as consequências poderão ser sentidas no desempenho na sala de aula. Quando a educação for tratada com a devida seriedade e de acordo com o entusiasmo com que é tratada em determinadas épocas, provavelmente o salto de qualidade acontecerá, colocando a educação brasileira numa situação mais avançada e civilizada de acordo com a imensidão e dignidade do nosso povo. Quando tivermos escolas equipadas, professores capacitados e conscientes, com salários dignos e condizentes com o valor social que esse profissional tem, poderemos transformar as escolas. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes excitantes que despertem o interesse, não só dos discentes, mas, principalmente, daqueles que estão se preparando para ser professor. O sucesso será garantido por profissionais bem preparados e com consciência do seu valor social. Isso não é uma utopia! É uma realidade possível a partir do momento que o professor for levado a sério neste país.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes. 1993.

_____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982;

BODGAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº4024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Brasília; 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF): Diário Oficial da União, nº 248 de 23.12.96.

BRASIL: MEC/INEP. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Ministério Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

BRASIL.MEC.SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998

CANAGARAJAH, A.S. 2005. Reconstructing local knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, S, (ed.) *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah:Erlbaum. 3-24.

CHAGAS, R.V.C. – *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª Ed. rev., 1979

CELANI, M. A. A. 2000. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: BRAIT, B & N. Bastos. *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC. 223-252.

_____. 2004. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M.C.C. 2004. *A formação do professor como profissional crítico. Linguagem e reflexão*. Mercado de Letras. 135-160.

_____. 1996. *O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda?*. In: I Encontro Nacional de políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, U.F.S.C., Florianópolis.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991

_____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.

DENZIN, N.K.; LINCON, Y.S. *The Landscape of Qualitative research - Theories and Issues*. London: Sage Publications, 1988.

FABRÍCIO, B.F – *Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Discurso*. In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006

FREEMAN, D - Three views of teachers' knowledge. *The newsletter of IATEFL Teacher Development Group*. Nº 18, 1992.

_____. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education – *Tesol Quartely*, vol. 23 nº 1, March 1989.

_____. Imported Theories/Local Understandings: Part 1 – *Tesol Matters*, vol. 10, nº 4, October/November 2000.

FREEMAN, D and GRAVES, K – Examining Language Teacher's Teaching Knowledge. In: Collaborative Conversations Among Language Teacher Educators, *Tesol Quartely*, January 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: Ensinar –e-aprender com Sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.

Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v.35, n.4, 2001.

_____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, Spring, 1994.

_____. Understanding Language Teaching. Lawrence Erlbaum, 2006

LANTOLF, J.P. & THORNE S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford, 2006.

LEFFA, Vilson J. (organizador) *Pesquisa em Lingüística Aplicada : Temas e Métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACEDO, Arthur Roquete de, Ligia Maria Vettorato Trevisan, Péricles Trevisan e Caio Sperandio de Macedo - *Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira*. Disponível em [\[http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf\]](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf). Acesso em 25/07/2009

MANNING, Peter K. *Metaphors of Field: varieties of organizational discourses*, in Administrative Science quarterly, vol. 24, nº 4, December 1979.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas. Mercado de Letras . 5ª reimpressão, 2005.

_____. *English in the Contemporary World: Increasing social opportunities through education*. Text presented for discussion at the International Symposium organized by the International Foundation for English Language Teaching Research (TIRF). São Paulo: Brazil. Mimeo, 2005

MORSE, J.M. Designing funded qualitative research. In: DENZIN, N.K.& LINCON, Y.(eds): *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oak, C.A.: Sarge, 1994.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series).

_____. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

_____. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. In LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, v.24, n.2, Summer, 1990.

SACRISTÁN, J Gimeno – *O Currículo Uma Reflexão sobre a Prática* – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. C. da: *A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas* In: ROMANELLI ,G ; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Editora Legis-Summa pp 159-174, 1998

TRIVINOS, A. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLES, M.S. *Técnicas cualitativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional* Madrid: Ed. Sintesis Sociologia, 1997

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. De Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS EGRESSOS



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Lingüística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

ORIENTADORA – Prof^ª Dr^a Maria Antonieta Alba Celani

MESTRANDA - Eliana Márcia dos Santos Carvalho

QUESTIONÁRIO

(a ser aplicado com alunos **egressos** do Curso de Letras)

O objetivo deste questionário é obter informações para pesquisa de Mestrado sobre como alunos egressos viram as perspectivas de uma futura profissão como professor de inglês.

Nome _____ Data ____/____/____

e-mail _____

1 – Como foi o ensino de Língua Inglesa neste Campus, quando você estudou?

() Fraco () bom () muito bom () excelente

2 – Na sua opinião, este Curso lhe ofereceu conhecimento necessário para o exercício da profissão de professor de inglês?

() sim () não

3 – Na sua opinião, este Curso ofereceu conhecimento necessário para realização de concurso público para Professor de Inglês?

() sim () não

4 – Com relação à carga horária da disciplina Inglês, ela foi:

() insuficiente () suficiente () extensa

5 - Como se deu a relação professor/aluno?

() ruim () boa () muito boa () excelente () nenhuma das alternativas

6 – Que nível de influência esta relação teve em sua aprendizagem?

() nenhuma () pouca () relativa () muita influência

7 –Você teve preocupação em aprender inglês além do que foi ensinado em sala de aula?

() sim () não () às vezes

8 - Frequentou aulas particulares?

() sim () não () às vezes

9 - A quantidade de alunos da sua sala era:

() grande () ideal () pequena

10 – No seu caso particular, que aspectos dos abaixo mencionados, deveriam ter sido mais enfatizados durante o curso? (você pode marcar mais de uma alternativa)

() fluência oral para conversar

() fluência para escrever textos

() compreender textos escritos

() compreender textos através de áudio

() aspectos metodológicos do ensino de inglês

() preparação e avaliação de material didático

() processos de avaliação

() aspectos sociais e afetivos no ensino/aprendizagem de inglês

11 – O estágio supervisionado realizado durante o curso de graduação teve/teria influência na vida de professor de forma:

() positiva () negativa () não teve

12 - O sistema de ensino ofereceu/ofereceria condições favoráveis ao professor para desempenhar o seu papel de mediador de aprendizagem?

() sim () não

13 – Existiu disparidade entre a realidade da sala de aula vivenciada durante o estágio e os conteúdos/teorias estudados durante o Curso? () sim () não

14- Seria importante adotar um livro didático para ser utilizado durante o semestre?

() sim () não

14 – A remuneração oferecida ao professor no Brasil é:

() muito baixa () boa () muito boa () ótima

15- Você tinha intenção de ser professor de Inglês após concluir o curso?

() sim () não

ANEXO 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS CONCLUINTES



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Lingüística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

ORIENTADORA – Prof^ª Dr^a Maria Antonieta Alba Celani

MESTRANDA - Eliaana Márcia dos Santos Carvalho

QUESTIONÁRIO (a ser aplicado com os **concluintes** do curso de Letras Inglês)

O objetivo deste questionário é obter informações para pesquisa de Mestrado sobre como alunos concluintes vêm as perspectivas de uma futura profissão como professor de inglês.

Nome _____ Data ____/____/____

1 – Como é o ensino de Língua Inglesa neste Campus, hoje?

() Fraco () bom () muito bom () excelente

2 – Na sua opinião, este Curso lhe oferece conhecimento necessário para o exercício da profissão de professor de inglês?

() sim () não

3 – Na sua opinião, este Curso oferece conhecimento necessário para realização de concurso público para Professor de Inglês?

() sim () não

4 – Com relação à carga horária da disciplina Inglês, ela é :

() insuficiente () suficiente () extensa

5 - Como se dá a relação professor/aluno?

() ruim () boa () muito boa () excelente () nenhuma das alternativas

6 – Que nível de influência esta relação tem em sua aprendizagem?

() nenhuma () pouca () relativa () muita influência

7 –Você tem preocupação em aprender inglês além do que é ensinado em sala de aula?

() sim () não () às vezes

8 - Frequenta aulas particulares?

☐ sim ☐ não ☐ às vezes

9 - A quantidade de alunos da sua sala é:

☐ grande ☐ ideal ☐ pequena

10 – No seu caso particular, que aspectos dos abaixo mencionados, deveriam ser mais enfatizados durante o curso? (você pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ fluência oral para conversar
- ☐ fluência para escrever textos
- ☐ compreender textos escritos
- ☐ compreender textos através de áudio
- ☐ aspectos metodológicos do ensino de inglês
- ☐ preparação e avaliação de material didático
- ☐ processos de avaliação
- ☐ aspectos sociais e afetivos no ensino/aprendizagem de inglês

11 – O estágio supervisionado realizado durante o curso de graduação ilustrou a vida de professor de forma:

☐ positiva ☐ negativa ☐ não ilustrou

12 - O sistema de ensino oferece condições favoráveis ao professor para desempenhar o seu papel de mediador de aprendizagem?

☐ sim ☐ não

13 – Existe disparidade entre a realidade da sala de aula vivenciada durante o estágio e os conteúdos/teorias estudados durante o Curso?

☐ sim ☐ não

14- É importante que adotar um livro didático para ser utilizado durante o semestre?

☐ sim ☐ não

14 – A remuneração oferecida ao professor no Brasil é:

☐ muito baixa ☐ boa ☐ muito boa ☐ ótima

15- Você tem intenção de ser professor de Inglês após concluir o curso?

☐ sim ☐ não

ANEXO 03 – ENTREVISTA APLICADA COM OS EGRESSOS



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

ORIENTADORA – Prof^ª Dr^a Maria Antonieta Alba Celani

MESTRANDA - Eliana Márcia dos Santos Carvalho

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(a ser aplicada com egressos do Curso de Letras – Habilitação Português, Inglês e Literaturas)

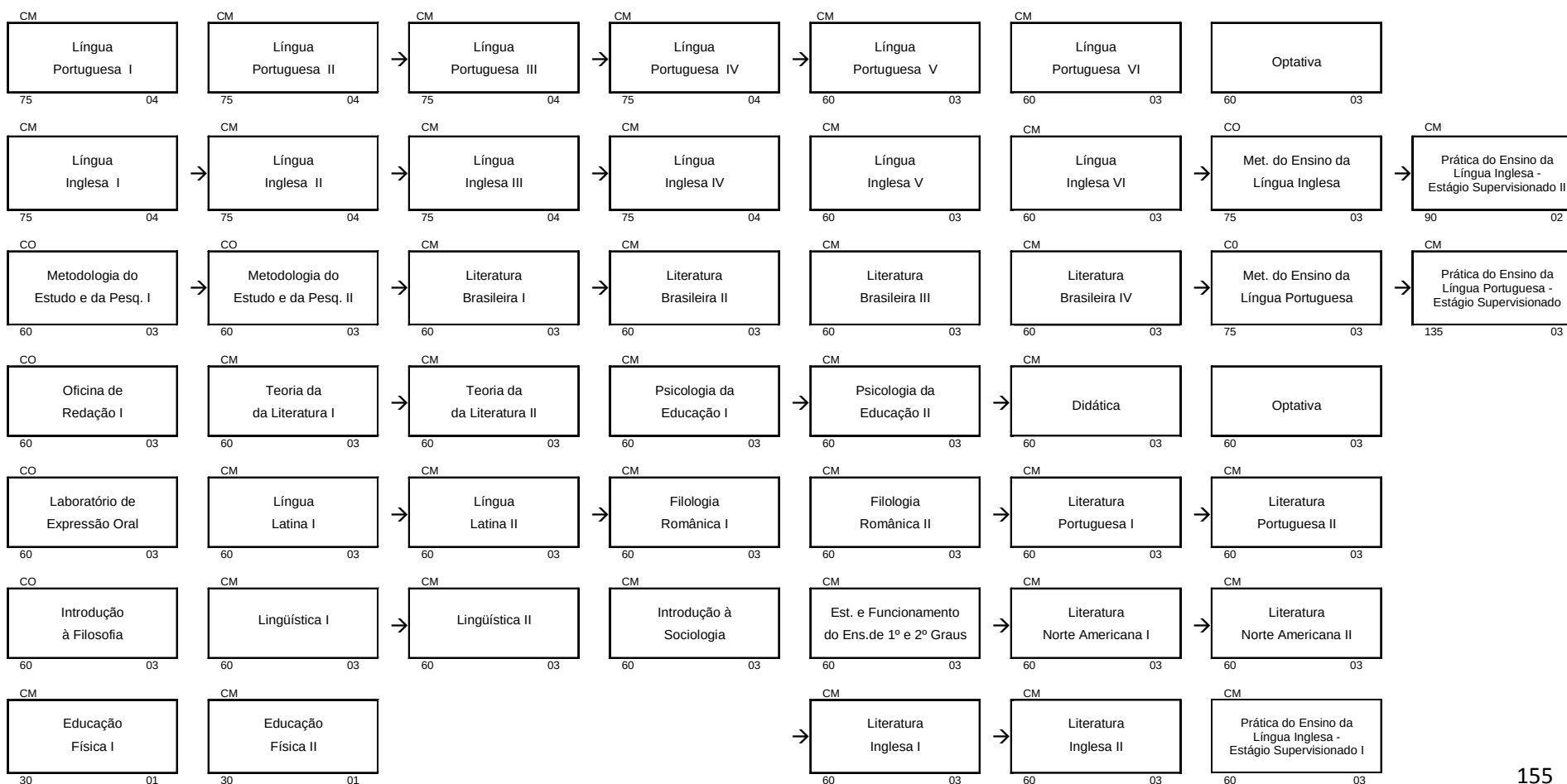
O objetivo desta entrevista é obter informações para pesquisa de Mestrado sobre como egressos do Curso de Letras – Habilitação Português, Inglês e Literaturas vêm a profissão de professor de inglês.

Nome _____ Data ____/____/____

1. Por que você optou por fazer o Curso Letras/Inglês?
2. O que você pensa sobre o Curso de Graduação que fez?
3. Qual a sua opinião sobre as aulas de Inglês ministradas durante a graduação?
4. Como você avalia o seu conhecimento prévio de Inglês?
5. Você procurou melhorar a sua aprendizagem de Inglês fora da desta Universidade? Em caso afirmativo, de que forma?
6. Em algum momento da graduação foi feita avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores? Qual sua opinião sobre isso?

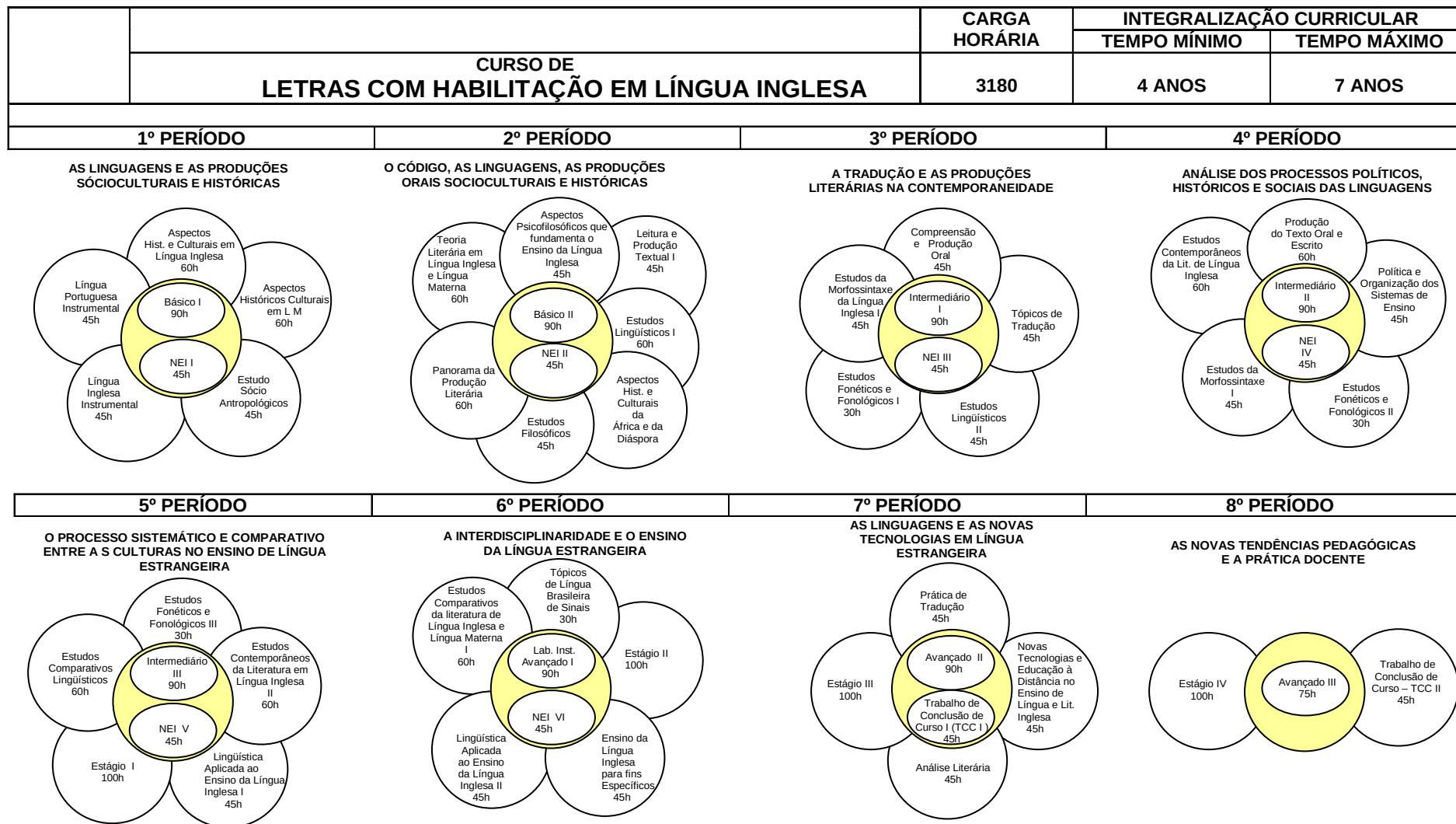
7. Em algum momento da graduação foi feita algum tipo de auto-avaliação pelos alunos? Qual sua opinião sobre isso?
8. Atualmente você está dando aulas de Inglês? Em caso negativo, justifique.
9. Como você vê o seu trabalho? Você gosta da forma com que está trabalhando?
10. Qual o seu maior problema em sala de aula?
11. A que você atribui este fato?
12. Como são planejadas suas aulas?
13. Seu planejamento é compartilhado com outros colegas da área?
14. Em sua opinião, qual é o número ideal de alunos em sala de aula de Língua Inglesa?
15. Qual o salário ideal para o professor? Por quê?
16. Este fator (salário) influenciou na profissão que ora você exerce?

ANEXO 4 – FLUXOGRAMA 1997		INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR			
		CARGA HORÁRIA	CREDITAÇÃO TOTAL	TEMPO MÍNIMO	TEMPO MÁXIMO
CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS		3.135	150	4 anos	7 anos
HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS					
VIGÊNCIA: 1997.1					



C. HORÁRIA	420	420	390	390	420	420	450	225
CRÉDITO / SEM.	21	21	20	20	21	21	21	5

ANEXO 5 - FLUXOGRAMA – 2007.1



ANEXO 06

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Cada habilitação correspondendo a recortes dentro do campo geral da Comunicação, organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas.

4. Estágios e Atividades Complementares

O Estágio orientado por objetivos de formação refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do Curso. As atividades complementares realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino. Tais tipos de ação pedagógica caracterizam mecanismos de interação com o mundo do trabalho, assim como o confronto com possibilidades metodológicas visando a promoção de uma formação complexa.

Assim, além das disciplinas típicas e tradicionais da sala de aula e de práticas ditas laboratoriais, segundo o padrão de turma/docente/horas-aula semanais, podem ser previstas Atividades Complementares, com atribuição de créditos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o Curso, tais como:

- programas especiais de capacitação do estudante (tipo CAPES/PET);
- atividades de monitoria;
- outras atividades laboratoriais além das já previstas no padrão turma/horas-aula;
- atividades de extensão;
- atividades de pesquisa etc.

O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo. Esta flexibilidade horária semanal deverá permitir a:

- a) adoção de um sistema de creditação de horas baseada em decisões específicas para cada caso, projeto ou atividade específica, e em função do trabalho desenvolvido;
- b) ênfase em procedimentos de orientação e/ou supervisão pelo docente;
- c) ampliação da autonomia do estudante para organizar seus horários, objetivos e direcionamento. O número máximo de horas dedicadas a este tipo de atividades não pode ultrapassar 20% do total do curso, não incluídas nesta porcentagem de 20% as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais).

5. Estrutura do Curso

O curso de Comunicação Social pode ser oferecido por créditos, havendo, no entanto, atenção para uma sequência equilibrada de conteúdos curriculares e acompanhamento planejado da formação. Na oferta seriada importa considerar, além de uma sequência harmônica e lógica, a flexibilidade de caminhos alternativos.

Na organização modular, deverá ser esclarecido o seu modo de inserção na estrutura geral do curso.

6. Acompanhamento e Avaliação

A avaliação é periódica e se realiza em articulação com o Projeto Acadêmico do curso sob três ângulos:

- a) pertinência da estrutura do Curso, observando o fundamento de suas propostas e a adequação dos meios postos em ação para realizá-las;
- b) aplicação dos critérios definidos pelo colegiado de curso, para a sua avaliação;
- c) mecanismos de acompanhamento e avaliação externa e interna do próprio curso.

ANEXO 07

Parecer CNE – CP 21/2001

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO

Diz o Parecer CNE – CP 21/2001, verbis:

“Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio *supervisionado*.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambiente próprio de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

O estágio não é uma atividade facultativa, mas uma das condições para obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa, que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele com mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário, como momento de preparação próxima, em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática de ensino, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática do Parecer CNE – CP 09/01, o estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo, quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas, é também um momento para acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares, onde o estagiário assume efetivamente o

papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar, que recepciona o estagiário, exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela. Neste sentido, é indispensável que o estágio, de modo similar ao que ocorre no internato da área de saúde, seja, ao final do curso, um momento de coroamento formativo, em que a relação teoria/prática já seja um ato educativo em ação.

Assim, o estágio supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco, no campo do estágio.

Essa conceituação de estágio é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não se admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo para fazer valer o que está disposto nos artigos 11, 12, e 13 da Resolução, que acompanha o Parecer 009/2001 CNE – CP.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência, inclusive como referência, para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pletora de exigências, o estágio supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas, nos 100 dias que a lei estipula.

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, do Art. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82, exercer sua competência suplementar na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer (estágio em articulação com a prática de ensino) implicam em voltar-se às atividades de trabalho acadêmico, sob o princípio ação-reflexão-ação, incentivado no Parecer CNE – CP 009/2001”.

CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO CULTURAL

“Trabalho Acadêmico”

Estes conteúdos visam:

- a obtenção de um saber profissional, crítico e competente, que se vale de conhecimentos e de experiências (Parecer CNE – CP – 21/2001);
- propiciar ao licenciando o aprender a ser professor (Parecer CNE – CP – 09/2001);
- alto teor de excelência formativa, face aos objetivos da educação básica

A proposta é de 1.800 horas para esta fase formativa do docente.

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL

OU Essas atividades visam ao enriquecimento do processo formativo do licenciando.

A proposta é de 200 horas, que na verdade serão somadas às 1.800, fazendo um total de 2.000 horas para execução de atividades científico-acadêmicas (Parecer 21/2001 CNE – CP).

Portanto, a proposta para o curso é de no mínimo 2.800 horas, sendo que a duração não poderá ser inferior a 3 anos de formação, tanto para os cursos de licenciatura, quanto para o normal superior.

É da autonomia da IES ampliar o nº de horas dos componentes, anteriormente citados.

Para o atendimento às diretrizes curriculares nacionais, quanto à formação docente para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura Plena e Normal Superior, propomos a Resolução, em anexo, bem como a alteração, no que couber, da Resolução CEE 442/2001.

O Parecer nº 109/2002 – CNE-CES, de 13 de março de 2002, refere-se a curso em funcionamento aprovado por esse CEE nos termos da Resolução CNE-CP 01/99, que, no âmbito do CEE, corresponde à Resolução CEE nº 442/01, verbis: “Assim o curso de licenciatura plena em funcionamento de acordo com a regra fixada pela Resolução CNE-CP 01/99, que pretende suprimir 400 horas do seu projeto pedagógico inicial, considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida, resguardando, no entanto, a proporcionalidade da distribuição da carga horária do currículo apreciado por ocasião do processo de autorização. Por outra parte, importa

assegurar a possibilidade de integralização da carga horária de 3200 horas divulgada no Edital de abertura de processo seletivo a todos os alunos que assim o desejarem.

No caso de IES que não gozam da prerrogativa, de autonomia, a proposta de reformulação do projeto pedagógico deve ser submetida à apreciação do Sistema de Ensino, antes de sua efetiva implantação.”

Aplica-se, na visão deste relator, o anteriormente descrito (Parecer 109/2002 – CNE-CES), aos cursos autorizados pelo CEE-MG, nos termos das Resoluções CNE-CP 01/99 e CEE-MG 442/01.

3 - Conclusão

À vista do exposto, propomos à CES e ao plenário o projeto de Resolução que acompanha este parecer.

É o parecer.

Belo Horizonte, 28 de maio de 2002.

a) Adair Ribeiro - Relator