

## REFLEXÕES DE ALUNOS EGRESSOS SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO EM LETRAS/INGLÊS

### Reflections of Egress Students about a Graduate Course in “Letras”/English

Eliana Márcia dos Santos CARVALHO (Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VI – Caetitê- BA/CNPq)

#### Resumo

*Este trabalho busca conhecer as concepções a respeito de um curso de formação de professores de inglês no interior da Bahia e justifica-se devido ao fato de ser necessário entender os motivos que levam a grande maioria dos egressos a resistirem a trabalhar como professor ao concluírem o curso. É considerado um estudo de caso que segue uma abordagem qualitativa, em que foi feita uma pesquisa sobre as percepções de seis professores egressos a respeito do curso de graduação que fizeram: Português, Inglês e Literaturas. Esta pesquisa teve como objetivos: compreender as razões que levam os egressos desse curso a resistirem a trabalhar como professores após a sua conclusão e investigar concepções a respeito da formação e o campo de atuação de professores que fizeram o Curso de Letras. Como base teórica foi utilizada a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), Celani (2000, 2004), Almeida Filho (1999) e Freire (1996).*

**Palavras-chave:** *Formação de Professor; Resistência ao Ensino; Percepção de Egressos; Professor de Inglês.*

#### Abstract

*This work aims at knowing the conceptions about an Undergraduate English course in Bahia and it is justified by the necessity to understand the reasons why the majority of undergraduates resist to work as teachers when they finish the course. This is a case study that follows the qualitative approach. This research is about the six teachers' perceptions, regarding the Undergraduate course they took: English, Portuguese and their respective Literatures. The research objectives are: to understand the reasons why graduates resist working as teachers and to investigate the conceptions about the teacher education and the area of activity of teachers who took “Letras” course – specialization in Portuguese, English and Literatures. The theoretical bases used were the LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), the PCN – Foreign Language (BRASIL, 1998), Celani (2000, 2004), Almeida Filho (1999) and Freire (1996).*

**Key-words:** *Teacher Education; Resistance to Teaching; Teachers' Perceptions; English Teacher.*

## 1 Introdução

Este trabalho busca investigar concepções a respeito da formação e do campo de atuação de professores/alunos que fizeram o curso de Letras – Habilitação em Português, Inglês e Literaturas em 2007, depois da reforma curricular sugerida pelo Ministério da Educação. Este 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 com exigência de pré-requisitos e os alunos estudavam Língua Inglesa apenas até o sexto semestre. Essa disciplina tinha a mesma carga horária de Língua Portuguesa<sup>1</sup>. O ensino era generalizado como podemos observar na ementa da disciplina Língua Inglesa V (avançado I), que compunha o curso anterior com carga horária de 60 horas: - *Desenvolvimento da proficiência linguística oral e escrita, numa abordagem comunicativa empregando os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos*<sup>2</sup>. Além da ementa, considero importante citar os objetivos<sup>3</sup> traçados para esta disciplina:

O curso tem como enfoque desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- compreender, analisar e produzir a seguinte tipologia e gênero textual: dissertação (em nível introdutório – expressando ideias e opiniões)
- usar o idioma como instrumento de comunicação na interação social;
- detectar problemas estruturais do idioma e criar mecanismos de resolução para os mesmos;
- perceber e produzir sons, aperfeiçoando a pronúncia.

Depois de fazer um caminho por este curso de estrutura curricular muito abrangente como demonstrada no exemplo acima, os professores/alunos sentiram-se inseguros para assumir o trabalho na sala de aula. A cultura acadêmica vivida pelos alunos do curso de 1997 tinha uma estrutura encapsulada dentro de um currículo com disciplinas intencionalmente “selecionadas” com conteúdos justapostos ou ordenados de

---

<sup>1</sup> A estrutura curricular do Curso de Letras em estudo foi elaborada com base no curso de 1997. Muito do curso anterior foi preservado para manter a originalidade do Programa Letras/Inglês; no entanto, procurou-se diminuir as diferenças da estrutura curricular, fazer uma atualização de componentes curriculares e oferecer um curso mais voltado à realidade do ensino de Língua Inglesa na atualidade.

<sup>2</sup> Retirado do Programa de Disciplina do Curso em estudo.

<sup>3</sup> Idem<sup>2</sup>

maneira fragmentada. Além de a teoria ficar um pouco isolada da prática devido à distribuição das disciplinas ao longo do curso, o estágio era pouco assistido o que acabava tornando esta experiência docente não muito proveitosa e agradável. Os aspectos curriculares básicos deste curso – teoria, prática e pesquisa discente – não dialogavam satisfatoriamente.

Pouco era produzido pelos alunos e durante quase todo o curso, apenas *reproduziam* o que lhes era apresentado por meio de apostilas e cópias de capítulos de livros.

Este estudo procura compreender as razões que levam os egressos desses cursos a resistirem a trabalhar como professores depois de o concluírem. Para isso, foram entrevistados seis alunos egressos que começaram o curso em uma turma numerosa de 50 alunos. Para preservar sua identidade, nomes fictícios serão utilizados ao longo deste trabalho. Através da entrevista, os egressos apontaram os principais motivos para insatisfação com a graduação e as condições de trabalho vivenciadas durante o curso, assim classificados:

- As atividades desenvolvidas durante o processo de formação do professor no Curso de Letras/Inglês;
- O campo de atuação e condições de trabalho depois de concluir o curso;
- A resistência ao ensino e os fatores que influenciam a resistência: currículo do curso de graduação, competência linguístico-comunicativa dos formadores, aspectos profissionais, econômicos e sociais.

Os fatores apontados acima remontam de ações marcadas na história da educação brasileira. A história do ensino de Língua Inglesa no Brasil e a preparação dos professores para esta atividade é permeada de idas e vindas, modificando, reformando e reestruturando os cursos de formação, o que nem sempre logra êxito na prática. Aliado a isto, o ensino de inglês nas escolas públicas é visto com menosprezo pelos alunos, pelas autoridades e até mesmo pelos próprios professores.

Muitos pesquisadores investigam a respeito da formação do profissional de línguas, entre eles Celani (2004). Em um de seus artigos ela afirma que [...] *as razões para se entender o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como parte da educação geral são várias. [...]*. Desde 1961, o ensino de inglês foi empobrecido nas escolas públicas porque as aulas deixaram de ser obrigatórias segundo a lei 4024/61. Essa lei

provocou um atraso no ensino de língua inglesa no Brasil, porque diminuiu a carga horária que era dispensada a essa disciplina durante o período do ensino básico.

Em 1971 foi 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 últimas décadas, os fatos que envolvem o ensino de língua estrangeira no Brasil e suas particularidades, estão relacionados a dois pontos: a) o fato de a oferta do ensino de língua estrangeira acontecer de forma facultativa nas escolas de ensino regular e b) a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano. De acordo com a LDB de 1971 (BRASIL, 1971). No Art. 4º § 2º,

*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.*

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.*

A grande maioria das escolas faz opção pela língua inglesa porque ela é uma língua universal, comercial e mais “popular” na realidade brasileira. Além disso, os cursos de formação em outras línguas – língua francesa e espanhola – enfrentam dificuldades para serem desenvolvidos por falta de profissionais habilitados, tendo como consequência poucos professores de francês e espanhol no mercado de trabalho.

## Reflexões de alunos egressos sobre um curso de formação em Letras/Inglês

Nos dias atuais, os alunos das escolas públicas estão sendo submetidos a mecanismos públicos de avaliação da aprendizagem, e um desses mecanismos apresentados pelo atual sistema educacional é o SARESP – Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo. Essa avaliação, por exemplo, objetiva avaliar o desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo, mas até o momento, a aprendizagem de línguas estrangeiras não está aí incluída. Por outro lado, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – apenas recentemente incluiu as línguas estrangeiras, no ano de 2010. Esses mecanismos estão se embasando num dos objetivos educacionais mais amplos reservados à escola pelos PCN:

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.

O ensino de línguas estrangeiras possibilita ao aluno conhecer outras culturas, estabelecer e manter contato com pessoas de culturas diferentes, ampliar o acesso a livros, internet e outras fontes de pesquisa, fazer amigos no exterior e potencializar as oportunidades de conseguir um bom emprego mais adiante.

Depois de instituída a Lei 5.692/71 o MEC apresentou em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais que tentam despertar os professores das escolas para um novo olhar no processo ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, de modo que aluno e professor interajam, para 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 linguística 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 pelo 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 no 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. (Celani, 2010)<sup>4</sup>

Como o próprio nome sugere, os *Parâmetros* constituem uma das importantes ferramentas de trabalho que deve auxiliar o professor na sua formação acadêmica, nas atividades profissionais e/ou pessoais. Eles foram criados com a intenção de nortear 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.

---

<sup>4</sup> Celani, em aula ministrada no dia 15/09/2010 no Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem na PUC/SP.

Durante uma palestra em um Simpósio Internacional na cidade de São Paulo a respeito da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, Moita Lopes (2005:2) afirma:

“... 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.<sup>5</sup>”

Nessa perspectiva de compreensão da função da língua em uma sociedade, insere-se 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 de uma 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 das 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, por meio de pesquisas e participação em projetos de caráter pessoal, acadêmico, social e comunitário.

Segundo 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.

De acordo com o Ministério da Educação (2009), o ensino público superior no Brasil, na atualidade, tem demonstrado uma carência profissional muito grande de

---

<sup>5</sup> 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 nos meios (redes) de comunicação em todo o mundo. (tradução minha)

professores, principalmente nas regiões norte e nordeste do país, e são apontadas como causa para essa deficiência *o baixo investimento em educação, o salário baixo e as condições de trabalho*. A tarefa do professor está se tornando cada vez mais difícil por causa da rápida transformação social, intelectual e tecnológica. 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 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.

Além das dificuldades naturalmente encontradas em sala de aula devido à multiplicidade de personalidade e do conhecimento que cada aluno tem, o professor se depara, também, com situações paralelas de mudança, principalmente no que diz respeito à forma de aprender. Hoje em dia, o professor compete com a mídia e a forma de aprender já não é a mesma. O aluno tem demonstrado outros interesses que podem estar dificultando o trabalho do professor, e este precisa acompanhar essas mudanças.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que utilizei neste trabalho onde explico o paradigma qualitativo e a escolha do Estudo de Caso como método. Será apresentado também o instrumento utilizado para a coleta de dados.

## **2 Procedimentos metodológicos**

Esta é uma pesquisa inserida na abordagem qualitativa, pois 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*. Ele ainda 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.

Este trabalho é um estudo de caso porque o tema aqui abordado envolve a realidade de uma turma de egressos do curso de Letras habilitação Português, Inglês e

Literaturas (grupo específico), 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 da situação - ter a graduação em Letras/Inglês e não querer assumir turmas de inglês - levou-me a buscar explicações possíveis para este fato. As dificuldades para conseguir um emprego no Brasil, hoje, são 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 (No universo desta pesquisa, três dos seis participantes, não querem assumir o trabalho docente).

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

Nesta discussão, apresento os fatores citados pelos egressos como determinantes em sua vida profissional ao concluírem o curso. A seguir, apresento algumas falas dos participantes coletadas por meio de entrevistas – instrumento utilizado para coleta de dados - a respeito do seu curso de graduação.

Neste trabalho, utilizo as respostas dadas pelos egressos durante a entrevista com o objetivo de compreender as concepções dos professores/alunos a respeito do seu curso de formação e sua atuação em sala de aula.

### 3 Reflexões de alunos egressos sobre a sua formação

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 participantes entrevistados, durante a graduação, praticamente em todo semestre eles tinham um novo professor e esse fato pode ter prejudicado 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)

O conhecimento sistêmico, de que trata um dos objetivos dos PCN (1998) citado anteriormente, não foi desenvolvido de forma satisfatória no curso de graduação, o que ficou claro nos excertos de depoimentos que serão vistos adiante.

Reporto-me a Leffa (1999) para ilustrar 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. Uma das professoras enfatiza, também, que não lhe foi dada a oportunidade de aprender o que era necessário para o seu bom desempenho como professora. Durante a entrevista, ela 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 remete à competência aplicada definida por Almeida Filho (1999: 21) porque 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 isso tenha acontecido porque o conteúdo trabalhado em sala de aula e as avaliações praticadas pelos professores, naquele curso, continuavam seguindo o modelo - alguém que ensina a alguém que aprende, de acordo com o que foi dito nas entrevistas. 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 e deu aulas de inglês 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)

Os entrevistados também apontaram a falta de proficiência linguístico-comunicativa de alguns professores formadores, como fator que interferiu em sua aprendizagem. Esse pode ter sido o motivo que ainda os incomoda, dificultando o desenvolvimento de determinadas habilidades em sala de aula com seus alunos. Quando se perguntou a respeito da necessidade de trabalhar as quatro habilidades, uma das professoras 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 com a legenda. Não querem ter o trabalho de raciocinar [...] (Carla)

Nesse excerto da entrevista, a professora deixa clara a sua insegurança, e até mesmo desconhecimento teórico-linguístico, para desenvolver o seu trabalho. 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 estudantes, fica nítido o conflito que há entre o planejado e o contexto daquela sala de aula. Freire e Shor (1986: 15) afirmam que *o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial*. Esse posicionamento da professora 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, descontextualizado.

De acordo com Apple (1982: 127), por trás do currículo que é desenvolvido pelas escolas 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*. O autor afirma que 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, como mostra o depoimento da professora acima.

Além dos fatores apresentados neste trabalho até o momento, 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/ou português. 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, esse fato é corriqueiro, principalmente nas cidades do interior do país e na realidade em estudo. Entre os professores que foram

entrevistados, por exemplo, temos uma delas (Glória) que não tem formação para ensinar inglês<sup>6</sup>, e está trabalhando com essa disciplina há muito tempo. Ela diz:

[...] 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 [...]

Quando questionada a respeito do 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 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 curiosidade epistemológica do sujeito.* Essa professora é formada em Letras/Português e durante a entrevista, ela não levantou a hipótese de aprimorar o “conhecimento básico” que ela tem para continuar trabalhando como professora de inglês. Essa postura, a falta de consciência e a ingenuidade, acabam gerando um processo falho no ensino, que reflete nas atividades desenvolvidas na sala de aula e na aprendizagem dos alunos, pois as opções dos professores têm repercussões diretas na aprendizagem dos alunos à medida que estes se confrontam com formas diferentes de organização do conhecimento. É preciso ter conhecimento a respeito do que está sendo trabalhado, para que se tenha condição de orientar os alunos nas produções linguísticas orais e escritas.

---

<sup>6</sup> Escolhi entrevistar essa professora por acreditar que a sua formação era em Inglês, porque há muitos anos ela trabalha com essa disciplina.

Entre 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. Segundo eles, não tinham tempo para estudar e fazer as leituras recomendadas. Essa pode ter sido uma das causas de um acompanhamento inadequado ao curso. Vejamos:

[...] 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 nós 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, como vimos acima. Celani (2000) pontua que a motivação para a implantação dos cursos de inglês e francês no currículo das escolas do Brasil tenha sido apenas política. O egresso entrevistado, em suas falas, deixa muito claro que o conformismo era comum entre aqueles alunos que não conseguiam “exigir mais, pressionar mais”; os participantes deste trabalho, até certo ponto, sentem-se responsáveis e um pouco *culpados* pelos insucessos ocorridos no curso.

A falta de interesse também está presente quando ouvimos pais, alunos e alguns professores afirmarem que não sabem a utilidade de estudar inglês já que eles não sabem nem português. O artigo 26 § 5 da Lei 9.394/96 é deixado de lado nesta situação. Ele trata da obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira no ensino, a partir da 5ª série (hoje 6º ano). A sociedade não valoriza o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. Durante a entrevista, um professor declarou o menosprezo que é dispensado ao seu trabalho. Vejamos esta afirmação nos 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 aula 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 anteriormente, que fala sobre a necessidade de o aluno reconhecer que o aprendizado de uma língua estrangeira lhe possibilita o acesso ao conhecimento que é produzido pelo mundo.

Outro fator pontuado pelos egressos como determinante no seu desempenho profissional foi o estágio supervisionado.

#### 4 O 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. A partir da vigência da lei 9.394/96, a disciplina estágio serve de complementação, isto é, ela deve integrar a formação do graduando, associando teoria e prática ao que foi aprendido durante o curso. As orientações para o estágio devem acontecer durante o curso e, principalmente, durante a sua execução. Vejamos como se deu o estágio de alguns participantes deste trabalho:

[...] 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)

Além da formação que acontece na 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. O Conselho Nacional de Educação, no parecer de número 21/2001, 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.

O estágio é um período no qual 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 e para a prática docente.

O pouco interesse na profissão de professor e os salários defasados na rede pública são apontados como fatores determinantes para o desinteresse pelo magistério. A respeito do salário do professor, foram feitas estas afirmações:

[...] 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)

[...] 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)

[...] 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)

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

[...] 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:

[...] este desprestígio com a figura do professor ... 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)

Há muito tempo, ser professor era um sonho, e para alguns alunos era até uma utopia. Hoje, essa profissão já não é mais uma profissão de prestígio social, 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.

As reflexões desses egressos a respeito dos vários problemas da carreira docente ajudam-nos a perceber pontos críticos e também de comodidade a respeito da sua formação. Alguns aspectos negativos foram apontados, mas é possível observar que pouco foi feito para mudar a situação. Apesar da visão crítica de alguns deles, determinadas falhas vivenciadas durante a graduação continuam se repetindo hoje na

vida profissional, dando margem para que esses egressos cometam os mesmos erros aos quais foram submetidos durante a graduação.

Neste trabalho foi possível 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 extensa, mas 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 a responsabilidade do aluno, 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, dos erros e acertos que cometemos enquanto professores e da responsabilidade que temos enquanto formadores de um profissional com tamanha importância no desenvolvimento da sociedade, o professor.

## 5 Considerações finais

Foi possível observar neste artigo que as entrevistas concedidas serviram de desabafo, pois os participantes demonstraram insatisfação com o curso que fizeram e apontaram os fatores que foram determinantes durante a formação. Os egressos se mostraram 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 falhas.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível perceber que o professor, hoje, enfrenta vários desafios, entre eles o fortalecimento de sua autoestima. Nesta pesquisa, foi possível observar que alguns egressos demonstraram estar angustiados com a situação do curso de formação que tiveram, mas pouco ou quase nada fizeram para que a situação mudasse quando eram estudantes. Ainda 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 à tradução de textos, o que os impossibilitava de praticar exercícios orais. Além disso, os alunos não eram incentivados pelos professores, pois poucos momentos

de interação entre professor e aluno, e mesmo entre aluno-aluno, foram viabilizados. Durante o desenvolvimento do curso, os alunos tiveram uma troca constante de professores e isso também dificultou em demasia a troca e o desenvolvimento das atividades 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.

Tratada como disciplina de importância marginal desde o momento em que o ensino de língua inglesa passou a existir em caráter oficial, sendo subestimada em detrimento de outras, a Língua Inglesa sempre foi desprestigiada nas escolas públicas e, ainda hoje, é muito comum encontrarmos certas situações: as reuniões pedagógicas acontecerem no horário da aula de inglês, professores não habilitados assumindo estas aulas, os alunos se mostrarem desinteressados e menosprezarem o trabalho docente, não oferecimento de cursos de atualização profissional, o que leva os professores à repetição do que está nos livros, assim como a falta de um planejamento que associe as atividades com o contexto e a realidade dos alunos, somando-se ainda, a falta de envolvimento familiar com o ensino/educação.

Durante a graduação, um universo de teorias é apresentado aos discentes para conhecimento e possível aplicação. Quando eles assumem a sala de aula, fica claro que a realidade é diferente daquilo que lhes foi apresentado. Então, as adaptações das questões práticas e teóricas precisam acontecer.

Segundo Paiva (2005), os cursos de Letras iniciais não incluíam as reflexões teóricas, e as atividades práticas, necessárias para a formação do professor de línguas estrangeiras, eram quase inexistentes, dificultando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, que foi citada várias vezes pelos participantes deste trabalho.

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 pode ser aprendida levando à reflexão a respeito dessa cultura que estão aprendendo. O conhecimento da língua em questão favorece o acesso ao conhecimento da diversidade cultural que há no mundo e no seu próprio país, e permite tomar conhecimento da literatura mundial e de outras

formas de expressão artística que podem ser acessadas por intermédio da Língua Inglesa.

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.

Recebido em: 08/2013; Aceito em: 11/2013

171

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 1999. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes.
- APPLE, M.W. 1982. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. MEC/SEF. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.
- 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. 1997. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Ministério Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- BRASIL. 2009. **Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília.
- 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.
- CELANI, M.A.A. 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.
- \_\_\_\_\_. 2010. Notas de aula da Disciplina Questões de Identidade: o professor e o aluno na sala de aula de Língua Estrangeira - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 15/09/2010

- CHIZZOTTI, A. 1991. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P.; SHOR, I. 1986. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1996. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. 2008. **Boniteza de um sonho: Ensinar –e- aprender com Sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire.
- LEFFA, V.J. 1999. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24.
- \_\_\_\_\_. 2006 (organizador) **Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos**. Pelotas: Educat.
- MOITA LOPES, L.P. 2005. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas. Mercado de Letras. 5ª reimpressão.
- PAIVA, V.L.M.O. 2005 O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC. p.345-363 (Advanced Research English Series)
- \_\_\_\_\_. 2009. *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.
- YIN, Robert K. 2001. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Eliana Márcia dos Santos Carvalho - *Doctoral student and Master in Applied Linguistics and Language Studies - LAEL, by Pontificia Universidade Católica de São Paulo, CNPq scholarship. Presently, she is Assistant Professor at Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Campus VI - Caetité – BA and develops research in teacher education with a focus on interdisciplinary approach. Email: elianacte@gmail.com*