

Christine Sant'Anna de Almeida

**RETRATANDO A REALIDADE ESPÍRITO-SANTENSE
QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Doutora Laura Stella Miccoli – UFMG.

Co-orientador: Prof. Doutor Alexandre Magno Alves Diniz – UFMG.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2003

Sumário

	pág
Lista de Abreviaturas	6
Lista de Tabelas	7
Resumo	10
Abstract	11
Capítulo I – INTRODUÇÃO	12
1.1 – Objetivos	13
1.2 – Justificativa	14
1.3 – Perguntas de Pesquisa	16
1.4 – Organização da Dissertação	16
Capítulo II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 – Estado da Arte de Estudos na Área de Formação de Professores de LE	18
2.2 – Estado da Arte de Estudos na Área de Formação de Professores Brasileiros de LE..	21
2.3 – Legislação Vigente	24
2.3.1 – A LDBEN	25
2.3.2 – As Diretrizes Curriculares	26
2.3.3 – Pareceres e Resoluções	27
2.3.3.1 – Orientações gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais	28
2.3.3.2 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Letras	28
2.3.4 – Outros documentos	30
2.4 – Relação entre a Legislação e o Estado da Arte de Estudos na Área de Formação de Professores	31
2.5 – Estudos feitos no Brasil	31

Capítulo III – METODOLOGIA E FORMATO DA PESQUISA	35
3.1 – A Pesquisa de Levantamento de Dados	35
3.2 – Questionário	37
3.3 – Formato da Pesquisa	39
3.3.1 – Justificativa para a escolha da pesquisa de levantamento de dados	39
3.3.2 – Instrumentos de elicitção dos dados – os questionários	39
3.3.3 – Contexto e participantes	42
3.3.4 – Coleta de dados	43
3.3.4.1 – Período da coleta	43
3.3.4.2 – Realização da coleta	44
3.3.5 – Análise dos dados	44
3.3.5.1 – Tratamento dispensado a dados de natureza quantitativa	45
3.3.5.2 – Tratamento dispensado a dados de natureza qualitativa	45
3.3.5.3 – Categorização, tabulação e compilação dos dados obtidos	47
3.3.6 – Dados analisados	48
3.3.7 – Apresentação dos dados	49
Capítulo IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	50
Parte I – Participação dos Respondentes	50
4.1 – Participação das Administrações das IES Investigadas	50
4.2 – Participação dos Corpos Docente e Discente nas IES Investigadas	51
Parte II – Perfis dos Respondentes	51
4.3 – As Instituições investigadas.....	52
4.3.1 – Perfil administrativo das IES investigadas	53
4.3.1.1 – Síntese de informações administrativas por instituição	58
4.3.1.2 – Perfil administrativo das IES que oferecem curso de Letras/Inglês no ES	58
4.3.2 – Perfil pedagógico das IES investigadas	59
4.3.2.1 – Síntese de informações pedagógicas por instituição	62
4.3.2.2 – Perfil pedagógico das IES que oferecem curso de Letras/Inglês no ES	63
4.4 – O Corpo docente investigado	63

4.4.1 – Identificação dos docentes investigados	63
4.4.2 – Vida acadêmica dos docentes investigados	64
4.4.3 – Vida profissional dos docentes investigados	70
4.4.4 – Síntese das características dos docentes investigados por instituição	72
4.4.5 – Perfil do docente que atua nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES	73
4.5 – O Corpo discente investigado	73
4.5.1 – Identificação dos discentes investigados	74
4.5.2 – Vida acadêmica dos discentes investigados	76
4.5.3 – Vida profissional dos discentes investigados	79
4.5.4 – Síntese das características dos discentes investigados por instituição	81
4.5.5 – Perfil do discente que estuda nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES	82
Parte III – Binômio da Investigação: As Condições Físicas e o Curso de Letras/Inglês	82
4.6 – As Condições físicas das IES investigadas	83
4.6.1 – Salas de aula nas IES investigadas	83
4.6.2 – Laboratórios de informática nas IES investigadas	86
4.6.3 – Laboratórios de prática oral / fonologia nas IES investigadas	89
4.6.4 – Bibliotecas nas IES investigadas	91
4.6.5 – Síntese das avaliações sobre as condições físicas nas IES investigadas	94
4.6.5.1 – Por aspecto investigado	94
4.6.5.2 – Por instituição investigada	95
4.6.6 – Perfil das condições físicas nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES	96
4.7 – O Curso de Letras/Inglês	96
4.7.1 – Preparação oferecida pelo curso nas IES investigadas	97
4.7.2 – Expectativas iniciais dos alunos investigados	99
4.7.3 – Currículo praticado nas IES investigadas	101
4.7.4 – Nível de proficiência lingüística na LE dos alunos investigados.....	103

4.7.5 – Síntese das avaliações sobre o curso de Letras/Inglês nas IES investigadas	105
4.7.5.1 – Por aspecto investigado	105
4.7.5.2 – Por instituição investigada	106
4.7.6 – Perfil do curso nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES.....	107
Capítulo V – CONCLUSÃO	108
5.1 – Retomada de uma das perguntas de pesquisa	108
5.2 – Implicações da pesquisa	115
5.2.1 – Promoção de diálogos entre as vozes das IES pesquisadas	116
5.2.2 – Tomadas de decisão	117
5.3 – Limitações do Estudo	119
5.4 – Sugestões para futuras pesquisas	121
5.5 – Considerações finais	122
Referências	124
Apêndices	134
Apêndice A: Carta solicitando autorização das instituições para realização da pesquisa ...	134
Apêndice B: Questionário Administrativo	135
Apêndice C: Questionário Acadêmico	138
Apêndice D: Questionário com Alunos Formandos	140
Apêndice E: Questionário com Professores do Curso	143
Apêndice F: Descrição das categorias utilizadas na tabulação dos dados	145

Lista de Abreviaturas

CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ES	Espírito Santo
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior

Lista de Tabelas

	pág
Tabela 1 – Participação de alunos e professores nas respostas dos questionários	51
Tabela 2 – Informações básicas sobre o curso de Letras nas IES investigadas	54
Tabela 3 – Informações sobre o processo de seleção nas IES investigadas	55
Tabela 4 – Oferta de cursos de pós-graduação nas IES investigadas	56
Tabela 5 – Evasão escolar no curso de Letras/Inglês nas IES investigadas	56
Tabela 6 – Controle de informações sobre os alunos de Letras/Inglês nas IES investigadas	57
Tabela 7 – Exigência quanto ao conhecimento prévio da língua inglesa nas IES investigadas	59
Tabela 8 – Percentual de professores de Letras/Inglês que atuam na sua área de formação nas IES investigadas	60
Tabela 9 – Última alteração curricular nas IES investigadas	60
Tabela 10 – Estágio curricular supervisionado nas IES investigadas	61
Tabela 11 – Idade dos professores investigados (anos completos)	63
Tabela 12 – Sexo dos professores investigados	64
Tabela 13 – Titulação mais alta dos professores investigados	64
Tabela 14 – Professores investigados cursando mestrado	65
Tabela 15 – Como os professores investigados aprimoram carreira de docentes de terceiro grau	66
Tabela 16 – Participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos pelos professores investigados	67
Tabela 17 – Ano do último evento científico de que os professores investigados participaram	67
Tabela 18 – Professores investigados e pesquisa	68
Tabela 19 – Área de concentração de pesquisa dos professores investigados	69
Tabela 20 – Agência financiadora de pesquisa dos professores investigados	69
Tabela 21 – Professores investigados e o ensino universitário	70

Tabela 22 – Ano em que os professores investigados começaram a trabalhar na instituição	71
Tabela 23 – Quantidade de horas semanais que os professores investigados trabalham nas instituições	72
Tabela 24 – Idade dos alunos investigados (anos completos)	74
Tabela 25 – Sexo dos alunos investigados	75
Tabela 26 – Renda familiar dos alunos investigados – em salários mínimos	75
Tabela 27 – Alunos investigados e renda familiar	76
Tabela 28 – Alunos investigados graduados ou que cursam outro curso superior	77
Tabela 29 – Alunos investigados e escolha de Letras como primeira opção	77
Tabela 30 – Motivos dos alunos investigados para escolha do curso de Letras/Inglês	78
Tabela 31 – Participação e motivação dos alunos investigados para eventos científicos da área	79
Tabela 32 – Alunos investigados e trabalho	80
Tabela 33 – Tempo que os alunos investigados lecionam	80
Tabela 34 – Onde os alunos investigados lecionam língua inglesa	81
Tabela 35 – Avaliação das carteiras das salas de aula nas IES investigadas	84
Tabela 36 – Avaliação dos sistemas de iluminação das salas de aula nas IES investigadas .	85
Tabela 37 – Avaliação dos sistemas de ventilação das salas de aula nas IES investigadas ...	85
Tabela 38 – Computadores nas IES investigadas	87
Tabela 39 – Avaliação dos laboratórios de informática nas IES investigadas	88
Tabela 40 – Uso dos laboratórios de informática por parte dos alunos nas IES investigadas	88
Tabela 41 – Laboratórios de compreensão oral / fonologia nas IES investigadas	89
Tabela 42 – Avaliação dos laboratórios de compreensão oral / fonologia nas IES investiga das	90
Tabela 43 – Uso dos laboratórios de compreensão oral / fonologia por parte dos alunos nas IES investigadas	90
Tabela 44 – Bibliotecas nas IES investigadas	92
Tabela 45 – Avaliação do estado geral das bibliotecas nas IES investigadas	92
Tabela 46 – Acervos e atendimento de necessidades dos alunos do curso de Letras/Inglês nas IES investigadas	92

Tabela 47 – Uso das bibliotecas por parte dos alunos nas IES investigadas	93
Tabela 48 – Preparação oferecida pelo curso de Letras/Inglês nas IES investigadas	97
Tabela 49 – Professores e aulas de língua ou literatura inglesa / norte-americana nas IES investigadas	99
Tabela 50 – Alunos e classificação do curso realizado nas IES investigadas	99
Tabela 51 – Currículo em vigência nas IES investigadas	101
Tabela 52 – Alunos e currículos praticados nas IES investigadas	101
Tabela 53 – Avaliação dos professores sobre currículo praticado nas IES investigadas	102
Tabela 54 – Alunos e testes de proficiência nas IES investigadas	103
Tabela 55 – Alunos e seu nível de proficiência lingüística em língua inglesa nas IES investigadas	104
Tabela 56 – Professores e nível de proficiência em língua inglesa dos alunos formandos nas IES investigadas	104

Resumo

O presente estudo investigou a situação atual da formação de professores de inglês como LE no estado do ES. O referencial teórico da pesquisa baseou-se na legislação vigente no país (Brasil, 1996; *ibid.* 2002d; *ibid.* 2002f; *ibid.* 2002m), em estudos e considerações de teóricos referentes à formação de professores (Richards, 1990; Pennington, 1990; Moita Lopes, 1996; Leffa, 1999; Leffa, 2001; Volpi, 2001), como também em estudos empíricos sobre a formação de professores no Brasil (Paiva, 1997; Barcellos, 1999; Lima, 2000; Paiva, 2000). O objetivo é radiografar a situação dos cursos capixabas de Letras/Inglês. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa de levantamento de dados (Fowler, 1993; Gillham, 2000; Babbie, 2001; Fowler, 2002) em quatro instituições de ensino superior no estado do ES que oferecem o curso em questão. Das cinco instituições que tinham o perfil para participarem, quatro consentiram em serem investigadas. Foram utilizados questionários para coleta de dados junto aos três grupos de respondentes (administrações, professores e alunos) com o propósito de elicitare respostas sobre os perfis dos participantes e suas opiniões sobre o binômio de investigação (as condições físicas das instituições e o curso que é oferecido pelas mesmas). As respostas foram categorizadas e tabuladas, nos levando a uma visão global das percepções dos respondentes sobre o curso investigado. A partir dessas percepções, o cenário atual dos cursos de Letras/Inglês é mostrado por meio da análise e do cruzamento dos dados coletados. A síntese de respostas levantadas e o que essas nos indicam sobre a formação do professor de inglês como LE no ES são a base de nossa discussão. São também apresentadas sugestões de como o quadro atual de formação de professores de LE pode ser melhorado para convergir na direção de uma formação mais sintonizada com a legislação vigente e com as aspirações das partes envolvidas.

Abstract

This study investigated the present situation of the English-as-a-foreign-language teacher education in Espírito Santo state. The theoretical reference of the research is based on Brazilian current legislation (Brasil, 1996; *ibid.* 2002d. *ibid.* 2002f; *ibid.* 2002m), on studies and considerations from experts on teacher education (Richards, 1990; Pennington, 1990; Moita Lopes, 1996; Leffa, 1999; Leffa, 2001; Volpi, 2001), as well as on empiric research about teacher education in Brazil (Paiva, 1997; Barcellos, 1999; Lima, 2000; Paiva, 2000; Registro, 2001). The objective is to radiograph the situation of the Letras/Inglês courses in ES. In order to reach this objective, a survey was conducted (Fowler, 1993; Gillham, 2000; Babbie, 2001; Fowler, 2002) in four institutions in the state of ES that offer the course of Letras/Inglês. From the five institutions that had the profile to participate in the research, four agreed to be investigated. Questionnaires were used to collect the data from the three groups of respondents (administrations, professors and students) eliciting answers about the profiles of the participants and their opinions about the investigation binomial (the physical conditions of the institutions and the course they offer). The answers were categorized and tabulated, leading us to a global view of the respondents' perceptions about the investigated course. From these perceptions, the present scenery of the Letras/Inglês courses is shown through analysis and crossing of collected data. The synthesis of the elicited answers and what they inform us about the English-as-a-foreign-language teacher education in ES are the basis of our discussion. Suggestions of how the present situation can be improved are presented, in order to lead us into the direction of an education more tuned with the legislation and the aspirations of the involved segments.

Capítulo I

INTRODUÇÃO

*“Conhecer não pode senão despertar o desejo
de conhecer mais, de conhecer melhor...”
(Senra, 1989, p. 14)*

Até bem pouco tempo o universo acadêmico espírito-santense voltado para a formação de professores de inglês em nível de terceiro grau era bem restrito, sendo a instituição-referência a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada na capital do estado.

Com a chegada de novos tempos, e com eles novos ventos e perspectivas (de caráter econômico, didático, empresarial ou ideológico), o cenário de formação de professores de inglês como LE,¹ em nível de terceiro grau, tem se alterado. Dentre as mudanças, ressalte-se que temos hoje já estabelecidas na Grande Vitória,² região central do estado, quatro instituições com o propósito anteriormente citado, sendo uma instituição federal, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e três particulares, o Centro de Estudos Superiores Anísio Teixeira (CESAT), o Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV) e a Faculdade Saberes.

Além das fronteiras dessa área física metropolitana, existem instituições privadas distribuídas em diferentes regiões. Ao norte da Grande Vitória, quatro instituições: a Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (UNILINHARES), na cidade de Linhares; a Faculdade Capixaba de Nova Venécia (UNIVEN), na cidade de Nova Venécia; as Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB), na cidade de Colatina; e a Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA), na cidade de Aracruz. E, ao sul, duas instituições: a Faculdade São Camilo (FAFI), na cidade de Cachoeiro do Itapemirim; e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), na cidade de Alegre.

Uma outra instituição particular, o Centro Superior Alternativo (CESA), na região metropolitana do estado, conseguiu autorização governamental para funcionamento do curso Letras/Inglês³ para o segundo semestre do ano de 2002. Entretanto, não obteve número suficiente de alunos para formar sua primeira turma. Há, ainda, outras instituições particulares

¹ Nesta pesquisa não fazemos distinção entre situações qualificadas na literatura como LE (língua estrangeira) ou L2 (segunda língua).

² Região metropolitana do estado do ES, composta pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Viana, Guarapari e Fundão.

que pleiteiam autorização do governo federal para oferecerem o curso em questão, como a Faculdade Espírito-Santense de Administração (FAESA), a Faculdade Novo Milênio, o Centro Universitário Vila Velha (UVV) e a Faculdade J. Simões, todas na região metropolitana.

Nota-se que o cenário atual das IES que objetivam formar professores de inglês encontra-se em plena expansão. Dessa constatação surgiu o pensamento inicial de realizar uma pesquisa que envolvesse as administrações desses centros formadores de professores de inglês, seus professores e alunos, retratando as características de dois aspectos: das condições físicas em que trabalham e das condições do curso de Letras/Inglês dessas instituições. Para Senra (1989), uma pesquisa inicia-se quando alguém sente a necessidade de produzir uma medida sobre algum fenômeno, e quando a realidade deve ser mais bem compreendida sob duas de suas características, a interdependência (todas as coisas estão relacionadas umas com as outras) e a fluência (todas as coisas estão em processo de transformação a todo momento).

Ressaltamos algumas motivações para a eleição deste tema de pesquisa: curiosidade sobre essas instituições; identificação com trabalhos de natureza investigativa; prazer em lidar com informações quantitativas; identificação com trabalhos de cunho histórico-documental; possibilidade de mostrar à academia brasileira um pouco do Espírito Santo e, por fim, a constatação de que um estudo como este nunca fora antes realizado aqui no referido estado.

1.1 - Objetivos

O objetivo geral deste estudo é a realização de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, buscando delinear melhor alguns aspectos da realidade do estado do ES no tocante à formação de professores de inglês como LE, habilitados pelas IES capixabas investigadas. Para tanto, um quadro informativo amplo será apresentado sobre essas instituições no intuito de oferecê-lo ao meio acadêmico interessado em uma visão geral dos cursos de Letras/Inglês do estado em questão.

Por ser um assunto extenso, recortes foram necessários. Três foram os pilares básicos escolhidos para serem investigados: os perfis dos respondentes (instituições, alunos e professores), as condições físicas das instituições e o curso Letras/Inglês por elas oferecido.

Os objetivos específicos desta pesquisa podem ser assim enumerados:

³ O termo “Letras/Inglês” será usado neste trabalho para representar o curso de Letras com habilitação em inglês.

- a) traçar o perfil das IES capixabas investigadas que oferecem o curso de Letras com habilitação em inglês;
- b) desenhar um quadro comparativo mapeando os aspectos anteriormente mencionados de maneira que possam ser facilmente identificados, compreendidos, comparados e analisados;
- c) analisar o quadro comparativo;
- d) promover oportunidade para que as diferentes vozes dos diretamente envolvidos (administrações das instituições, alunos e professores) dialoguem sobre os assuntos levantados;
- e) constatar se a visão que a instituição tem de si mesma é a mesma que seus professores e alunos formandos têm; e
- f) contrastar o que as diferentes vozes investigadas dizem sobre o curso em questão.

1.2 – Justificativa

As pesquisas na área de formação de professor de LE ainda são numericamente reduzidas, embora já caminhem a passos largos. Lima (2000) julga necessário dar mais atenção à formação de professores de inglês como LE, e segundo Freeman (1996, p. 358), “a educação e a aprendizagem do professor continuam sendo um ‘problema não estudado’, particularmente na área de ensino de línguas”,⁴ ou ainda, segundo Abrahão (1999, p. 29), “escassos são os trabalhos de pesquisa que têm por foco cursos de formação de professores de segunda língua ou de LE”. Também Marques (2000) salientou a escassez de discussões sobre a prática de professores de LE e Gimenez (2002) registrou a escassez de livros publicados em nosso país sobre a formação de professores de LE. Expandindo esta idéia, Mattos (2000) esclarece que as diferentes naturezas de estudos realizados em Lingüística Aplicada atualmente retratam o ensino e/ou a aprendizagem das LE sob vários ângulos e visam contribuir para um maior entendimento desse fenômeno. Em vista dessas colocações, justificase o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para o levantamento de dados acerca das instituições de ensino superior capixabas que oferecem o curso de Letras/Inglês.

Apesar da afirmativa de Almeida Filho (1997) de que a efetiva formação de professores de LE no Brasil tem sido basicamente realizada na esfera dos cursos de Letras das universidades e faculdades do país, não foi localizada *nenhuma* pesquisa que reunisse os dados procurados quanto aos cursos Letras/Inglês no ES, ou ainda nenhum trabalho com o específico propósito de ‘radiografar’ as instituições de um certo curso superior de uma determinada área geográfica em qualquer outra área de estudo no ES. Tem-se aí, portanto, um campo de pesquisa fecundo e muito pouco explorado. Dessa forma, uma segunda contribuição deste trabalho será a de ele ser não apenas relevante, como também pioneiro na área.

Esta pesquisa pretende fazer uma consolidação de dados levantados sem o peso e caráter avaliativos dos instrumentos utilizados pelo MEC. As avaliações do órgão federal baseiam-se em instrumentos que têm critérios previamente definidos para atribuição de conceitos às instituições (CMB = Conceito Muito Bom, CB = Conceito Bom, CR = Conceito Regular ou CI = Conceito Insuficiente), sendo que um dos objetivos de suas comissões é avaliar se a instituição de ensino está satisfatoriamente atendendo às exigências estipuladas por esse ministério. O caráter desta pesquisa não é o de implementação de padrões de avaliação das instituições. A intenção é compilar dados acerca dessas instituições onde cursos de Letras/Inglês são oferecidos e mapear suas características gerais para fornecer um quadro informativo amplo, buscando uma visão histórico-documental-descritiva dessas instituições. Sendo assim, como terceira contribuição, a pesquisa será uma fonte sintetizada e ordenada de informações documentais, uma referência a ser usada no futuro para recuperação de memória acerca dos cursos de Letras/Inglês no estado, para aumentar o referencial empírico-teórico sobre o tema em análise.

Uma última justificativa para a realização do presente trabalho é a de poder contribuir, de forma prática, para a formação dos professores de inglês em nível universitário no estado do ES. Os resultados obtidos neste estudo poderão ser úteis às instituições de ensino, incentivando-as ao autodesenvolvimento, ao promover uma auto-avaliação e ao tentar um entendimento entre as vozes que as compõem, e norteando-as para um desempenho ordenado de seus cursos, voltado aos anseios das partes que os compõem, visando refletir, no futuro, a formação de melhores professores de inglês.

⁴ As traduções mencionadas nesta pesquisa foram feitas para tornar o discurso mais fluente e são de nossa

1.3 – Perguntas de Pesquisa

Sob a perspectiva dos objetivos acima delineados, este estudo será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual o perfil administrativo e pedagógico traçado por cada uma das IES investigadas que oferecem cursos de Letras com habilitação em inglês?
- 2) Qual o perfil dos docentes investigados?
- 3) Qual o perfil dos discentes investigados?
- 4) Qual o perfil das condições físicas do curso de Letras, sob a ótica dos participantes?
- 5) Qual o perfil do curso de Letras/Inglês oferecido, sob a ótica dos participantes?
- 6) Qual o perfil que esses resultados revelam sobre a formação de professores de inglês, em nível universitário, no estado do Espírito Santo?

1.4 – Organização da Dissertação

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição da dissertação, organizada em cinco capítulos, sendo esta introdução o Capítulo I.

O Capítulo II trata da fundamentação teórica da pesquisa. Apresenta uma revisão da literatura que permeia os assuntos que fundamentam este trabalho, sendo composto de quatro partes, a saber: a primeira parte trata do estado de arte da formação de professores de LE, enquanto a segunda afunila essa visão, abordando a formação de professores brasileiros de LE. A terceira parte do capítulo versa sobre a legislação brasileira vigente para a educação superior para o curso de Letras. Por fim, na quarta parte do capítulo são oferecidos estudos feitos no Brasil similares ao que nos propusemos realizar.

O Capítulo III é dedicado à metodologia e ao formato da pesquisa. É dividido em três partes que teorizam sobre os aspectos metodológicos envolvidos, bem como descrevem os procedimentos ao longo da execução deste projeto. A primeira parte explicita a natureza da

pesquisa de levantamento de dados e a segunda justifica a escolha do questionário como o instrumento usado na coleta dos dados. A terceira parte do capítulo é dedicada ao formato da pesquisa, que está subdividido em sete partes: a primeira é a justificativa para a escolha da pesquisa de levantamento de dados; a segunda trata do instrumento utilizado para levantar esses dados – os questionários –; a terceira aborda o contexto e os participantes do estudo; a quarta trata dos procedimentos para a coleta de dados; a quinta dos procedimentos para a análise dos dados; a sexta das razões para a escolha dos dados a serem reportados no trabalho e a sétima da apresentação dos mesmos.

O Capítulo IV desenvolve a análise e a discussão dos resultados obtidos. Apresenta-se inicialmente o perfil dos participantes, isto é, o perfil administrativo e pedagógico das instituições, o perfil do corpo docente e do corpo discente. Em seguida, o binômio de investigação é demonstrado, isto é, as condições físicas das instituições investigadas e o curso de Letras/Inglês oferecido por essas instituições.

O Capítulo V finaliza a dissertação e se compõe de cinco partes. Na primeira, há a retomada da última pergunta de pesquisa proposta. Na segunda parte, são apresentadas algumas implicações deste trabalho. As limitações da presente pesquisa são consideradas na terceira parte do capítulo. Em seguida, na quarta parte, temas são sugeridos para pesquisas futuras e, na última parte, vêm as considerações finais.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A alma da vida acadêmica é constituída pela ‘pesquisa’, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania. Isso lhe é essencial, insubstituível.”
(Demo, 2001, p. 127)

Para Rejowski (1996), a pesquisa funciona como uma “mola propulsora” geradora de informações que, veiculadas, geram novas pesquisas, propiciando um caráter cíclico à busca de informações. Assim sendo, a pesquisa impulsiona o conhecimento, provoca um processo de maturação e delinea um corpo de conhecimento sistemático e cumulativo.

A fundamentação teórica desta pesquisa, cujo objeto de estudo é um levantamento de dados de instituições que formam professores de inglês no estado do ES, é apresentada na primeira parte do capítulo, contendo uma revisão bibliográfica que inclui lingüistas e estudiosos da área bem como assuntos pertinentes que se destacam dentro deste trabalho. Em seguida, são indicados alguns estudos feitos no Brasil que abordam questões similares àquelas que esta pesquisa se propõe a investigar.

2.1 – Estado da Arte de Estudos na Área da Formação de Professores de LE

Para Richards (1990, p. 3), o desenvolvimento da educação de futuros professores, nos últimos vinte anos, indica um “grau substancial de profissionalização”, já que os programas de tais cursos tipicamente incluem dois componentes básicos: o primeiro, uma base de conhecimentos da e sobre a língua, e um segundo, de cunho prático. A articulação entre teoria e prática é condição *sine qua non* para um bom programa de formação de professores (Freeman, 1990; Pennington, 1990; Richards, 1990; Wright, 1990), constituindo, para Wright (1990, p. 82), um dos “objetivos primários para todos os programas de desenvolvimento de professores”. A princípio, as informações da base teórica (disciplinas como lingüística e teoria de aprendizagem de línguas) embasam a prática (metodologias de ensino e oportunidades de prática em sala de aula).

Existe, na opinião de Richards (1990), a necessidade de uma teoria de ensino de línguas. Esta deveria formar a base para os princípios e os conteúdos da educação do professor, nesta seqüência: descrever os processos de ensino de língua, desenvolver uma teoria

da natureza do ensino de línguas, bem como os princípios para o preparo dos professores. Para tanto, o autor propõe duas abordagens ao estudo do ensino: uma micro, que é analítica e vê o ensino em termos do que o professor faz na sala de aula; e a macro, que é holística, uma vez que foca a natureza e significado dos eventos da sala de aula e envolve uma postura ativa do professor. Entende, ainda, que há a necessidade de um período de prática para que os professores iniciantes possam “aplicar as técnicas aprendidas na teoria em contextos reais” (Pennington, 1990). Acreditamos que não se pode ser partidário radical em escolher uma ou outra abordagem, concordando com Pennington (1990, p. 134) que a “filosofia de ensinar enquanto profissão tem um fundamento lógico que inclui tanto elementos holísticos como os baseados em competências no currículo de preparação de professores”.

Nos moldes atuais de ensino, é a abordagem macro que assume um papel orientador, porque “concebe a preparação do professor como *educação* e objetiva o esclarecimento e a elucidação de conceitos e processos que guiam o professor” (Richards, 1990, p. 14 - grifo do autor). Nunan (1990) expande um pouco essa perspectiva, ao apontar que um dos objetivos primários da educação de um professor é dar a ele meios para explorar sua própria sala de aula. Um programa de preparação de professores deveria ter os dois objetivos centrais, na opinião de Pennington (1990): gerar uma atitude favorável ao crescimento e à mudança contínuos, e oferecer as habilidades necessárias para que os professores em formação possam analisar e avaliar seu desempenho.

Richards (1990) ainda ressalta que duas mudanças se fazem necessárias na preparação de professores, que envolvem a alteração de papéis: a mudança do papel do futuro professor e a mudança do papel do educador de professores. O primeiro deve adotar uma postura de aprendiz autônomo e pesquisador, e o segundo deve ir além de seu papel de treinador, guiando seus alunos no processo de gerar e testar hipóteses e de usar o conhecimento já adquirido como base para seu desenvolvimento. Essa interação do futuro professor com o educador é um elo crucial para o desenvolvimento dos futuros profissionais. Esse relacionamento tem como primeiro propósito que alunos-professores “desenvolvam, pratiquem e refinem sua competência enquanto professores de uma língua” (Freeman, 1990, p. 103), ou, ainda, que eles “alterem seu comportamento de ensino” (Gebhard, 1990, p. 118).

Yalden (1987) e Richards (2001) sugerem variados parâmetros, considerações e análises que são úteis para desenvolver propostas de organização de cursos para professores de

línguas. Essas, no entanto, são apresentadas de maneira geral, sem especificação de seus aspectos práticos.

Essa preocupação com a organização prática de cursos de preparação de professores encontra resposta nos cinco autores que relacionamos a seguir, listados cronologicamente. Iniciamos com Celce-Murcia (1991, p. 417), que reúne artigos que expressam quais as habilidades os professores de uma LE precisam “saber fazer a fim de desempenharem seu trabalho de maneira profissional e eficaz”. Algumas dessas habilidades são indicadas pela autora: planejamento de aulas, seleção e avaliação de material didático, uso de diversos canais da mídia, uso do computador como recurso tecnológico, avaliação e atualização profissional. Em segundo lugar, temos Ruz (1998), que apresenta cinco eixos condutores, que são independentes e se complementam, para o currículo da formação de professores: (a) o técnico e o prático, (b) a integração de saberes, (c) a preparação para a participação social, (d) a atitude teórico-crítica, e (e) a perspectiva na formação de professores. Em seguida, apresentamos Almeida Filho (1999), que acredita que todo professor de uma LE constrói seu conhecimento em, no mínimo, quatro dimensões: (a) planejamento de cursos, (b) escolha ou confecção de materiais, (c) criação de experiências com a LE, e (d) avaliação do desenvolvimento do programa e dos alunos. Na seqüência, apontamos Cavalcanti (1999), que identifica aspectos que são ignorados em cursos de licenciatura para professores de LE, como: (a) ênfase no conteúdo, sem se considerar o aluno como um professor em formação, (b) falta de iniciação de um olhar reflexivo sobre a prática do aluno, e (c) desenvolvimento da proficiência caminhando paralelamente ao desenvolvimento da competência pedagógica e ao da competência reflexivo-social. Por fim, destacamos Kumaravadivelu (2002), que propõe um modelo para a formação do professor habilidoso, dotado de conhecimento, de atitude e de autonomia, e que almeja uma teoria de ensino sistemática e coerente. O modelo é composto de cinco módulos independentes e interdependentes entre si, a saber: (a) conhecimentos profissional, pessoal e de comportamento, (b) análise de necessidades, de aspirações e de deficiências, (c) raciocínio de particularidades, de praticidades e de possibilidades, (d) desempenho para ensinar, refletir e dialogar, e (e) observação sob diferentes perspectivas: do professor, do aluno e dos grupos.

2.2 – Estado da Arte de Estudos na Área de Formação de Professores Brasileiros de LE

A formação de professores brasileiros “carece de qualidade” (Mateus, 2002, p. 8) e estudos recentes realizados no Brasil, dentro da área da Linguística Aplicada, apontam para a ineficiência dos cursos de formação de professores (Marques, 2000). Entretanto, a formação do professor brasileiro vem a ser uma das principais questões de nossa época (D’Ambrosio, 1998; Feldens, 1998; Freitas, 1999; Alves, 2001). Para Santos (2002, p. 89), a produção acadêmica nesse sentido tem “sido invadida por novas questões que derrubam velhos pilares, consagram novas verdades e delimitam novos problemas para a pesquisa”. Feldens (1998, p. 129) relata que, dos estudos por ela analisados nas áreas de ensino e de formação de professores no Brasil, extrai uma consideração que perpassa uma grande quantidade de debates, ou seja, que uma das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira está diretamente relacionada ao “fracasso das instituições formadoras em educar e preparar professores para as realidades e culturas com as quais deverão lidar...”.

Para Telles (2002), o clima da educação de professores brasileiros de LE é conflituoso, repleto de tensões e incertezas. Em especial, estudos indicam que a formação inicial de professores de inglês como LE oferecida pelos cursos de Letras/Inglês não é eficientemente adequada para preparar professores de inglês que atendam às exigências de mercado e às exigências dos alunos do curso (Moraes e Amarante, 1997; Paiva, 1997; Leffa, 2001; Celani e Collins,⁵ 2003). Apontam, portanto, para uma “necessidade ingente de modificação na formação de docentes” (Volpi, 2001, p. 125). Ou ainda, como afirma Castro (2001, p. 295), é “necessário que se transformem os contextos dos cursos de Letras”.

Castro (ibid.) afirma que, no Brasil, o modelo de formação docente mais comumente praticado nos cursos de Letras apóia-se em grande parte na racionalidade técnica.⁶ O modelo da racionalidade técnica é embasado nas concepções epistemológicas do Positivismo e concebe a atividade profissional, antes de tudo, como instrumental, isto é, voltada “para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas” (ibid., p. 294). Esse modelo

⁵ Informação verbal - Workshop dado pelas Profas. Maria Antonieta Celani e Heloísa Collins, intitulado “Responding to challenges in a distance and face-to-face teacher education program”, na APIES (Associação dos Professores de Inglês do ES), em Vitória, 2003.

⁶ Termo proposto por Schön em 1998.

reflete-se inicialmente na formação do futuro professor de inglês por meio da própria estrutura dos cursos de Letras, através de sua preparação “em dois blocos distintos” (ibid., p. 294), sendo que o primeiro contempla disciplinas de áreas relacionadas ao estudo da língua, literatura e cultura inglesas, e o segundo contempla disciplinas relacionadas às áreas de didática e de pedagogia. Assim sendo, concordamos com Moita Lopes (1996), quando diz que o professor de inglês brasileiro recebe uma formação pautada por dogmas, e com Telles (2002), ao citar que a área carece de uma pedagogia que inspire positividade e de uma visão desse professor como um ser cognoscitivo e pensante.

Leffa (2001) e Volpi (2001) destacam aspectos que a formação do professor de LE deveria abranger. Para o primeiro autor, o domínio de diferentes áreas de conhecimento se faz essencial, como o domínio da LE que se ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da LE acontecer na sala de aula. Na opinião da segunda autora, a formação do professor de LE deveria abranger vários âmbitos: (a) o lingüístico (preparo e conhecimento da língua e cultura), (b) o de aprendizagem de língua, (c) o pedagógico (integração de conhecimentos teóricos à prática docente) e, também, (d) o personalógico (qualidades de personalidade do professor). Na busca pelo professor ideal, Paiva (1997) defende que esse deveria ter consciência política, bom domínio do idioma e sólida formação pedagógica, inclusive com aprofundamento nos estudos da Lingüística Aplicada.

Falar sobre educação, particularmente na perspectiva de futuro, é, segundo a opinião de Sobrinho (2000, p. 20), uma “tarefa cheia de riscos, mas importante”. Existem várias questões a serem enfrentadas na formação de professores de inglês como LE. Muitas dessas estão listadas no Parecer CNE/CP 09/01 (Brasil, 2002h), como (a) o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino de educação básica, (b) o tratamento inadequado dos conteúdos, (c) o tratamento restrito da atuação profissional, (d) a concepção restrita de prática, (e) a inadequação do tratamento da pesquisa, e (f) a desconsideração das especificidades próprias das etapas e das áreas de conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Além das dificuldades, uma outra tendência atual é a de afastar o *status* do ensino de LE como sendo algo mágico ou artístico e dar-lhe seu *status* real, o de profissão (Paiva, 2000; Celani, 2001). A fim de reconhecer este *status* desejado, é importante que exista um reconhecimento público desta área de estudo (Pennington, 1990). Em se tratando de Brasil,

Paiva (2002, p. 1) reconhece que, “apesar de reconhecimento na legislação, o ensino de línguas estrangeiras ainda carece de uma política efetiva que ateste a importância que vem ganhando o conhecimento de LE, especialmente o Inglês...”. Política essa, para Bohn (2000), complexa de se definir, elaborar e estabelecer, em vista de considerações políticas e estratégicas.

Paiva (2002, p. 2) bem sintetiza sua preocupação em torno dos profissionais de LE, que são graduados dos cursos de Letras, ao afirmar que a preocupação com a educação dos professores “é um dos fatores chave para a garantia da qualidade de ensino desejada”, além de considerar necessário “estabelecer instrumentos que visem à garantia de formação de profissionais competentes que possam responder às demandas do ensino de LE na atualidade”. Leffa (1999) acredita já haver um consenso de que a melhoria do ensino passa indubitavelmente pelo investimento no professor, quer seja na sua formação ou na melhoria da questão salarial. Alves (2001, p. 59) complementa essa observação, ao escrever que “para se garantir a boa qualidade do ensino nas instituições universitárias, além de oferecer salários dignos, é fundamental recuperar as reais condições de trabalho”.

Logo, a reformulação do curso e a reorganização curricular são pertinentes aos cursos de formação docente (Santos, 2002), especialmente para os cursos de Letras (Barcelos, 1999; Neves, 1998). Particularmente para o curso nesta pesquisa investigado, Letras/Inglês, algumas sugestões e indicativos, inspirados em Barcelos (1999), Demo (2001) e Paiva (1997, 2000 e 2001), de como o curso poderia se aproximar mais do ideal, ou de pelo menos se tornar mais rico, mais atualizado e mais em sintonia com a legislação vigente, são a seguir destacados:

(a) fortalecimento das linhas políticas ao ensino de LE, como (a.1) inclusão da avaliação do conteúdo de LE nos exames nacionais (ENEM⁷ e Provão⁸), (a.2) avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras na modalidade de licenciatura simples com habilitação em LE (a última, realizada pelo MEC em 1999/2000, levou em conta apenas os cursos de Letras em que havia habilitação em Português, avaliando-se as línguas estrangeiras quando faziam par com o português nas modalidades de licenciatura dupla).

(b) reformulação curricular que contemple (b.1) aumento de carga horária de Prática de Ensino da LE, (b.2) mais oportunidades para que o futuro professor conheça a natureza da

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

linguagem, do ensino/aprendizagem de LE e da cultura de aprender LE, (b.3) programa de apoio ao professor recém-formado, (b.4) investigação por parte dos professores do curso quanto a suas abordagens de ensino e crenças sobre a aprendizagem de LE.

(c) elaboração de uma proposta de currículo que possa servir de referência para as instituições e seu encaminhamento ao MEC, para apreciação da CES do CNE, considerando (c.1) currículos mais flexíveis, que ofereçam um maior número de disciplinas optativas e que dispensem alunos já proficientes na LE de cursar disciplinas correspondentes, (c.2) reavaliação da formação pedagógica hoje oferecida pelos cursos, (c.3) reformulação do sistema de avaliação vigente, (c.4) popularização, no meio acadêmico de graduação, da iniciação científica, tirando a pesquisa da “torre de marfim da pós-graduação” (Paiva, 2000, p. 3), entendendo-a mais como atitude do que como produto e adotando como pesquisa “produtos mais modestos e realistas” (Demo, 2001, p. 144), (c.5) inserção da disciplina Lingüística Aplicada, (c.6) programas para experiências docentes, integrando a docência à graduação, (c.7) melhorias nos laboratórios, visando uma maior interação entre os usuários, (c.8) aumento da carga horária para o ensino da LE, (c.9) diminuição do uso de obras traduzidas, (c.10) incremento da prática de ensino, (c.11) oferta de orientações mais apropriadas no estágio, (c.12) ampliação do acervo bibliográfico, tanto em material de referência quanto em periódicos, e (c.13) propagação da produção científica da área.

É importante enfatizar que muitos aspectos dos acima sugeridos são o resultado da aplicação prática da legislação brasileira vigente para os cursos superiores de Letras, a qual será apresentada em seguida.

2.3 – Legislação Vigente

Os cursos de Letras no Brasil são orientados por um conjunto de regras legais, resultante da combinação das indicações contidas na Constituição Federal (Brasil, 1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Brasil, 2001a; 2002b) e nas regulamentações que se seguiram a esses documentos. Todos insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deva dar consistência à formação dos profissionais do ensino, e reconhecem

⁸ Exame de Final de Curso – para cursos de graduação universitária.

a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratizava os cursos e que os tornava incongruentes com as tendências da sociedade moderna.

O entendimento do termo 'legislação' é bem definido como um "conjunto de leis que se destinam a regular matérias gerais ou específicas" (Cury, 2002, p. 18), que deve ser inscrita no convívio social sobre a qual atua, e ser objeto de conhecimento dos que desse convívio usufruem, não podendo ficar restrita aos especialistas de uma determinada área. Assim sendo, as leis que dizem respeito à educação são "tanto um momento de formalização de práticas sociais como orientação para as políticas públicas da educação nacional" (ibid., p. 79). Partilhamos da idéia do autor que diz que "conhecer a legislação é, então, um ato de cidadania" (ibid., p. 16), bem como da necessidade levantada por Rodrigues (2002) de que as pessoas envolvidas em cursos de formação de professores devam conhecer as Diretrizes Curriculares, que são os dispositivos que regulamentam os cursos de ensino. Mais otimista, Leffa (1999) entende que a "educação deixou de ser tratada apenas em reuniões de professores para ser tratada também em encontro de cúpula entre países", retratando-se, assim, a descentralização das discussões sobre educação.

Sob este olhar, mostram-se, a seguir, as idéias centrais de importantes documentos da legislação brasileira para este estudo, como a LDB, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, alguns pareceres, resoluções e orientações.

2.3.1 – A LDBEN

A Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), foi aprovada em 20/dezembro/1996 pelo Congresso Nacional após "longa jornada de discussões" (Souza, 1997, p. 95) e "longa e difícil tramitação" (Cury, 2002, p. 33), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Diretrizes são definidas por Rodrigues (2002) como um conjunto de normas que direcionam e que devem ser seguidas. A LDBEN contempla a educação superior em um capítulo próprio, o capítulo IV (do artigo 43 ao artigo 57), assinalando finalidades, abrangência de cursos, credenciamento (autorização e reconhecimento) e autonomia das instituições, bem como aspectos mais práticos do cotidiano acadêmico, como ano letivo, diplomas, transferências, vagas e avaliação.

Pela LDBEN, o padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que definem o

processo formativo nos cursos. Um desses eixos é a flexibilidade, considerada por Cury (2002) um dos eixos da educação brasileira, em virtude de suas diretrizes terem como princípios norteadores a flexibilidade na organização do curso e a consciência da heterogeneidade do conhecimento do aluno. Os nortes em questão visam atender às novas demandas sociais e à diversidade do conhecimento dos alunos, relevando a “relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (Parecer CES 492/2001 – Brasil, 2002d). Cinco são os pilares que guiam essa flexibilidade: (1) fornecer ao profissional em formação opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; (2) criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência profissional almejada; (3) priorizar a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do futuro profissional; (4) promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e (5) propiciar o exercício da autonomia universitária. Possibilita ainda a eliminação da rigidez estrutural do curso, a impressão de ritmos e durações diferentes para os cursos (respeitando-se os limites estabelecidos), e a utilização de recursos de formação já existentes nas instituições.

2.3.2 – As Diretrizes Curriculares

Etimologicamente, a palavra ‘currículo’ origina-se do latim ‘curriculum’, que significa tanto ‘o ato de correr, carreira’, quanto ‘o lugar onde se corre, campo, hipódromo, picadeiro’, ou, ainda, ‘série, seqüência, posição de chegada’.⁹ Hodiernamente, é concebido como elemento de organização do processo educacional e deve mediar a política educacional e as aspirações sociais da maioria da população (Brzezinski, 1998).

O atual conjunto das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2001a; 2002b), que orienta os cursos de Letras, amplia o conceito de currículo (como resultado da construção cultural que propicia aquisição do saber de forma pertinentemente articulada), articula os eixos para o processo de formação de professores, propõe estruturas flexíveis na organização dos cursos, traça o perfil do curso (que objetiva formar profissionais interculturalmente competentes), introduz o conceito de atividade curricular (aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação, e que podem ser avaliadas de

maneira contínua e transformadora, tanto interna quanto externamente à instituição) e autoriza que cada instituição defina o perfil do profissional de Letras que deseja formar (que deve ter domínio da língua escolhida e ser capaz de reflexão crítica, contínua e autônoma sobre sua formação profissional), carga horária prevista para as atividades curriculares básicas ou complementares e estágio.

Essas Diretrizes não se destinam a fixar programas, ementas ou cargas horárias de disciplinas para a formação dos profissionais. Parte de seu papel é apresentar conteúdos caracterizadores básicos, almejando uma uniformidade para os cursos de Letras e, ao mesmo tempo, permitem que as instituições definam, de maneira autônoma e individual, o conteúdo desses currículos, respeitando a distribuição de horas prevista na legislação (Resolução CNE/CP 2, de 19/fevereiro/2002 – Brasil, 2002l). Valoriza-se também nas Diretrizes uma tendência à integração dos saberes acadêmicos, atividades acadêmicas e práticas de formação profissional. Finalmente, é explicitada uma forma de avaliação do curso de Letras, a qual deve ser de natureza construtiva, constituída por um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo e feita tanto interna como externamente.

Por meio das Diretrizes aprovadas, o professor assume também a figura de orientador, ficando responsável “não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (Portaria SESu/MEC nr. 146, de 1988 – Brasil, 2002k), o que sugere que o perfil do professor seja sobretudo o de um educador (Rodrigues, 2002; Demo, 2002) – parâmetros esses que vão ao encontro da visão de Richards (1990), anteriormente citada.

2.3.3 – Pareceres e Resoluções

Em consulta realizada no mês de dezembro/2002 ao site oficial do MEC (Brasil, 2002a), verificamos que os documentos a seguir orientam e regulamentam o funcionamento de cursos de Letras:

⁹ Informação verbal do Prof. João Carlos de Melo Mota, estudioso da ciência da etimologia, em Belo Horizonte,

2.3.3.1 – Orientações gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais

1) Parecer CNE/CES 776, de 03/dezembro/1997 (Brasil, 2002f): simplifica o olhar futurista de nossa legislação atual ao estabelecer que as Diretrizes Curriculares devem dar direcionamento aos cursos de graduação no sentido de abandonarem as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam, as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e passarem a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro profissional para enfrentar os desafios advindos das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

2) Parecer CNE/CES 583, de 04/abril/2001 (Brasil, 2002e): adota orientações mandatárias comuns para as Diretrizes, e aprova que (a) a definição de duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos deverá ser objeto de um parecer ou resolução específica da CES, e (b) as Diretrizes devem considerar o perfil do formando; as competências, habilidades e atitudes; as habilitações e ênfases; os conteúdos curriculares; e a organização do curso.

3) Parecer CNE/CES 109, de 13/março/2002 (Brasil, 2002c): responde a uma consulta de professores brasileiros, indicando cargas horárias mínimas requeridas para os cursos de formação de professores. Ressalta, ainda, que os projetos pedagógicos podem ficar circunscritos ou ultrapassar o limite temporal estabelecido, dependendo da “tônica escolhida para o curso de licenciatura plena ministrado” (p. 1).

2.3.3.2 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Letras

1) Parecer CNE/CES 492, de 3/abril/2001 (Brasil, 2002d): propõe Diretrizes Curriculares para dez cursos superiores da área das ciências humanas, dentre eles Letras, resultantes da adequação dos diversos processos provindos da SESu ao Parecer 776/97 (Brasil, 2002f). Em uma macro perspectiva (a) defende um curso com estruturas flexíveis, em vista da “relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (p. 3), (b) amplia o conceito de ‘currículo’, o qual “deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (p. 3), (c) salienta

que as Diretrizes devam abranger o perfil dos formandos, bem como as competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação acadêmica convencional. Quanto ao perfil do formando, destacamos que deve ser de um profissional interculturalmente competente, com capacidade de lidar criticamente com as linguagens e consciente de sua inserção social bem como de suas relações com os outros. Quanto às competências e habilidades a serem adquiridas durante o período de formação acadêmica (convencional ou não), destacamos: (c.1) o domínio do uso da língua, (c.2) a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem, (c.3) a visão crítica das perspectivas teóricas que fundamentam sua formação profissional, (c.4) a atualização de sua preparação profissional, (c.5) a percepção de variadas situações interculturais, (c.6) o uso de recursos provenientes da informática, (c.7) o domínio de conteúdos básicos que são o objeto de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, bem como (c.8) o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que possibilitem a transposição de conhecimentos para os variados níveis de ensino, (d) indica conteúdos caracterizadores básicos do curso em questão, os quais devem estar ligados à área de Estudos Lingüísticos e Literários e “devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática” (p. 5) (e) orienta critérios para o projeto pedagógico das IES, que devem incluir basicamente dois aspectos, que são os critérios para a fixação de disciplinas obrigatórias e optativas, a forma de organização do curso (por módulos, por créditos ou seriado) e (f) direciona a avaliação implementada pelo colegiado do curso de Letras, a qual deve ser um processo de “aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo” (p.5).

2) Parecer CNE/CES 1.363, de 12/dezembro/2001 (Brasil, 2002g): é o projeto de Resolução para as Diretrizes Curriculares. Retifica o Parecer 492/01 (Brasil, 2002d) e origina a Resolução 18/02 (Brasil, 2002n).

3) Resolução CNE/CES 18, de 13/março/2002 (Brasil, 2002n): decorre dos Pareceres 492/01 (Brasil, 2002d) e 1.363/01 (Brasil, 2002g), e orienta a formulação do projeto pedagógico do curso de Letras, que deve explicitar (a) o perfil dos formandos nas duas modalidades do curso (bacharelado e licenciatura), (b) as competências gerais e as habilidades específicas que devem ser desenvolvidas, (c) os conteúdos caracterizadores básicos e de formação profissional, (d) a estruturação do curso, e (e) as formas de avaliação.

2.3.4 – Outros documentos

Outros documentos, adjacentes às Diretrizes, não são fontes primárias de consulta. Todavia, são igualmente relevantes para a complementação dessas Diretrizes, como:

1) O Parecer CNE/CP 9, aprovado em 8/maio/2001 (Brasil, 2002h): apresenta um projeto de resolução para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica¹⁰ em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena.

2) A Resolução CNE/CP 1, de 18/fevereiro/2002 (Brasil, 2002l): ratifica o Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2002h), oficialmente institui tais Diretrizes, especificando orientações próprias da formação para a atividade docente, norteando a formação de professores que atuarão em diferentes etapas e modalidades da educação básica, assinalando alguns aspectos e considerações que devem ser levados em conta na formulação do projeto pedagógico do curso e da matriz curricular, delineando referências para formas de autorização para funcionamento, credenciamento, reconhecimento e avaliação dos cursos de formação.

3) A Resolução CNE/CP 2, homologada em 19/fevereiro/2002 (Brasil, 2002m): fundamentada no Parecer CNE/CP 28/2001 (Brasil, 2002j) (que se desenvolveu a partir do Parecer CNE/CP 21/2001 – Brasil, 2002i), institui parâmetros de duração e carga horária mínimas requeridas para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a saber: (a) 3 anos letivos para efetivação do curso, (b) 200 dias letivos para cumprimento do ano letivo, (c) integralização da teoria e prática em 2.800 h, dentre as quais os seguintes componentes comuns devem ser observados: (c.1) 400 h de prática de ensino distribuídas ao longo do curso, (c.2) 400 h de estágio curricular supervisionado, realizado a partir do início da segunda metade do curso, (c.3) 1.800 h de aula para conteúdos curriculares acadêmico-científico-culturais, (c.4) 200 h para outras atividades de naturezas similares a (c.3).

3) Os Pressupostos para Condições Físicas das Instituições (Brasil, 2003b): o INEP indica como devem ser os processos de avaliação *in loco* do MEC para autorização de funcionamento e acompanhamento das condições físicas das instituições. Os pressupostos

¹⁰ A expressão ‘educação básica’ passa a ser entendida, a partir da LDBEN de 20/dezembro/1996, como todo segmento educacional anterior à educação superior, composto então do conjunto da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

norteiam a classificação que recebe cada instituição avaliada: suas instalações gerais, salas de aula, bibliotecas e laboratórios, sendo que em cada um desses ambientes são observados o espaço físico, os equipamentos e os serviços.

2.4 – Relação entre a Legislação e o Estado da Arte de Estudos na Área de Formação de Professores

Como visto, muitas das idéias que permeiam as leis e que constituem a base das orientações para a formação de professores estão de acordo com propostas de lingüistas e de pesquisadores na área de formação de professores. Destacamos nove evidências que sobressaem nessa relação positiva: (1) o abandono de regulamentações que sejam detalhadamente prescritivas, (2) a adoção de novas concepções como a de ‘currículo’, (3) o balanceamento entre teoria e prática, (4) a flexibilidade para o desenho de um curso, (5) o novo paradigma para o papel dos professores e dos alunos, (6) a necessidade de se ir além de um simples treinamento de habilidades, tornando o ensino mais contemporâneo e adequado à nossa realidade, (7) o estreitamento da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade onde está inserida, (8) o maior compromisso profissional daqueles que trabalham nas instituições, e (9) a promoção de indivíduos sociais com capacidade crítica e criativa para lidar com mudanças contínuas na sociedade.

2.5 – Estudos feitos no Brasil

Uma pesquisa cujo escopo seja o de retratar a situação de cursos superiores dentro de uma determinada região física não é de todo original. Apresentam-se, a seguir, nove trabalhos brasileiros, na área de educação, desenvolvidos nos últimos dez anos e organizados pela sua data de publicação, que fazem uso de análises descritivas e de recursos estatísticos.

(1) Rejowski (1996, p. 10) se dedicou a mostrar um panorama dos cursos superiores de turismo no Brasil, “a partir de seu sistema de ensino superior, cursos de graduação e de pós-graduação, publicações e eventos”. Esse estudo centrou-se na pesquisa científica do turismo, detendo-se a um levantamento estatístico das dissertações e teses sobre turismo em nosso país no período 1975-1992, e tecendo considerações metodológicas e análises de conteúdo e de tipo de estudo.

(2) Fonseca (1997, p. 14), após constatar que eram “incipientes as investigações educacionais e historiográficas sobre história de vida de professores”, relatou a história oral de vida de treze professores graduados pelo curso de História que residiam em diferentes cidades do país sobre suas percepções de como é ser professor dessa disciplina.

(3) Paiva (1997, p. 9) examinou os programas de língua inglesa de sete cursos de formação de professores dessa língua no interior do estado de Minas Gerais. Detectou precariedade na formação de seus professores, após examinar os programas de curso em vigor, indicando que a boa formação “é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de LE”.

(4) Hawerth (1999) apresentou um quadro analítico da situação do ensino superior no estado de Santa Catarina, objetivando identificar os fatores que influenciaram a expansão desse ensino, a extensão e a forma dessas influências, bem como entender as relações complexas que envolveram a expansão do ensino superior em SC.

(5) Loureiro (1999, p. 10) pesquisou os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás por intermédio da caracterização dos cursos feita pelos egressos e das representações que estes fazem dos seus cursos. Acredita ter contribuído para “o mapeamento de possibilidades, a partir das quais outras pesquisas poderão ser pensadas e realizadas”.

(6) Souza (1999, p. 21) investigou o paradigma de ciência e educação predominante na produção teórica acerca do processo de formação do professor realizada pela Comunidade Acadêmico-Científica, na década de 80, enfatizando “a relação estabelecida entre esse paradigma e o discurso exercido pelos professores atuantes no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo”.

(7) Lima (2000, p. 3), por acreditar que os cursos de Letras/Inglês são carentes de atenção e “precisam de estudo”, reuniu informações advindas dos estudantes do último ano escolar em quatro universidades do estado da Bahia a respeito de pontos fortes e fracos do programa que era oferecido nessas instituições. Detectou a baixa qualidade da maioria dos cursos investigados, a ausência de uma análise sistemática e formal por parte das instituições quanto a seus alunos, a baixa qualificação oferecida pelos cursos quanto ao domínio da LE e quanto às teorias e métodos para ensino/aprendizagem da LE, e por conseguinte, o preparo inadequado dos formandos para o futuro desempenho profissional. Dentre as recomendações

sugeridas pelo autor, destacamos cinco: a redefinição dos objetivos dos programas de ensino (de forma a serem mais adequados à capacitação profissional do formando), a utilização de métodos e abordagens mais modernos para o ensino da LE, o maior envolvimento dos alunos nos processos de avaliação, a expansão de oportunidades para se falar inglês nas salas de aula, e a imediata instalação de laboratórios nas dependências das instituições.

(8) Pereira (2000, p. 11) analisou “a situação atual das licenciaturas nas universidades brasileiras”, atendo-se, porém, mais detalhadamente ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu estudo é ilustrado por uma análise das principais publicações sobre formação de professores no período 1980-1995; por uma análise das principais referências nacionais sobre formação de professores nos cursos de licenciatura; por uma pesquisa empírica de sua autoria que traçou o perfil do aluno que opta pela modalidade licenciatura no curso mencionado; e por uma melhor compreensão das licenciaturas nas universidades e das dificuldades enfrentadas por esses cursos.

(9) Registro¹¹ (2001) traçou um panorama evolutivo de temas de monografias apresentadas no curso de Especialização em Língua Inglesa da Universidade Estadual de Londrina, abrangendo desde o final da década de 70 até o final da década de 90. Examinou detalhadamente aquelas que tiveram o professor como foco de estudo e observou a predominância de estudos qualitativos sobre os quantitativos – em função da tradição da pesquisa.

Dentro do marco teórico delimitado, concluímos que as indicações dos pesquisadores mencionados – ao falarem de estudos da área de formação de professores em âmbito geral e em terras brasileiras – assim como a legislação que está em vigor em nosso país, bem como os indicativos das pesquisas recentemente realizadas, encontram-se em sintonia. Notamos que esses se complementam e estão debruçados sobre novos valores e paradigmas para a educação. Identificamos esse arcabouço teórico como princípio norteador para uma formação de professores de qualidade, merecedora de atenção e passível de adaptação nas instituições que se propõem a oferecer uma formação de qualidade para seus alunos que estarão atuando em sua comunidade.

¹¹ Informação verbal - Comunicação proferida pela Profa. Eliane S. R. Registro, intitulada “Formação de Professores: a evolução das pesquisas produzidas nas décadas de 70 a 90”, no XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, em Londrina, 2001.

No próximo capítulo, serão retratados os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como seu formato.

Capítulo III

METODOLOGIA E FORMATO DA PESQUISA

“Pesquisas de levantamento de dados são freqüentemente realizadas para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestas, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é”.
(Babbie, 2001, p. 96)

Como sugerido pelo próprio título do capítulo, o presente tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e o formato final que o trabalho teve. Portanto, divide-se o capítulo em duas partes: na primeira, discorre-se sobre aspectos teóricos acerca da metodologia de pesquisa utilizados no trabalho – a pesquisa de levantamento de dados e o instrumento utilizado para a coleta de dados, o questionário. A seguir, apresenta-se o formato da pesquisa resultante das questões envolvidas no uso da metodologia adotada e do instrumento escolhido.

3.1 – A Pesquisa de Levantamento de Dados

A pesquisa de levantamento de dados¹² é uma pesquisa que pode ser entendida como um “primeiro esforço para tentar aprender algo sobre uma população” (Fowler, 1993, p. 3), ou como uma tentativa de se “alcançar um retrato representativo de uma população em particular” (Gillham, 2000, p. 19). Muitos são os processos de coleta e de medição nas chamadas pesquisas de levantamento de dados (Fowler, 1993; Babbie, 2001), sendo que esses estudos diferem em termos de objetivo, custo, tempo e escopo, e apresentam vários desenhos básicos. Dentre alguns trabalhos tradicionalmente considerados como exemplo desse tipo de estudo, ressaltamos os “censos demográficos; pesquisas de opinião pública, de mercado; estudos acadêmicos..., epidemiológicos, etc...” (Babbie, 2001, p. 95). De acordo com Johnson (1992), a pesquisa de levantamento de dados é uma pesquisa pioneira, especializada e de grande importância para futuras pesquisas. Tem sido usada na área de ensino e aprendizagem dentro de diferentes contextos, como no “ensino de segunda língua, educação bilíngüe e ensino de língua estrangeira” (ibid., p. 105). Para Cohen e Manion (1985, citados por Nunan,

¹² Termo original ‘survey’, traduzido como ‘pesquisa de opinião’ ou ‘pesquisa de levantamento de dados’. Optamos pela segunda tradução por entender ser ela mais abrangente que a primeira.

1992, p. 140), os estudos das pesquisas de levantamento de dados são os “métodos descritivos mais usados na pesquisa educacional, e podem variar seu escopo para incluir desde uma investigação governamental de larga escala até estudos de pequeno escopo conduzidos por um único pesquisador”.

A pesquisa de levantamento de dados é basicamente quantitativa, usada para “especificar, delinear ou descrever fenômenos que ocorrem naturalmente sem a manipulação experimental” (Seliger e Shohamy, 1989, p. 124), ou, como explicado por Nunan (1992, p. 232), não se observa nesse tipo de pesquisa a tentativa de se “manipular o fenômeno ou as variáveis sob investigação”. É frequentemente realizada para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, podendo, entretanto, “ter o objetivo adicional de fazer asserções *explicativas* sobre essa população” (Babbie, 2001, p. 96 – grifo do autor).

Assim sendo, acompanhamos os entendimentos dos autores mencionados e entendemos a pesquisa de levantamento de dados como um tipo de pesquisa usado para estabelecer a existência de um fenômeno ao descrevê-lo explicitamente, e que tem o propósito de “geralmente obter uma foto instantânea (*snapshot*) das condições, atitudes e/ou eventos em um determinado momento” (Nunan, 1992, p. 140). O foco do pesquisador não é o porquê da existência das informações apresentadas, mas sim as informações propriamente ditas, da maneira como se apresentam (Babbie, 2001).

Fowler (1993 e 2002) ressalta alguns dos propósitos deste tipo de pesquisa, a saber: (1) produção de estatísticas - descrições quantitativas ou numéricas sobre alguns aspectos da população estudada, (2) indagação como principal meio de coletar as informações a serem analisadas, e (3) realização da coleta de dados sobre uma amostragem da população estudada, e não sobre cada um dos membros da população. Johnson (1992) reforça essa última característica, ao afirmar que um dos propósitos da pesquisa de levantamento de dados é “examinar uma ou mais variáveis dentro de um número grande de entidades, ou ainda, tomar conhecimento das características de um grupo de interesse através do exame de um subgrupo deste grupo maior” (ibid., p. 104).

O sucesso de uma pesquisa de levantamento de dados depende de “quão bem as informações medem os aspectos da população que os pesquisadores estão tentando descrever” (Fowler, 1990b, p. 12). Para tanto, dois indicadores devem ser observados: a linguagem usada pelo pesquisador e a atitude dos coletores de informações. Ao formular um instrumento da

pesquisa de levantamento de dados, o pesquisador deve tentar antecipar como seus questionamentos serão lidos e como será o registro das respostas aos questionamentos, tendo como premissa que os “respondentes não são leitores fáceis” (Fowler, 1995, p. 93). Torna-se essencial, também, que os coletores de dados não influenciem as respostas, que mantenham uniformidade e imparcialidade durante a coleta dos dados, sendo relevante a aplicação de um mesmo procedimento, para que “os resultados possam ser lidos, comparados e interpretados a fim de indicar diferenças reais que estão sendo medidas” (Fowler, 1990b, p. 14).

Tendo visto, em linhas gerais, a metodologia da pesquisa de levantamento de dados, passamos, a seguir, à exposição do instrumento norteador para a obtenção dos dados desta pesquisa, o questionário.

3.2 – Questionário

De acordo com Gillham (2000), nenhum outro instrumento de pesquisa que não o questionário tem sido tão usado ao longo dos tempos. Isso pode ser atribuído a algumas de suas propriedades, como: (1) oferecer prontidão em suas respostas, (2) haver facilidade em conseguir quem os responda, (3) ser sua análise de dados feita relativamente de forma direta, (4) apresentar uma padronização de perguntas, ou ainda, (5) isentar o aplicador de intervenção ou manipulação de dados. Wallace (1998) entende, ainda, que o intenso uso do questionário possa ser decorrente de sua concepção introspectiva, pois envolve o fato de o informante expor seu ponto de vista, suas crenças e suas interações. Gillham (2000) e Fowler (2002) defendem o uso de questionários em pesquisas como as de levantamento de dados por entenderem que os mesmos viabilizam um levantamento de dados condizente com o pensamento dos respondentes.

Em termos de estruturação, o questionário pode ser aberto ou fechado (Nunan, 1992). O questionário com questões fechadas se presta mais à quantificação, enquanto o questionário com questões abertas pode fornecer dados mais complexos, uma vez que propicia mais liberdade ao informante para responder de acordo com sua vontade. É possível, também, de acordo com Wallace (1998), a combinação de questões abertas e fechadas em um mesmo questionário.

Fowler (1993 e 2002), Gillham (2000) e Babbie (2002) são alguns teóricos que apresentam orientações quanto à definição de tópicos-chave dos questionários, o seu *layout*, a formulação de perguntas, bem como a sua ordenação.

Quanto ao número de opções apresentadas nas questões fechadas, deve o pesquisador tentar obter um real posicionamento dos respondentes, tentando ir de um extremo a outro, passando por pontos intermediários de respostas. As respostas obtidas podem ser então medidas. A medição de variáveis apresentadas em questionários baseia-se prioritariamente em escalas, que são entendidas como “dispositivos de redução de dados” (Babbie, 2002, p. 214) e servem para resumir a opinião de entrevistados em um único escore. Um dos escalonamentos mais difundidos é a Escala de Likert (Seliger e Shohamy, 1989; Babbie, 2002), tida como uma maneira sistemática e refinada de construir índices (Babbie, 2002) e freqüentemente associada ao formato de perguntas usado nos questionários de pesquisa de levantamento de dados. A Escala de Likert permite ao respondente expressar sua opinião original de forma bem fiel ao que realmente acredita, tendo em vista que vai de um extremo ao outro de opiniões, como ‘excelente’, ‘muito bom’, ‘bom’, ‘regular’, e ‘fraco’.

O “questionário deve falar por ele próprio” (Gillham, 2000, p. 38), e por essa razão, à preparação dos questionários utilizados foi dispensado muito cuidado, como sugerido por Hughes (1989), Nunan (1992) e Wallace (1998), quanto ao seu propósito, clareza, objetividade, simplicidade, relevância, garantia de anonimato (em relação aos respondentes), bem como etapas de elaboração, moderação e refinamento do instrumento.

Uma dessas etapas de refinamento do instrumento questionário pode ser o estudo piloto, cujo propósito é “descobrir como os protocolos de coleta de dados e instrumentos da pesquisa de levantamento de dados funcionam em condições reais” (Fowler, 2002, p. 112). Para Gillham (2000), essa fase de pré-teste é entendida como um estágio para checar o uso apropriado da língua na formulação das questões. Para Fowler (1995, p. 104), a testagem das perguntas deve ser feita para “se descobrir se as pessoas entenderão as perguntas” e se responderão de acordo com o que foi perguntado.

Portanto, como proposto no início deste capítulo, a seguir relatam-se procedimentos, muitas vezes definidos a partir da literatura correspondente, sobre o formato que tem esta pesquisa.

3.3 – Formato da Pesquisa

Em vista da bibliografia revisada sobre os procedimentos adequados para a execução deste trabalho, o formato da pesquisa¹³ definido está abaixo exposto. Abordam-se os seguintes aspectos: justificativa para a escolha da pesquisa de levantamento de dados; instrumentos utilizados para obtenção dos dados; contexto e participantes do trabalho e coleta, escolha e apresentação dos dados.

3.3.1 – Justificativa para a escolha da pesquisa de levantamento de dados

Tendo em vista que se pretende, neste trabalho, ter uma visão geral, uma radiografia da formação de professores de inglês em nível universitário no ES, optou-se pela pesquisa de levantamento de dados, em função dos recursos que ela oferece. Entendemos e adotamos esse tipo de pesquisa porque se adequa a situações similares às deste estudo, como a de ser um estudo pioneiro na área, oferecer ao pesquisador meios de iniciar uma investigação sobre um assunto, ter uma grande população a ser investigada, apresentar instituições distribuídas em diferentes regiões físicas do estado, e principalmente por ter como objetivo central obter uma visão geral do assunto. Acreditamos que, por meio da pesquisa de levantamento de dados, teremos acesso às informações necessárias para retratar aspectos da formação dos professores de inglês no nosso estado natal, o ES.

3.3.2 – Instrumentos de elicitação dos dados – os questionários

O questionário é a fonte de dados primária desta pesquisa. Foi utilizado para elicitar os dados deste estudo e é caracterizado como “um dos principais tipos de procedimento usado para coletar dados” em pesquisas de levantamento de dados (Seliger e Shohamy, 1989, p. 126), sendo útil para oferecer uma “fotografia do fenômeno observado” (ibid., p. 129), e por ser um “instrumento básico do trabalho de campo” (Senra, 1989, p. 18). Caracterizamos, a partir da proposta de Fowler (2000), os questionários utilizados como mistos (questionários com perguntas abertas e fechadas) e auto-administráveis (o respondente não tem que admitir, perante o coletor de dados, alguma característica ou comportamento negativo ou indesejável, preservando seu anonimato).

¹³ Termo original “research design”, traduzido por Almeida Filho e Schitz (1998).

Dada a amplitude dos tipos de informações que se quis coletar, foram desenvolvidos quatro questionários diferentes, todos eles divididos em blocos com assuntos pertinentes a cada área investigada. Cada instituição pesquisada recebeu os quatro questionários, a saber: (1) um questionário *Administrativo* (Apêndice B), composto de nove blocos de perguntas ligadas à área administrativa da instituição (identificação da IES, suas condições físicas, curso de Letras na IES, processo seletivo para o curso de Letras/Inglês, alunos do curso de Letras/Inglês, alunos formandos, evasão no curso de Letras/Inglês, oferta de cursos de extensão de línguas para a comunidade e oferta de cursos de pós-graduação), (2) um questionário *Acadêmico* (Apêndice C), com seis blocos de perguntas relativas a questões acadêmicas da instituição (corpo discente do curso de Letras/Inglês, corpo docente do curso de Letras/Inglês, currículo atualmente praticado pelo curso de Letras/Inglês, estágio dos alunos de Letras/Inglês, avaliação do curso de Letras/Inglês e coordenador do curso de Letras/Inglês), (3) um questionário para os *Alunos Formandos* (Apêndice D), com quatro blocos de perguntas para alunos do último semestre do curso (identificação, curso de Letras/Inglês em que estuda, vida acadêmica / produção científica e vida profissional), e, por fim, (4) um questionário para os *Professores do Curso* (Apêndice E), com três blocos de perguntas (identificação, vida acadêmica / produção científica e o curso de Letras/Inglês em que leciona). Os questionários para os *Alunos Formandos* e para os *Professores* contêm perguntas que versam desde informações quanto a seus dados pessoais a opiniões, percepções, avaliações e sugestões que fazem sobre as condições do curso investigado.

A elaboração de cada questionário teve como objetivo trazer à tona respostas e opiniões sobre os quesitos investigados, obedecendo a uma seqüência de perguntas – para, assim, levantar opiniões e pensamentos das diferentes vozes envolvidas e depois confrontá-los. Os questionários foram desenvolvidos através de perguntas agrupadas em blocos, para que os respondentes seguissem uma linha de raciocínio dentro de um determinado assunto, propiciando seu melhor entendimento. Grande parte das perguntas dos questionários são fechadas, oferecem respostas que variam do binômio ‘sim’ ou ‘não’ até opções de respostas mais específicas, como ‘excelente’, ‘muito bom’, ‘bom’, ‘regular’ ou ‘fraco’.

A elaboração dos questionários foi um processo laborioso que demandou tempo, leituras, reflexão e precisão em função da preocupação de se perguntar de maneira clara e precisa sobre os mesmos tópicos para os três grupos de respondentes (administração das

instituições, alunos e professores), sem transmitir alguma intenção de “avaliar” a instituição. Rascunhos dos questionários foram submetidos a pessoas da área de ensino superior e da área de confecção de questionários, com a intenção de obter suas críticas e orientações. Quatro meses foram necessários até se chegar a uma primeira versão dos questionários, no estágio chamado de “fase pré-piloto” (Gillham, 2000, p. 19). Tão logo as críticas foram feitas e os ajustes realizados, foi realizado o estudo piloto, também chamado de fase de pré-teste ou pilotagem (Fowler, 1993; Gillham, 2000).

O estudo piloto foi realizado no Instituto Educacional do Espírito Santo (UNIVILA), IES localizada na cidade de Vila Velha, ES, em julho de 2002, no curso de Administração de Empresas com Habilitação em Marketing. Este foi o curso escolhido por apresentar uma semelhança básica com o curso a ser pesquisado: o curso de Administração oferece a seus alunos a oportunidade de optar por qual habilitação deseja fazer, estreitando e aprofundando a área de conhecimento do aluno. Os respondentes foram alunos do último período, professores do curso, coordenador acadêmico e diretor administrativo da instituição. Versões adaptadas dos questionários elaborados, referindo-se diretamente ao curso de Administração de Empresas, foram usadas durante o estudo piloto, haja vista que algumas perguntas dos questionários para o curso de Letras/Inglês não eram pertinentes à realidade do curso em que foram testados os questionários.

Esta fase de pré-teste mostrou-se muito rica e instrutiva. Diretoria administrativa, coordenação, dez professores e dezenove alunos do curso escolhido participaram, elucidando aspectos práticos com os quais se iria lidar na coleta de dados real, como: (a) tempo que os respondentes gastariam para responder aos instrumentos (uma pergunta com a qual grande parte das administrações das IES de Letras/Inglês se mostrou intrigada), (b) questionários não-cansativos para serem respondidos (em função de terem diferentes blocos de assunto), (c) motivação dos respondentes em cooperar nas respostas aos questionários (perguntas que lidam com a realidade da instituição e do curso de graduação), (d) sugestões práticas quanto à padronização de comportamento da pesquisadora, como maneira de se dirigir aos alunos, aos professores e à instituição como um todo, e (e) acréscimo significativo em termos de escolha de ordem e de terminologia usada para a confecção final dos questionários.

A partir do estudo piloto, alterações foram executadas, propiciando maior validade e acuidade aos questionários. Grande parte dessas alterações foi de cunho semântico, escolha de

palavras visando melhor entendimento por parte dos respondentes, tanto alunos quanto professores.

3.3.3 – Contexto e Participantes

Os participantes desta pesquisa são quatro das dez IES listadas no capítulo introdutório deste trabalho. A pesquisa não foi realizada em todas as instituições devido à preocupação em obter um público respondente uniforme. Para tal, dois critérios foram definidos para a seleção de respondentes: (1) se as IES possuíam turmas formandas no período da coleta de dados e (2) se as IES aceitariam participar dessa investigação. Explica-se o primeiro critério pelo motivo de que os alunos teriam que emitir opiniões e percepções sobre o curso de Letras/Inglês, e estando esses no último semestre escolar, suas opiniões seriam mais fundadas em suas experiências. Além disso, como visto na revisão da bibliografia, o mesmo critério foi utilizado por Lima (2000). O segundo critério foi adotado em vista de acreditarmos que a colaboração por parte da administração da instituição seja um fator motivador e convincente junto aos demais segmentos pesquisados.

Após contato com todas as dez instituições do ES, verificou-se que cinco se encaixavam no perfil desejado, e dentre essas, uma única não aceitou o convite para participar deste trabalho. Portanto, quatro instituições, isto é, 80,0% das instituições que tinham o perfil desejado para a participação na pesquisa, representam o universo de instituições em que este trabalho foi desenvolvido.

A ordem dos procedimentos para se formalizar a participação das instituições investigadas se deu de maneira similar. Inicialmente, foi feito um contato telefônico. Posteriormente, foi enviada uma carta informando por escrito o objetivo da pesquisa (Apêndice A). Em seguida, uma visita pessoal foi feita para buscar a autorização formal para participação de cada instituição na pesquisa. Essa autorização foi recolhida de cada uma das IES investigadas, formalizando a permissão para a realização do estudo em seus *campi*.

Foram escolhidos os nomes 'Verde', 'Amarela', 'Azul' e 'Branca' para representar as instituições participantes. Entretanto, as instituições, bem como os outros segmentos respondentes, desconhecem que nome lhes foi dado. Essa codificação se deu em função de dois fatores precípuos: o primeiro, a garantia de sigilo dada às instituições quanto a não revelar seu nome ao apresentar as informações obtidas; e o segundo, pela crença de que, se não tivesse

sido oferecido o sigilo, não teria havido acesso às instituições, pela resistência natural de qualquer instituição em abrir espaço para pesquisas investigativas.

Os questionários *Administrativo* (Apêndice B) e *Acadêmico* (Apêndice C) foram respondidos por pessoas indicadas pela direção de cada instituição para essa tarefa. Em geral, o *Administrativo*, pela Secretaria e o *Acadêmico*, pelo Coordenador de Curso de cada instituição pesquisada.

Os alunos cursando seu último semestre escolar (segundo semestre do 4º. ano, ou 8º. período) responderam ao questionário dos *Alunos Formandos* (Apêndice D).

Os questionários dos *Professores* (Apêndice E) foram respondidos por professores que ministravam, à época da investigação, aulas de língua, estudos culturais ou literaturas ligadas à língua inglesa (disciplinas como Expressão Escrita e/ou Oral, Estudos Culturais Americano e Britânico, Fonética, Leitura, Lingüística, Lingüística Aplicada e Literaturas Americana e Britânica), como também os professores que ministravam disciplinas referentes à formação pedagógica dos futuros docentes de inglês (como Didática, Estágio Supervisionado, Estrutura de Funcionamento das Escolas, Filosofia da Educação, Prática de Ensino e Psicologia da Educação).

3.3.4 – Coleta de dados

A coleta de dados de uma pesquisa descritiva deve ser feita por meio de procedimentos não-intrusivos e não-manipulativos (Nunan, 1982). Assim sendo, informamos, a seguir, dados acerca do período de coleta e realização da mesma.

3.3.4.1 – Período da coleta

As quatro instituições foram investigadas entre os meses de agosto e setembro de 2002. Em todas elas, houve o mesmo procedimento: (1) os questionários *Administrativo* e *Acadêmico* foram entregues pessoalmente aos responsáveis pelo seu preenchimento, (2) recebemos autorização para usar um tempo da aula de um professor, cerca de 20 minutos (previamente combinado com ele, sendo mediada pela coordenação), para aplicar o questionário aos alunos. Após preenchimento, os questionários dos alunos presentes foram recolhidos. Para os alunos ausentes no dia da aplicação, cópias do questionário foram confiadas ao representante da turma e foi combinada uma forma de recebê-los em outro

momento, (3) conversamos com diversos professores em sua sala durante o intervalo e, para aqueles para que não receberam o questionário diretamente, foram deixadas cópias com a coordenação do curso, que se responsabilizou pela entrega e recolhimento dos questionários junto aos professores.

3.3.4.2 – Realização da coleta

De acordo com Fowler (2002), até os anos 70, a grande maioria das pesquisas de levantamento de dados realizadas nos Estados Unidos (tanto acadêmicos quanto governamentais) eram realizadas por meio de contato pessoal entre o coletor de dados e o respondente. Com a popularização do telefone, a coleta de dados através desse meio de comunicação tornou-se primordial. Hoje em dia, com os avanços tecnológicos, o autor destaca a Internet como a grande fronteira a ser transposta como modo de coleta de dados em pesquisas.

Na pesquisa ora apresentada, optou-se pela idéia tradicional da pesquisa de levantamento de dados, associada à imagem de “procedimentos com papel-e-lápis” (ibid., p. 69). Preferimos, também, estar presente nas instituições durante a coleta de dados na etapa referente ao questionário dos alunos, por representarem o maior número de respondentes. Dessa forma, seria possível não apenas apresentar melhor o questionário, como promover uma maior motivação à resposta dos mesmos, dirimindo alguma dúvida ou dando as instruções que se fizessem necessárias, mas, principalmente, para maximizar seu retorno (Fowler, 1993 e 2002; Gillham, 2000).

3.3.5 – Análise dos dados

Segundo Seliger e Shohamy (1989), a etapa de análise dos dados refere-se ao exame, organização, resumo e síntese dos dados para chegar-se aos resultados e às conclusões da pesquisa; torna-se, assim, o produto de todas as considerações envolvidas no planejamento da pesquisa.

A análise descritiva dos resultados de uma pesquisa de levantamento de dados é freqüentemente relatada em termos de freqüências, percentagens e médias, bem como outros medidores de tendência, e “essas estatísticas *descritivas* são números que resumem os dados” (Johnson, 1992, p. 116 – grifo da autora). As estatísticas são usadas para resumir dados, sendo

entendidas por Babbie (2001, p. 383) como um “meio de apresentar e descrever dados quantitativos de formas manejáveis”.

Tendo os questionários perguntas fechadas e abertas, obtiveram-se dados de natureza quantitativa e qualitativa, respectivamente. Fowler (2002) sugere que pesquisas de levantamento de dados sejam desenvolvidas prioritariamente com perguntas fechadas, em virtude de sua credibilidade, facilidade de apuração, e maior confiabilidade apresentada durante o processo de interpretação do pesquisador. Reconhece, entretanto, o enriquecimento proporcionado pelas questões abertas.

3.3.5.1 – Tratamento dispensado a dados de natureza quantitativa

Em vista das considerações na literatura sobre a pesquisa de levantamento de dados, pode-se concluir que é um tipo de pesquisa que exige, em linhas gerais, uma metodologia essencialmente quantitativa e de tratamento estatístico. Gillham (2000) alerta que o primeiro passo para melhor entender e absorver informações oriundas de estudos dessa natureza é ultrapassar a barreira existente quanto ao medo e à atitude negativa que pessoas em geral têm, em relação às noções de ‘análise estatística’.

A presente pesquisa é essencialmente quantitativa. Após serem esses dados tabulados, foi dispensado a eles um tratamento de análise estatística descritiva comparativa, como proposto por Johnson (1992) e Babbie (2001). Os resultados foram relatados em termos de números absolutos, frequências, percentagens e médias.

3.3.5.2 – Tratamento dispensado a dados de natureza qualitativa

As perguntas abertas são usadas em questões que visam a conhecer os desejos essenciais de cada respondente. O pesquisador deve ir a campo para captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, e deve considerar “todos os pontos de vista relevantes” (Hawerth, 1999, p. 102). Para tal, as questões abertas são ideais pois permitem a respondentes expressar o que estiver, prioritariamente, em suas mentes, não os induzindo a dar uma ou outra resposta, tendo em vista a gama de opções apresentadas. Fowler (2002, p. 91) lista as seguintes vantagens de perguntas abertas: (1) o aparecimento de “respostas que não eram esperadas”, (2) respostas que descrevam ações bem reais, (3) o fato de os “respondentes gostarem da oportunidade de responder perguntas com suas próprias

palavras”, e (4) serem “indicadas, quando a lista de possíveis respostas é mais longa do que a viabilidade de serem listadas”.

Um dos grandes desafios desta dissertação, essencialmente quantitativa, é a forma de categorização das respostas às perguntas abertas dos questionários, ou seja, a interpretação e a categorização do conteúdo da fala dos respondentes. Na busca por uma maneira de categorização das respostas dadas às perguntas abertas, relacionamos, a seguir, teóricos da Linguística Aplicada e estudiosos da pesquisa de levantamento de dados e suas sugestões para a categorização de respostas às questões dos tipos aberta ou semi-aberta. Esses autores são apresentados de acordo com sua linha de trabalho e seus estudos obedecem a uma ordem cronológica.

(1) Seliger e Shohamy (1989) sugerem um *esquema de organização* (grifo nosso) que “identifica, delimita e classifica os segmentos relevantes do texto” (ibid., p.205). Existe a busca e o agrupamento sistemáticos de semelhanças, regularidades ou padrões, ou ainda diferenças e variações nos dados coletados, e as categorias desses esquemas podem “emergir dos próprios dados” (ibid., p. 205).

(2) Fowler (1990) recomenda fazer um registro das respostas dadas para as questões de opinião ou de atitude, ressaltando que “os entrevistadores deveriam anotar as palavras exatas pronunciadas pelo respondente, sem resumo ou omissões” (ibid., p. 46). Já para as perguntas factuais, uma boa forma é “obter todas as informações necessárias para responder a pergunta, considerando as interpretações dos conceitos chave que afetam a resposta” (ibid., p. 47).

(3) Hatch e Lazaraton (1991) defendem que, em relatórios de pesquisas, é possível achar diferentes maneiras de se codificarem as variáveis. Entretanto, é necessário manter em mente que essas maneiras são um jeito simples de dar valor numérico à variável, e que os valores são “condensados de maneira a se tornarem mais significativos” (ibid., p. 129). Para essas autoras, o leitor de uma pesquisa “quer a informação apresentada de modo a lhe permitir um entendimento rápido do dado” (ibid., p. 129).

(4) Nunan (1992) afirma que “as questões abertas, embora ricas em informação, são muito mais difíceis de quantificar” (ibid., p. 145), por oferecerem uma maior gama de informações variadas. O autor sinaliza que uma possível forma de quantificação é a redução das respostas em “palavras-chave, gerando categorias a partir das afirmativas dos respondentes” (Nunan, 1992, p. 146).

(5) Allwright e Bailey (1994) propõem um exemplo de combinação de procedimentos qualitativo e quantitativo na coleta e análise dos dados. Para esta pesquisa de dissertação, essa combinação se mostra favorável por duas razões: uma porque “mesmo uma análise numérica deve ser tratada de maneira qualitativa em algum momento” (ibid., p. 65), já que o pesquisador deve decidir como interpretar os dados, e a segunda razão é porque os dados obtidos que não apresentam informação numérica são bem variados e precisam ser agrupados, sendo “apropriado falar sobre o uso de ambas as abordagens” (ibid., p. 65).

(6) Pereira (1996) fez uso de variados referenciais teóricos, com relação: (1) aos dados sobre informações gerais sobre as licenciaturas da UFMG, usou as categorias sistematizadas pelo Departamento de Registro e Cadastro Acadêmico (DRCA/UFMG) e pela Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade (ProGrad), (2) ao perfil do aluno que demanda cursos de formação de professores, baseou-se em um modelo adotado pela Comissão Permanente do Vestibular da UFMG (COPEVE), (3) às entrevistas com ex-professores e ex-alunos do curso de Ciências Biológicas, referiu-se aos procedimentos de ‘análise de conteúdo’, conforme proposto por Bardin (1991), e (4) às concepções de ‘ensino’ e de ‘pesquisa’ de todos os respondentes, usou a técnica da ‘idéia central’ das respostas obtidas.

(7) Segundo Babbie (2001), a codificação dos dados elicitados em uma pesquisa de levantamento de dados é “inerente à coleta de dados ou à observação” (ibid., p. 288), e é resultado da redução de uma grande variedade de itens de informações “a um conjunto mais limitado de atributos compondo uma variável” (ibid., p. 288). Para ele, há duas abordagens básicas para o processo de codificação: um esquema de codificação previamente desenvolvido, com base no objetivo da pesquisa, ou uma abordagem que é usada quando o pesquisador não tiver certeza de como seus dados devam ser codificados. O importante é que cada “resposta listada se encaixe numa das categorias de código” (Babbie, 2001, p. 291).

Com base nas leituras acima, passamos, a seguir, aos procedimentos para categorização das respostas obtidas na pesquisa.

3.3.5.3 – Categorização, Tabulação e Compilação dos dados obtidos

Os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2002 foram dedicados à organização e ao entendimento dos dados gerados pela pesquisa.

Com os questionários respondidos em mãos, e de posse de um pacote estatístico, demos início à tabulação e à compilação das respostas às perguntas fechadas. Vencida essa etapa, trabalhamos com as respostas das perguntas abertas.

Pela ausência de estudos similares que permitissem a adoção de um esquema de codificação previamente desenvolvido, foi adotada uma linha norteadora para criação de uma codificação própria das respostas às questões abertas. Essa baseou-se na identificação de repetição de idéias centrais, de palavras-chave, e da interpretação e análise de conteúdos – como defendido por Seliger e Shohamy (1989), Fowler (1990), Hatch e Lazaraton (1991), Nunan (1992), Allwright e Bailey (1994), Pereira (1996) e Babbie (2001). Assim, as respostas das perguntas abertas categorizadas foram apropriadamente tabuladas e compiladas. O desenvolvimento e a descrição detalhada de cada uma das categorias criadas encontra-se no Apêndice F deste trabalho.

3.3.6 – Dados analisados

Partilhamos da opinião de Hawerth (1999), quando afirma que pesquisas como esta, de caráter descritivo e exploratório, são apropriadas para estudos em que o conhecimento acerca de determinado tema não permite o estabelecimento de hipóteses precisas e operacionalizáveis. Assim sendo, parte-se de “questões ou focos de interesse que vão delinear-se à medida que o estudo tem andamento” (ibid., p. 100). Complementamos essa preocupação com os dizeres de Sobrinho (2000, p. 7): “diante das encruzilhadas, é preciso fazer opções, ainda que não definitivas. Não é permitido neutralidade”. Justificam-se, assim, as razões pelas quais este trabalho não utilizou todos os dados obtidos.

Em pesquisas de levantamento de campo se obtêm mais dados do que aqueles usados ou necessários (Fowler, 1993; Gillham, 2000). Portanto, sem possibilidade de explorar e relatar tudo que fora perguntado, o ponto de partida para a tomada de decisão, quanto à escolha de qual aspecto abordar, girou em torno do que era mais relevante ou mais revelador para o nosso objetivo maior – a situação da formação de professores de Inglês nas instituições capixabas. Foi indispensável manter em mente que o ‘retrato’ proposto na idéia inicial do trabalho era mostrar a realidade; e, a partir desse critério, poder contribuir para uma melhor formação desses professores no ES. Selecionamos, então, as informações consideradas essenciais sobre os eixos norteadores questionados. Quanto aos perfis, abordaremos o perfil

institucional (composto pelo perfil administrativo e o pedagógico), o perfil dos docentes e dos discentes investigados (quanto a sua identificação, vida acadêmica e vida profissional). Quanto ao binômio de investigação, selecionamos questões que informaram sobre as condições físicas das instituições (suas salas de aula, laboratórios de informática e de prática oral, além de suas bibliotecas) e sobre o curso oferecido (quanto à preparação oferecida pelo curso de Letras/Inglês, às expectativas iniciais dos alunos investigados, os currículos praticados e o nível de proficiência lingüística dos alunos na LE).

3.3.7 – Apresentação dos dados

A apresentação de dados se dará sob forma de tabelas de frequência e correspondente análise sobre os dados levantados. A preferência pelo uso de tabela é justificada pelo fato de propiciar mais liberdade e caminhos de interpretação, aguçando uma análise interpretativa. Por fim, informamos que apenas as respostas válidas serão fornecidas, estando essas organizadas em frequências absolutas e relativas. Isto é, em todas as situações discutidas, serão dados o número de respondentes e o seu respectivo percentual.

Apresentada a metodologia, bem como o formato desta pesquisa, passamos ao quarto capítulo, no qual os dados obtidos são expostos e analisados.

Capítulo IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

*“A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção.”
(Leffa, 1999, p. 13)*

Conforme explicitado no Capítulo III, a análise dos dados almeja chegar ao produto final das considerações envolvidas. Neste capítulo, além de analisar os dados levantados, os mesmos serão discutidos, buscando-se a interface entre os dados elicitados e a teoria existente.

O capítulo é dividido em três partes: a primeira tratará da participação dos respondentes, a segunda tratará do perfil dos investigados, isto é, o perfil das instituições, dos professores e dos alunos (respondendo às perguntas de pesquisa 1, 2 e 3), e a terceira tratará do binômio de investigação, sob o ponto de vista dos respondentes – a avaliação das condições físicas e do curso de Letras/Inglês (respondendo às perguntas de pesquisa 4 e 5).

Parte I – Participação dos Respondentes

Para que os dados sejam melhor apreciados, é importante estabelecer qual o grau de participação dos segmentos respondentes, isto é, administração das instituições, professores e alunos.

4.1 – Participação das Administrações das IES Investigadas

Dentro do perfil estabelecido para a participação das IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES, quatro instituições aceitaram participar deste trabalho. Em todas elas, registramos que suas administrações responderam aos questionários *Administrativo* e *Acadêmico*, alcançando assim 100% de questionários respondidos pelas instituições.

Entretanto, apesar da adesão à participação nas respostas aos questionários *Administrativo* e *Acadêmico*, apenas a IES Amarela anexou todos os documentos solicitados – projeto pedagógico e currículo.¹⁴ As quatro instituições anexaram seus currículos, mas administrações de três instituições não anexaram seus projetos pedagógicos: a IES Verde

¹⁴ Projeto Pedagógico solicitado no questionário *Administrativo* (bloco 3, item 8) e Currículo do Curso no questionário *Acadêmico* (bloco 3, item 8).

alegou não possuir o documento, a IES Azul não autorizou que o mesmo fosse entregue, e a IES Branca não nos disponibilizou seu Projeto. Assim sendo, como a discussão do currículo está vinculada à questão do projeto pedagógico, as análises desses dois aspectos ficarão prejudicadas no presente capítulo.

4.2 – Participação dos Corpos Docente e Discente nas IES Investigadas

A participação dos professores e dos alunos formandos respondentes a esse estudo está registrada na Tabela 1.

Tabela 1: Participação de alunos e professores nas respostas dos questionários

IES	Questionários					
	Questionário de Alunos			Questionário de Professores		
	Distribuídos	Devolvidos	Percentual	Distribuídos	Devolvidos	Percentual
Verde	25	24	96,0%	13	11	84,6%
Amarela	10	9	90,0%	10	6	60,0%
Azul	38	37	97,4%	8	5	62,5%
Branca	16	16	100%	15	14	93,3%
Total	89	86	96,6%	46	36	78,3%

A participação tanto de alunos quanto de professores é um fator fundamental para uma melhor compreensão do quadro que se tenta desenhar. Como visto na Tabela 1, a contribuição dos alunos ultrapassou o percentual de 95,0%, com destaque para os alunos formandos da IES Branca, cuja participação foi total. A contribuição dos professores foi mais modesta, merecendo destaque também a IES Branca, onde a participação dos docentes foi a mais ativa. Dessa forma, podemos afirmar que os resultados apresentados são válidos e confiáveis por representarem as respostas de 87,45% de todos os alunos e professores das instituições investigadas.

Passemos, então, à segunda parte do capítulo, que abordará o perfil dos respondentes, ou seja, o perfil das instituições, o perfil do corpo docente e o perfil do corpo discente nas mesmas.

Parte II – Perfis dos Respondentes

Nesta parte, trataremos de dados que respondem às três primeiras perguntas de pesquisa propostas no primeiro capítulo deste trabalho.

4.3 – As Instituições Investigadas

Como apresentado no capítulo introdutório deste trabalho, das dez instituições que oferecem o curso de Letras/Inglês no estado do ES, apenas uma é pública, cercada por nove particulares. Essa proporção, de uma para nove, supera as estimativas de Ristoff (1999) e de Greco (2002) de que, atualmente, cerca de 70,0% e 75,0%, respectivamente, do ensino superior brasileiro é particular. No caso do ES, o ensino superior para a formação de professores de inglês é dominado pelas instituições particulares, que respondem por 90,0% da oferta desses cursos. O Estado brasileiro vem incentivando a expansão da escola privada por meio da política de privatização da economia, desobrigando-se paulatinamente da tarefa educativa (Fonseca, 1992). No âmbito legal, o Estado oferece meios e cria oportunidades para as instituições educacionais privadas, como no inciso III do artigo 206 da CF, que dispõe da coexistência de instituições públicas e privadas (reconhecendo assim a presença da iniciativa privada com fins lucrativos no âmbito do ensino superior), ou no Decreto 2.306, de 1997, que regula tanto as instituições de ensino superior que tenham finalidade lucrativa, com suas respectivas entidades mantenedoras, quanto as sem fins lucrativos.

Existe nos países em desenvolvimento, como o Brasil, uma enorme demanda por serviços prestados na área educacional. Para Guy Ellena, diretor do Departamento de Saúde e Educação do International Finance Corporation, em entrevista dada a Rosenberg (2002), são duas as razões que justificam o crescimento dessa demanda: a capacidade limitada de investimentos do poder público e a percepção crescente das famílias, especialmente as famílias da classe média, de que a educação é um fator determinante de possibilidade de mobilidade e ascensão social, reconhecendo-se, assim, o valor inestimável de uma boa formação. Rosenberg (2002) ainda ressalta que, segundo depoimento de Éfrem Maranhão, ex-presidente do Conselho Federal de Educação, a política educacional concentra seus “esforços na educação básica, deixando a superior para a iniciativa privada” (ibid., p. 37). A situação é criticada por Rodrigues¹⁵ (2002), ao alegar que o governo federal, ao restringir e cortar incentivos às instituições federais, especialmente para os cursos de licenciatura, está promovendo a mercantilização do ensino, delegando às particulares a responsabilidade de formar professores.

Para o ex-ministro Paulo Renato Souza, o ensino superior, com foco na qualidade e para a massa, é o grande nicho da educação hoje no Brasil. Só na América Latina, o aumento do número de alunos nos últimos cinquenta anos foi de aproximadamente trinta vezes (Sobrinho, 2000). Em 1985, havia no Brasil 859 IES, enquanto que, em 2002, o número já era de 1.180, sendo que 60,0% eram de instituições privadas que contavam, em 2002, com 67,0% de um total de 2,7 milhões de alunos universitários (Rosenburg, 2002). Apesar desses dados expressivos, o “Brasil ainda apresenta um número muito restrito de estudantes de nível superior” (Sobrinho, 2000, p. 13) se comparados aos dos vizinhos continentais.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa – “Qual o perfil administrativo e pedagógico traçado por cada uma das IES investigadas que oferecem cursos de Letras com habilitação em inglês?” –, fez-se uso das respostas obtidas nos questionários distribuídos às administrações e às coordenações acadêmicas das instituições participantes. Para um perfil institucional mais preciso, este é apresentado sob duas perspectivas: o perfil administrativo e o perfil pedagógico das instituições participantes.

4.3.1 – Perfil administrativo das IES investigadas

Informações básicas sobre o curso de Letras oferecido pelas instituições participantes, bem como dados acerca do processo de seleção, da oferta de cursos de pós-graduação e da evasão escolar são aspectos que serão analisados e discutidos abaixo, para que, assim, se possa, em primeiro lugar, sintetizar as informações administrativas por instituição e, em segundo lugar, traçar o perfil administrativo.

Os dez cursos de Letras/Inglês do estado do ES são de licenciatura plena. O CNE, por meio do Parecer nr. 21/2001 (Brasil, 2002i, p.2), define ‘licenciatura’ como uma “autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação”, sendo que o diploma de licenciado é o documento oficial que atesta a concessão dessa licença.

A Tabela 2 oferece informações básicas importantes sobre as instituições investigadas.

¹⁵ Informação verbal - Palestra proferida pela Profa. Maria José Campos Rodrigues, intitulada “Diretrizes

Tabela 2: Informações básicas sobre o curso de Letras nas IES investigadas

IES	Informações					
	Data de autorização para o curso Letras/Inglês	Tipo de licenciatura oferecida (*)	Duração do curso (anos)	Turno em que o curso Letras/Inglês é oferecido	Nr. atual de alunos do curso de Letras	Nr. atual de alunos da licenciatura Letras/Inglês
Verde	1953	Simples	4	Matutino e vespertino	532	167
Amarela	1998	Simples	4	Noturno	280	89
Azul	1965	Dupla	4	Noturno	439	204
Branca	1996	Dupla	4	Noturno	420	61
Total	-	-	-	-	1.671	521

(*) Ao usar o termo "licenciatura simples" acima, referimo-nos à licenciatura Letras/Inglês, e o termo "licenciatura dupla", à licenciatura Letras/Português-Inglês.

A Tabela 2 mostra que, das quatro instituições pesquisadas, duas receberam autorização para ofertar o curso de Letras antes da década de 70 (as IES Verde e Azul). Já as IES Amarela e Branca são instituições mais jovens, tendo sido autorizadas a ofertar esse curso há menos de dez anos. As quatro instituições oferecem o curso de Letras/Inglês em 4 anos, sendo que duas oferecem licenciatura simples (IES Verde e Amarela) e duas, licenciatura dupla (IES Azul e Branca). Dessas, só a IES Verde oferece curso nos turnos da manhã e tarde. As demais instituições apenas o oferecem à noite, o que vem comprovar a afirmação de Greco (2002, p. 24) de que "cerca de 70% do ensino superior é particular e predominantemente noturno".

Quanto ao número de alunos, nota-se que a relação entre data de autorização do curso e número de alunos de Letras é proporcional, isto é, a IES Verde, a mais antiga, é a que tem maior número de alunos no curso de Letras (532), seguida pela segunda instituição mais antiga, a IES Azul, com o segundo maior número de alunos (439), e assim sucessivamente. Entretanto, ao voltar o olhar para o total de alunos que cursam a licenciatura em inglês, essa proporcionalidade não se repete, pois o primeiro lugar é ocupado pela IES Azul, a segunda mais antiga, que tem 204 alunos cursando a mencionada licenciatura, seguida pela instituição mais antiga, a IES Verde (167 alunos). Chama ainda a atenção o fato de que a instituição mais jovem (IES Amarela) tenha praticamente 40,0% a mais de alunos cursando a licenciatura em inglês do que a IES Branca (61 alunos). Observa-se, ainda, que a IES Branca é a instituição onde o menor número de alunos fez a opção pela licenciatura pesquisada.

Outra informação sobre as instituições investigadas é a maneira como os alunos ingressam no curso e a oferta de vagas feitas por essas instituições. Na Tabela 3 apresentamos os dados obtidos sobre essas questões.

Tabela 3: Informações sobre o processo de seleção nas IES investigadas

IES	Informações			
	Forma atual do processo seletivo	Frequência do processo seletivo	Último processo seletivo	
			Vagas oferecidas	Vagas preenchidas
Verde	vestibular	anual	50	50
Amarela	vestibular e análise curricular	anual	50	23
Azul	vestibular e análise curricular	anual	37	37
Branca	vestibular e análise curricular	anual	169	32
Total	-	-	306	142

Observa-se, na Tabela 3, que a forma mais comum de acesso às instituições do ES que oferecem licenciatura em inglês é o processo seletivo resultante da combinação de vestibular com análise curricular – processo utilizado por três das quatro instituições investigadas, exceto a IES Verde. A situação leva a deduzir que os processos seletivos capixabas não contemplam apenas um momento avaliativo, mas estão mais voltados para uma avaliação holística, combinando o vestibular como momento avaliativo e a análise curricular como avaliação formativa do processo de aprendizagem do candidato. Essa abordagem mais holística é defendida pelos teóricos da avaliação (Hughes, 1989; Weir, 1990). Quanto à frequência do processo seletivo, todas as instituições apenas realizam uma seleção por ano.

No último processo seletivo, as IES Verde e Azul preencheram todas as vagas que ofereceram, indicando um aproveitamento de 100% das vagas por elas oferecidas. No entanto, a IES Amarela preencheu apenas 23 das 50 vagas que ofereceu, o que indica um aproveitamento de vagas da ordem de 46,0%. Um percentual que, a princípio, pode ser considerado baixo, mas que também pode ser um indicativo de que essa instituição terá turmas iniciantes menores, podendo, assim, existir a chance de um melhor aproveitamento e rendimento por parte dos alunos. Quanto à IES Branca, que teve 32 vagas preenchidas, é pertinente informar que foram oferecidas 162 vagas para o curso de Letras, e que os alunos escolhem, no momento da matrícula, que licenciatura farão.

Outro dado relevante, com reflexo na graduação, é a oferta de cursos de pós-graduação, seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu*. Os objetivos dos cursos de pós-graduação no Brasil são, de acordo com Rejowski (1996): a formação de professores para o magistério universitário, a formação de pesquisadores para o trabalho e o preparo de profissionais de nível elevado. Esses

curso foram criados em 1965 e a Reforma Universitária, outorgada em 1968, incentivou a criação e/ou ampliação desses programas, relegando a graduação “a um segundo plano” (Alves, 2001, p. 61). Na Tabela 4, figura como as instituições pesquisadas tratam a questão da pós-graduação.

Tabela 4: Oferta de cursos de pós-graduação nas IES investigadas

IES	Informações		
	Oferece curso na área de Letras/Inglês?	Nível do curso oferecido	Número de alunos titulados nas pós da área
Verde	sim	especialização	25
Amarela	não		
Azul	sim	especialização	7
Branca	sim	especialização	20
Total	-	-	52

Os cursos de pós-graduação oferecidos em todas as instituições investigadas são em nível de especialização, *lato sensu*, com duração que varia entre um ano e meio a dois anos. Na Tabela 4 verifica-se que apenas a IES Amarela não oferece curso de pós-graduação na área até o momento – fato justificado pela instituição, que alegou ter tentado oferecer um curso, também em nível de especialização, no primeiro semestre de 2002, mas não houve procura de alunos suficiente para formar uma turma. Informou, ainda, que existem reais possibilidades de implantação de cursos de pós-graduação na área de Letras/Inglês dentro de um período de cinco anos.

As três outras instituições (IES Verde, Azul e Branca) já titularam 52 especialistas, sendo que a IES Verde é responsável por quase metade desses titulados. Julgamos, entretanto, ser pequeno o número de alunos titulados especialistas pelas instituições, o que indica uma carência de oportunidades de aperfeiçoamento profissional para os que já são graduados pelo curso.

Um penúltimo quesito a ser analisado no perfil das instituições é a evasão escolar, por ser um problema que aflige todas as instituições educacionais. A evasão é, para Ristoff (1999, p. 120), um ponto central nas discussões nacionais sobre a educação superior, que surge em função da crise na qual se encontra o setor e que aponta “para o descomprometimento gradual do estado para com a educação e para a ampliação da privatização da educação superior”. Os dados da Tabela 5 refletem como a evasão atinge as instituições pesquisadas e seus possíveis motivos.

Tabela 5: Evasão escolar no curso de Letras/Inglês nas IES investigadas

IES	Informações		
	Taxa média	Há um período letivo onde ocorre com mais frequência?	Motivos alegados
Verde	20,0%	não	. falta de proficiência em língua inglesa . desinteresse pela profissão de professor . desejo de cursar outra habilitação
Amarela	-	não	. dificuldade financeira . dificuldade de conciliar trabalho e estudo . falta de proficiência em língua inglesa . doença
Azul	0,5%	não	. falta de identificação com o curso . trancamento . transferência
Branca	0,6%	não	. financeiro . gestação

Na Tabela 5, a primeira observação feita é a inexistência de uma taxa de evasão para a IES Amarela, que preferiu não emitir opinião em função de, à época da coleta de dados para esta pesquisa, ainda não ter diplomado sua primeira turma do curso de Letras/Inglês. Uma segunda observação é uma grande discrepância entre as taxas de evasão informadas – por um lado a IES Verde apresenta uma taxa de evasão de 20,0%, por outro, as IES Azul e Branca indicam uma taxa de evasão inferior a 1,0%. A terceira observação é surpreendente: o fato de que nenhuma das instituições investiga em que período letivo a evasão ocorre com mais intensidade. Dentre os motivos alegados pelas instituições, para justificarem a evasão no curso de Letras/Inglês, nota-se nas IES Verde, Amarela e Azul a indicação da falta de proficiência do aluno na língua inglesa ou de identificação com seu magistério, o que pode sinalizar uma falta de conhecimento por parte dos calouros sobre o conteúdo e o propósito do curso. Possivelmente, se houvesse um controle mais rígido por parte das instituições sobre a evasão escolar, poderiam ser detectadas razões de natureza curricular ou de motivação indicadoras da evasão e tomadas providências para saná-las.

Por fim, partimos do princípio de que é fundamental para a instituição conhecer seu aluno para melhor atendê-lo, o que nos leva ao próximo item de análise: os dados registrados pelas instituições acerca de informações a respeito de moradia, trabalho e escolaridade de seus alunos.

Tabela 6: Controle de informações sobre os alunos de Letras/Inglês nas IES investigadas

IES	Há controle sobre percentual de alunos que	
	moram ou trabalham no município onde se localiza a IES?	vêm de escola pública ou particular?
Verde	não	não
Amarela	não	não
Azul	não	não
Branca	não	não

Como observado na Tabela 6, um resultado que surpreende é a revelação de que nenhuma das instituições tem informações sobre a origem de seus alunos. Não há dados que indiquem se seus alunos moram ou trabalham no mesmo município onde se localiza a instituição, como também não há registro sobre que tipo de escola frequentaram (pública ou particular). Sobre essa questão, reiteramos nossa crença de que, quando conhecemos o público com o qual estamos trabalhando, melhorias podem ser implantadas para melhor atendê-lo.

4.3.1.1 – Síntese de informações administrativas por instituição

Vejam as características que mais se sobressaíram dentre as instituições investigadas: (1) a IES Verde é a mais antiga, a única a oferecer curso em turno diurno, a que tem mais alunos no curso de Letras, a que já titulou mais especialistas e a que possui a maior taxa de evasão escolar, (b) a IES Amarela é a mais nova das instituições, a que ainda não formou nenhuma turma do curso, a que tem menor número de alunos no curso de Letras e a única que não oferece curso de pós-graduação na área de Letras/Inglês, (3) a IES Azul se destaca por apresentar o maior número de alunos cursando a licenciatura Letras/Inglês, é a que menos titulou especialistas (dentro das que oferecem curso de pós-graduação), como também é a que apresenta menor taxa de evasão (dentre as instituições que informaram esse item), e (4) a IES Branca é a que apresenta o menor número de alunos cursando a licenciatura em questão e a que teve um menor percentual de vagas preenchidas no último processo seletivo.

4.3.1.2 - Perfil administrativo das IES que oferecem curso de Letras/Inglês no ES

Em suma, o perfil administrativo das instituições capixabas de ensino superior que participaram da pesquisa se constitui como caracterizado pelos seguintes traços: (1) predominância da instituição particular e de curso noturno, (2) oferta do curso de Letras/Inglês em quatro anos sob forma de licenciatura plena em língua inglesa, (3) processo de seleção anual composto de prova de vestibular e análise curricular, (4) oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* na área e (5) sem controle quanto ao período em que a evasão escolar mais ocorre e sobre os dados residenciais, profissionais e de passado educacional dos alunos.

Assim, chega-se ao término da apresentação de dados do perfil administrativo das instituições participantes da pesquisa e passa-se ao perfil pedagógico das mesmas.

4.3.2 – Perfil pedagógico das IES investigadas

Para traçar o perfil pedagógico das instituições estudadas, buscar-se-ão informações a respeito dos seguintes assuntos: exigência de conhecimento prévio da língua inglesa, professores do curso que atuam em sua área de formação, última alteração curricular realizada, e estágio dos alunos do curso sendo pesquisado, Letras/Inglês. Assim sendo, haverá condições de, em primeiro lugar, sintetizar as informações pedagógicas por cada instituição, e, em segundo lugar, traçar o perfil das IES do estado do ES que participaram da pesquisa.

Para tornar-se professor de língua inglesa em 4 anos, um conhecimento prévio dessa LE é desejável. Ao perguntar às instituições sobre a exigência desse conhecimento e sobre como o determinam, obtivemos os dados apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Exigência quanto ao conhecimento prévio da língua inglesa nas IES investigadas

IES	Informações		
	Exige?		Como?
	Sim	Não	
Verde	X		. nota global obtida no vestibular
Amarela	X		. nota global obtida no vestibular
Azul		X	
Branca		X	

A Tabela 7 informa que, das quatro instituições pesquisadas, as IES Verde e Amarela exigem conhecimento prévio da LE, o que não é exigido nas IES Azul e Branca. Informa, ainda, como as IES Verde e Amarela verificam esse conhecimento prévio – em ambas é verificado através da pontuação total do aluno na prova de vestibular. Uma análise mais profunda desses dados revela que essas instituições, apesar de responderem que exigem um conhecimento prévio da língua inglesa, na realidade não o fazem, pois levam em consideração uma nota global obtida no processo seletivo e não uma nota específica sobre conhecimento de língua inglesa. A real exigência de conhecimento prévio da LE se dará nos primeiros semestres letivos, porque as aulas são ministradas na língua alvo e será cobrada dos alunos uma produção lingüística que apenas aqueles com conhecimento anterior poderão desempenhar. A partir desta constatação, alguns estudiosos, como Souza (1985, p. 104), defendem a “necessidade de um exame diferenciado para os candidatos de Letras”.

Uma segunda informação para compor o perfil pedagógico das instituições diz respeito a uma exigência feita pelo MEC. O MEC exige que professores de curso de graduação atuem dentro de sua área de formação. Ao se pesquisar sobre os professores que atuam no curso de Letras/Inglês, foram obtidos os dados apresentados na Tabela 8.

Tabela 8: Percentual de professores de Letras/Inglês que atuam na sua área de formação nas IES investigadas

IES	Percentual informado
Verde	100%
Amarela	100%
Azul	65,0%
Branca	100%

A partir das informações obtidas na Tabela 8, entendemos que a grande maioria dos professores que atua no curso de Letras/Inglês trabalha dentro da sua área de formação. Em três das quatro instituições participantes, 100% dos professores que atuam no curso de Letras/Inglês trabalham dentro de sua área de formação. Apenas na IES Azul a atuação dos professores em sua área específica de formação é de 65,0%, o que significa que 35,0 % dos docentes investigados não têm formação na área em que atuam. Conclui-se, portanto, que existe um bom aproveitamento do profissional na sua área de estudo, formação e interesse.

Um outro dado pesquisado refere-se à alteração nos currículos. As Diretrizes Curriculares para o curso de Letras do MEC revolucionaram o conceito de currículo. Aprovadas em 2001, foi dado um prazo até fim de 2003 para que as instituições a elas se adaptem. Ao se questionar as instituições sobre as alterações mais recentes e sobre os motivos que nortearam tal reformulação, foram obtidos os dados da Tabela 9.

Tabela 9: Última alteração curricular nas IES investigadas

IES	Informações	
	Data	Motivos norteadores
Verde	1992	. conteúdo . carga horária das disciplinas . inclusão / exclusão de disciplinas
Amarela	-	
Azul	1995	. conteúdo
Branca	2001	. conteúdo . carga horária das disciplinas . inclusão / exclusão de disciplinas

As datas informadas da última alteração curricular de cada uma das instituições investigadas são bastante diversificadas, como verificado na Tabela 9. Não consta nenhuma informação sobre alteração curricular para a IES Amarela porque seu currículo inicial ainda não sofreu modificação. Para as demais, cujas datas informadas são de fato referentes à última alteração no currículo do curso, salientamos que: (1) as IES Verde e Azul realizaram alterações na década passada, sendo que a IES Verde está há mais de dez anos sem proceder a uma alteração curricular, (2) a IES Azul é a única que está mais recentemente voltada para implementações curriculares, apesar de ter alterado apenas seus conteúdos, não contemplando

carga horária ou inclusão e exclusão de disciplinas, (3) a IES Branca alterou seu currículo de forma global mais recentemente, e (4) a opção 'conteúdo' foi apontada por todas as três instituições que modificaram o currículo do curso de Letras/Inglês. Ressaltamos, entretanto, que, em função dos avanços enormes na área de Linguística Aplicada e nas pesquisas na área de formação de professores de LE, nos preocupa a ausência de alterações curriculares em 75,0% das instituições nos últimos cinco anos. Acreditamos que seria importante a IES Amarela incentivar uma alteração curricular no ano de 2003 para que não incorresse na mesma situação que as IES Verde e Azul, que não realizam tal alteração há onze e oito anos, respectivamente .

O último item na composição do perfil pedagógico é o estágio supervisionado dos alunos de Letras/Inglês. O estágio é uma etapa imprescindível na formação de um professor e é legalmente apresentado como elemento de integração entre teoria e prática (Fávero, 2001; Cody e Siqueira, 2000; Maciel, Silva e Bueno, 2002; Pereira, 2000). Ao investigar aspectos relacionados a seu período de realização, carga horária, locais de realização e a quem compete sua supervisão, obtivemos as respostas da Tabela 10.

Tabela 10: Estágio curricular supervisionado nas IES investigadas

IES	Informações			
	Período de realização	Carga horária	Local onde é realizado	Supervisão
Verde	7° e 8°	300 h	. a critério do professor de Prática . escola onde aluno já leciona	. prof. depto. Letras/Inglês . prof. outro depto. da IES
Amarela	7° e 8°	300 h	. escolas conveniadas	. prof. depto. Letras/Inglês
Azul	a partir do 1° ano	800 h	. escolas conveniadas	. prof. depto. Letras/Inglês . prof. outro depto. da IES
Branca	7°	400 h	. escolas conveniadas	. prof. depto. Letras/Inglês

A exigência do estágio nas instituições participantes deste estudo é feita por 3/4 delas no último ano escolar, como mostrado na Tabela 10, o que, de acordo com Santos (2002) e Leite *et al.* (2002), é prática estruturada pelos currículos de tal forma que os conhecimentos teóricos antecedam as atividades centradas na prática. Exceção a esta regra é a IES Azul que, antes mesmo da data limite para adequação das instituições às Diretrizes Curriculares, inicia o estágio a partir do primeiro ano. É conveniente ressaltar, também, que a IES Branca é a única que integraliza todas as 400 horas de seu estágio no 7° período do curso.

A carga horária do estágio informada pelas instituições (Tabela 10) reflete bem a situação confusa da legislação brasileira acerca da matéria. Em função de pareceres, pareceres aprovados, portarias, obrigatoriedade de adequação à lei e à fiscalização dos órgãos

competentes, as horas exigidas pelas instituições são bem diversificadas. Salientamos nesse aspecto a IES Azul, onde encontramos uma discrepância entre as informações fornecidas por essa instituição. Se a última alteração curricular da IES Azul foi em 1995 (Tabela 9), não caberia em seu currículo uma carga horária destinada a estágio de 800 horas (como reportado pela instituição), que é fruto de determinação legal posterior a 1995 – mesmo que essa carga horária seja compreendida como horas destinadas às atividades de prática e de estágio. Portanto, é difícil imaginar como a instituição consegue incluir 800 horas de estágio dentro de um currículo que não é atualizado desde a metade da década de 90.

No que diz respeito aos locais onde os estagiários cumprem esta etapa, três instituições usam escolas conveniadas com a própria instituição, sendo que apenas a IES Verde apresenta um perfil mais diferenciado e mais flexível (seus alunos podem realizar seu estágio em escolas onde já lecionam ou, para aqueles alunos que não exercem a profissão de professor de inglês, fica a critério do professor de Prática de Ensino indicar o local do estágio). Quanto à supervisão do estágio, existe uma certa uniformidade entre as instituições, pois em todas elas a pessoa supervisora desta fase é um professor do departamento de Letras/Inglês – ainda que, nas IES Verde e Azul, professores de outro departamento possam assumir tal função. Nesse caso, preocupa o fato de que o estágio seja considerado uma formalidade que não exige acompanhamento de um professor da área de atuação do professor em formação.

4.3.2.1 – Síntese de informações pedagógicas por instituição

Os destaques individuais, sob a ótica de aspectos pedagógicos, são: (1) a IES Verde foi a que realizou alteração curricular há mais tempo, no início da década de 90, (2) a IES Amarela é a única que ainda não realizou alteração curricular, (3) a IES Azul é a única que não tem a totalidade de seus professores do curso trabalhando em sua área de formação, e a que realiza junto aos alunos o estágio a partir do primeiro ano (apesar de isso se mostrar incoerente), e (4) a IES Branca é a que mais recentemente realizou alteração curricular, em 2000, e é, também, a instituição cujos alunos cumprem estágio apenas no sétimo período do curso.

4.3.2.2 – Perfil pedagógico das IES que oferecem curso de Letras/Inglês no ES

Resumindo, o perfil pedagógico das instituições investigadas se caracteriza por: (1) uma instituição que não exige, no processo seletivo, conhecimento lingüístico da língua inglesa anterior à entrada do curso, (2) contar com 100% de seus professores trabalhando em sua área de formação, (3) realizar alteração de conteúdos curriculares quando da última alteração curricular e (4) seus alunos realizarem estágio supervisionado no último ano do curso, sob orientação de um professor do departamento de Inglês e em escolas conveniadas com a instituição.

Terminamos, assim, de delinear o perfil das instituições participantes deste trabalho. A seguir, responderemos à segunda pergunta de pesquisa – “Qual o perfil dos docentes investigados?” – pondo à mostra o perfil dos professores do curso de Letras/Inglês das instituições participantes.

4.4 – O Corpo Docente Investigado

A apresentação do perfil dos docentes respondentes a esta pesquisa obedecerá à exposição e à análise de dados em relação aos seguintes aspectos: identificação dos professores participantes, sua vida acadêmica e sua vida profissional.

4.4.1 – Identificação dos docentes investigados

A fim de conhecer melhor a identidade desses professores, indicaremos suas respostas sobre idade e sexo. Começaremos pela idade:

Tabela 11: Idade dos professores investigados (anos completos) ¹⁶

IES	Faixas etárias									
	de 20 a 30		de 31 a 39		de 40 a 49		de 50 a 59		60 ou mais	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	3	21,4%	2	14,3%	4	28,6%	5	35,7%		
Amarela	2	18,2%	4	36,4%	4	36,4%	1	9,1%		
Azul					3	60,0%	1	20,0%	1	20%
Branca	4	66,7%	1	16,7%			1	16,7%		
Total	9	25,0%	7	19,4%	11	30,6%	8	22,2%	1	2,8%

Como visto na Tabela 11, a maioria (55,6%) dos professores respondentes que compõem o corpo docente investigado está com idade superior a 40 anos. Individualmente, a IES Verde apresenta um quadro de docentes investigados com uma distribuição mais uniforme

¹⁶ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

das idades, e a IES Azul apresenta um corpo docente mais velho, em contraste com a IES Branca, que ostenta os professores mais jovens.

Dados em relação ao sexo dos professores investigados estão na Tabela 12.

Tabela 12: Sexo dos professores investigados ¹⁷

IES	Sexo			
	Masculino		Feminino	
	#	%	#	%
Verde	5	35,7%	9	64,3%
Amarela	3	27,3%	8	72,7%
Azul			5	100,0%
Branca	3	50,0%	3	50,0%
Total	11	30,6%	25	69,4%

A Tabela 12 indica que, no total geral, o número de professoras ultrapassa o dobro do de professores. As IES Verde e Amarela seguem a tendência geral, de terem mais professores do sexo feminino do que do masculino, ao passo que a IES Branca é caracterizada pela harmonia dos números e a IES Azul se destaca por só ter professoras em seu quadro docente participante da pesquisa.

4.4.2 – Vida acadêmica dos docentes investigados

Sobre a vida acadêmica dos professores investigados, apresentaremos e analisaremos dados sobre a titulação mais alta desses professores, o processo de capacitação em andamento, o aprimoramento na carreira, sua participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos, e a questão do desenvolvimento de pesquisa.

O primeiro dos aspectos a ser tratado se refere à titulação mais alta dos professores envolvidos. Esses dados se encontram na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13: Titulação mais alta dos professores investigados ¹⁸

IES	Titulação					
	Especialista		Mestre		Doutor	
	#	%	#	%	#	%
Verde	7	50,0%	6	42,8%	1	7,2%
Amarela	6	54,5%	5	45,5%		
Azul	4	80,0%	1	20,0%		
Branca	4	66,7%	2	33,3%		
Total	21	58,3%	14	38,9%	1	2,8%

¹⁷ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

¹⁸ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

De acordo com a Tabela 13, nota-se que a maioria dos professores respondentes, praticamente 60,0%, detém o título de especialista como sua titulação mais alta. Esta tendência é presente em todas as instituições, isto é, nas quatro instituições a maioria dos professores são, no máximo, especialistas. Os mestres representam cerca de 40,0%. As IES Azul e Branca, especialmente a primeira, são as que têm corpo docente menos qualificado. Dentre os 36 professores investigados, o dado alarmante é que apenas um deles é doutor. Os dados evidenciam que o ES é um estado carente de profissionais titulados para o exercício da profissão de professor em nível universitário, já que a atual LDBEN, em seu artigo 66, enuncia que a preparação dos professores de nível superior deve ser “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado” (Cury, 2002, p. 102).

Entretanto, esforços vêm sendo envidados para uma melhor qualificação profissional do corpo docente, pois 13 respondentes que não detêm o título de mestre registraram em seus questionários que estão em processo de capacitação, cursando o mestrado, conforme constatado na Tabela 14.

Tabela 14: Professores investigados cursando mestrado

IES	Professores sem mestrado	Professores cursando mestrado	
	#	#	%
Verde	7	5	71,4%
Amarela	6	3	50,0%
Azul	4	1	25,0%
Branca	4	4	100%
Total	21	13	61,9%

Segundo mostra a Tabela 14, nota-se que professores de todas as instituições estão empenhados na obtenção do título de mestre, tendo em vista que praticamente 62,0% desses estão em capacitação. Dentre as instituições, destacamos duas: a IES Branca, em virtude de que todos os seus quatro professores especialistas (Tabela 13) estão em capacitação e a IES Verde, por apresentar o alto percentual de professores se aperfeiçoando. Na IES Amarela vê-se que metade dos seus professores busca uma melhor titulação e, na IES Azul, encontramos um quadro não tão positivo quanto nas demais instituições, porque apenas um de seus quatro professores sem mestrado está em processo de capacitação.

Apesar de pesquisas estarem sendo realizadas (Abrahão, 1992; Ortenzi, 1997), Reis (1999) aponta o fato de pouco sabermos como os professores universitários constroem seu conhecimento profissional. É indiscutível, porém, que se manter bem formado e informado é

essencial para os profissionais da educação (Demo, 2002). Expomos na Tabela 15 como os docentes investigados aprimoram seu conhecimento.

Tabela 15: Como os professores investigados aprimoram carreira de docentes de terceiro grau ¹⁹

Categorias	IES								Total	
	Verde		Amarela		Azul		Branca			
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Estudo	10	29,4%	6	25,0%	1	10,0%	4	26,7%	21	25,3%
Eventos científicos	10	29,4%	8	33,3%	5	50,0%	3	20,0%	26	31,3%
Eventos culturais			1	4,2%					1	1,2%
Intercâmbio de experiências	4	11,8%	2	8,3%			2	13,3%	8	9,7%
Leituras	8	23,5%	7	29,2%	4	40,0%	6	40,0%	25	30,1%
Produção de artigos	2	5,9%							2	2,4%
Total	34	100%	24	100%	10	100%	15	100%	83	100%

Pelo exposto na Tabela 15, nota-se que as quatro categorias mais apontadas (eventos científicos, leituras, estudo e intercâmbio de experiências) coincidem com a opinião de Harmer (2003) sobre as maneiras mais efetivas de professores se desenvolverem, que são: participação em conferências, estabelecimento de grupos de estudo, leitura de materiais da área, e reflexão sobre experiências da sala de aula individual ou com colegas. Verifica-se, também, que as três categorias mais apontadas pelos professores investigados – participação em eventos (31,3%), leituras (30,1%) e estudo (25,3%) – representam 86,7% de todas as menções feitas.

A forma de aperfeiçoamento mais apontada – participação em eventos científicos – é notada como a mais mencionada nas IES Amarela e Azul, sendo que na IES Verde essa forma de aperfeiçoamento teve o mesmo número de menções que ‘estudo’. Já na IES Branca, a participação em eventos científicos foi superada pela categoria ‘estudo’, talvez em função do número de professores em processo de capacitação nessas duas instituições.

Tendo em vista o meio mais comum de aperfeiçoamento profissional para esses professores ser a participação em eventos científicos, mostramos na Tabela 16 como se dão a participação e a apresentação de trabalhos desses professores em tais eventos.

¹⁹ Recebidas 83 menções de professores sobre como aprimoram sua carreira de professores de terceiro grau.

Tabela 16: Participação²⁰ e apresentação²¹ de trabalhos em eventos científicos pelos professores investigados

IES	Eventos científicos									
	Participa		Apresenta trabalhos						Não participa	
			Nunca		Uma vez		Mais 1 x			
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	13	92,9%	2	16,7%	2	16,7%	8	66,7%	1	7,1%
Amarela	11	100,0%	2	18,2%	3	27,3%	6	54,5%		
Azul	5	100,0%			1	25,0%	3	75,0%		
Branca	6	100,0%	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%		
Total	35	97,2%	5	15,2%	7	21,2%	21	63,6%	1	2,8%

A partir da Tabela 16, ratificamos a informação de que a grande maioria dos professores investigados (97,2%) participa de eventos científicos, sendo que apenas um professor da IES Verde não o faz. Aprendemos, também, que grande parte desses professores (63,6%) já apresentou trabalhos²² nesses eventos mais de uma vez, e esta tendência é observada em todas as quatro instituições. Sob este aspecto, destacamos o desempenho dos professores da IES Azul na apresentação de trabalhos em eventos científicos nos quais participam, tendo em vista que a maioria deles já apresentou trabalhos mais de uma vez.

Um outro aspecto quanto à participação, por parte dos professores, nos eventos científicos de sua área, é o registro do ano de sua última participação. Esta informação se encontra na Tabela 17.

Tabela 17: Ano do último evento científico de que os professores investigados participaram²³

IES	Ano					
	2002		2000-2001		década de 90	
	#	%	#	%	#	%
Verde	5	38,5%	7	53,8%	1	7,7%
Amarela	6	66,7%	3	33,3%		
Azul	3	60,0%	2	40,0%		
Branca	2	40,0%	3	60,0%		
Total	16	50,0%	15	46,9%	1	3,1%

Metade dos professores participou de algum evento da sua área de interesse no ano da coleta de dados desta pesquisa. Desses, nota-se a maior concentração de participantes das IES Amarela e Azul, respectivamente com 66,7% e 60,0%. Essa participação pode ser um indicativo de constante busca de aperfeiçoamento profissional por parte desses docentes.

²⁰ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

²¹ 33 dos 35 professores que responderam afirmativamente à pergunta da participação em eventos responderam a esta questão, ou seja, 94,3% da população que deveria ter respondido.

²² Desconhecemos a natureza dos trabalhos apresentados pelos professores participantes deste estudo, em função de não termos perguntado sobre este aspecto em nossos questionários.

²³ 32 dos 35 professores que responderam afirmativamente à pergunta da Tabela 16 responderam a esta questão, ou seja, 91,4% da população que deveria ter respondido.

O último tópico de investigação sobre a vida acadêmica do professor é a pesquisa, entendida por Demo (2001) como a alma da vida acadêmica. Para o autor, pesquisa significa o diálogo crítico e criativo com a realidade, funda o ensino, evitando que esse se torne um “simples repasse copiado” (ibid., p. 128). Corroborando a importância de se realizar pesquisa, ressaltamos Alves (2001), para quem “a prestação de ensino em um ambiente em que não se faz pesquisa o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto. Não passará de um ensino livresco, de uma repetição muitas vezes monótona daquilo que os outros produziram ou escreveram” (Alves, 2001, p. 57). Ao serem perguntados sobre suas atividades de pesquisa, os professores responderam:

Tabela 18: Professores investigados e pesquisa ²⁴

IES	Desenvolve pesquisa?			
	Sim		Não	
	#	%	#	%
Verde	6	42,9%	8	57,1%
Amarela	4	36,4%	7	63,6%
Azul	1	20,0%	4	80,0%
Branca	5	83,3%	1	16,7%
Total	16	44,4%	20	55,6%

A partir da Tabela 18, depreende-se que a maioria dos professores pesquisados não desenvolve atividade de pesquisa. Indo contrária a esta tendência, que é observada em três instituições, está a IES Branca, tendo em vista que 83,3% de seus respondentes informaram que não se dedicam exclusivamente ao ensino, mas também ao trabalho científico. Entretanto, não dispomos de dados para afirmar se essas pesquisas são realizadas com incentivo da instituição, ou junto a órgãos de pesquisa.

Quanto às áreas de concentração das pesquisas realizadas pelos professores-pesquisadores, obtivemos as seguintes informações:

²⁴ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

Tabela 19: Área de concentração de pesquisa dos professores investigados ²⁵

Área da pesquisa	IES							
	Verde		Amarela		Azul		Branca	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Análise do discurso							2	25,0%
Ensino/aprendizagem – geral							1	12,5%
Ensino/aprendizagem – línguas	4	66,6%	2	50,0%			2	25,0%
Estágio curricular					1	100%		
Gramática universal							1	12,5%
Interação e discurso			1	25,0%				
Literatura	1	16,7%						
Qualificação profissional			1	25,0%				
Saúde mental	1	16,7%						
Sociolinguística							1	12,5%
Tradução							1	12,5%
Total	6	32,0%	4	21,0%	1	5,0%	8	42,0%

Uma primeira conclusão decorrente das informações na Tabela 19 é que a IES Branca é detentora de quase metade dos todos os professores-pesquisadores, além de ser a instituição onde se encontra uma maior variedade de áreas de pesquisa sendo desenvolvidas, o que pode vir a indicar que essa instituição apóia e incentiva seu corpo docente a ir além das aulas ministradas a seus alunos. Depreende-se, ainda, que a maior concentração de professores-pesquisadores em uma única área, ensino e aprendizagem de línguas, está na IES Verde (66,6%), seguida da IES Amarela (50,0%). Uma terceira constatação, não muito satisfatória, é que apenas um professor da IES Azul desenvolve atividades de pesquisa.

Outro aspecto a ser lembrado, ao se discutir pesquisa realizada pelos professores, é a existência e a identificação de agências financiadoras destes projetos. Informações advindas deste questionamento estão, a seguir, resumidas na Tabela 20.

Tabela 20: Agência financiadora de pesquisas dos professores investigados ²⁶

IES	Financiamento							
	CNPO		Fenorte		A própria IES		Sem financiamento	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	1	33,3%			1	33,3%	1	33,3%
Amarela					1	50,0%	1	50,0%
Branca			1	20,0%			4	80,0%
Total	1	10,0%	1	10,0%	2	20,0%	6	60,0%

É uma lástima constatar que falta incentivo à pesquisa no estado do ES, haja vista que 60,0% dos professores-pesquisadores não recebem qualquer tipo de financiamento – como comprovado por meio da Tabela 20. Dos professores que recebem financiamento, nota-se que

²⁵ Recebidas 19 menções de atividades de pesquisa.

²⁶ Dos 16 professores que informaram desenvolver atividade de pesquisa, 10 responderam a esta questão, ou seja, 62,5% da população de professores que desenvolvem pesquisa.

a maior provedora de recursos é a própria instituição, seguida por dois órgãos de fomento. Registramos, ainda, o empenho dos professores da IES Branca, que em sua grande maioria realizam suas pesquisas sem contar com qualquer ajuda financeira.

4.4.3 – Vida profissional dos docentes investigados

Três tópicos foram selecionados para tratar da vida profissional do professor participante da pesquisa: se o exercício do magistério para o terceiro grau é sua principal atividade profissional, sua data de ingresso na instituição e a quantidade de horas que o discente disponibiliza para a instituição em questão.

Ao serem questionados se o exercício da profissão de professor de terceiro grau é sua atividade principal, os professores investigados responderam:

Tabela 21: Professores investigados e o ensino universitário ²⁷

IES	É principal atividade?			
	Sim		Não	
	#	%	#	%
Verde	14	100,0%		
Amarela	10	100,0%		
Azul	3	60,0%	2	40,0%
Branca	3	50,0%	3	50,0%
Total	30	85,7%	5	14,3%

Como mostrado na Tabela 21, mais de 85,0% dos professores investigados têm como atividade profissional principal o exercício do magistério em ensino de terceiro grau. Isso contradiz a opinião de Greco (2002, p. 25) de que muitos professores do ensino superior “fazem do ensino um ‘bico’ para a complementação do orçamento familiar, e que não têm nenhum compromisso educacional com as instituições”, em vista do “descaso do Estado” para com a área (Maciel, Silva e Bueno, 2002).

A totalidade dos professores respondentes das IES Verde e Amarela dedica tempo integral à educação do ensino superior, ao passo que nas IES Azul e Branca o quadro se apresenta mais diverso. Observa-se que os altos índices de professores que fazem parte do corpo docente do curso de Letras/Inglês das IES Azul e Branca não são de profissionais dedicados integralmente ao ensino de terceiro grau. Algumas especulações a respeito dessa última situação podem ser: salário baixo, o trabalho desenvolvido na instituição ser um ‘bico’,

²⁷ 35 professores responderam a esta questão, ou seja, 97,2% da população total de professores investigados.

não haver opção de aumentar carga horária, instituições serem de regiões onde é necessário abrir mais frentes de trabalho.

Quanto à data de entrada desses professores na instituição, apresentamos os dados da Tabela 22:

Tabela 22: Ano em que os professores investigados começaram a trabalhar na instituição ²⁸

IES	Ano											
	2002		2000-2001		anos 90		anos 80		anos 70		anos 60	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	4	28,6%	5	35,7%	3	21,4%	1	7,1%	1	7,1%		
Amarela	3	27,3%	4	36,4%	4	36,4%						
Azul					3	60,0%	1	20,0%			1	20,0%
Branca	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%						
Total	8	22,2%	10	27,8%	14	38,9%	2	5,6%	1	2,8%	1	2,8%

Por meio das informações contidas na Tabela 22, temos a indicação de que o maior percentual de docentes (38,9%) entrou para o quadro de sua instituição na década de 90, tendência que é evidenciada nos percentuais das IES Azul e Branca. Metade dos professores foi admitida pelas instituições no novo milênio, indicando que lá trabalham há menos de dois anos, o que nos leva a supor que é um corpo docente jovem em termos de experiência em ensino de terceiro grau.

Cada instituição tem uma peculiaridade neste item: (1) as IES Amarela e Branca, por terem professores respondentes que entraram para seu corpo docente a partir da década de 90. Os dados indicam que o mesmo se deu na IES Amarela, por ser a mais jovem das instituições participantes, já que seu curso de Letras/Inglês começou a funcionar no final dos anos 90, bem como nos levam a dizer que é a IES Branca a que mais renova seu quadro de professores, (2) a IES Azul também é singular, por apresentar o corpo docente de maior tradição dentre as instituições, pois seus professores foram admitidos durante ou anteriormente à década de 90, e (3) no caso da IES Verde, sua singularidade é marcada pela uniformidade de distribuição de datas de entradas dos professores respondentes no seu quadro de docentes.

O último aspecto da vida profissional do professor é relativo às horas semanais que eles dedicam ao ensino de terceiro grau nas instituições investigadas. Apresentamos, portanto, a Tabela 23.

²⁸ Todos os 36 professores investigados responderam a esta questão.

Tabela 23: Quantidade de horas semanais que professores investigados trabalham nas instituições ²⁹

IES	Horas semanais trabalhadas									
	até 5 h		de 6 a 10 h		de 11 a 19 h		20 h		40 h	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	#
Verde					4	28,6%	3	21,4%	7	50,0%
Amarela	1	10,0%	5	50,0%	3	30,0%	1	10,0%		
Azul					1	20,0%	4	80,0%		
Branca			1	16,7%	5	66,7%	1	16,7%		
Total	1	2,9%	6	17,1%	12	34,3%	9	25,7%	7	20,0%

A Tabela 23 apresenta as horas semanais que os professores dedicam ao seu trabalho nas instituições e mostra que 80,0% dos docentes investigados lá trabalham mais que 11 horas semanais. Em linhas gerais, as IES Verde e Azul demonstram aproveitar melhor seus professores por darem a eles mais horas de trabalho na instituição.

Peculiarmente, cada instituição tem seus professores aproveitados de maneiras diferentes – na IES Verde, 50,0% trabalham 40 h semanais; nas demais instituições, a carga horária semanal dos professores é igual ou inferior a 20 h semanais, o que lhes dá a oportunidade de, ou os leva a, ter um outro emprego para tentar complementar a carga horária de trabalho semanal que lhes garanta uma maior renda mensal.

4.4.4 – Síntese das características dos docentes investigados por instituição

Dentre os aspectos investigados, oferecemos uma síntese dos resultados obtidos por instituição pesquisada.

Ressaltamos que: (1) a IES Verde é a única das instituições que conta com um doutor dentre os professores investigados e, ainda, é aquela que possui o maior número de professores que já detêm o título de mestre. Nela está o único professor que não participa de eventos científicos de sua área mas, em compensação, é também nela que se concentra o maior grupo de pesquisadores que atuam em uma área intimamente ligada ao curso de Letras/Inglês: o ensino e a aprendizagem de línguas. A IES Verde é também a instituição que contratou a maioria de seus professores nos anos de 2000-2002 e a que aproveita melhor seus professores em termos de carga horária de trabalho semanal, (2) a IES Amarela, em contrapartida, é a instituição onde se exige a menor carga horária de trabalho semanal. É também a instituição que ostenta a maior concentração de professores com participações recentes em evento científico (em 2002), (3) a IES Azul é a que detém o corpo docente com faixa etária mais alta

²⁹ 35 professores responderam a esta questão, ou seja, 97,2% da população total de professores investigada.

e onde apenas professoras participaram da pesquisa. Seu corpo docente é o menos titulado e o que menos busca a titulação. Nenhuma de suas professoras foi contratada pela instituição após a década de 90, o que indica um corpo docente, teoricamente, mais familiarizado entre si. É essa também a instituição cujos professores mais apresentam trabalhos em eventos, apesar de serem os que menos pesquisam, e (4) a IES Branca é a instituição que apresenta o maior percentual de docentes respondentes do sexo masculino, tem professores mais jovens e que, proporcionalmente ao número de professores investigados, apresenta um maior número de professores em processo de capacitação profissional, cursando mestrado. É também a instituição com maior incidência de professores que atuam no magistério de terceiro grau e que não fazem dessa profissão sua principal atividade. Detém, também, a maior concentração de professores que pesquisam, mesmo sem financiamento.

4.4.5 – Perfil do docente que atua nas IES que oferecem curso de Letras/Inglês no ES

O perfil que traçamos do professor do curso de Letras/Inglês das instituições capixabas investigadas é o de um profissional acima de 40 anos, do sexo feminino, especialista cursando mestrado. Quanto à dedicação ao ensino de terceiro grau, é um profissional que tem no ensino superior sua principal atividade, tendo entrado para o corpo docente da instituição onde trabalha a partir da década de 90 e que trabalha de 11 a 19 horas semanais na instituição. É ainda um profissional que participa de eventos científicos de sua área de interesse e que apresenta trabalhos durante esses eventos. Entretanto, apesar de uma ativa participação em eventos, não é um professor que se dedica à pesquisa.

Assim, finalizamos a apresentação de dados quanto ao perfil dos docentes investigados. Na próxima seção do trabalho trataremos do perfil do corpo discente investigado, respondendo, assim, à terceira pergunta de pesquisa – “Qual o perfil dos discentes investigados?”

4.5 – O Corpo Discente Investigado

Na tentativa de conhecer melhor o universo dos alunos das instituições capixabas investigadas que participaram da pesquisa, serão abordadas, a seguir, questões tais como

identificação, vida acadêmica, o curso de Letras/Inglês e a vida profissional desses alunos, seguindo esta ordenação.

4.5.1 – Identificação dos discentes investigados

Para uma melhor identificação dos alunos respondentes, registramos, a seguir, os resultados dos dados relativos a idade, sexo, classificação de renda familiar em salários mínimos e contribuição para a renda familiar.

O primeiro aspecto, a distribuição das idades dos alunos respondentes, se dá da seguinte maneira:

Tabela 24: Idade dos alunos investigados (anos completos) ³⁰

IES	Faixa etária											
	de 20 a 24		de 25 a 29		de 30 a 34		de 35 a 39		de 40 a 44		45 ou mais	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	3	18,8%	3	18,8%	5	31,3%	3	18,8%			2	12,5%
Amarela	9	37,5%	3	12,5%	4	16,7%	4	16,7%	3	12,5%	1	4,2%
Azul	18	48,6%	10	27,0%	3	8,1%	5	13,5%	1	2,7%		
Branca	3	33,3%	2	22,2%	1	11,1%	2	22,2%	1	11,1%		
Total	33	38,4%	18	20,9%	13	15,1%	14	16,3%	5	5,8%	3	3,5%

Como observado na Tabela 24, a faixa etária predominante é a de 20 a 24 anos, e as IES Amarela, Azul e Branca seguem a tendência do resultado geral porque apresentam a maioria de seus alunos dentro dessa faixa. Em contrapartida, a IES Verde tem sua maior parcela de alunos na faixa de 30 a 34 anos e é também a que possui o maior índice de alunos na faixa etária mais alta (acima de 45 anos); em síntese, a IES Verde tem mais de 60,0% de seus alunos com idade acima de 30 anos. A maior distribuição de idades entre os alunos respondentes está na IES Amarela, que tem alunos respondentes no curso investigado pertencentes a todas as faixas etárias sugeridas, enquanto que a IES Azul é a instituição com o corpo discente mais jovem.

Quanto ao sexo dos alunos participantes, a Tabela 25 revela as seguintes informações:

³⁰ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta questão.

Tabela 25: Sexo dos alunos investigados ³¹

IES	Sexo			
	Masculino		Feminino	
	#	%	#	%
Verde	5	31,3%	11	68,8%
Amarela	2	8,3%	22	91,7%
Azul	3	8,1%	34	91,9%
Branca	2	22,2%	7	77,8%
Total	12	14,0%	74	86,0%

Como nos docentes, a grande maioria dos alunos investigados (86,0%) é do sexo feminino. Tradicionalmente, o curso de Letras é tido como um curso onde o número de alunas é sempre superior ao de alunos. Informação esta ratificada por dados do Inep/MEC de 2002, que indicaram que, dos alunos brasileiros de Letras graduados em 2001, 86,7% eram do sexo feminino (Merola, 2003).

As informações obtidas indicam que, nas instituições investigadas, o número de alunos do sexo feminino é seis vezes maior que o de alunos do sexo masculino e em todas as instituições a inclinação geral é de se ter um percentual bem maior de alunas que de alunos, sendo que as maiores diferenças estão nas IES Amarela e Azul, que têm mais de 90,0% de seus alunos formandos do curso investigado do sexo feminino.

No que diz respeito à renda familiar dos alunos investigados, os resultados são apresentados a partir da Tabela 26.

Tabela 26: Renda familiar dos alunos investigados - em salários mínimos (*) ³²

IES	Faixa salarial									
	de 0 a 4.9		de 5 a 9.9		de 10 a 19.9		de 20 a 30		mais de 30	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	1	6,7%	5	33,3%	4	26,7%	3	20,0%	2	13,3%
Amarela	3	12,5%	7	29,2%	7	29,2%	4	16,7%	3	12,5%
Azul	14	37,8%	21	56,8%	1	2,7%	1	2,7%		
Branca			6	66,7%	2	22,2%	1	11,1%		
Total	18	21,2%	39	45,9%	14	16,5%	9	10,6%	5	5,9%

(*) = Renda familiar, de acordo com o IBGE (Brasil, 2003a), é o resultado da soma das rendas de todos os componentes de uma unidade domiciliar.

Quase metade dos alunos respondentes classifica sua renda familiar entre 5 e 9.9 salários mínimos, sendo que à época da coleta de dados, o salário mínimo era de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais. A predominância de alunos cujas rendas familiares se encontram nessa faixa é observada em praticamente todas as instituições, com exceção da IES Amarela, que apresenta o mesmo índice tanto para essa faixa salarial quanto para a faixa imediatamente

³¹ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta questão.

³² 85 alunos responderam a esta questão, ou seja, 98,8% da população total de alunos investigados.

superior. Nota-se que as IES Verde e Amarela são as que têm alunos com a mais variada distribuição de renda familiar, e que as IES Azul e Branca não possuem nenhum aluno investigado dentro da maior renda salarial sugerida e que, ainda, a IES Branca não possui nenhum aluno que informasse ser sua renda familiar mensal na faixa de 0 a 4.9 salários mínimos.

A partir das informações sobre renda familiar dos alunos participantes, analisaremos, a seguir, a contribuição desses alunos na renda de sua família – Tabela 27.

Tabela 27: Alunos investigados e renda familiar ³³

IES	Contribuem para a renda familiar?			
	Sim		Não	
	#	%	#	%
Verde	10	62,5%	6	37,5%
Amarela	15	62,5%	9	37,5%
Azul	27	73,0%	10	27,0%
Branca	8	88,9%	1	11,1%
Total	60	69,8%	26	30,2%

As informações obtidas por intermédio da Tabela 27 indicam que os alunos investigados, em sua grande maioria, contribuem para a renda de sua família. Essa tendência é observada em todas as instituições, e vem a desmitificar um pouco a idéia de elitismo que ronda o curso, de que o curso de Letras com licenciatura em inglês é um curso para uma camada social privilegiada financeiramente.

Após ter identificado os alunos, passaremos aos dados concernentes a sua vida acadêmica.

4.5.2 - Vida acadêmica dos discentes investigados

Um outro aspecto para desvendar o perfil dos alunos diz respeito à prática acadêmica. Este item será abordado de acordo com a análise de dados sobre os seguintes aspectos: se o aluno é graduado ou frequenta um outro curso superior; se o curso de Letras foi a primeira opção de curso; por que razão escolheu esse curso; e a participação desses alunos em eventos da área.

Ao serem perguntados se são graduados ou estão cursando outro curso superior além do curso investigado, as respostas afirmativas obtidas foram assim distribuídas por instituição (Tabela 28):

³³ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta questão.

Tabela 28: Alunos investigados graduados ou que cursam outro curso superior

IES	Fazem ou fizeram outro curso superior	
	#	%
Verde	5	62,5%
Amarela	1	12,5%
Azul		
Branca	2	25,0%
Total	8	100,0%

Das oito respostas afirmativas a esta questão, cinco vieram da IES Verde,³⁴ duas da IES Branca e uma da IES Amarela – o que nos leva a levantar a hipótese de que os alunos da IES Verde têm mais oportunidades de estudo, seja isso decorrente de serem os que apresentam a faixa etária mais alta (Tabela 24) ou de apresentarem uma renda familiar mais alta do que os discentes das outras instituições (Tabela 26).

Ao se questionar se o curso de Letras foi a primeira opção ao decidirem fazer um curso universitário, os alunos investigados assim responderam:

Tabela 29: Alunos investigados e escolha de Letras como primeira opção³⁵

IES	O curso de Letras foi sua primeira opção?			
	Sim		Não	
	#	%	#	%
Verde	8	50,0%	8	50,0%
Amarela	12	50,0%	12	50,0%
Azul	28	77,8%	8	22,2%
Branca	4	44,4%	5	55,6%
Total	52	61,2%	33	38,8%

De acordo com os dados na Tabela 29, os alunos investigados informaram que o curso de Letras foi sua primeira opção, o que equivale a dizer que mais da metade dos alunos que estão se formando no curso são pessoas que escolheram tal encaminhamento profissional. Nas IES Verde e Amarela, as respostas dos alunos indicam que exatamente a metade escolheu o curso em questão; já na IES Azul, a grande maioria optou por esse curso; enquanto que na IES Branca, as respostas não acompanham o direcionamento geral, tendo em vista que sua maioria não escolheu esse curso como primeira opção.

Os alunos ainda foram também indagados sobre o motivo da escolha da licenciatura em questão, Letras/Inglês, e as respostas foram agrupadas em quatro categorias, como vemos na Tabela 30.

³⁴ Das 5 respostas válidas da IES Verde, um mesmo aluno informou dois cursos superiores que não o investigado.

Tabela 30: Motivos dos alunos investigados para escolha do curso de Letras/Inglês ³⁶

IES	Motivos							
	Aprovação vestibular		Identificação c/ inglês e/ou seu magistério		Mercado de trabalho		Questões pessoais	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	2	14,3%	8	57,1%	2	14,3%	2	14,3%
Amarela	5	19,2%	17	65,4%	3	11,5%	1	3,9%
Azul	2	4,3%	24	52,2%	18	39,2%	2	4,3%
Branca	1	9,1%	7	63,6%	2	18,2%	1	9,1%
Total	10	10,3%	56	57,7%	25	25,8%	6	6,2%

A Tabela 30 demonstra que quase 60,0% das justificativas dadas para a escolha da licenciatura em língua inglesa remetem à idéia da identificação com a língua e/ou com seu magistério, seguida pelas oportunidades do mercado de trabalho (25,8%). Esses indicadores muito se assemelham aos motivos de escolha do curso de Letras/Inglês identificados na pesquisa realizada por Mór (2001), que foram: gosto pelo inglês, oportunidades de emprego e rápido acesso ao mercado de trabalho.

Em todas as instituições, observamos que mais da metade dos respondentes cita a justificativa 'identificação com inglês e/ou seu magistério' como motivo propulsor de sua escolha para o curso de Letras/Inglês. Quanto à segunda justificativa mais indicada, 'mercado de trabalho', nota-se que seu índice mais expressivo foi na IES Azul (39,2%), justamente a instituição onde o corpo discente informou uma menor renda familiar. Tal informação pode apontar para o fato de ser o curso de Letras/Inglês uma oportunidade para ascensão social e financeira do aluno.

Um aspecto final sobre a vida acadêmica dos discentes a ser explorado é quanto a sua participação em eventos da área. Tomando-se por base que a participação é desejável em toda e qualquer área de estudo, além de questionados sobre a participação, os alunos foram indagados também sobre quais os motivos que os levaram a participar de eventos científicos da área, no decorrer do curso de graduação. Suas respostas estão tabuladas na Tabela 31.

³⁵ 85 alunos responderam a esta questão, ou seja, 98,8% da população total de alunos investigados.

³⁶ Recebidas 97 justificativas dos alunos para a escolha do curso Letras/Inglês.

Tabela 31: Participação e motivação dos alunos investigados para eventos científicos da área ³⁷

IES	Eventos científicos				
	Participação em eventos				Motivos para participação nos eventos ³⁸
	Sim		Não		
	#	%	#	%	
Verde	11	68,8%	5	31,3%	. 73,0% = enriquecimento curricular e pessoal . 27,0% = interesse pessoal
Amarela	17	70,8%	7	29,2%	. 77,0% = enriquecimento curricular e pessoal . 23,0% = interesse pessoal
Azul	36	97,3%	1	2,7%	. 82,0% = enriquecimento curricular e pessoal . 18,0% = interesse pessoal
Branca	8	88,9%	1	11,1%	. 87,0% = enriquecimento curricular e pessoal . 13,0% = interesse pessoal
Total	72	83,7%	14	16,3%	-

Com base na Tabela 31, entendemos que a grande maioria do corpo discente investigado (83,7%) participa em eventos de sua área de formação, tendência esta que é verificada em todas as instituições, sendo que chama a atenção a situação das IES Azul e Branca, onde apenas um respondente de cada instituição não participou, ao longo do presente curso, de eventos científicos de sua área de estudo. Os motivos elencados para participação, pelo grupo de alunos pesquisado, foram resumidos em duas categorias, a saber: o 'enriquecimento curricular' e 'interesse pessoal', sendo que a primeira delas foi a justificativa mais mencionada em todas as instituições pesquisadas e em todas elas sua menção ultrapassou os 70,0%.

Para completar o perfil do corpo discente pesquisado, colocamos, na seqüência, informações de sua vida profissional.

4.5.3 - Vida profissional dos discentes investigados

O último aspecto a ser analisado para compor o perfil dos alunos participantes será sua vida profissional. São trabalhadores os alunos investigados? Já exercem o magistério como profissão? Onde o exercem? Essas são as perguntas que serão respondidas a partir da Tabelas 32, 33 e 34.

³⁷ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta questão.

³⁸ Recebidos 66 motivos dos alunos para justificar a participação em eventos.

Tabela 32: Alunos investigados e trabalho

IES	Trabalho							
	Alunos que trabalham						Alunos que não trabalham (*)	
	Trabalham (*)		Lecionam (**)		Não lecionam (**)			
	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	14	87,5%	13	92,9%	1	7,1%	2	12,5%
Amarela	23	95,8%	9	37,5%	15	62,5%	1	4,2%
Azul	35	97,2%	28	77,8%	8	22,2%	1	2,8%
Branca	8	100,0%	7	87,5%	1	12,5%		
Total	80	95,2%	57	69,5%	25	30,5%	4	4,8%

(*) nota de rodapé ³⁹ / (**) nota de rodapé ⁴⁰

Sabe-se que a grande maioria dos estudantes de cursos de graduação brasileiros “tenta conciliar trabalho e escola” (Greco, 2002, p. 36) e a situação não é diferente nas instituições investigadas. A Tabela 32 informa que 95,2% dos alunos trabalham e que, em todas as instituições investigadas, o percentual de alunos trabalhadores é maior do que o daqueles que não trabalham. A instituição que se destaca neste item é a IES Branca, por ter 100% dos respondentes já inseridos no mercado de trabalho. Isso também mostra, mais uma vez, que o conceito de que o curso Letras/Inglês é elitista não é verdadeiro.

Para Leffa (1999), as oportunidades de emprego para os professores de línguas são maiores do que em muitas outras áreas de atuação, em face da demanda crescente de professores qualificados. Ilustrando tal afirmativa, observa-se que, desses trabalhadores, 69,5% já exercem trabalho docente. Dentre as instituições, a IES Verde reúne o maior número de alunos-professores, seguida pelas IES Branca e Azul. Apenas na IES Amarela o quadro é um pouco diferente, pois nela 62,5% dos alunos trabalham em funções que não a do magistério.

Aos alunos que já trabalham como professores, foi indagado sobre seu tempo de docência. As respostas obtidas foram:

Tabela 33: Tempo que os alunos investigados lecionam ⁴¹

IES	Faixa de tempo									
	Até um ano		Entre 1 e 3 anos		Entre 4 e 6 anos		Entre 7 e 9 anos		Mais de 9 anos	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	1	7,7%	2	15,4%	4	30,8%	3	23,1%	3	23,1%
Amarela	1	11,1%	2	22,2%	4	44,4%	2	22,2%		
Azul	1	3,6%	12	42,9%	7	25,0%	1	3,6%	7	25,0%
Branca	1	14,3%	3	42,9%	1	14,3%	2	28,6%		
Total	4	7,0%	19	33,3%	16	28,1%	8	14,0%	10	17,5%

³⁹ 84 alunos responderam a esta questão, ou seja, 97,7% da população total de alunos investigados.

⁴⁰ 82 alunos responderam a esta questão, ou seja, 95,3% da população total de alunos investigados. Ou seja, 2 alunos que não responderam afirmativamente que trabalhavam indicaram se lecionam ou não.

⁴¹ Todos os 57 alunos que responderam que lecionam indicaram o tempo que o fazem.

Uma experiência moderada de magistério é evidenciada pela concentração do tempo de magistério nos percentuais de 33,3% e 28,1% referentes a uma experiência entre 1 e 3 anos e 4 e 6 anos, respectivamente. A IES Azul se destaca por possuir alunos com mais tempo de experiência no magistério, já que 25,0% de seus alunos lecionam há mais de 9 anos.

Para finalizar a questão da vida profissional dos discentes, a Tabela 34 responde ao questionamento sobre os locais onde os respondentes já lecionam a LE.

Tabela 34: Onde os alunos investigados lecionam língua inglesa ⁴²

IES	Locais									
	Aulas particulares		Cursos de línguas		Empresas		Escolas particulares		Escolas públicas	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	6	25,0%	11	46,0%	2	8,0%	4	17,0%	1	4,0%
Amarela	1	10,0%	2	20,0%	1	10,0%	4	40,0%	2	20,0%
Azul	4	14,0%	5	17,0%			3	10,0%	17	59,0%
Branca	1	8,0%	3	25,0%	1	8,0%	4	34,0%	3	25,0%
Total	12	16,0%	21	28,0%	4	5,3%	15	20,0%	23	30,7%

Os três locais de trabalho mais citados pelos alunos já inseridos no mercado de trabalho como docentes da língua inglesa são: em primeiro lugar as escolas públicas, seguidas pelos cursos de línguas e escolas particulares. Nota-se, entretanto, que este resultado é o espelho do que acontece na IES Azul apenas, haja vista que todas as outras instituições apresentam outros quadros de realidade – a predominância de alunos-professores da IES Verde em cursos de línguas e das IES Amarela e Branca em escolas particulares. A influência da IES Azul no resultado geral é atribuída à situação de ser essa a instituição com mais alunos formandos, por consequência mais alunos respondentes. Ainda sobre a IES Azul, chama-nos a atenção a ausência de alunos atuando como professores de inglês em empresas. Se as instituições colhessem informações sobre seus alunos, poderíamos compreender melhor o significado desses dados.

4.5.4 – Síntese das características dos discentes investigados por instituição

A partir dos aspectos investigados, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, ressaltando os mais significativos em cada instituição.

Em primeiro lugar, a IES Verde é a que tem o corpo discente mais velho e com mais alunos graduados ou em processo de graduação em outro curso superior. Seus alunos são os que apresentam uma menor renda familiar e os que menos participam em eventos científicos

⁴² Todos os 57 alunos que responderam que lecionam indicaram o tempo que o fazem.

da área. Em segundo lugar, a IES Amarela apresenta alunos de todas as faixas etárias e um maior número de alunos trabalhadores que não lecionam. Em terceiro lugar, a IES Azul apresenta o corpo discente mais jovem, com uma maior concentração do sexo feminino, com maior renda familiar e não tem nenhum aluno investigado que é graduado ou que cursa outro curso superior e a maioria deles já leciona em escola pública. Essa instituição apresenta ainda a maior concentração de alunos que escolheu o curso investigado como sua primeira opção, bem como alunos que participam em eventos da área. Finalmente, a IES Branca registra a maior concentração de alunos que contribuem para a renda familiar, tem o maior número proporcional de alunos que não escolheu Letras como primeira opção de curso e todos os alunos investigados trabalham, sendo que nenhum leciona em empresas.

4.5.5 – Perfil do discente que estuda nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES

O perfil do estudante do último ano do curso de Letras/Inglês das instituições participantes desta pesquisa é, então, assim delineado: um estudante na faixa etária de 20 a 24 anos, do sexo feminino, cuja família tem renda familiar entre 5 a 9.9 salários mínimos, que trabalha e contribui para a composição da renda de sua família. Esse estudante optou pelo curso de Letras como primeira opção no processo seletivo por se identificar com a língua inglesa e/ou com o seu magistério. É também um estudante que participa de eventos científicos da área, visando enriquecimento curricular e pessoal e que já se encontra inserido no mercado de trabalho, lecionando inglês por um período que varia de 1 a 6 anos, em escola pública.

Tendo terminado de apresentar a segunda parte deste capítulo, referente ao perfil dos participantes deste trabalho (perguntas de pesquisa 1, 2 e 3), passemos à terceira parte do capítulo, a qual tratará do binômio da investigação.

Parte III – Binômio da Investigação: as Condições Físicas e o Curso de Letras/Inglês

Obedecendo à proposta feita no início do capítulo, abordaremos, nesta parte, os dois focos de investigação específicos para termos a desejada ‘radiografia’ dos cursos de Letras/Inglês no estado do Espírito Santo: suas condições físicas e o curso oferecido. Serão

registradas as opiniões e as percepções dos três grupos de respondentes a respeito do binômio da investigação para que sejam respondidas a quarta e a quinta perguntas de pesquisa, respectivamente: “Qual o perfil das condições físicas do curso de Letras, sob a ótica dos participantes?” e “Qual o perfil do curso de Letras/Inglês oferecido, sob a ótica dos participantes?”.

4.6 – As condições físicas das IES investigadas

A legislação não é prescritiva a ponto de estabelecer qual deve ser a condição física das IES. O manual de avaliação do INEP é o documento oficial norteador quando da visita de representantes do MEC às instituições para fazerem tal avaliação. Entretanto, existe a opinião comum entre teóricos e estudiosos (como Cody e Siqueira, 2000; Alves, 2001; Greco, 2002), da qual comungamos, de que o aspecto físico tem que funcionar como elemento facilitador do processo educacional. Todas as instituições pesquisadas apresentam o conjunto de suas dependências para o curso de Letras/Inglês dentro de um mesmo espaço físico, ou seja, salas de aula, biblioteca, laboratórios, dependências administrativas e sanitárias em um mesmo local.

A fim de responder à quarta pergunta de pesquisa – sobre as condições físicas das instituições – disporemos e analisaremos dados oriundos a partir das seguintes variáveis físicas: as salas de aula, os laboratórios de informática e de prática oral, bem como as bibliotecas.

4.6.1 – Salas de aula nas IES investigadas

O espaço onde os estudantes passam a maior parte do tempo durante seu aprendizado formal é de suma importância, tendo em vista que um ambiente agradável e confortável certamente favorece o seu bem-estar (Greco, 2002). Apresentando o que seria ideal, Greco (2002) lista alguns aspectos de como salas de aula deveriam ser: com carteiras confortáveis para o corpo dos alunos, com material de apoio (como retroprojetor ou data show) guardados em cada sala de aula, com carteiras móveis para facilitar os trabalhos em grupo, com chão de material emborrachado para diminuir ruído, e com iluminação, circulação de ar, pintura das paredes, cortinas e quadros de aviso integrados com o ambiente, facilitando a concentração dos alunos.

Considerando a realidade pesquisada, pragmaticamente, ao se pensar em sala de aula, três aspectos se destacam: as carteiras, o sistema de iluminação e o sistema de ventilação. Sobre eles, administração e corpo discente emitirão suas opiniões. Os dados encontram-se nas Tabelas 35, 36 e 37, respectivamente.

Tabela 35: Avaliação das carteiras das salas de aula nas IES investigadas

IES	Avaliação														
	Administração					Alunos ⁴³									
	Exc.	MB	Bom	Raz.	Ruim	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Ruim	
					#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
Verde		X				3	18,8%	5	31,3%	7	43,8%	1	6,3%		
Amarela			X							3	12,5%	9	37,5%	12	50,0%
Azul		X								1	2,7%	17	45,9%	19	51,5%
Branca	X					3	33,3%	4	44,4%	2	22,2%				
Total						6	7,0%	9	10,5%	13	15,1%	27	31,4%	31	36,0%

Quanto aos dados na Tabela 35 sobre as carteiras das salas de aula, registra-se uma considerável divergência entre a opinião das instituições e dos alunos a respeito do estado das carteiras utilizadas nas salas de aula. Enquanto as administrações as avaliam positivamente, os alunos têm uma leitura menos otimista, uma vez que, à exceção de alguns alunos das IES Verde e Branca, os demais (67,4%) consideram este item entre 'razoável' e 'ruim'. A IES Branca é a que, aparentemente, oferece melhores carteiras a seus alunos. Isso porque sua administração as avalia como 'excelente' e 77,7% de seus alunos as consideram entre 'excelente' e 'muito bom', sendo também que nenhum aluno classificou essas carteiras em categoria igual ou inferior a 'razoável'. A situação não se repete nas IES Amarela e Azul. Na primeira, 87,5% dos discentes concentram suas avaliações nas categorias 'razoável' e 'ruim', e na segunda, notamos o maior contra-senso de opiniões porque, de um lado, a administração diz que suas carteiras estão em 'muito bom' estado, e 97,3% dos alunos, de outro lado, responderam que são carteiras que merecem avaliação 'razoável' ou 'ruim' – destacando-se, ainda, que mais da metade das opiniões desses alunos foi 'ruim'.

⁴³ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta pergunta.

Tabela 36: Avaliação dos sistemas de iluminação das salas de aula nas IES investigadas

IES	Avaliação														
	Administração					Alunos ⁴⁴									
	Exc.	MB	Bom	Raz.	Ruim	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Ruim	
					#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
Verde			X			4	25,0%	4	25,0%	8	50,0%				
Amarela	X					1	4,2%	7	29,2%	14	58,3%	2	8,3%		
Azul		X				1	2,7%	12	32,4%	20	54,1%	4	10,8%		
Branca	X					1	11,1%	6	66,7%	1	11,1%			1	11,1%
Total						7	8,1%	29	33,7%	43	50,0%	6	7,0%	1	1,2%

Em relação aos sistemas de iluminação das salas de aula, notamos que, a partir dos resultados registrados na Tabela 36, as partes opinantes não apresentam pontos de vista tão discrepantes. As instituições os avaliam de maneira positiva (categorias 'excelente' a 'bom'), enquanto 91,8% dos alunos acompanham essa positividade. As informações levam ao registro de três peculiaridades: (1) um quadro dicotômico na IES Amarela – enquanto a administração afirma a excelência de seu sistema de iluminação nas salas de aula, a opinião de mais da metade de seus alunos concentra-se na categoria 'bom', (2) proporcionalmente, os alunos da IES Azul são os que mais modestamente avaliam o sistema em questão, e (3) curiosamente, apenas um aluno em todo o universo questionado, da IES Branca, classificou esse sistema como 'ruim'.

Tabela 37: Avaliação dos sistemas de ventilação das salas de aula nas IES investigadas

IES	Avaliação											
	Adm.	Alunos ⁴⁵										
	Ventilador ou ar?	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Ruim		
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
Verde	sim			5	31,3%	10	62,5%			1	6,3%	
Amarela	sim			2	8,3%	6	25,0%	9	37,5%	7	29,2%	
Azul	sim			9	24,3%	16	43,2%	11	29,7%	1	2,7%	
Branca	sim	1	11,1%	1	11,1%	3	33,3%	2	22,2%	2	22,2%	
Total	-	1	1,2%	17	19,8%	35	40,7%	22	25,6%	11	12,8%	

O terceiro aspecto sobre sala de aula, o sistema de ventilação, é tratado na Tabela 37. Apesar de as instituições investigadas possuírem sistemas de ventilação em suas salas de aula (compostos por ventilador ou ar-condicionado), constatamos que eles não são muito satisfatórios segundo a opinião dos alunos, tendo em vista que grande parte deles (66,6%) categoriza-o dentro da variação 'bom' a 'razoável', indicando que melhorias poderiam ser implementadas. Apesar de um aluno da IES Verde indicar esse sistema como 'ruim', a grande

⁴⁴ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta pergunta.

⁴⁵ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta pergunta.

concentração dos alunos dessa instituição (93,8%) se demonstra satisfeita com o mesmo, pois indicaram as categorias 'muito bom' ou 'bom'. Em contraposição à opinião dos alunos da IES Verde, os alunos da IES Amarela são os que avaliam o sistema de ventilação de maneira mais negativa.

Em síntese, a partir dos resultados expostos nas Tabelas 35, 36 e 37, o primeiro dado que chama a atenção é o fato de as instituições avaliarem muito positivamente (categorias 'excelente' a 'bom') o estado das carteiras das salas de aula e o sistema de iluminação, bem como por indicarem que suas salas de aula são dotadas de sistema de ventilação composto de ventilador ou ar-condicionado – apontam, assim, boas condições de suas salas de aula. Destaca-se aqui a IES Branca por ser a instituição que ressalta a excelência de suas salas de aula.

Um segundo dado que chama a atenção é a tendência observada em todas as IES de o corpo discente apresentar uma avaliação aquém da avaliação feita pelas instituições quanto às carteiras das salas de aula. Uma hipótese para entender a classificação oferecida pelos alunos pode ser em virtude de três das quatro instituições investigadas – a Amarela, a Azul e a Branca – compartilharem seus prédios com outras instituições de ensino fundamental e médio. Assim sendo, as carteiras não são apropriadas para adultos. Logo, a instituição que mais se destaca neste cenário de compartilhamento de espaço com outra instituição de ensino, não destinada ao ensino superior, é a IES Branca, pois é onde os alunos parecem estar mais satisfeitos com as carteiras que usam.

O segundo tópico das condições físicas das instituições será a seguir examinado: o laboratório de informática.

4.6.2 – Laboratórios de informática nas IES investigadas

Os computadores devem ser aliados do professor, que deve usá-los como mais uma ferramenta pedagógica (Cody e Siqueira, 2000). Ainda, com o advento de novidades em relação ao ensino de línguas (prática de exercícios e aquisição de vocabulário), das pesquisas na rede mundial de computadores (troca de experiências e contatos com outros falantes da LE), e da proliferação do uso de computadores, parte-se da idéia inicial de que os alunos do curso de Letras deveriam estar familiarizados e conscientes da utilização desse recurso.

Partindo da premissa de que todas as instituições oferecem esta dependência para uso de seus alunos, o tópico em questão foi explorado na pesquisa sob três aspectos: (1) o número de computadores que são disponibilizados para uso dos alunos, (2) a opinião da administração, dos professores e dos alunos usuários sobre o estado dos laboratórios de informática, e (3) o efetivo uso desses laboratórios por parte dos alunos.

Iniciaremos com a relação entre o número de alunos da licenciatura Letras/Inglês e a quantidade de máquinas que estão à disposição do corpo discente das instituições.

Tabela 38: Computadores nas IES investigadas

IES	Informações		
	Alunos Letras/Inglês	Número de computadores	Relação alunos/comput.
Verde	167	48	3,5
Amarela	89	20	4,4
Azul	204	50	4,1
Branca	61	70	0,9
Total	521	188	2,8

De acordo com a Tabela 38, em cada instituição em separado, a relação número de alunos *versus* número de computadores se mostra da seguinte maneira: na IES Verde, 3,5; na IES Amarela, 4,4; na IES Azul, 4,1 e na IES Branca, 0,9. Ou seja, das instituições investigadas, a IES Branca é a que disponibiliza praticamente um computador para cada aluno do curso de Letras/Inglês, em oposição às outras instituições, que apresentam uma relação sempre superior à média de três alunos por máquina disponibilizada. A IES Amarela é o oposto da IES Branca porque apresenta a menor relação de número de computadores para alunos, haja vista que 4,4 alunos devem compartilhar a mesma máquina.

Para os avaliadores⁴⁶ do INEP, a relação de um computador para três alunos é considerada muito boa. Dessa forma, apenas as IES Amarela e Azul ficam acima do índice recomendado, devendo se preocupar em realizar a adequação de seu laboratório de informática. Já em relação ao conjunto das IES investigadas, considerando que as instituições pesquisadas juntas têm 521 alunos na licenciatura em questão, chega-se a uma média aproximada de 3 alunos por cada computador, o que está de acordo com as orientações.

Na seqüência, as avaliações quanto ao estado geral dos referidos laboratórios:

⁴⁶ Informação verbal da Profa. Laura S. Micolli, consultora *ad hoc* da Comissão Verificadora do MEC para avaliar as condições de oferta dos cursos de Letras, em Belo Horizonte, 2003.

Tabela 39: Avaliação dos laboratórios de informática nas IES investigadas

IES	Avaliação																			
	Adm.		Professores ⁴⁷								Alunos ⁴⁸									
	Ex	MB	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Ruim	
			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde		X			3	50,0%	1	16,7%	2	33,3%	2	14,3%	7	50,0%	4	28,6%	1	7,1%		
Amarela	X				3	33,3%	5	55,6%	1	11,1%										
Azul		X	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%			2	7,4%	5	18,5%	18	66,7%	2	7,4%		
Branca	X		1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%			3	33,3%	6	66,7%						
Total			2	8,0%	11	44,0%	9	36,0%	3	12,0%	7	9,5%	20	27,0%	34	45,9%	11	14,9%	2	2,7%

Como registrado na Tabela 39, uma avaliação positiva (categorias 'excelente', 'muito bom' e 'bom') acerca do estado geral dos laboratórios de informática é a opinião que se verifica entre as partes investigadas.

Notamos também que as instituições não fazem uma avaliação inferior a 'muito bom' e que os professores não usam a categoria 'ruim' para expressar suas opiniões. Os alunos, em geral, também avaliam positivamente os laboratórios de informática que são disponibilizados para eles. No entanto, ressaltam-se dois aspectos dentro desse panorama positivo: (1) a discrepância entre a opinião que a IES Amarela tem de seu laboratório ('excelente'), tendo em vista que nenhum de seus professores ou alunos assim o classifica, e (2) a uniformidade de opiniões dos alunos, para quem os laboratórios são disponibilizados, dentro da IES Branca, pois nenhum membro de seu corpo discente classificou esta dependência como 'boa' ou como categoria abaixo dessa.

Quanto ao uso que os alunos fazem desses laboratórios, obtivemos as respostas abaixo:

Tabela 40: Uso dos laboratórios de informática por parte dos alunos nas IES investigadas

IES	Avaliação											
	Administração				Alunos ⁴⁹							
	Int.	Freq.	Esp.	Raro	Intenso		Frequente		Esporádico		Raro	
					#	%	#	%	#	%	#	%
Verde			X		1	7,1%	1	7,1%	3	21,4%	9	64,3%
Amarela		X			1	4,2%	5	20,8%	6	25,0%	12	50,0%
Azul		X						5	16,7%	25	83,3%	
Branca		X					4	44,4%	5	55,6%		
Total					2	2,6%	10	13,0%	19	24,7%	46	59,7%

A Tabela 40 indica a comparação da avaliação sobre a frequência de uso dos laboratórios de informática por parte das instituições e de seus alunos. Na opinião das instituições, o uso desses laboratórios varia entre 'frequente' e 'esporádico', sendo que apenas

⁴⁷ 25 professores responderam a esta questão, ou seja, 69,4% da população total de professores investigados.

⁴⁸ 74 alunos responderam a esta questão, ou seja, 86,0% da população total de alunos investigados.

⁴⁹ 77 alunos responderam a esta questão, ou seja, 89,5% da população total de alunos investigados.

a IES Verde indicou a última categoria. Analisando as respostas dos alunos, verificamos que esses dizem usar o laboratório de maneira diversa da afirmação das instituições, pois, enquanto quase 60,0% dos alunos responderam que raramente usam os laboratórios de informática oferecidos pelas instituições, três das quatro instituições acreditam que seus laboratórios são usados de maneira freqüente por seu corpo discente. Nota-se que o menor uso feito pelos alunos é na IES Azul, apesar de a administração da instituição ter opiniões contrárias.

Acreditamos que o pouco uso que alunos fazem dos computadores disponibilizados pelas instituições pode ser decorrente de três razões: (1) os alunos possuem computadores em casa para seu uso, (2) os alunos não recebem direcionamento, orientação para utilização deste veículo de conhecimento, ou (3) pelo fato de os alunos serem trabalhadores em sua grande maioria, não têm tempo de chegar à instituição antes do horário escolar para fazer uso das máquinas oferecidas.

A seguir, o penúltimo item das condições físicas será abordado, o laboratório destinado à prática oral e estudos de fonologia.

4.6.3 – Laboratórios de prática oral / fonologia nas IES investigadas

Dentro do curso de Letras/Inglês, a prática oral é de grande importância para o aprimoramento lingüístico dos estudantes, pois, assim, mais oportunidades de contato, de aprendizagem, de contraste e de checagem junto à LE podem ser realizados. Varella (1984, p. 49) resume essa idéia ao dizer que “o laboratório de línguas vem ocupando um lugar no ensino de inglês como um valioso instrumento que propicia ao aluno maior prática na produção da língua”. Das instituições investigadas, apenas uma, a IES Verde, não tem esse laboratório, como visto na Tabela 41.

Tabela 41: Laboratórios de compreensão oral / fonologia nas IES investigadas

IES	Tem laboratório de fonologia?	
	Sim	Não
Verde		X
Amarela	X	
Azul	X	
Branca	X	

Às instituições que possuem este recurso para uso de seus alunos (IES Amarela, Azul e Branca), foi solicitado que a administração, os professores e os alunos classificassem o estado geral desses laboratórios.

Tabela 42: Avaliação dos laboratórios de compreensão oral / fonologia nas IES investigadas

IES	Avaliação																					
	Adm		Professores ⁵⁰										Alunos ⁵¹									
	Exc	MB	Exc.		MB		Bom		Raz		Ruim		Exc.		MB		Bom		Raz.		Ruim	
			#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Amarela		X			1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%					1	5,0%	5	25,0%	7	35,0%	7	35,0%
Azul		X	3	75,0%	1	25,0%							6	17,1%	19	54,3%	10	28,6%				
Branca	X		1	33,3%			1	33,3%	1	33,3%			1	14,3%			3	42,9%	2	28,6%	1	14,3%
Total			4	30,8%	2	15,4%	4	30,8%	3	23,1%			7	11,3%	20	32,3%	18	29,0%	9	14,5%	8	12,9%

A Tabela 42 demonstra que uma vez mais temos uma avaliação geral positiva feita pelas três partes respondentes sobre um mesmo tópico. A opinião das instituições concentra-se nas categorias 'excelente' e 'muito bom', a opinião de 77,0% dos professores e de 72,6% dos alunos se encontra na faixa que avalia os laboratórios de compreensão oral / fonologia, variando entre as categorias 'excelente' e 'bom'.

Os alunos, usuários mais beneficiados desses laboratórios, pertencentes à IES Amarela, são os mais insatisfeitos com os seus laboratórios. E os da IES Azul são os que fazem uma avaliação mais positiva dos mesmos, pois mais da metade dos alunos os classifica como 'muito bom'.

Com relação ao uso feito pelos alunos dos laboratórios em questão, apresentamos o seguinte panorama:

Tabela 43: Uso dos laboratórios de compreensão oral / fonologia por parte dos alunos nas IES investigadas

IES	Avaliação											
	Administração				Alunos ⁵²							
	Int.	Freq.	Esp.	Raro	Intenso		Frequente		Esporádico		Raro	
					#	%	#	%	#	%	#	%
Amarela		X							2	9,1%	20	90,9%
Azul		X				2	5,4%	24	64,9%	11	29,7%	
Branca		X				2	28,6%	4	57,1%	1	14,3%	
Total						4	6,1%	30	45,5%	32	48,5%	

⁵⁰ O número total de professores respondentes é 36. Como a IES Verde não tem esse laboratório, seus 14 professores não responderam a esta questão. Dos 22 professores das outras três IES, 13 responderam a esta questão, ou seja, 59,1% dos professores investigados.

⁵¹ O número total de alunos respondentes é 86. Como a IES Verde não tem esse laboratório, seus 16 alunos não responderam a esta questão. Dos 70 alunos das outras três IES, 62 responderam a esta questão, ou seja, 88,6% dos alunos investigados.

⁵² O número total de alunos respondentes é 86. Como a IES Verde não tem esse laboratório, seus 16 alunos não responderam a esta questão. Dos 70 alunos das outras três IES, 66 responderam a esta questão, ou seja, 94,3% dos alunos investigados.

A situação constatada no uso dos laboratórios de informática aqui se repete. A Tabela 43 mostra que, apesar de as três instituições informarem que alunos do curso usam o laboratório de fonologia freqüentemente, essa opinião é compartilhada por apenas 6,1% dos alunos respondentes, enquanto um percentual de 48,5% dos alunos informa que o usa raramente.

Os dados levam ao registro de dois fatos: (1) na IES Amarela, há o maior contraste de opiniões: a administração diz que o uso dos laboratórios é freqüente e 91,0% dos alunos afirmam que os usam raramente, e (2) na IES Branca, notamos um maior uso desses laboratórios por parte dos alunos. Tendo em vista esta mão dupla de informações sobre o uso dos laboratórios de fonologia e/ou compreensão oral nas instituições, arriscamos parecer tendenciosos, por julgarmos que os alunos não são incentivados ao uso, ou não lhes são dadas oportunidades para utilização, ou mesmo não sabem como fazer uso dos recursos desse laboratório.

A última variável das condições físicas das instituições a ser abordada será a biblioteca, o que faremos a seguir.

4.6.4 – Bibliotecas nas IES investigadas

Acesso a livros adequados, tanto em títulos quanto em quantidade, orientação feita por profissionais habilitados, e ambiente de leitura confortável e silencioso são três aspectos listados por Greco (2002) para a biblioteca de uma instituição de ensino superior. Demo (2001, p. 174) vai um pouco além e diz ser sua atualização “a atualização da própria instituição”. Esta variável – biblioteca – foi pesquisada sob os seguintes aspectos: a opinião da administração das instituições quanto ao estado geral dos livros do acervo, as opiniões dos professores e dos alunos quanto ao estado geral da biblioteca, as opiniões da administração e dos alunos se o acervo atual atende às suas necessidades, e as opiniões da administração e dos alunos sobre o uso da biblioteca.

Começaremos pela avaliação das administrações quanto ao estado geral dos acervos (Tabela 44) e a avaliação dos corpos docente e discente sobre o estado geral das bibliotecas (Tabela 45).

Tabela 44: Bibliotecas nas IES investigadas

IES	Estado geral dos livros do acervo				
	Excelente	Muito Bom	Bom	Razoável	Ruim
Verde					X
Amarela	X				
Azul		X			
Branca	X				

Como visto na Tabela 44, as instituições avaliam diferentemente o estado geral de seu acervo. Duas instituições (IES Amarela e Branca) acreditam que seu acervo é 'excelente', a IES Azul o considera 'muito bom', enquanto a IES Verde o considera 'ruim'.

Tabela 45: Avaliação do estado geral das bibliotecas nas IES investigadas

IES	Avaliação																			
	Professores ⁵³										Alunos ⁵⁴									
	Excelente		Muito Bom		Bom		Razoável		Ruim		Excelente		Muito Bom		Bom		Razoável		Ruim	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde			2	14,3%	4	28,6%	5	35,7%	3	21,4%	2	12,5%	3	18,8%	7	43,8%	3	18,8%	1	6,3%
Amarela			1	9,1%	6	54,5%	3	27,3%	1	9,1%			1	4,2%	12	50,0%	8	33,3%	3	12,5%
Azul			4	80,0%	1	20,0%							12	32,4%	18	48,6%	7	18,9%		
Branca	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%			1	16,7%	1	11,1%	1	11,1%	5	55,6%	2	22,2%		
Total	1	2,8%	8	22,2%	14	38,9%	8	22,2%	5	13,9%	3	3,5%	17	19,8%	42	48,8%	20	23,3%	4	4,7%

O estado geral da biblioteca é avaliado por professores e alunos na Tabela 45, tanto pela maioria dos professores quanto dos alunos respondentes, como 'bom'. Destacamos as opiniões dos respondentes, professores e alunos das IES Verde e Amarela. Os da IES Verde se posicionaram de forma similar à administração, quanto a uma biblioteca de qualidade duvidosa, e os da IES Amarela contradizem o que fora falado pela administração – haja vista que a administração considerou seu acervo excelente e seus professores e alunos afirmam que as condições gerais da biblioteca são de avaliação 'bom' e 'razoável'.

Ao examinar as respostas oriundas da pergunta se o acervo atende as necessidades dos alunos do curso, deparamos com o seguinte quadro:

Tabela 46: Acervos e atendimento de necessidades dos alunos de Letras/Inglês nas IES investigadas

IES	Acervo atende necessidades dos alunos do curso Letras/Inglês?					
	Administração		Alunos ⁵⁵			
	Sim	Não	Sim		Não	
			#	%	#	%
Verde		X	6	42,9%	8	57,1%
Amarela	X		9	37,5%	15	62,5%
Azul	X		18	58,1%	13	41,9%
Branca	X		5	55,6%	4	44,4%
Total			38	48,7%	40	51,3%

⁵³ Todos os 36 professores investigados responderam a esta pergunta.

⁵⁴ Todos os 86 alunos investigados responderam a esta pergunta.

⁵⁵ 78 alunos responderam a esta questão, ou seja, 90,7% da população total de alunos investigada.

A Tabela 46 apresenta a opinião da administração de cada uma das instituições e dos seus alunos sobre o atendimento das necessidades dos alunos do curso de Letras/Inglês no acervo que lhes é oferecido. Em linhas gerais, três das quatro instituições (IES Amarela, Azul e Branca) acreditam que o acervo disponível atende às necessidades dos discentes. Os alunos, por outro lado, têm uma opinião um pouco diferente, já que a maioria (51,3%) acredita que suas necessidades não são supridas pelos acervos de suas instituições de ensino.

Confrontando as opiniões dentro de cada instituição, observamos que a administração da IES Verde admite que seu acervo não atende à necessidade de seus alunos do curso de Letras/Inglês, o que vem a ser ratificado pela maioria de seus alunos – aqui representada por um percentual de 57,1%. Entretanto, nas IES Azul e Branca, a maioria dos alunos segue a tendência explicitada pelas instituições, de que o acervo é compatível com suas necessidades. Na IES Amarela, o quadro é contraditório, tendo em vista que 62,5% dos alunos afirmam que o acervo disponibilizado não supre as suas necessidades, ao passo que a administração diz que o acervo atende aos alunos.

Por fim, o uso da biblioteca pelos alunos é representado da seguinte maneira:

Tabela 47: Uso das bibliotecas por parte dos alunos nas IES investigadas

IES	Avaliação											
	Administração				Alunos ⁵⁶							
	Int.	Freq.	Esp.	Raro	Intenso		Frequente		Esporádico		Raro	
					#	%	#	%	#	%	#	%
Verde				X	1	6,3%	4	25,0%	7	43,8%	4	25,0%
Amarela			X		1	4,2%	8	33,3%	12	50,0%	3	12,5%
Azul			X		1	2,8%	21	58,3%	12	33,3%	2	5,6%
Branca		X					6	66,7%	3	33,3%		
Total					3	3,5%	39	45,9%	34	40,0%	9	10,6%

Na Tabela 47 as opiniões das administrações e dos alunos, quanto ao uso que esses fazem da biblioteca, são registradas. Verifica-se que nenhuma das administrações aponta o uso intenso da biblioteca. A da IES Verde afirma que o uso de sua biblioteca pelos alunos de Letras/Inglês é raro, as IES Amarela e Azul acreditam que seus alunos usem suas bibliotecas esporadicamente, enquanto a IES Branca indica um uso frequente da biblioteca por seus alunos. Quanto à opinião dos alunos, registramos que 85,9% deles fazem uso da biblioteca frequente ou esporadicamente. Tendência esta que se faz presente em três das quatro instituições investigadas, por seus alunos apontarem essa mesma variação de frequência.

⁵⁶ 85 alunos responderam a esta questão, ou seja, 98,8% da população total de alunos investigados.

A administração da IES Verde foi a que fez pior indicação sobre o uso de sua biblioteca. No entanto, seus alunos a contradizem porque apenas 25,0% deles raramente usam a biblioteca. Também na IES Azul, notamos que os alunos superam a expectativa de uso da biblioteca projetada pela administração. Na IES Branca vemos uma uniformidade de pensamento entre administração e alunos – todos apontam para um uso freqüente da biblioteca.

4.6.5 – Síntese das avaliações sobre as condições físicas nas IES investigadas

Fizemos duas sínteses das avaliações das condições físicas. A primeira versa sobre as condições físicas em cada um dos aspectos investigados e a segunda trata das condições físicas por cada instituição em separado.

4.6.5.1 – Por aspecto investigado

Os respondentes avaliaram cinco aspectos de suas instituições, isto é, as instalações, as salas de aula, os laboratórios de informática, os laboratórios de compreensão oral / fonologia e as bibliotecas. Registramos, a seguir, suas opiniões.

Quanto às instalações, apenas a IES Verde funciona em prédio exclusivo para ensino de terceiro grau. As demais compartilham seu prédio com outras instituições de ensino fundamental ou médio. Quanto às salas de aula, as administrações das instituições e os alunos divergem quanto ao estado e à qualidade de carteiras que são oferecidas. No entanto, suas opiniões são similares quanto à boa qualidade dos sistemas de iluminação e de ventilação.

No que diz respeito aos laboratórios de informática, a relação entre o número de máquinas disponibilizadas para o uso discente e o número de alunos da licenciatura Letras/Inglês é variada – de um a quatro alunos por máquina. Apesar de as administrações, professores e alunos fazerem uma avaliação positiva destas dependências, seu uso, por parte dos alunos, deixa a desejar, embora as administrações o indiquem diferentemente.

Quanto aos laboratórios de compreensão oral / fonologia, a IES Verde é a única que não possui tal dependência. As avaliações feitas, tanto pelas administrações, quanto por professores e alunos das instituições possuidoras de laboratórios são positivas, apesar de seu uso ser apontado como raro pelos alunos e freqüente pela administração.

Por fim, quanto às bibliotecas, registra-se que as maiores divergências de opiniões se concentram nesta variável. Apenas a IES Verde avalia sua biblioteca como ruim, sendo que as outras instituições afirmam que as suas são excelentes ou muito boas, ao passo que tanto os professores quanto os alunos dão uma classificação geral de categoria 'boa' para baixo, ou seja, de 'boa', 'razoável' ou 'ruim'. O acervo é considerado satisfatório por três instituições, com exceção da IES Verde. Uma pequena maioria do total de alunos entrevistados, 51,0%, diz que os acervos não atendem às suas necessidades. No entanto, o uso da biblioteca pelos alunos não é tão controverso: enquanto apenas a IES Verde diz que o uso é raro, as demais dizem que o uso varia entre freqüente e esporádico; e a maioria dos alunos aponta para um uso freqüente, esporádico ou raro.

4.6.5.2 – Por instituição investigada

Apresentamos nesta seção, de forma resumida, as avaliações feitas sobre as instituições investigadas.

Em relação à IES Verde, registramos que sua administração é a que faz uma avaliação mais rígida sobre suas dependências e a única que não tem um laboratório de fonologia para disponibilizar para seu corpo discente. Seus alunos são os que avaliam melhor o sistema de ventilação; seus professores fazem a pior avaliação de biblioteca; e seus alunos são os que menos usam a biblioteca.

Quanto à IES Amarela, destacamos que seus alunos a caracterizam como a instituição que mais deixa a desejar entre as participantes, classificando de maneira mais negativa o sistema de ventilação, o laboratório de informática, de fonologia e a biblioteca. Além disso, é a instituição que oferece menos computadores para uso de seus alunos e seu corpo discente é o que menos usa os laboratórios de fonologia e o que mais critica o acervo da biblioteca.

Já em relação à IES Azul, pela avaliação feita por seus alunos, é a que tem as piores carteiras e seus alunos são os que menos usam o laboratório de informática, apesar de esse laboratório ser o mais bem avaliado pelos professores. Por outro lado, seus professores e alunos são os que avaliam melhor o laboratório de fonologia, seus professores fazem a melhor avaliação do estado da biblioteca e seus alunos consideram seu acervo como o que mais atende às suas necessidades.

Finalmente, a IES Branca aparenta ser a instituição que oferece melhores condições físicas de estudo para seus alunos. Faz-se tal afirmação em vista de, segundo a opinião de seus alunos, esta instituição ter as melhores carteiras, o melhor sistema de iluminação, o melhor laboratório de informática (em número de máquinas e condições físicas do espaço) e a biblioteca com melhor avaliação. Além disso, seus alunos são os que mais fazem uso dos laboratórios de informática e de compreensão oral / fonologia, bem como da biblioteca.

4.6.6 – Perfil das condições físicas nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES

A despeito das contradições anteriormente indicadas, em que, em sua grande maioria, as administrações das instituições fazem uma avaliação positiva, os professores se dividem entre opiniões que reforçam as das administrações ou as dos alunos, e os alunos caracterizam preferencialmente aspectos negativos, é nosso objetivo fazer uma radiografia ampla, um apanhado geral, sob o olhar das condições físicas das instituições. Essa radiografia apresenta um perfil marcado pelos seguintes traços: (1) os prédios onde funcionam os cursos são compartilhados com outras instituições de ensino fundamental ou médio, (2) as salas de aula avaliadas de maneira razoável, (3) os laboratórios, tanto de informática quanto de fonologia, são bons, mas pouco usados pelos alunos, e (4) a biblioteca é a instalação que mais preocupa pois é avaliada como ineficaz, porque seu acervo não supre as necessidades dos alunos, além de ser pouco usada por eles.

Terminamos, assim, de expor sobre as condições físicas das instituições, a primeira dimensão do binômio de investigação. A seguir, a segunda dimensão será analisada – o curso oferecido.

4.7 – O Curso de Letras/Inglês

A quinta pergunta de pesquisa – sobre o perfil do curso de Letras/Inglês oferecido – será respondida nesta seção. Consideramos ser este o aspecto mais esperado para a composição da ‘radiografia’ dos cursos de Letras/Inglês no estado do ES. Foi, desde o início, uma das razões mais fortes de nossa procura. As opiniões das partes envolvidas – administração das instituições, corpo docente e corpo discente – serão abordadas sob a ótica de quatro aspectos: a preparação oferecida pelo curso; as expectativas iniciais dos alunos; o

currículo atualmente praticado e o nível de proficiência lingüística dos alunos na LE. Com base nos dados obtidos, ressaltaremos as características mais marcantes de cada um dos aspectos e as características mais marcantes de cada instituição, para, assim, delinear o perfil do curso de Letras/Inglês que é oferecido pelas instituições participantes da pesquisa.

4.7.1 – Preparação oferecida pelo curso nas IES investigadas

Ao serem questionados se o curso em questão prepara bem seus alunos, os participantes responderam da forma a seguir:

Tabela 48: Preparação oferecida pelo curso de Letras/Inglês nas IES investigadas

IES	O curso de Letras/Inglês prepara bem seus alunos?														
	Administração			Professores ⁵⁷						Alunos ⁵⁸					
	Sim	Parc.	Não	Sim		Parcialmente		Não		Sim		Parcialmente		Não	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
Verde	X			7	70,0%	3	30,0%			5	31,3%	10	62,5%	1	6,3%
Amarela		X		2	22,2%	7	77,8%			9	37,5%	12	50,0%	3	12,5%
Azul	X			1	25,0%	3	75,0%			13	36,1%	23	63,9%		
Branca	X			1	16,7%	5	83,3%			3	37,5%	3	37,5%	2	25,0%
Total				11	37,9%	18	62,1%			30	35,7%	48	57,1%	6	7,1%

De acordo com a Tabela 48, tanto para as instituições quanto para seus professores e alunos, o curso de Letras/Inglês prepara seu alunado de maneira satisfatória, ressaltando-se que nenhuma das administrações ou professores indicou que o curso não prepara bem seus alunos. Este resultado seria um indicativo de otimismo das instituições e de seu corpo docente? Ou seria mais real dizer que essas instituições não têm parâmetros que embasem uma avaliação oficial, institucionalizada? Dizemos isso, porque em nenhuma delas foi indicado um controle de evasão escolar, um acompanhamento de alunos ou mesmo um teste de proficiência lingüística junto a seus alunos. Acreditamos, então, que essa visão seja fundada apenas na opinião pessoal de cada respondente, e não em dados concretos e justificáveis.

Apesar da avaliação satisfatória feita pelas instituições e pelo corpo docente, há uma inversão de opiniões entre estas duas fontes de informações, tendo em vista que 75,0% das instituições acreditam preparar bem seus alunos, com exceção da IES Amarela, que considera sua preparação parcial, enquanto que 62,1% de todos os professores opinaram que o curso prepara seus alunos parcialmente bem. Existe nas IES Verde e Amarela uma maior sintonia entre as opiniões apresentadas pela administração e pelo seu corpo docente, pois em ambas as

⁵⁷ 29 professores responderam a esta questão, ou seja, 80,6% da população total de professores investigada.

⁵⁸ 84 alunos responderam a esta questão, ou seja, 97,7% da população total de alunos investigada.

instituições a maioria dos professores concorda com o que fora dito pela administração. Essa sintonia já não se repete nas IES Azul e Branca, tendo em vista que a coordenação de curso diz preparar bem seus alunos, enquanto a maior parte de seus professores não está tão segura assim da boa preparação oferecida pelo curso.

Um alto percentual de alunos investigados (92,8%) afirma que sua preparação é de boa qualidade (indicadores 'sim' e 'parcial'). Pouco mais da metade deles (57,1%) afirma que recebem uma preparação de nível parcial para exercerem sua profissão de professores de inglês, enquanto aproximadamente 36,0% acreditam em uma boa preparação oferecida pelo curso em questão. Entretanto, um percentual de 7,1% se mostra insatisfeito com a preparação que lhes é oferecida. A tendência geral, que é a maioria dos alunos julgarem como parcial sua preparação profissional, seguidos pelos alunos que a julgam boa, é notada em três instituições (IES Verde, Amarela e Azul). Consideramos que a avaliação mais positiva é feita pelos alunos da IES Azul, tendo em vista que nessa instituição não foi apresentada nenhuma resposta indicando que o curso não os prepara bem. A avaliação mais negativa, a que registrou maior índice de rejeição quanto à preparação do curso, foi feita pelo corpo discente da IES Branca, porque apresentou um maior percentual negativo na avaliação (25,0%).

Um outro quesito que está dentro da preparação que o curso oferece é a exposição dos alunos à LE durante as aulas. Tendo em vista que a língua inglesa é falada no Brasil como LE, existe uma expectativa de que, em um curso de formação de professores dessa LE, as aulas sejam ministradas na língua-alvo. Além disso, dado que as aulas ministradas em inglês são uma valiosa oportunidade de contato do aluno com a LE, investigamos como são ministradas as aulas do curso de Letras/Inglês nas instituições pesquisadas.

Dentre todos os professores participantes, indagamos àqueles que diretamente lidam com a língua inglesa (ministrando aulas da língua, de estudos culturais ou de literatura diretamente ligadas à língua inglesa) se suas aulas são ministradas nessa LE, e com que frequência o fazem.

Tabela 49: Professores de aulas de língua ou literatura inglesa / norte-americana nas IES investigadas

IES	Aulas em inglês? ⁵⁹				Com que frequência?							
	Sim		Não		Intensa		Frequente		Esporádica		Rara	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	9	100%			8	88,9%			1	11,1%		
Amarela	6	100%			3	50,0%	2	33,3%	1	16,7%		
Azul	3	100%			1	33,3%	2	66,7%				
Branca	3	100%			3	100,0%						
Total	21	100%	-	-	15	71,4%	4	19,0%	2	9,5%	-	-

Conforme nos mostra a Tabela 49, deste universo de vinte e um professores, mais de 70,0% indicam que suas aulas são ministradas em inglês em frequência 'intensa'. As IES Verde e Branca se destacam por serem instituições onde todos os seus professores investigados das disciplinas mencionadas ministram suas aulas na LE. Entretanto, destacamos também, por motivos adversos, as IES Amarela e Azul. A IES Azul nos surpreende por ser a instituição onde a maioria dos professores dessas disciplinas leciona 'frequentemente' em língua inglesa, indo contrária à tendência notada nas outras instituições. A IES Amarela merece destaque por ser a única instituição que tem professor que ministra aulas de língua ou literatura de língua inglesa esporadicamente na LE, o que vem caracterizar uma privação de seus alunos à exposição, contato e uso da LE durante estas aulas.

Tendo visto como a preparação do curso é encarada, passamos, a seguir, às expectativas iniciais dos alunos no curso de Letras/Inglês.

4.7.2 – Expectativas iniciais dos alunos investigados

Os alunos investigados também responderam como classificam o curso realizado em face às suas expectativas iniciais.

Tabela 50: Alunos e classificação do curso realizado nas IES investigadas ⁶⁰

IES	Como classifica o curso em função de suas expectativas iniciais?					
	Foi além das expectativas		Atendeu às expectativas		Ficou aquém das expectativas	
	#	%	#	%	#	%
Verde			4	25,0%	12	75,0%
Amarela			10	41,7%	14	58,3%
Azul	1	2,8%	19	52,8%	16	44,4%
Branca			4	50,0%	4	50,0%
Total	1	1,2%	37	44,0%	46	54,8%

⁵⁹ Apenas 20 professores deveriam responder a esta questão, pois são os que ministram aulas desta natureza. Entretanto, 21 professores responderam afirmativamente a esta questão, 1 professor a mais da IES Verde – é o professor de Prática de Ensino que, por vezes, ministra aulas em língua inglesa.

⁶⁰ 84 alunos responderam a esta questão, ou seja, 97,7% da população total de alunos investigada.

A Tabela 50 mostra como o curso de Letras/Inglês é classificado pelos alunos investigados em relação às suas expectativas iniciais. Um percentual de 54,8% dos alunos se diz insatisfeito com o curso realizado, tendo em vista que o mesmo ficou aquém de suas expectativas iniciais, em confronto com um percentual de 45,2% de alunos que tiveram suas expectativas iniciais atendidas ou superadas. Entendemos que tal índice de insatisfação é preocupante, tomando por base que mais da metade dos alunos está finalizando um curso superior de duração de quatro anos com qualidade inferior ao que haviam pensado no início do curso. Todavia, o descontentamento de alunos com seus cursos superiores não é uma surpresa total. Greco (2002) informa que a esta mesma conclusão chegou uma pesquisa de um jornal paulista em 1997, apontando um descontentamento de mais de 80,0% de alunos, bem como algumas outras pesquisas realizadas pelo MEC em 1998. Restrita aos cursos de Letras/Inglês, Celani (1985) realizou uma pesquisa com alunos formandos do curso na PUC-SP e apontou a satisfação dos alunos com o curso em questão nos seguintes índices: 21,0% plenamente satisfeitos, 60,0% parcialmente satisfeitos e 19,0% totalmente insatisfeitos.

Os corpos discentes das IES Verde e Amarela são os que traçam um panorama mais negativo. Na IES Verde, nenhum de seus alunos se mostrou surpreendido pela qualidade do curso; ao contrário, 75,0% deles se decepcionaram com o mesmo, sendo esse o maior índice de descontentamento apresentado. Assim como na IES Verde, seguem os alunos da IES Amarela a tendência de a maioria dos respondentes opinar que o curso ficou aquém de suas expectativas iniciais e não apresentar nenhum indicativo em que o curso tenha superado tais expectativas.

O quadro se mostra mais positivo na IES Azul. Isto em função de duas razões principais: (1) um percentual representativo de a maior parte dos respondentes (52,8%) informar que o curso atendeu às suas expectativas iniciais, seguido pelo seu não-atendimento (44,4%), e (2) foi a única instituição onde tivemos um único informante, dos 86 alunos investigados, que se surpreendeu positivamente com o curso oferecido. A situação mais peculiar se faz presente na IES Branca em vista da polaridade de opiniões: enquanto exatamente metade dos alunos se sente atendida em face de suas expectativas iniciais, a outra metade se diz insatisfeita com o curso.

4.7.3 – Currículo praticado nas IES investigadas

O currículo do curso de Letras deve ser concebido como uma “construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (Parecer CNE/CES 492/2001 – Brasil, 2002d, p. 3), sendo definido nesse Parecer como “*todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*” (grifo do Parecer). Em vista dessa visão de um currículo, discutiremos os dados sobre as opiniões acerca dos currículos do curso.

Tabela 51: Currículos em vigência nas IES investigadas

IES	O currículo atende às expectativas do curso em sua totalidade?	
	Sim	Não
Verde		X
Amarela		X
Azul		X
Branca	X	

Pelas informações obtidas na Tabela 51, registramos que somente a administração da IES Branca respondeu que seu currículo atende às expectativas do curso em sua totalidade. Isso pode ser em função de ela ter sido a única instituição a realizar alteração curricular mais recentemente (em 2001). Pode-se levantar a hipótese de que essa instituição está apostando no que está sendo implantado. A unissonância entre as outras três instituições, demonstrando insatisfação com o currículo, pode ser resultante da falta de atualização dos componentes curriculares de seus cursos.

Tabela 52: Alunos e currículos praticados nas IES investigadas ⁶¹

IES	Avaliação									
	Excelente		Muito bom		Bom		Regular		Ruim	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde				-	6	42,9%	6	42,9%	2	14,3%
Amarela			12	50,0%	8	33,3%	1	4,2%	3	12,5%
Azul			6	18,2%	21	63,6%	6	18,2%		
Branca			2	25,0%	4	50,0%	2	25,0%		
Total	-	-	20	25,3%	39	49,4%	15	19,0%	5	6,3%

Por intermédio da Tabela 52, registramos a opinião dos alunos investigados sobre o currículo que é praticado no curso onde estudam. Dados indicam que a opinião predominante entre os alunos é positiva, refletindo um currículo que varia entre ‘bom’ e ‘muito bom’, o que perfaz um percentual de aproximadamente 75,0% das opiniões. Vale ressaltar, entretanto, que nenhum dos alunos investigados avaliou seu currículo como excelente. Vão contra essa tendência de opiniões positivas os alunos da IES Verde, que classificam seu currículo

⁶¹ 79 alunos responderam a esta questão, ou seja, 91,9% da população total de alunos investigada.

predominantemente entre 'bom' e 'regular' (85,8%) – coincidentemente, essa é a instituição que não realiza alteração curricular há mais tempo.

Destacamos as respostas levantadas na IES Amarela. Primeiro, porque é a única instituição que apresenta uma maior distribuição de opiniões, tendo os informantes os mais variados pontos de vista sobre o tópico. Segundo, por ser a instituição que tem a melhor avaliação individual, já que metade das respostas válidas dessa instituição é de um currículo muito bom.

As respostas obtidas nas IES Azul e Branca muito se assemelham. Em ambas, a maior concentração de opiniões é na categoria 'bom', e tanto na categoria 'muito bom' como na categoria 'regular' os alunos apresentam o mesmo percentual de opiniões.

Na seqüência, registraremos as opiniões dos professores quanto ao currículo praticado.

Tabela 53: Avaliação dos professores sobre o currículo praticado nas IES investigadas ⁶²

IES	Avaliação									
	Excelente		Muito bom		Bom		Regular		Ruim	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde			1	10,0%	6	60,0%	3	30,0%		
Amarela	1	12,5%	2	25,0%	4	50,0%	1	12,5%		
Azul					4	100,0%				
Branca					2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%
Total	1	3,6%	3	10,7%	16	57,1%	6	21,4%	2	7,1%

A partir dos dados da Tabela 53, registramos que mais da metade das respostas dos professores espelha uma opinião similar à dos alunos – um currículo bom. Entretanto, a tendência dos professores é de avaliar o currículo entre as categorias 'bom' e 'regular', o que diverge se compararmos com a opinião dos alunos, pois apresentam aqui uma visão um pouco mais negativa do que a dos alunos. A maior concentração de opiniões situa-se na categoria 'bom' e assim se faz presente em três instituições, com exceção da IES Branca, que mostra um mesmo percentual de opiniões para as três categorias apontadas.

Quatro indicadores saltam aos olhos: (1) a diversificação de respostas obtidas na IES Amarela (como na opinião dos alunos, na Tabela 52), (2) o percentual de 100% dos professores da IES Azul avaliando o currículo como bom, (3) a divergência de opiniões entre os professores e alunos da IES Branca – os primeiros avaliando o currículo de maneira mais negativa e os segundos de maneira mais positiva, e (4) a insatisfação dos professores da IES Branca com o seu currículo, tendo em vista que essa foi a instituição que mais recentemente

⁶² 28 professores responderam a esta questão, ou seja, 77,8% da população total de professores investigada.

implantou um novo currículo e cuja administração é a única que se diz satisfeita com seu currículo atual.

A seguir, falaremos sobre o próximo foco de investigação que diz respeito ao curso oferecido nas instituições investigadas: o nível de proficiência dos alunos formandos. Ou seja, qual é o nível de proficiência lingüística que os atuais alunos formados pelas instituições investigadas têm.

4.7.4 – Nível de proficiência lingüística na LE dos alunos investigados

Um primeiro indicativo de conhecimento lingüístico na língua inglesa por parte dos alunos investigados diz respeito a testes de proficiência amplamente conhecidos e estabelecidos, como Michigan, TOEFL⁶³ ou Cambridge. Foi perguntado aos alunos se eles já fizeram testes desta natureza.

Tabela 54: Alunos e testes de proficiência nas IES investigadas⁶⁴

IES	Já fez teste proficiência?			
	Sim		Não	
	#	%	#	%
Verde	2	12,5%	14	87,5%
Amarela	3	12,5%	21	87,5%
Azul	3	8,6%	32	91,4%
Branca	1	11,1%	8	88,9%
Total	9	10,7%	75	89,3%

Pelas respostas obtidas na Tabela 54, constata-se que os testes de proficiência não parecem fazer parte do cotidiano dos estudantes do curso de Letras/Inglês no ES, tendo em vista que praticamente 90,0% dos alunos nunca fizeram testes desta natureza. Individualmente, por instituição pesquisada, as que têm percentuais mais altos de alunos que já realizaram um teste de proficiência são as IES Verde e Amarela – com 12,5% cada - justamente onde é “exigido” um certo nível de proficiência para admissão no curso.

Um segundo indicativo foi sobre a opinião dos formandos acerca de seu atual nível de proficiência na língua em que brevemente serão professores. O resultado deste questionamento pode ser conferido abaixo na Tabela 55.

⁶³ Test of English as a Foreign Language, teste de proficiência elaborado pela universidade Americana New Jersey.

⁶⁴ 84 alunos responderam a esta questão, ou seja, 97,7% da população total de alunos investigada.

Tabela 55: Alunos e seu nível de proficiência lingüística em língua inglesa nas IES investigadas ⁶⁵

IES	Como classifica seu nível de proficiência?									
	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Fraco	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	2	12,5%	5	31,3%	8	50,0%	1	6,3%		
Amarela			5	22,7%	9	40,9%	3	13,6%	5	22,7%
Azul	1	2,7%	8	21,6%	17	45,9%	11	29,7%		
Branca			3	33,3%	5	55,6%	1	11,1%		
Total	3	3,6%	21	25,0%	39	46,4%	16	19,0%	5	6,0%

Nota-se na Tabela 55 que quase metade dos alunos investigados (46,4%) classifica seu nível de proficiência lingüística como 'bom'. As opiniões individuais por instituição acompanham a tendência geral do grupo, ou seja, em todas as instituições pesquisadas, o maior percentual de alunos classifica assim seu conhecimento em língua inglesa. Entretanto, vale lembrar que é uma classificação bem subjetiva por parte dos alunos, haja vista que não lhes foi dado nenhum parâmetro para julgamento do que é 'excelente', 'bom' ou 'fraco'. Neste cenário, sob a ótica de conhecimento da LE, os alunos da IES Verde apontam que se sentem os mais bem preparados, enquanto os alunos da IES Amarela parecem demonstrar que sua evolução lingüística está deixando a desejar, porque mais de 20,0% classificaram seus conhecimentos na LE como 'fraco'.

Após ver como os alunos investigados classificam sua proficiência na LE (Tabela 55), exploraremos na Tabela 56 a opinião dos professores que dão aulas de língua, estudos culturais ou literatura na língua-alvo e sobre como está a proficiência lingüística desses alunos.

Tabela 56: Professores e nível de proficiência em língua inglesa dos alunos formandos nas IES investigadas ⁶⁶

IES	Opinião dos professores sobre a proficiência dos alunos formandos na LE											
	Excelente		Muito bom		Bom		Razoável		Fraco		Não sei responder	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Verde	2	25,0%	5	62,5%	1	12,5%						
Amarela							5	83,3%			1	16,7%
Azul					3	100%						
Branca			1	33,3%	2	66,7%						
Total	2	10%	6	30,0%	6	30,0%	5	25,0%	-	-	1	05,0%

Conforme dados da Tabela 56, 60,0% dos professores indicam que o nível de proficiência lingüística do grupo de alunos que está se formando varia entre as categorias 'bom' e 'muito bom'. Dois aspectos positivos se destacam: o primeiro é que a categoria 'fraco' não se fez presente nesta avaliação, e o segundo é que o resultado geral favorável que

⁶⁵ 84 alunos responderam a esta questão, ou seja, 97,7% da população total de alunos investigada.

⁶⁶ Todos os 20 professores que ministram aulas de língua ou literatura inglesa / norte-americana responderam a esta pergunta.

contempla as categorias 'excelente', 'muito bom' e 'bom' representa 70,0% das respostas obtidas. Porém, destacamos também um aspecto negativo: o número reduzido de professores que têm conhecimento para avaliar o desempenho de seus alunos na LE que classifique essa proficiência lingüística em 'excelente'.

Em termos gerais, esses aspectos delineados indicam que os alunos ora formandos demonstram, aos olhos de seus professores, um conhecimento de inglês satisfatório. Os professores da IES Verde são os que mais positivamente classificam o nível lingüístico de seus alunos. Ao contrário dos professores da IES Amarela, que afirmam ser seus alunos formandos detentores de um conhecimento que varia de 'razoável' a 'fraco' – fato que vem indicar uma necessidade iminente de serem tomadas algumas atitudes para melhoria da situação. Os docentes da IES Azul mantêm uma uniformidade de opiniões sobre o bom nível de seus alunos, e os da IES Branca apontam também para uma avaliação positiva.

4.7.5 – Síntese das avaliações sobre o curso de Letras/Inglês oferecido nas IES investigadas

Serão fornecidas duas sínteses neste tópico. A primeira delas aborda cada um dos aspectos investigados sobre o curso em questão e a segunda trata do curso de Letras/Inglês por cada instituição em separado.

4.7.5.1 – Por aspecto investigado

O curso de Letras/Inglês oferecido nas instituições foi avaliado, pelos três grupos de respondentes, sob quatro aspectos, a saber: a preparação oferecida pelo curso, as expectativas iniciais dos alunos, o currículo praticado e o nível de proficiência dos alunos formandos. Suas avaliações estão a seguir registradas.

Quanto ao curso oferecido, a maioria das administrações das instituições avalia que prepara bem seus alunos. Entretanto, tanto professores quanto alunos formandos avaliam essa preparação como parcial.

Quanto às expectativas iniciais dos alunos investigados, constatou-se que 54,8% de todos os alunos entrevistados afirmam que o curso ficou aquém de suas expectativas iniciais.

Quanto ao currículo praticado atualmente, verificou-se que em três instituições os currículos ora praticados não atendem às expectativas do curso em sua totalidade. Os alunos

classificam os currículos praticados de maneira positiva – 49,4% dos alunos como ‘bom’, seguidos de 25,3% dos alunos como ‘muito bom’. Já os professores têm uma visão um pouco mais negativa, tendo em vista que 57,1% desses avaliam os currículos praticados como ‘bom’, seguidos de 21,4% dos professores opinando que os currículos de seus cursos são de avaliação ‘regular’.

Quanto ao nível de proficiência dos alunos formandos, a grande maioria dos alunos, 89,3%, nunca fez um teste de proficiência reconhecido. Os alunos investigados, bem como os professores que têm conhecimento para opinar sobre esta questão, acreditam que o nível de conhecimento e proficiência lingüísticos dos alunos formandos varia entre ‘bom’ e ‘muito bom’.

4.7.5.2 – Por instituição investigada

Individualmente, isto é, por instituição pesquisada, destacamos os seguintes aspectos sobre o curso de Letras/Inglês.

Em primeiro lugar, a IES Verde tem os professores que têm opiniões mais positivas sobre a preparação que é dada pelo curso. No entanto, é maior a incidência de alunos cujas expectativas não foram atendidas e ela tem os discentes que mais negativamente classificam o currículo. São seus os alunos e professores que melhor classificam a proficiência em língua inglesa do grupo discente.

Em segundo lugar, a IES Amarela é a instituição cujos alunos acreditam em uma melhor preparação do curso e tanto esses quanto seus professores são os que mais positivamente classificam o currículo. É a única instituição cuja administração acredita que seu curso prepara de forma parcial e onde foi identificado o menor percentual de professores que dão aulas em inglês. Docentes e discentes da IES Amarela indicam que essa instituição aparentemente inspira mais cuidados quanto à proficiência lingüística dos alunos: ambos os grupos são os que pior classificaram esse item.

Em terceiro lugar, a IES Azul é a instituição onde os alunos apontam para uma maior satisfação, tendo em vista que foram os que opinaram mais positivamente quanto à preparação oferecida pelo curso, além de ser a instituição do único aluno que indicou que o curso de Letras/Inglês superou suas expectativas iniciais. Tem ela também a maior incidência de alunos que nunca fizeram teste de proficiência.

Por fim, a IES Branca se destaca por ser a única instituição onde professores e alunos afirmam que o curso não oferece uma boa preparação. Seus professores são os que pior avaliam o currículo, apesar de a administração da IES Branca ter sido a única instituição para a qual o currículo atual atende às expectativas plenamente – o que talvez possa ser explicado pela implantação gradual do novo currículo. Seus professores são os que mais dão aula em língua inglesa.

4.7.6 – Perfil do curso nas IES que oferecem o curso de Letras/Inglês no ES

O perfil do curso de Letras/Inglês oferecido pelas instituições capixabas se caracteriza pelos seguintes traços: (1) enquanto a instituição acredita oferecer uma boa preparação no curso, seus professores, e principalmente alunos, não se mostram tão seguros assim, (2) há uma alarmante constatação de que o curso fica aquém das expectativas iniciais dos alunos investigados, (3) o currículo vigente não atende à instituição, agrada aos alunos, mas não satisfaz muito o corpo docente, e (4) um bom nível de proficiência lingüística na língua inglesa é característica dos alunos formandos.

Desta maneira, após termos apresentado e analisado os dados sobre as informações e opiniões acerca de cada um dos grupos de participantes, passaremos ao último capítulo deste trabalho de dissertação, a Conclusão, que tem por objetivo sintetizar os resultados, buscando responder à última pergunta de pesquisa.

Capítulo V CONCLUSÃO

“Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos.”
(Cury, 2002, p.7)

Este trabalho de pesquisa levantou dados de quatro instituições no estado do ES que formam professores de inglês como LE em nível universitário. Assim sendo, teve por objetivo realizar um mapeamento das características que retratassem essas instituições, abrangendo aspectos como seu perfil administrativo, perfil pedagógico, bem como o perfil dos alunos e professores respondentes. Objetivou, também, ouvir as vozes dos três grupos de respondentes acerca do binômio de investigação escolhido: as condições físicas das instituições e o curso de Letras/Inglês oferecido pelas mesmas. O Capítulo I, de introdução à dissertação, apresentou justificativas, objetivos e perguntas de pesquisa. O Capítulo II fez uma revisão do referencial teórico já publicado na área sobre a formação de professores de LE, sobre a legislação vigente no Brasil e sobre alguns estudos já realizados, no país, de natureza similar a este. O Capítulo III versou sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e os procedimentos utilizados no decorrer do trabalho. No Capítulo IV, os resultados obtidos foram apresentados e analisados. O presente capítulo, que conclui esta dissertação, tenta unificar as questões mais relevantes aqui discutidas, ao fazer referência à análise contida nos capítulos anteriores e ao responder à última pergunta de pesquisa. Discorreremos, também, sobre as implicações e limitações desta pesquisa, bem como oferecemos sugestões para futuros trabalhos.

5.1 – Retomada de uma das Perguntas de Pesquisa

Após apresentação do conjunto de perfis levantados no Capítulo IV – das instituições, dos alunos, dos professores, das condições físicas e do curso Letras/Inglês que é oferecido nas instituições pesquisadas – retomamos a última pergunta de pesquisa em função de a mesma não ter sido respondida no capítulo anterior: “Qual o perfil que esses resultados revelam sobre a formação de professores de inglês no Estado do Espírito Santo?”. Para responder a ela,

precisamos unificar os resultados obtidos e, por vezes, sintetizarmos conclusões já explicitadas em capítulos anteriores.

A formação de professores de inglês como LE no ES, em nível universitário, encontra-se em expansão, tanto pelo número de instituições que oferecem o curso, dez atualmente, sendo que outras já pleiteiam autorização para abertura do curso, quanto pela carência de outras habilitações que não a licenciatura, tendo em vista que todos os dez cursos estabelecidos no estado oferecem apenas essa habilitação. As IES instituídas concentram-se nas regiões metropolitana e norte do estado, cada uma delas com quatro instituições, e a formação desses professores se dá prioritariamente em curso noturno de instituição particular, haja vista que apenas uma é pública.

As instituições formadoras de professores de inglês como LE no ES têm como características comuns a realização do curso em quatro anos (Tabela 2), os processos seletivos holísticos (Tabela 3), a baixa evasão escolar (Tabela 5), a falta de controle de informações sobre seus alunos (Tabela 6), a falta de exigência de conhecimento prévio da língua inglesa quando da entrada do aluno no curso (Tabela 7), e a concentração de estágios no final do curso, em escolas conveniadas, supervisionados por professores do departamento de Letras/Inglês (Tabela 10).

A formação de professores de inglês no ES conta com professores, predominantemente do sexo feminino (Tabela 12), que atuam nos cursos investigados em sua área de formação (Tabela 8), são profissionais que apresentam faixa etária mais alta (Tabela 11) e que se dedicam ao ensino de terceiro grau como sua principal atividade. Entretanto, são professores pouco titulados (Tabela 13), ainda que em busca de aprimoramento. Constroem seu conhecimento profissional tanto por meio de instrução formal, ou seja, a busca por uma melhor titulação (Tabela 14), como por meio de participação em eventos científicos e leituras (Tabelas 15 e 16), apesar de pouco pesquisarem (Tabela 18). São, ainda, professores que têm no ensino superior sua principal atividade profissional (Tabela 21), apresentam uma baixa vivência como professores de terceiro grau (Tabela 22) e são pouco aproveitados nas instituições onde trabalham (Tabela 23).

O corpo discente é caracterizado predominantemente por alunos do sexo feminino (Tabela 25), cursando seu primeiro curso superior (Tabela 28), pertencentes a famílias com renda familiar entre 5 e 9.9 salários mínimos (Tabela 26) e que trabalham (Tabela 32) para

ajudar nessa renda (Tabela 27), desmitificando o elitismo que, por vezes, é atribuído ao curso de Letras/Inglês. São alunos que optaram pelo curso como sua primeira escolha (Tabela 29), por se identificarem com a língua inglesa, ou com seu magistério (Tabela 30). O corpo discente investigado caracteriza-se, ainda, pela busca de enriquecimento curricular e pessoal, ilustrada pela participação em eventos científicos da área (Tabela 31).

Apontamos para o fato de o ensino superior do curso de Letras/Inglês no ES, representado nesta pesquisa, ser marcado pela grande presença feminina, tanto no corpo discente (Tabela 25) quanto no docente (Tabela 12), o que nos leva a indicar a perpetuação da idéia de que são as mulheres as grandes responsáveis pela educação.

Das condições físicas analisadas, observamos que nas salas de aulas de todos os cursos de Letras/Inglês nas IES pesquisadas, há uma certa unissonância entre a administração e o corpo discente quanto à boa qualidade do sistema de iluminação (Tabela 36) e o sistema de ventilação (Tabela 37). Registramos, entretanto, uma discrepância entre essas vozes quanto à qualidade das carteiras (Tabela 35), com a administração elevando suas qualidades e alunos informando que a qualidade não é tão positiva assim. A situação é preocupante em razão da opinião dos alunos, tendo em vista que a maioria deles estuda à noite, após um dia de trabalho, e se tivessem carteiras um pouco mais confortáveis, seu rendimento poderia ser melhor.

Quanto aos laboratórios – os de informática e os de prática oral / fonologia – destacamos a existência de investimentos sendo realizados nestas dependências. Todas as instituições dispõem de laboratórios de informática que são considerados muito bons, na média geral, pelas administrações, professores e alunado (Tabela 39). Três quartos das instituições investigadas dispõem de laboratórios de prática oral / fonologia (Tabela 41), classificados, em geral, como bons pelas partes envolvidas (administração, professores e alunos) (Tabela 42). No entanto, o uso que alunos fazem de ambos os laboratórios é raro (Tabelas 40 e 43) – fato que suscita alguns questionamentos. O que explica o pouco uso se há bons laboratórios? Seria em decorrência do horário de seu funcionamento? Será que os alunos dispõem de recursos similares em casa? Será que o curso não exige que trabalhos sejam entregues digitados, ou que pesquisas sejam feitas na Internet? Seria a ausência de atividades de desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e auditiva? Essas questões merecem resposta que devem ser buscadas pelas instituições de forma a otimizar o uso desses laboratórios e fazer jus aos investimentos feitos pelas instituições.

Dentre os aspectos físicos questionados e estudados no capítulo anterior, a biblioteca é a dependência que mais apresenta detalhes para sua avaliação. Quanto ao estado geral das bibliotecas, a opinião das administrações, professorado e alunado converge para a classificação de boas bibliotecas (Tabela 45). A maioria das administrações considera que seu acervo se encontra em bom estado (Tabela 44) e que atende às necessidades do seu corpo discente, enquanto os alunos se dividem quanto ao atendimento dessa necessidade (Tabela 46). O dado que surpreende é que, em todas as instituições estudadas, o uso que alunos fazem das bibliotecas é esporádico (Tabela 47). Não acreditamos que o corpo discente disponha de bibliotecas públicas ou mesmo de uma biblioteca particular que justifique o pouco uso da facilidade disponibilizada pelas instituições. Somos mais tendentes a pensar que o uso das bibliotecas não é incentivado nas instituições. Além disso, é necessário que as bibliotecas sejam atualizadas com urgência, visto que as opiniões das próprias administrações se dividem quanto ao atendimento ou não de seu acervo às necessidades dos alunos, e que isso é reforçado pelos alunos (Tabela 46). A pesquisa bibliográfica precisa ser incentivada nos cursos de Letras/Inglês, porque se os alunos não criarem o costume de ir à biblioteca, não vão desenvolver esse hábito, e por conseguinte não vão solicitar isso de seus futuros alunos, dando continuidade, assim, a um círculo vicioso.

Quanto à preparação oferecida pelo curso de Letras/Inglês, para a maioria das administrações, o curso prepara bem, formando bons professores; para a maior parte dos professores, a qualidade dessa formação é parcial e, entre os alunos, destacamos a unissonância de opiniões quanto à qualidade parcial da preparação oferecida pelo curso que fazem.

A opinião da maioria das administrações (Tabela 48) – quanto a uma boa formação profissional dos professores de inglês – reflete o fato de que as administrações acreditam estar atendendo de maneira satisfatória às demandas do mercado. Destacamos dois possíveis motivos que devem embasar essa opinião das administrações: por estarem se adequando às Diretrizes Curriculares ou por terem noção do que seja demandado pelo mercado.

Os professores, em sua maioria, acreditam em uma formação de qualidade parcial (Tabela 48). Isso se dá, talvez, por estarem mais próximos do exercício da profissão, mais cientes de que a preparação de futuros professores poderia ser melhor, porque não atende às demandas, ou em vista das barreiras que os alunos vão encontrar no exercício da profissão. Se

os professores assim acreditam, deixam transparecer uma indicação de que o curso precisa de adequação curricular para supressão de lacunas. Ou seja, que os cursos devem adaptar seus currículos ao mercado e que devem atender às necessidades dos alunos, já que percebem suas dificuldades.

A visão dos professores quanto a uma formação de qualidade parcial é compartilhada pelos alunos (Tabela 48). Essa similaridade de opiniões pode se dar em consequência de que esses discentes já estejam inseridos no mercado de trabalho, na docência (Tabelas 32, 33 e 34), e sejam sabedores de que enfrentam problemas que não são abordados ou discutidos durante o curso da graduação. Poderíamos lançar como hipóteses para essa situação a não-problematização do exercício da profissão do professor, ou seja, a discussão da situação real deveria ser incluída nesses cursos. Diante desse quadro, poderíamos inferir que o currículo cumprido pelo aluno de Letras/Inglês não tenha a aplicabilidade desejável em relação à realidade da sala de aula, seja na escola pública, seja na escola particular. Poderia ser essa a possível explicação para a insatisfação dos alunos, ao registrarem que suas expectativas iniciais não foram atendidas (Tabela 50), ao avaliarem suas expectativas em relação à preparação do curso em questão.

Ainda quanto ao curso de Letras/Inglês oferecido pelas instituições pesquisadas, destacamos a questão do currículo em vigência, que não atende à maioria das administrações (Tabela 51), apesar de ser avaliado de maneira positiva pelos corpos docente e discente. Essa opinião das administrações das instituições pode ser justificada em função da dificuldade de se implementar um currículo que incorpore as orientações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras – um currículo mais flexível, menos centrado na concepção de disciplinas, incentivador da participação de alunos em atividades extra-acadêmicas e de pesquisa, etc. (Brasil, 2002d). A avaliação das instituições parece indicar a necessidade de se fazer essa adequação. De qualquer maneira, alterações curriculares devem ser periódicas em vista dos avanços de estudos e pesquisas na área da Linguística Aplicada. Em função desses avanços, seria desejável que os currículos fossem revistos a cada cinco anos. Essa programação poderia diminuir a discrepância entre as avaliações dos diferentes segmentos nas instituições.

Tanto os professores quanto os alunos investigados consideram os currículos vigentes de boa qualidade (Tabela 53 e 52, respectivamente), apesar de informarem que a preparação do curso, para o mercado de trabalho, é de qualidade parcial (Tabela 48). Entendendo que é

através do currículo que se concretiza o projeto pedagógico da instituição, as posições assumidas pelos corpos docente e discente se mostram incoerentes ao fazerem uma avaliação positiva do currículo e uma avaliação parcial da preparação oferecida pelo curso.

A maioria dos currículos carece de adequação à legislação (Tabela 9), seja por adequação de conteúdo, de estabelecimento de carga horária ou de adequação às Diretrizes. Tal afirmativa pode ser exemplificada pelo fato de que apenas um quarto das instituições informa estar em sintonia com a carga horária estabelecida pela nova legislação acerca das atividades de cunho prático (Tabela 10), mesmo que, como apontado no capítulo anterior, seja de difícil entendimento.

Futuros estudos para buscarem as causas dessas opiniões devem ser realizados, seja pelas instituições na busca de um currículo mais próximo das expectativas dos alunos, seja por outros pesquisadores na exploração de fatores que influenciam essas opiniões.

Por fim, existe uma convergência entre as opiniões de alunos e professores quanto a uma boa avaliação da proficiência dos alunos em língua inglesa (Tabelas 55 e 56, respectivamente). Em função da exigência e da influência da língua inglesa no mercado de trabalho, professores (lingüísticamente) competentes são desejados, necessários e valorizados. Acreditamos que um professor de inglês como LE deva ter, ao menos, um conhecimento lingüístico equivalente ao exigido por exames de proficiência como o FCE,⁶⁷ o ECCE,⁶⁸ ou por uma pontuação mínima previamente estabelecida para o TOEFL.

A avaliação positiva feita por professores e alunos sobre a proficiência do corpo discente revela otimismo quanto aos futuros profissionais capixabas. Isso pode ser um indício de que estejamos, sim, no estado do ES, trabalhando para termos professores lingüísticamente competentes, e que talvez daqui a dez anos o quadro esteja ainda melhor.

Em vista de que o conhecimento assume importante posição na estruturação social e econômica da humanidade, a escola e a formação de professores devem ser repensadas como um desafio (Kurtz *et al.*, 2000), até porque professores atuam junto a seus alunos desenvolvendo valores, posicionamento na sociedade, no mundo, preparando-os para a vida, e contribuindo para a formação do indivíduo (Celani, 2001). Acredita-se, ainda, em um

⁶⁷ First Certificate in English, teste de proficiência elaborado pela universidade britânica Cambridge.

⁶⁸ Examination for Certificate of Competency in English, teste de proficiência elaborado pela universidade americana Michigan.

programa de formação de professores de LE afinados com a orientação reflexiva, cujo objetivo é encorajá-los a se tornarem profissionais críticos, reflexivos, pesquisadores da própria vida profissional, agentes de mudança, valorizadores de próprias experiências e idéias, em vez de reverenciar apenas a palavra dos ditos ‘especialistas’ (Abrahão, 2002; Almeida Filho, 1999; Freitas *et al.*, 2002; Mateus, 2002).

Além da legislação em vigência, teóricos e estudiosos brasileiros, conhecedores da realidade do país, como Almeida Filho (1999), Barcelos (1999), Cavalcanti (1999), Leffa (2001), Paiva (1997, 2000, 2001), Ruz (1998) e Volpi (2001), sugerem atitudes de mudança de comportamento de todos os segmentos bem como indicativos de alterações práticas no Capítulo II deste trabalho, visando uma melhor condição da formação de professores de inglês. Essas sugestões podem ser individualmente analisadas, adotadas (total ou parcialmente) ou rejeitadas pelas instituições. As mudanças envolvem, sobretudo, alterações de atitudes e hábitos tanto por parte das instituições, dos professores, como dos alunos (Demo, 2001).

Para Greco (2002), a escola de ensino superior deve ser consciente de que é uma instituição educacional, e não simplesmente uma instituição de ensino; os professores devem estar conscientes de seu papel enquanto educadores e “não apenas meros ministradores de conteúdos profissionalizantes” (*ibid.*, p. 106); e os alunos conscientes de agirem como sujeitos ativos no processo educacional. Esta não é uma tarefa simples, além de serem necessários investimentos das mais diversas ordens para se formar melhor os professores de inglês. Alves (2001, p. 7) aponta que uma das principais “questões da nossa época é a formação do professor brasileiro, que se quer de qualidade e contínua”. No que diz respeito à oferta de cursos de pós-graduação no ES para os profissionais da área de ensino de LE, registramos a carência atual (Tabela 4), e concordamos com Leffa (2001, p. 341) de que “a formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas se inicia quando o aluno sai da universidade”.

Tendo o acima exposto, sintetizamos, a seguir, nossa resposta à pergunta de pesquisa proposta. Entendemos que, apesar de a situação da formação de professores de inglês como LE em nível universitário no ES apresentar, a princípio, um quadro satisfatório, uma vez que a maioria dos elementos listados acima indica uma classificação positiva, arriscamo-nos a dizer

que isso não acontece na realidade. Isso porque questionamos se o 'satisfatório' significa bom, porque apontamos precariedades que deixam a desejar nos cursos de Letras/Inglês nesse estado, mas que podem ser sanadas. Além disso, acreditamos que temos que prezar e buscar a excelência, porque temos que sempre nos questionar sobre o que falta para ficar melhor, ou como podemos contribuir para que a situação melhore ainda mais. Em vista do curso que é traçado pelas Diretrizes Curriculares, os cursos no ES podem vir a ser muito melhores, com seus currículos transformados.

Voltando nosso olhar para o ensino nos cursos de formação de professores de inglês como LE investigados no ES, destacamos alguns aspectos que consideramos irrefutáveis para uma melhoria na formação desses professores: (a) necessidade de a instituição conhecer melhor o aluno (procedência, necessidades, carências, bem como uso que faz da IES), (b) incentivo constante ao processo de capacitação do corpo docente, (c) implementação da cultura de pesquisa e estudos seqüenciais junto a alunos para que esses não repitam atitudes, tais como a não-realização de pesquisa, de seus professores, (d) maior aproveitamento do corpo docente pelas instituições, (e) adequação de carteiras nas salas de aula para alunos adultos, (f) incentivo para que os discentes façam um maior uso dos laboratórios (de informática e de compreensão oral), (g) adequação do acervo e incentivo ao uso das bibliotecas, (h) investigação do porquê da qualidade parcial do curso, (i) investigação do porquê de as expectativas dos alunos não serem atendidas pelo curso oferecido, (j) alteração dos currículos para adequação das leis vigentes, e (k) simulação e/ou aplicação de testes de proficiência aos alunos, para que tanto esses quanto seus professores tenham opiniões mais consistentes, mais embasadas sobre seu conhecimento lingüístico.

5.2 – Implicações da Pesquisa

Além da recuperação da memória do conhecimento científico acerca das instituições formadoras de professores de inglês como LE no ES, esta pesquisa contribui para uma melhor sistematização documental da área, podendo, assim, ser considerada uma 'pesquisa útil'.⁶⁹ Portanto, destacamos, a seguir, dois enfoques que, acreditamos, possam ser exemplos de

⁶⁹ Conceito de 'pesquisa útil' defendido como uma pesquisa de cunho prático, aplicável e inspiradora de futuras pesquisas – Informação verbal – Palestra proferida pelo Prof. João Batista Herkenhoff, intitulada "A pesquisa para os operadores de Direito", na 1ª. Jornada de Iniciação Científica do CESV, em Vitória, 2003.

implicação prática da pesquisa apresentada: o primeiro, a promoção de diálogo entre as diferentes vozes das diferentes instituições investigadas, e o segundo, as tomadas de decisão para uma melhor formação de professores de inglês como LE no ES.

5.2.1 – Promoção de diálogo entre as vozes das IES pesquisadas

Um dos objetivos específicos deste estudo, listado no capítulo introdutório, era o de constatar se a visão que a instituição tem de si mesma corresponde à que professores e alunos têm. Ao longo do texto vimos que, muitas vezes, a visão que a instituição tem de si difere da que os seus professores e alunos têm. Para exemplificação, tomemos que, em geral, as instituições tendem a destacar positivamente suas dependências e qualidades, enquanto os alunos, na grande maioria das vezes, são de opinião contrária à das administrações das instituições, e os professores por vezes adotam a postura de estarem ao lado da instituição onde trabalham, ao compartilharem de sua opinião, e, por outras vezes, adotam postura mais crítica, fortalecendo a opinião dos alunos.

Esse quadro pode ser entendido da seguinte forma: as instituições se colocam em posição privilegiada a fim de defender sua qualidade e, de alguma maneira, serem bem vistas por seus resultados. Os alunos usam oportunidades como a que esta pesquisa ofereceu para expressarem suas opiniões, anseios e críticas, já que as instituições não lhes propiciam momentos assim. Os professores, por trabalharem nas instituições, não devem, por questões éticas, ser tão categóricos em seu criticismo, haja vista que seria um alerta para si próprios que poderiam se perguntar: ‘se encontramos tantos pontos negativos assim aqui, por que continuamos a prestar nossos serviços nesta instituição?’.

Neste trabalho, o diálogo entre as vozes das administrações, dos corpos docente e discente das instituições pode ser promovido a partir do momento em que cada instituição utilizar os dados fornecidos para propor tanto estudos quanto ações práticas, com metas alcançáveis para a melhoria do curso Letras/Inglês que oferecem. Greco (2002, p. 119) sugere uma série de “medidas avaliadoras” que podem ser adotadas pela instituição, como a pesquisa do perfil do aluno formado, do perfil do aluno ingressante, o estabelecimento de um plano de recuperação do aluno ingressante que apresente carências educacionais e pedagógicas, a reavaliação periódica dos resultados dessas pesquisas. Ou ainda Demo (2001, p. 196), que sugere avaliações institucionais “*intra e extra muros*” (grifo do autor). Para ele, o diálogo

promovido pelas instituições tanto dentro quanto fora de seus espaços físicos é de valiosa contribuição para o autoconhecimento e identificação de problemas a serem sanados.

Além disso, tomamos a iniciativa de levantar algumas questões que podem ser discutidas em qualquer IES que se proponha a formar professores de inglês como LE, como: (a) Podemos continuar não exigindo um conhecimento lingüístico de inglês de alunos que ingressam no curso? (b) Como está a relação de professores e alunos? (c) O que sugerem os docentes para a melhoria do curso? (d) Quais são as aspirações de nossos alunos? (e) Estamos cumprindo nosso papel de educadores? (f) Como nossos docentes podem se tornar mais engajados no curso? (g) Somos críticos e reflexivos? (h) Que alterações físicas podem ser priorizadas para melhor atender nossos professores e alunos? e (i) Estamos cumprindo o desafio proposto pela legislação brasileira? Podem, assim, abrir um canal de comunicação, praticar o exercício da interlocução e, de maneira conjunta, trabalhar para o crescimento da qualidade de seus cursos. O posicionamento da instituição é imprescindível para que esse processo avance e seja contínuo, porque se ela estiver sempre procurando saber como professores e alunos vêem o curso, pode promover a intermediação entre mercado de trabalho, comunidade, participantes e alunos.

5.2.2 – Tomadas de decisão

O ensino superior é, para Greco (2002, p. 105), “mais do que ensino, é educação”. A educação difere do treinamento ao formar as pessoas (Leffa, 2001; Oliveira, 1998). Independente de a instituição ser pública ou particular, é seu papel ajudar a formar “seres pensantes, competentes e com capacidade de reflexão” (Greco, 2002, p. 107), não se limitando a uma “função informativa e funcional” (Sobrinho, 2000, p. 25).

Os cursos de formação de professores se caracterizam ainda por ser um espaço de preparação de educadores enquanto seres críticos e reflexivos (Brasil, 2002d), para que possam, em seus ambientes de trabalho, tornar seus alunos afinados com esses mesmos princípios. Professores e alunos são perpetuadores da história como também agentes de mudança. Para que no futuro tenhamos uma sociedade que reflita criticamente, que avalie suas condições e que tenha capacidade de propor experiências factíveis, é necessário valorizar a licenciatura, valorizar a atividade educativa (Loureiro, 1999).

Greco (2002, p. 33) defende que devemos nos desprender da cultura caracterizada pelo apego ao diploma como documento que tem, por si só, “o poder de abrir portas, de criar oportunidades, de estabelecer perspectivas profissionais e de vida”. O papel social das IES com cursos de formação de professores deve ser não apenas o de preparar profissionais visando o mercado de trabalho, visando oferecer mão-de-obra qualificada. Devem manter seu compromisso de formar, preparar educadores.

O Brasil tem uma legislação atual e progressista para os cursos de graduação de Letras/Inglês voltada para essa orientação de formação do indivíduo. No entanto, concordamos com Leffa (2001, p. 341) ao afirmar que “a legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade”, devendo ser criados dispositivos “para que ela possa ser cumprida” (ibid.). Para o autor, “a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana” (ibid., p. 352).

Se é desejo alcançar objetivos sob a ótica reflexiva, é hora de rever e reconstruir conceitos. A reforma curricular parece clamar por atenção. Dentro dos cursos de Letras/Inglês, a simples mudança de currículo não soluciona a questão. Ela deve vir acompanhada de um novo pensar, de um esforço contínuo rumo a um objetivo de se formar um professor de línguas efetivamente comprometido com sua profissão (Abrahão, 2000). Para André⁷⁰ (2001), não existe um modelo perfeito de currículo, e sim a união de momentos: o primeiro é mais geral, representado pela autoridade administrativa e pelo professor; e o segundo momento é mais específico, porque se dá no encontro de professores e alunos. Para a autora, a participação e reflexão coletiva é a única maneira de não mais se pensar individualmente e de se chegar a um consenso quanto ao currículo mais adequado e capaz de atender às necessidades de cada instituição.

É necessário que haja a tomada de decisão para se transformar o que necessita de mudanças. No ambiente que esta pesquisa se propôs a retratar, acreditamos que é chegada a hora de sair do abstrato, do imobilismo e enfrentar o que pode ser alterado para uma melhor

⁷⁰ Informação verbal – Comunicação proferida pela Profa. Maximira André, intitulada “Formação de professores em xequê: qual nosso papel enquanto professores formadores?”, no Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, em Londrina, 2001.

formação do professor de inglês não só nas instituições retratadas, como também em outras instituições que se preocupam com a constante revisão e aperfeiçoamento de seus cursos de Letras/Inglês.

5.3 – Limitações do Estudo

As limitações típicas de pesquisas de levantamento de dados versam principalmente sobre dúvidas quanto à sinceridade dos respondentes e sobre a precisão de suas respostas. Quanto à primeira limitação, se foram ou não fiéis ao que realmente pensam sobre o que lhes fora perguntado nos questionários, informamos que os instrumentos foram desenvolvidos para garantir que não houvesse identificação dos respondentes, preservando, assim, sua identidade e diminuindo, então, essa dúvida. Quanto à precisão das respostas, acreditamos ter dado oportunidade para todos falarem o que pensam.

Uma outra limitação, que extrapola a alçada deste estudo, é em decorrência da não transparência das IES quanto a seus projetos pedagógicos, nos faltando assim uma visão ampla sobre os currículos e projetos pedagógicos. Para que fossem feitas análises comparativas mais profundas, teria sido necessária a utilização desses documentos para confronto com o que fora dito pelos respondentes e com o que se encontra estabelecido pelas Diretrizes.

Além dessas, apresentam-se outras limitações na presente dissertação, as quais, acreditamos, não comprometem a validade do trabalho desenvolvido:

(1) limitação em termos de representatividade potencial, tendo em vista que os resultados não podem ser indiscriminadamente generalizados para uma população maior do que a que realmente abrangeram. Exemplificando: nas avaliações feitas pelo corpo discente participante, o número de alunos respondentes variou de 9 (na IES Branca) a 37 (na IES Azul), o que pode ter direcionado resultados para as instituições onde um maior número de alunos respondeu. No entanto, podem oferecer *insights* aos que deste trabalho tirarem proveito.

(2) inexperiência quanto ao retorno dos instrumentos de pesquisa. O retorno dos questionários distribuídos aos professores foi bem menor do que o dos distribuídos aos alunos (Tabela 1). Existiu a preocupação de se fazer um trabalho mais intensivo junto aos alunos, usando-se tempo de um professor, porque representavam o maior número de respondentes. Já com os professores, não bastou que solicitássemos sua participação na sala dos professores.

Talvez devêssemos ter feito plantões nessas salas para garantir um retorno maior dos questionários distribuídos.

(3) inexperiência quanto à preparação do questionário. Algumas das perguntas feitas não foram questionadas a todos os segmentos respondentes, isto é, sobre (3.a) biblioteca, perguntamos sobre acervo somente para as instituições, e sobre o estado geral da biblioteca para professores e alunos, (3.b) carteiras e iluminação, apenas perguntamos para as administrações e alunos, (3.c) ventilação, foi questionada somente para os alunos sobre a qualidade do sistema, (3.d) currículo, se atende ou não, perguntamos para a administração das instituições, quanto a sua avaliação, perguntou-se para os professores e alunos, e (4.e) se aulas são dadas em inglês, só foi perguntado aos professores.

(4) inexperiência quanto à preparação do questionário. Sentimos falta de algumas perguntas como (4.a) se salas são cheias, (4.b) se alunos usam inglês nas aulas, e (4.c) sobre a proficiência do professor em língua inglesa.

(5) limitações nos questionários, as quais foram divididas em dois grupos:

(5.a) erros de digitação – essas limitações não comprometeram o entendimento ou a interpretação das questões propostas: (5.a.1) na questão 1.1 do questionário dos *Alunos Formandos*, quanto à idade do respondente, foram digitadas duas opções nr. 5. Foi considerada a opção “45 ou mais” como sendo a opção nr. 6, (5.a.2) na questão 3.4 do questionário dos *Professores*, quanto às dificuldades enfrentadas no curso, foram digitadas duas opções nr. 4. Considerou-se “falta de identificação com a profissão” como sendo a opção nr. 7, (5.a.3) no questionário dos *Professores*, houve um erro na numeração das questões. Passamos da questão 3.4 (sobre as duas maiores dificuldades enfrentadas no curso) direto para a questão 3.6 (sobre a opinião quanto à coordenação do curso), e (5.a.4) no questionário *Acadêmico*, encontram-se duas questões 3.5. Consideramos a segunda delas, uma solicitação para anexação de currículo, como a pergunta 3.6.

(5.b) inexperiência na elaboração de questionários, por exemplo, a falta de precisão ao se referir à frequência – fizemos uso dos advérbios ‘intenso’, ‘frequente’, ‘esporádico’ e ‘raro’, quando o que mais fielmente retrataria uma situação seria o uso de locuções adverbiais como ‘mais de uma vez por ano’, ‘uma vez por ano’, ‘uma vez a cada dois anos’, ‘uma vez a cada três anos’.

As limitações acima são apresentadas para que estudos futuros não incorram nos mesmos erros ora identificados.

5.4 – Sugestões para Futuras Pesquisas

Os dados que foram elicitados e analisados fazem parte de um estudo preliminar e outros estudos podem ser feitos e outras realidades, identificadas. Pretende-se, como desdobramento futuro desta pesquisa, a realização de outros trabalhos dessa natureza, reforçando-se, assim, a visão da educação como um instrumento de construção de cidadania.

Pensamos que um desdobramento desta pesquisa para trabalhos futuros é a projeção da carência de reflexão e a necessidade de se discutir de maneira ampla sobre as condições das instituições espírito-santenses que se propõem a habilitar professores de LE. Como dito por Gimenez *et al.* (2000, p. 137), “ao olharmos os outros podemos nos ver melhor”. Um outro caminho de pesquisa, mais ambicioso e de maior amplitude, poderá ser a inclusão de estudos dessa natureza para outras diversas e diferentes áreas de estudo. Uma terceira linha de pesquisa é a utilização deste estudo como referência para um futuro mapeamento de outras instituições que se propõem a formar professores de inglês em nível de terceiro grau de forma a compreender melhor o estado atual da formação de professores em contexto nacional.

Algumas sugestões práticas para futuras pesquisas nos vêm ao pensamento. Dentre elas, destacamos cinco:

(1) investigar o currículo das instituições para se obterem subsídios mais concretos para o fornecimento de sugestões mais direcionadas àquela instituição, visando uma melhor qualidade e atualização perante a legislação, para o curso de Letras/Inglês;

(2) pesquisar os professores que atuam nos cursos de Letras/Inglês, responsáveis pela formação inicial de professores. Essa sugestão versa sobre a necessidade de se conhecer melhor os professores que formam professores. Suas carências, anseios, necessidades, aspirações, como também suas possíveis contribuições para a melhoria do curso de Letras/Inglês onde atuam;

(3) investigar as expectativas de escolas públicas, particulares e institutos de línguas, em relação a que tipo de professores esperam, confrontando-o com o mapeamento das expectativas dos alunos;

(4) há que se buscar mais dados para entender por que o aluno considera o currículo bom, mas que, por outro lado, não atende às expectativas, ou

(5) contrastar a classificação do nível de proficiência em língua inglesa informada pelos alunos formandos com o resultado da aplicação de um teste de proficiência. Pensamos que, apesar de não haver nenhuma instituição que faça avaliação do grau de proficiência lingüística dos alunos ao saírem do curso de Letras/Inglês, seria interessante fazê-lo, podendo as instituições criar seus instrumentos, ou mesmo usar os reconhecidos internacionalmente.

5.5 - Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo básico apresentar um 'retrato' de algumas instituições do estado do ES que formam professores de inglês, identificando as percepções dos pilares das instituições – as administrações, os professores do curso e os alunos formandos – quanto às condições físicas e o curso oferecido e apresentar tais dados de forma unificada, propondo análises das questões que subjazem a esses dados.

Apesar de os resultados cristalizarem a opinião dos respondentes em um momento específico, acreditamos que não se deva sucumbir a simplesmente aceitar essas respostas como deterministas. Dessa forma, como sugerido no início desta pesquisa, acreditamos que os dados, juntamente com a interlocução e conseqüente discussão da variada gama de opiniões obtidas, conduzam a uma reflexão das condições atuais dos cursos e a uma reordenação do que está em desacordo com as aspirações dos envolvidos.

Como Lima (2000), esperamos que o resultado deste estudo seja recebido como uma ajuda para futuros planos e a condução de novas pesquisas para aqueles preocupados com a melhoria da preparação do professor de LE. Destacamos aqui, a importância da transparência das instituições quanto às suas diretrizes pedagógicas e curriculares, que podem fornecer realmente sua visão da filosofia de trabalho, e assim propiciar um 'retrato' mais fiel sobre seus cursos e, conseqüentemente, indicações de melhorias, visando atender melhor às demandas. Por mais que os dados indiquem que as condições sejam satisfatórias, por que não buscar sempre o melhor?

Resgatemos a educação como bandeira de nossa área. Valorizemos o educador, realçando seu papel e importância na formação de cidadãos críticos e competentes. As Diretrizes Curriculares ditam que cursos devem estar adaptados ao mercado, porém se

currículos e IES não problematizam a realidade dessa situação, não se têm elementos para vislumbrar melhoria. Defendamos um ensino de qualidade, para que, assim, possamos assegurar um futuro melhor.

Referências

- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, n.1, p. 49-54, 1992.
- _____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.
- _____. Repensando o curso de letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA - Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.
- _____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-76.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 1, p. 29-41, 1997.
- _____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; SCHMITZ, John R. *Glossário de lingüística aplicada*. Campinas: Pontes, 1998.
- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Original inglês (1997).
- BARCELOS, Ana M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BOHN, Hilário I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. *Conheça a SESu*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2002a.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

_____. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: maio 2001a.

_____. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2002b.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: abr. 2003a.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: abr. 2003b.

_____. *Lei 9.394/1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839

_____. *Parecer CNE/CES 109/2002*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002c.

_____. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2002d.

_____. *Parecer CNE/CES 583/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2002e.

_____. *Parecer CNE/CES 776/1997*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002f.

_____. *Parecer CNE/CES 1.363/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002g.

_____. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002h.

_____. *Parecer CNE/CP 21/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002i.

_____. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002j.

_____. *Portaria SESu/MEC 146/1998*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002j.

BRASIL. *Proposta para elaboração das Diretrizes Curriculares – curso de Letras*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: maio 2001b.

_____. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002k.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002l.

_____. *Resolução CNE/CES 18/2002*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2002m.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 161-174.

CACHAPUZ, Antônio F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 115-139.

CARTA de Pelotas – documento síntese do II Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – realizado em Pelotas em setembro de 2000. In: LEFFA, Vilson. (Comp.). *TELA – Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

CASTRO, Solange T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 293-306.

CAVALCANTI, Marilda do C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CELANI, Maria Antonieta A. Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras. *Ensino de Línguas*, São Paulo, v. 17, p. 32-39, 1984.

_____. Learners' terminal behaviour in letras courses. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 6. 1985, Recife. *Anais do VI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – ENPULI*. Recife: UFPE, 1985. p. 91-96.

_____. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CELCE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991. cap. 5, p. 417-516.

- CODY, Frank; SIQUEIRA, Sílvia. *O professor do terceiro milênio*. Cotia: Íbis, 2000.
- CONSOLO, Douglas A. et al. Desafios e perspectivas na formação de professores de línguas no Brasil. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA - Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.
- CURY, Carlos Roberto J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 239-250.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.
- DOCUMENTO de Florianópolis – documento síntese do I Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – realizado em Florianópolis em novembro de 1996. In: LEFFA, Vilson. (Comp.). *TELA – Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.
- DUTRA, Deise P. A formação pré-serviço e o currículo de Letras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16., 2001, Londrina. *Anais ...* Londrina, 2001.
- DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, Eliana A. M., OLIVEIRA; Paulo M.; BENN-IBLER, Veronika (Org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 47-56.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FELDENS, Maria das Graças F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-159.
- FONSECA, Dirce M. *O pensamento privatista em educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- FOWLER JR., Floyd J. *Improving survey questions – design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage, 1990a.

- FOWLER, JR, Floyd J. *Standardized survey interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 1990b.
- _____. *Survey research methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1993.
- _____. *Survey research methods*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- FREEMAN, Donald. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 7. p. 103-117.
- _____. The “unstudied problem” research on teacher training in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- FREITAS, Helena C. L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades / centros de educação. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional – formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 103-127. v. 2.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Maria Adelaide; BELICANTA, Carmen I.; CORRÊA, Helliane C. M. de O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos de lingüística aplicada*. Campinas: Unicamp – IEL, 2002. v. 39, p. 47-67.
- GEBHARD, Jerry G. Interaction in a teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 8, p. 118-131.
- GILLHAM, Bill. *Developing a questionnaire*. London: Continuum, 2000.
- GIMENEZ, Telma. Apresentação. In: _____. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. vii-xii.
- GIMENEZ, Telma; REIS, Simone; ORTENZI, Denise. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.
- GRECO, Milton. *Educação para a construção de projetos de vida*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- GROVES, Robert M. Survey data quality. *Public opinion quarterly*, Chicago, v. 51, p. S156-S172, winter 1987. Supplement.

HARMER, Jeremy. Achieving flexibility in teacher education and development. *New Routes*, São Paulo, v. 19, p. 26-28, jan. 2003.

HATCH, Evelyn; LAZARATON, Anne. *The research manual – design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

HAWERROTH, Jolmar L. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional catarinense*. Florianópolis: Insular, 1999.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JOHNSON, Donna M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JORGE, Míriam L. S. Novas perspectivas na formação de professores de inglês: a formação do profissional reflexivo. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET-MG, 3., 2001, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Teacher education in the postmethod era. In: CONGRESSO MUNDIAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA – AILA. 2002, Cingapura. *Proceedings ...* Cingapura, 2002. In press.

KURTZ, Fabiane D. et al. LABLER: uma experiência de qualificação do aluno de letras na Universidade Federal de Santa Maria. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA – Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. *TELA – Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

LEITE, Denise et al. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 39-56.

LIMA, Diógenes C. EFL teacher preparation programs in Bahian state universities. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA - Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

LOUREIRO, Walderês N. (Org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

MACIEL, Lizete S. B.; SILVA, Eliana M. C. H.; BUENO, Sirlei da S. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 173-192.

MARQUES, Elizabeth A. Os programas de formação de professores de línguas estrangeiras: algumas propostas inovadoras. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA - Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MATEUS, Elaine F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 3-14.

MATTOS, Andréa M. de A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MEROLA, Ediane. Bolinhas e Luluzinhas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 14 jan. 2003. Megazine, p. 4-5.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MÓR, Walquíria M. A teoria na prática é outra: o ensino de inglês em tempos de mudança. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16, 2001, Londrina. *Anais ...* Londrina, 2001.

MORAES, T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto pedagógico do Instituto de Inglês. *Ensino e Pesquisa – Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 9-16, 1997.

NEVES, Maralice de S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo Germânicas UFMG, 1998. p. 69-80.

NUNAN, David. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 5, p. 62-81.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Solange R. Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: PAIVA, Vera L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa – reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo Germânicas UFMG, 1998. p. 41-55.

ORTENZI, Denise I. B. G. *A prática da reflexão em curso de formação de professores de língua estrangeira*. 1197. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ensino de Línguas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PAIVA, Vera L. M. de O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*. Belo Horizonte, v. 1, p. 9-17, 1997.

_____. A formação do professor de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). *TELA – Textos em lingüística aplicada*. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

_____. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 16., 2001, Londrina. *Anais ...* Londrina, 2001.

_____. A formação do professor de línguas. In: E-group Prática de Ensino. Disponível em: <http://groups.yahoo.com/group/eng_teach_pract> Acesso em: jan. 2002.

PENNINGTON, Martha C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 9, p. 132-152.

PEREIRA, Júlio E. D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1986. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

_____. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, Simone. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 139-155.

REJOWSKI, Mirian. *Turismo e pesquisa científica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

RICHARDS, Jack C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 1, p. 3-15.

_____. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco – reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

ROSENBERG, Cynthia. O meganegócio da educação. *Revista Exame*, São Paulo, v. 763, n. 7, p. 35-45, abr. 2002.

RUZ, Juan R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 85-101.

SANFELICE, José Luiz. (Org.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas: Papyrus, 1988.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 89-102.

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

SELIGER, Hebert W.; SHOHAMY, Elana. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SENRA, Nelson de C. *O cotidiano da pesquisa*. São Paulo: Ática, 1989.

SERBINO, Raquel V. et al (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SEVERINO, Antônio J.; FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papyrus, 2001.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

SOBRINHO, José D. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Euterpe B. R. Learner's terminal behaviour in the Letras course. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 6., Recife, 1985. *Anais ...* Recife: UFPE, 1985. p. 101-105.

SOUZA, Kleynayber. *Formação do educador – produção e socialização de conhecimento na universidade*. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999.

SOUZA, Paulo N. P. *LDB e ensino superior - estrutura e funcionamento*. São Paulo: Pioneira, 1997.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 15-38.

VARELLA, Mônica N. de S. Laboratórios de línguas – considerações sobre um processo de humanização. *Revista Ensino de Línguas*, São Paulo, v. 17, p. 49-53, 1984.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

WALLACE, Michael J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WEIR, Cyril J. *Communicative language testing*. London: Prentice Hall, 1990.

WERNEC, Hamilton. *Como vencer na vida sendo professor*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WRIGHT, Tony. Understanding classroom role relationships. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 6, p. 82-97.

YALDEN, Janice. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Apêndices

Apêndice A: Carta solicitando autorização das IES para realização da pesquisa

Vila Velha, ES, __ de _____ de 2002

À

Instituição de Ensino Superior _____

A/C Sr(a). _____ – _____

Ratificando contato feito anteriormente com V.Sa., venho por meio desta oficializar minha solicitação para que permitam que eu realize uma pesquisa nessa conceituada Instituição de Ensino. Tal pesquisa visa fazer um levantamento de dados das IES que oferecem o curso de Letras, com licenciatura em inglês, no estado do Espírito Santo, e sua colaboração enriquecerá minha dissertação de mestrado que será fruto desse estudo.

São quatro os questionários que aplicarei: um questionário administrativo (a ser respondido pela direção da instituição), um questionário acadêmico (a ser respondido pelo coordenador do curso em questão), um questionário para todos os professores que ministram aulas para o curso de Letras/Inglês, e um questionário para alunos formandos (alunos do 4º ano ou dos 7º ou 8º períodos). Estarei presente durante a aplicação dos mesmos para esclarecimentos necessários e para me certificar que obtive o maior número de respondentes possível.

O sigilo é uma questão primordial em meu trabalho, e me comprometo a não divulgar os nomes das IES quando da apresentação dos resultados. E, como forma de agradecimento a seu engajamento no meu projeto, darei às IES participantes da pesquisa os resultados obtidos com seus respondentes.

Este é o primeiro trabalho no estado do Espírito Santo desta natureza, pode vir a ser referência para futuros trabalhos de mapeamento de cursos superiores em todo o Brasil, e certamente será valioso para as próprias IES, que poderão melhorar seu desempenho, buscando oferecer um curso de melhor qualidade a sua clientela.

Anexa está uma carta de apresentação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para a apreciação de V.Sa. Aguardo sua resposta, torcendo pelo seu consentimento.

Atenciosamente,

DE ACORDO:

Christine S. de Almeida

(27) 3229.0147 / (27) 9274.0442

e-mail: mana.vix@terra.com.br

Av. Antônio Gil Veloso, 500/401, P. da Costa, V. Velha, ES, CEP: 29.101-010.

- 3 – Quais são as licenciaturas oferecidas no curso de Letras? (Marque todas que se aplicam)
- (1) Português
 (2) Inglês
 (3) Português e Inglês
 (4) Português e Espanhol
 (5) Português e Francês
 (6) Outras. Especificar: _____
- 4 – Qual o número total de alunos de Letras/licenciatura em inglês? _____
- 5 – Data em que a primeira turma do curso de Letras/licenciatura em inglês começou a funcionar: _____
- 6 – Neste semestre letivo qual o número de alunos de Letras/licenciatura em inglês:
- 6.1 - por período? 1º período: _____ 6.2 – por ano? 1º. ano: _____
 2º período: _____ 2ºano: _____
 3º período: _____ 3º. ano: _____
 4º período: _____ 4º. ano: _____
 5º período: _____
 6º período: _____
 7º período: _____
 8º período: _____
- 7 – Em que turno é oferecida a licenciatura em inglês? (Marque todos que se aplicam).
 (1) matutino (2) vespertino (3) noturno
- 8 – ANEXAR cópia do Projeto Pedagógico para o curso de Letras com licenciatura em inglês.

4 – PROCESSO SELETIVO PARA O CURSO DE LETRAS/LICENCIATURA EM INGLÊS

- 1 – Data do primeiro processo seletivo: _____
- 2 – Frequência atual do processo seletivo: (Marque todas que se aplicam)
 (1) Semestral (2) Anual (3) Outro – especificar: _____
- 3 – Forma do processo seletivo:
 (1) Vestibular (2) Análise curricular (3) Vestibular e análise curricular
 (4) Processo seletivo (5) Outro – especificar: _____
- 4 – Referente ao último processo seletivo:
- 4.1 – Data: _____
- 4.2 – Número de vagas oferecidas: _____
- 4.3 – Número de vagas preenchidas: _____

5 – ALUNOS DO CURSO DE LETRAS/LICENCIATURA EM INGLÊS

- 1 – Há controle do percentual de alunos que são moradores ou trabalhadores do município onde se localiza a IES? (1) Sim (2) Não
- 2 – Se SIM à pergunta anterior, qual o percentual? _____%
- 3 – Há controle do percentual de alunos que vêm de escolas da rede privada ou da rede pública?
 (1) Sim (2) Não
- 4 – Se SIM à pergunta anterior, qual o percentual? _____% da rede privada
 _____% da rede pública.

6 – ALUNOS FORMANDOS

- 1 – Qual a periodicidade das formaturas?
 (1) Anual
 (2) Semestral
 (3) Outros – especificar: _____
- 2 – Qual o número total de alunos do curso de Letras já formados por esta IES? _____

3 – Qual o número total de alunos de Letras/licenciatura em inglês já formados por esta IES? _____

7 – EVASÃO NO CURSO DE LETRAS/LICENCIATURA EM INGLÊS

1 – Qual a taxa média percentual de evasão do curso Letras/inglês? _____%

2 – Quais os motivos alegados? _____

3 – Há um período letivo em que a evasão ocorre com mais frequência? (1) Sim (2) Não

4 – Se SIM à pergunta anterior, qual o período letivo? _____

5 – Há algum diagnóstico de por que a evasão se dá nesse período? _____

8 – OFERTA DE CURSOS DE EXTENSÃO DE LÍNGUAS PARA A COMUNIDADE

(Se a Instituição não oferece cursos de línguas para a comunidade, passe às perguntas do próximo bloco)

1 – Data do início do funcionamento do curso de extensão: _____

2 – Quais as línguas oferecidas? (Marque todas que se aplicam)

(1) Inglês (2) Espanhol (3) Alemão (4) Francês (5) Italiano

(6) Outras – especificar: _____

3 – Quantos alunos o curso de extensão tem hoje? _____

4 – Qual o percentual de professores do curso de extensão para a língua inglesa que são alunos do curso de graduação Letras/inglês? _____ %.

9 – OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

1 – A IES oferece curso de pós-graduação em alguma área? (1) Sim (2) Não

2 – A IES oferece curso de pós-graduação na área de Letras/inglês? (1) Sim (2) Não

3 – Se SIM à pergunta anterior: *(Se NÃO, passe à pergunta 4 deste bloco)*

3.1 – Nome, datas e duração dos cursos oferecidos: _____

3.2 – Número de alunos por turmas finalizadas: _____

3.3 – Quando a presente turma concluirá seu curso? _____

4 – Se NÃO à pergunta 2 deste bloco:

4.1 – Razões: _____

4.2 – Há possibilidades reais de implantação de cursos de pós-graduação na área de Letras/inglês dentro de um período de 5 (cinco) anos? (1) Sim (2) Não

** O espaço a seguir é para você, se assim o quiser, informar/comentar algo que não tenha sido tratado nesse questionário e que julga pertinente: _____

INFORMANTE

Nome: _____

Cargo: _____

Data: ____ / ____ / 2002

Fone / e-mail para contato: _____

Apêndice C: Questionário Acadêmico

IES: _____

Titulação (a ser) recebida pelo aluno que faz o curso de Letras com Licenciatura em Inglês: _____

1 – CORPO DISCENTE DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

- 1 – É exigido dos candidatos que ingressam no curso algum conhecimento prévio da língua inglesa?
 (1) Sim (2) Não
- 2 – Caso SIM à pergunta anterior, como é feito este nivelamento? (Marque todas que se aplicam)
 (1) Via entrevista oral
 (2) Via teste escrito
 (3) Nota obtida na prova de língua inglesa no processo seletivo
 (4) Outro – especificar: _____
- 3 – Qual o nível aproximado de proficiência em língua inglesa dos alunos no primeiro semestre letivo no qual o conhecimento em inglês é exigido?
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Fraco

2 – CORPO DOCENTE DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

- 1 – Quantos professores compõem o corpo docente total do curso de Letras? _____
- 2 – Quantos professores compõem o corpo docente do curso de Letras/Inglês? _____
- 3 – Graduação dos professores atualmente em exercício do curso de Letras/Inglês (indicar quantidade):
 (1) doutores: _____ (2) mestres: _____
 (3) especialistas: _____ (4) graduados apenas: _____
- 4 – Qual o percentual de professores de Letras/Inglês que trabalham dentro de sua área específica de formação? _____%.
- 5 – Status dos professores de Letras/Inglês dentro da IES (indicar quantidade):
 (1) caráter definitivo: _____ (2) caráter temporário: _____
 (3) substitutos: _____ (4) dedicação exclusiva: _____
- 6 – O atual corpo docente corresponde às expectativas do curso em sua totalidade?
 (1) Sim (2) Não
- 7 – Cite uma sugestão que poderia contribuir para a melhoria do corpo docente da IES: _____

3 – CURRÍCULO ATUALMENTE PRATICADO PELO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

- 1 – Data da última alteração curricular: _____
- 2 – A última alteração curricular apresentou mais alterações quanto a: (Marque todos que se aplicam)
 (1) conteúdo
 (2) carga horária das disciplinas
 (3) alteração referente a inclusão/exclusão de disciplinas
 (4) Outro – especificar: _____
- 3 – Cite um ponto forte do atual currículo: _____

- 4 – O atual currículo corresponde às expectativas do curso em sua totalidade? (1) Sim (2) Não

5 – Se NÃO à pergunta anterior, cite um ponto fraco e sua sugestão que poderia contribuir para a melhoria do currículo atual:

5 – ANEXAR uma cópia do currículo do curso de Letras/licenciatura em inglês (disciplinas, períodos e carga horária).

4 – ESTÁGIO DOS ALUNOS DE LETRAS/INGLÊS

1 – Em que fase do curso é exigido que os alunos cumpram estágio? _____

2 – Onde é feito o estágio? _____

3 – Quem o supervisiona? (1) professor do departamento de Letras/inglês
(2) professor de outro departamento da IES
(3) outro – especificar: _____

4 – Carga horária: _____

5 – AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

1 – É feita uma avaliação do curso com os alunos?

(1) Sim (2) Não (Se NÃO, passe à pergunta 4 deste bloco)

2 – Na última avaliação feita, qual foi o feedback dos alunos em relação ao curso?

(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco

3 – Na última avaliação feita, qual foi o feedback dos alunos em relação ao corpo docente?

(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco

4 – É feita uma Avaliação do Curso com os professores?

(1) Sim (2) Não (Se NÃO, passe à pergunta 7 deste bloco)

5 – Na última avaliação feita, qual foi o feedback dos professores em relação ao curso?

(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco

6 – Na última avaliação feita, qual foi o feedback dos professores em relação ao corpo discente?

(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco

7 – O curso oferecido prepara bem seus alunos para o exercício da profissão de professor de inglês?

(1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

8 – Os conteúdos programáticos desenvolvidos durante o curso suprem as demandas de mercado de trabalho que os estudantes vão encontrar?

(1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

9 – As habilidades técnicas desenvolvidas durante o curso suprem as demandas de mercado de trabalho que os alunos vão encontrar?

(1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

** O espaço a seguir é para você, se assim o quiser, informar/comentar algo que não tenha sido tratado nesse questionário e que julga pertinente: _____

6 – COORDENADOR DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

1 – Nome: _____

2 – Formação: _____

3 – Ministra aulas para o curso?

(1) Sim (2) Não

4 – Há quanto tempo é coordenador do curso? _____

Apêndice D: Questionário com Alunos Formandos

1 – IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Qual a sua idade (em anos completos)?
 (1) De 20 a 24
 (2) De 25 a 29
 (3) De 30 a 34
 (4) De 35 a 39
 (5) De 40 a 44
 (5) 45 ou mais
- 2 – Sexo: (1) Masculino (2) Feminino
- 3 – Estado civil:
 (1) Solteiro
 (2) Casado/mora com companheiro(a)
 (3) Separado
 (4) Viúvo
- 4 – Como você classifica a renda de sua família em salários mínimos?
 (1) zero a 5
 (2) De 5 a 9.9
 (3) De 10 a 19.9
 (4) De 20 a 30
 (5) Mais de 30
- 5 – Você contribui para a renda familiar?
 (1) Sim
 (2) Não
- 6 – Se você já é graduado (ou cursa) outro curso superior, indique qual(ais) o(s) curso(s): _____

2 – O CURSO (LETRAS/LICENCIATURA EM INGLÊS) EM QUE ESTUDA

- 1 – Quando decidiu fazer um curso universitário, foi Letras sua primeira opção?
 (1) Sim
 (2) Não
- 2 – Se NÃO à pergunta anterior, qual foi sua primeira opção? _____
- 3 – Por que escolheu o curso de Letras/licenciatura em Inglês? _____

- 4 – Você foi influenciado por alguém na sua escolha para o curso de Letras/Inglês?
 (1) Sim. Qual a relação entre essa pessoa e você? _____
 (2) Não
- 5 – Na sua opinião, para a sociedade o curso de Letras é:
 (1) Valorizado (2) Indiferente (3) Depreciado
- 6 – Cite um ponto positivo da IES onde estuda: _____

- 7 – Avalie o estado geral dos itens abaixo ao longo de sua graduação:
- 7.1 – As carteiras das salas de aula:
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.2 – O sistema de ventilação das salas de aula:
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.3 – O sistema de iluminação das salas de aula:
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim

- 7.4 – Os recursos audiovisuais (tv, videocassete, retroprojektor, gravadores, sistema de som, etc.):
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.5 – Laboratórios de informática (*Se sua instituição não os possui, passe à pergunta 7.7 deste bloco*)
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.6 – Uso que você faz dos laboratórios de informática – quanto à frequência:
 (1) Intenso (2) Freqüente (3) Esporádico (4) Raro
- 7.7 – Laboratórios para prática de compreensão oral/fonologia
(Se sua instituição não os possui, passe à pergunta 7.9 deste bloco)
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.8 – Uso que você faz dos laboratórios para prática de compreensão oral/fonologia – quanto à frequência:
 (1) Intenso (2) Freqüente (3) Esporádico (4) Raro
- 7.9 – Biblioteca
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 7.10 – O atual acervo atende às suas necessidades? (1) Sim (2) Não
- 7.11 – Uso que você faz da biblioteca – quanto à frequência:
 (1) Intenso (2) Freqüente (3) Esporádico (4) Raro
- 8 – Contribua com pelo menos uma sugestão de como as condições físicas da IES (salas de aula, biblioteca, laboratórios) podem melhorar: _____
-
- 9 – Qual a sua avaliação acerca do currículo praticado no curso de Letras/Inglês?
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Ruim
- 10 – Cite um ponto forte do atual currículo: _____
-
- 11 – Cite um ponto fraco do atual currículo: _____
-
- 12 – Qual sua opinião geral sobre o corpo docente do curso?
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Fraco
- 13 – Qual a sua opinião sobre a coordenação do curso?
 (1) Excelente (2) Muito boa (3) Boa (4) Regular (5) Fraca

3 – VIDA ACADÊMICA / PRODUÇÃO CIENTÍFICA

- 1 – Você já fez algum teste de proficiência em língua inglesa?
 (1) Sim. Qual? _____ Quando? _____ Nota obtida: _____
 (2) Não
- 2 – Como você classifica seu nível de proficiência lingüística na língua inglesa às vésperas de sua formatura como professor dessa língua estrangeira?
 (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Fraco
- 3 – Como acha que os seus atuais professores classificam seu nível de proficiência lingüística na língua inglesa? (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Fraco
- 4 – Durante a graduação, você participou de atividades de formação extracurriculares?
 (1) Sim (2) Não (*Se NÃO, passe à pergunta 6 deste bloco*)
- 5 – De que natureza? (Marque todos que se aplicam)
 (1) Estágio
 (2) Monitoria
 (3) Iniciação científica
 (4) Cursos de línguas (além do inglês)
 (5) Cursos de informática
 (6) Outro – especificar: _____

6 – Você participou, ao longo do presente curso, de congressos, encontros, seminários, etc.?

(1) Sim (2) Não

7 – Se SIM à pergunta anterior, com que frequência?

(1) Intensa (2) Frequente (3) Esporádica (4) Rara

8 – Qual o motivo para sua participação (ou não) em tais eventos? _____

9 – Às vésperas de sua formatura, como classifica o curso realizado?

(1) Foi além das minhas expectativas iniciais

(2) Atendeu minhas expectativas iniciais

(3) Ficou aquém das minhas expectativas iniciais

10 – Justifique a opção acima oferecendo pelo menos um motivo: _____

11 – Das opções abaixo, quais foram suas duas maiores dificuldades ao longo do curso?

(1) Problemas financeiros

(2) Relacionamento com colegas

(3) Relacionamento com professores

(4) Disciplinas curriculares

(5) Exigências de professores

(6) Carga horária das disciplinas

4 – VIDA PROFISSIONAL

1 – Você trabalha?

(1) Sim (2) Não *(Se NÃO, passe à pergunta 6 deste bloco)*

2 – Você atualmente leciona?

(1) Sim (2) Não *(Se NÃO, passe à pergunta 6 deste bloco)*

3 – Há quanto tempo leciona? _____

4 – Que disciplina(s) leciona? _____

5 – Se você leciona inglês, onde o faz? (Marque todos que se aplicam)

(1) curso de línguas

(2) escola pública

(3) escola particular

(4) aulas particulares

(5) outro – especificar: _____

6 – O curso de Letras/Inglês o/a está preparando bem para o exercício da profissão de professor de inglês? (1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

7 – Os conteúdos desenvolvidos durante o curso suprem as demandas do mercado de trabalho?

(1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

8 – As habilidades técnicas desenvolvidas durante o curso suprem as demandas do mercado de trabalho? (1) Sim (2) Parcialmente (3) Não

9 – Você pretende trabalhar como professor de inglês depois de graduado? (1) Sim (2) Não

10 – Se NÃO à pergunta anterior, justifique: _____

** O espaço a seguir é para você, se assim o quiser, informar/comentar algo que não tenha sido tratado nesse questionário e que julga pertinente: _____

Apêndice E: Questionário com Professores do Curso

1 – IDENTIFICAÇÃO

- 1 – Idade (em anos completos):
 (1) De 20 a 30 (2) De 31 a 39 (3) De 40 a 49 (4) De 50 a 59 (5) 60 ou mais
- 2 – Sexo: (1) Masculino (2) Feminino
- 3 – Estado civil: (1) Solteiro (2) Casado/mora com companheiro(a) (3) Separado (4) Viúvo
- 4 – Titulação (mais alta):
 (1) Graduado (2) Cursando Especialização (3) Especialista (4) Mestrando
 (5) Mestre (6) Doutorando (7) Doutor
- 5 – Curso de graduação universitária: _____
- 6 – Curso(s) de pós-graduação e ano(s) da(s) conclusão(ões): _____

- 7 – Ano em que começou a trabalhar nesta IES: _____
- 8 – Classe: (1) Titular (2) Adjunto (3) Assistente (4) Auxiliar
 (5) Substituto (6) Outra. Especificar: _____
- 9 – Quantidade de horas semanais trabalhadas para a IES: _____
- 10 – Trabalhar como professor de terceiro grau é sua principal atividade?
 (1) Sim (2) Não
- 11 – Baseado em sua formação profissional, porque optou lecionar para um curso que forma professores de inglês? _____

2 – VIDA ACADÊMICA / PRODUÇÃO CIENTÍFICA

- 1 – Você participa de congressos, encontros, seminários, conferências?
 (1) Sim (2) Não *(Se NÃO, passe à pergunta 5 deste bloco)*
- 2 – Com que frequência? (1) Intensa (2) Frequente (3) Esporádica (4) Rara
- 3 – Você já apresentou trabalhos nesses eventos? (1) Nunca (2) Uma vez (3) Mais de uma vez
- 4 – Qual o ano do último evento em que participou? _____
- 5 – Qual a justificativa para sua participação (ou não) em tais eventos? _____

- 6 – Você desenvolve atividade de pesquisa?
 (1) Sim (2) Não *(Se NÃO, passe à pergunta 9 deste bloco)*
- 7 – Qual a área de concentração de sua pesquisa?
 (1) Análise do Discurso (2) Ensino/Aprendizagem de línguas (3) Fonética/Fonologia
 (4) Tradução (5) Outro – especificar: _____
- 8 – Agência financiadora da pesquisa:
 (1) CNPq (2) CAPES (3) Outras. Especificar: _____
- 9 – Você publica seus trabalhos?
 (1) Sim (2) Não *(Se NÃO, passe à pergunta 12 deste bloco)*
- 10 – Se SIM, com que frequência?
 (1) Intensa (2) Frequente (3) Esporádica (4) Rara
- 11 – Ano em que você encaminhou o último trabalho para publicação: _____
- 12 – Como você aprimora sua carreira de professor de terceiro grau? _____

3 – O CURSO (LETRAS/INGLÊS) EM QUE LECIONA:

- 1 – Cite um ponto positivo da IES onde trabalha: _____
-
- 2 – Estado das instalações físicas da IES – como as avalia?
- 2.1 – Salas de aula: (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 2.2 – Biblioteca: (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 2.3 – Laboratório de informática: (*Se sua instituição não os possui, passe à pergunta 2.4 deste bloco*)
(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 2.4 – Laboratório para compreensão oral / fonologia: (*Se a instituição não os possui, passe à pergunta 3 deste bloco*) (1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Ruim
- 3 – Cite uma sugestão que poderia contribuir para melhorar as condições físicas atuais da IES: _____
-
- 4 – Quais as duas maiores dificuldades por você enfrentadas no curso em questão?
(1) Baixos salários (2) Relacionamento com colegas
(3) Relacionamento com alunos (4) Falta de identificação com a profissão
(4) Relacionamento com a administração da instituição (coordenação ou direção)
(5) Disciplinas curriculares (conteúdo e/ou carga horária)
- 6 – O que pensa sobre a coordenação do curso de Letras/Inglês?
(1) Excelente (2) Muito boa (3) Boa (4) Regular (5) Ruim
- 7 – Qual sua opinião sobre o nível de proficiência lingüística (língua inglesa) dos alunos calouros?
(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Fraco (6) Não sei responder
- 8 – Qual sua opinião sobre o nível de proficiência lingüística (língua inglesa) dos alunos formandos?
(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Razoável (5) Fraco (6) Não sei responder
- 9 – O currículo atualmente praticado no curso de Letras/Inglês é:
(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Ruim
- 10 – Cite um ponto forte do currículo atualmente praticado: _____
-
- 11 – Cite um ponto fraco do currículo atualmente praticado e dê uma sugestão para sua melhoria: _____
-
- 12 – Em linhas gerais, como avalia o grupo que forma o corpo docente do curso de Letras/Inglês?
(1) Excelente (2) Muito bom (3) Bom (4) Regular (5) Ruim
- 13 – O curso oferecido prepara bem seus alunos para o exercício da profissão de professor de inglês?
(1) Sim (2) Parcialmente (3) Não
- 14 – Os conteúdos programáticos desenvolvidos durante o curso suprem as demandas de mercado de trabalho que os estudantes vão encontrar? (1) Sim (2) Parcialmente (3) Não
- 15 – As habilidades técnicas desenvolvidas durante o curso suprem as demandas de mercado de trabalho que os estudantes vão encontrar? (1) Sim (2) Parcialmente (3) Não
- 16 – Você ministra disciplinas relacionadas à língua inglesa ou às literaturas inglesa/norte-americana?
(1) Sim (2) Não (*Se Não, passe à pergunta 19 deste bloco*)
- 17 – Essas aulas (pergunta acima) são ministradas em inglês? (1) Sim (2) Não
- 18 – Se SIM à pergunta anterior, indique a frequência das aulas ministradas por você em inglês:
(1) Intensa (2) Frequente (3) Esporádica (4) Rara
- 19 – Como você pode ajudar a melhorar o curso de Letras/inglês da IES onde trabalha? _____
-

** O espaço a seguir é para você, se assim o quiser, informar/comentar algo que não tenha sido tratado nesse questionário e que julga pertinente: _____

Apêndice F: Descrição das categorias utilizadas na tabulação dos dados

O objetivo do presente Apêndice é descrever o agrupamento de idéias para a criação de categorias propostas e utilizadas neste trabalho. Logo após o mapeamento das respostas obtidas nas questões abertas, foi mister que as mesmas fossem agrupadas em categorias. Como informado no capítulo III deste trabalho, Metodologia e Desenho de Pesquisa, baseamo-nos na idéia central das respostas para a criação das categorias.

Apesar de terem sido geradas categorias para todas as respostas abertas dos quatro questionários, apresentamos apenas as categorias que utilizamos para análise dos dados escolhidos para apresentação. Assim sendo, a seguir, está a categorização obedecida, para as respostas utilizadas nesta pesquisa, incluindo os parâmetros e as diferentes respostas que compuseram cada categoria apresentada.

Questionário dos Alunos Formandos

Duas questões exigiram a criação de categorias para agrupar as diferentes respostas recebidas dos alunos respondentes:

1) Questão 3.2 – sobre o motivo da escolha do curso Letras/Inglês – quatro categorias foram criadas:

1.1) ‘**Aprovação no vestibular**’ englobou respostas como: “passei no vestibular”, “foi minha segunda opção no vestibular”, “facilidade de ser aprovado(a)”, “fiz dois vestibulares e preferi este”, “curso que mais se aproxima da primeira opção”, “oportunidade”, “não escolhi, fui aprovado(a)” e “não havia a primeira opção que queria fazer”.

1.2) ‘**Identificação com inglês e/ou com seu magistério**’ englobou respostas como: “gosto, me identifico, aprecio, tenho afinidade, simpatizo com a língua e/ou literatura”, “quero me aprofundar, especializar, aprender, conhecer mais a língua”, “simpatia pelo curso”, “pensei que aprenderia a falar fluentemente”, “quero dar aulas de inglês”, “gosto de dar aulas”, “tenho aptidão para o magistério”, “já tinha conhecimento prévio”, “fiz cursinho de inglês”, “sempre estudei inglês”, “curso interessante” e “pretendo seguir carreira”.

1.3) ‘**Mercado de trabalho**’ englobou respostas como: “inglês é muito solicitado aqui”, “interesse na dupla habilitação”, “inglês é necessidade, solicitado, importante, está presente em tudo”, “quero trabalhar com exportação”, “trabalho me exigiu”, “necessidade de

habilitação”, “já trabalho com educação, já dou aula em cursinho”, “necessidade de saber mais de uma língua”, “mercado amplo”, “necessidade de conhecimento técnico-científico”, “aplicabilidade da/na profissão”, “estar inserido no contexto mundial”, “carência de professores habilitados”, “influência do inglês” e “estar apto para competir no mercado”.

1.4) ‘**Questões pessoais**’ englobou respostas como: “satisfação pessoal”, “sonho antigo” e “interesse em aprender uma língua estrangeira”.

2) Questão 3.8 – sobre a motivação para participação em eventos da área – duas categorias foram criadas:

2.1) ‘**Enriquecimento curricular e pessoal**’ englobou respostas como: “enriquece currículo”, “contribui para formação (profissional)”, “curso que faço é fraco”, “complementa a aprendizagem”, “desenvolvimento profissional”, “certificação, titulação”, “melhora o quadro atual”, “aprimoramento”, “estar bem informado”, “atualização, crescimento, adquirir, aumentar, enriquecer conhecimento”, “aprendizado, ampliação, crescimento profissional e pessoal”, “evolução lingüística”, “adaptar prática pedagógica”, “interação com realidade”, “renovação”, “desenvolvimento” e “especialização”.

2.2) ‘**Interesse pessoal**’ englobou respostas como: “interesse nos eventos, assuntos abordados”, “cursos, eventos interessantes”, “busca de conhecimento, experiências, informações, coisas novas”, “contatos” e “cultura geral”.