

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAUDO NATEL DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA E A LEGISLAÇÃO: o caso do curso de
Letras habilitação Português-Inglês da UFS**

São Cristóvão/SE
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAUDO NATEL DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA E A LEGISLAÇÃO: o caso do curso de
Letras habilitação Português-Inglês da UFS**

Dissertação apresentada ao Mestrado
em Educação, Universidade Federal
de Sergipe, como um dos pré-
requisitos para a obtenção do título
de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Lúcia M. Aranha

São Cristóvão/SE
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244f Nascimento, Laudo Natel do
A formação do professor de língua inglesa e a legislação : o caso do curso de letras – habilitação português-inglês da UFS / Laudo Natel do Nascimento. – São Cristóvão, 2010.
125 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

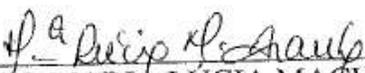
Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Machado Aranha

1. Formação do professor. 2. Educação superior. 3. Políticas públicas de educação. 4. Letras. 5. Língua inglesa. I. Título.

CDU 378:811.11

“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A
LEGISLAÇÃO: O CASO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO
PORTUGUÊS-INGLÊS DA UFS”

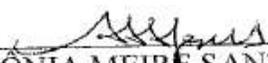
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
29 DE SETEMBRO DE 2010



PROF^a. DR^a. MARIA LÚCIA MACHADO ARANHA



PROF. DR. SÉRGIO IFA



PROF^a. DR^a. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS

SUPLENTE

Dedico esse trabalho
à minha querida família
e adorável orientadora
por acreditarem que era possível
realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do mestrado, especialmente a Lúcia Aranha, Ponciano e Sônia Meire pelo compartilhar do conhecimento. Também a essa, agradeço pelas valiosas contribuições durante a escrita da dissertação.

Ao professor Luiz Eduardo, pelas contribuições na banca de qualificação, e pela indicação do professor Sérgio Ifa para participação na banca de defesa.

A minha querida e competente orientadora, Profa. Dra. Lúcia Aranha, da qual me tornei fã, por esbanjar competência e carisma, a quem devo as qualidades que venham a ser atribuídas a esse trabalho.

Ao meu querido colega de mestrado, Paulo Boa Sorte, que tornou o curso do mestrado mais agradável e divertido.

A tia Judite e Iara, pelo incentivo para seguir esse caminho.

A minha sogra, profa. Nildete, pelo apoio na língua portuguesa.

A meus pais, José Rivaldo e Josefina, e meus irmãos Mônica, Gutemberg e Monara, pelo apoio, incentivo e torcida.

A minha querida filha Lara por ter nascido junto com o início do mestrado e ter trazido tanta alegria durante esse tempo.

A minha amada esposa e co-orientadora, Karina, a quem devo toda inspiração, força, suporte e momentos de alegria.

RESUMO

Esse estudo analisa a formação inicial em Letras, em especial no que concerne ao professor de língua inglesa, frente à legislação que a ampara. Para conduzi-lo, foi escolhida, como campo empírico, a habilitação em Português-Inglês ofertada pela Universidade Federal de Sergipe, objeto de análise documental, a partir do seu projeto pedagógico (Resolução n.59/2007/CONEPE). Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo crítico-descritiva, que, fazendo uso do método dialético, realizou-se mediante aprofundamento teórico obtido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Na condução da investigação, discutiu-se a conjuntura social, econômica, política e educacional a partir das mudanças no capitalismo, contando com as análises de Netto e Braz (2006), Bolaño (2002), Behring e Boschetti (2006), entre outros. Analisou-se também o ensino superior nesse contexto de mudanças, considerando as contribuições principais de Sguissardi (2006), Chauí (2003), e de Nascimento *et al* (2006), quando se tratou do contexto sergipano. Foi estudada ainda a formação inicial de professores, primeiramente de uma maneira mais ampla, referindo-se às políticas públicas de formação de professores, com base nas análises, especialmente de Weber (2002), Dourado (2001, 2002) e Freitas (2002); e de alguns documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). Examinou-se também a formação de professores de língua inglesa, foco do trabalho. Nessa parte, estabeleceu-se um diálogo envolvendo o que está documentado na Resolução n.59/2007/CONEPE a qual aprova o Projeto Político Pedagógico da habilitação Português-Inglês da UFS, as informações teóricas de diversos autores, tais como Almeida Filho (2007) e Paiva (2003), e a legislação que trata do ensino e da formação do professor de língua inglesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, ensino fundamental e médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. O diálogo estabelecido aponta para o fato de que a universidade, em especial, o curso de formação de professores em língua inglesa, tem atuado segundo a lógica de prestação de serviço e não como produtora de conhecimento, quando esta deveria ser sua real função. Nesse sentido, a análise empreendida permitiu observar como principais problemas, no que tange à formação do professor de inglês graduado pelo curso em estudo, o reduzido número de horas dedicadas ao ensino do idioma, bem como a insuficiente carga horária direcionada à formação do professor.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Curso de Letras. Língua Inglesa. Políticas Públicas. Educação Superior.

ABSTRACT

This study analyzes the initial training education for Language teachers, especially when it comes to English language teaching, considering the legislation which gives it support. The Portuguese-English course offered by the Federal University of Sergipe was chosen as the empirical field of this research, and its main document, the pedagogical project (Resolution n.59/2007/CONEPE), was analyzed. It is a qualitative research of a critical-descriptive type. The dialectic method was used for deepening the analysis of theories based on bibliographical and documental research. During the investigation, the social, economic, political, and educational contexts were analyzed, taking into account the changes in Capitalism according to Netto and Braz (2006), Bolaño (2002), Behring, and Boschetti (2006), among others. University education in this context of changes was also analyzed, taking into consideration the contributions by Sguissardi (2006), Chauí (2003), and Nascimento *et al* (2006), as the local context (Sergipe) was considered. The initial training education for teachers was also studied. First, in a wider way, referring to the public policies for teachers' training based on studies by Weber (2002), Dourado (2001, 2002), and Freitas (2002); and some documents, such as the National Educational Law (Lei 9.394/1996) and the National Policies for the Initial Training of Teachers of Basic Education at the University Level (Resolution CNE/CP 1, February 18th, 2002). Teachers' training for English teachers, which is the focus of this study, was also examined. In this sense, a dialogue was established, involving the subject of Resolution n.59/2007/CONEPE, which approves the Political and Pedagogical Project of the Portuguese-English Course at UFS, the theoretical information of several authors, such as Almeida Filho (2007) and Paiva (2003), as well as the legislation which deals with the teaching of English and teachers' training education for English teachers. As far as the legislation is concerned, the main documents consulted were: the National Curricular Parameters for Foreign Language, Elementary and Secondary Education, the Curricular Orientation for Secondary Education, and the Curricular Policies for Language Courses. The dialogue established points to the fact that the university, especially the teachers' training course designed for English teachers, has followed the idea of providing a service but not of producing knowledge, whereas this last one should be its main objective. In this sense, the analysis showed as main problems concerning teachers' training that are offered to English teachers who attend the course in study: the reduced number of hours dedicated to the teaching of the English language, as well as the insufficient number of hours directed to teachers' training education.

Keywords: Initial Training Education for Teachers. Languages Course. English Language. Public Policies. Higher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A CONJUNTURA A PARTIR DAS MUDANÇAS NA DINÂMICA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	15
1.1 A sociedade atual: a crise do capital, o neoliberalismo e a educação.....	18
1.2 A relação capitalismo, cultura e língua.....	28
1.3 O ensino superior brasileiro nesse contexto de mudanças.....	34
1.3.1 O ensino superior em Sergipe.....	44
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	48
2.1 Instâncias superiores da educação brasileira e suas principais decisões concernentes à formação inicial de professores.....	48
2.2 Os marcos legais para formação de professores no Brasil e alguns de seus principais desdobramentos.....	54
3 OS CURSOS DE LETRAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS DA UFS E O ENSINO DO IDIOMA.....	67
3.1 Apresentando o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS.....	67
3.2 Os documentos oficiais e o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil e sua relação com o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS.....	71
3.3 As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras e o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa objetiva analisar a formação do professor de língua inglesa graduado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), confrontando o projeto pedagógico do curso de Letras, habilitação Português-Inglês, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais exigências legais para a área em exame.

Vive-se hoje um aprofundamento do processo de globalização, no contexto da crise estrutural do capitalismo, que aponta para transformações nas formas de divisão técnica e social do trabalho e para o aumento do desemprego estrutural e da precarização do trabalho. O perfil do trabalhador é alvo de mudanças em sintonia com o redirecionamento do sistema produtivo. Da mesma forma, o plano político-institucional tem sido marcado pela adoção de políticas neoliberais. Assim, a crise estrutural do capitalismo, além de conseqüências diretas para a economia e seu conjunto, tem se sustentado política e ideologicamente no receituário neoliberal.

De maneira análoga, as tecnologias baseadas na microeletrônica, cujos efeitos são ainda não muito claros, permitem supor a necessidade de adoção de novas políticas e novas formas de gestão da produção, do trabalho e da formação, haja vista as modificações cada vez mais presentes quando se trata do perfil do trabalhador.

É crescente, com isso, o universo de exigências impostas seja para o ingresso ou para a manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Dentre elas, cabe ressaltar, para fins de caracterização do objeto de estudo do presente trabalho, a demanda pelo conhecimento de uma língua estrangeira (LE), especialmente a língua inglesa.

São vários os fatores capazes de explicar o porquê da importância adquirida pelo idioma inglês em detrimento de outras línguas, no contexto mundial, e, mais especificamente, no brasileiro. Dentre eles, merece destaque o indiscutível domínio econômico e militar norte-americano e suas conseqüências em escala global, visto que “o inglês se torna uma espécie de idioma de todo o mundo” (IANNI, 1999, p.58).

Sobre a disseminação da língua inglesa, Rajagopalan (2005, p.149) afirma que:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história.

Vale ressaltar, entretanto, que a expansão da língua inglesa não é algo que tem ocorrido na atualidade apenas, mas é fruto de um processo de reestruturação de espaços geolinguísticos que tem se tornado realidade no mundo a partir do capitalismo (BOLAÑO, 2002). Acredita-se, portanto, que a expansão do idioma inglês faz parte do projeto hegemônico capitalista, destacando-se a posição assumida pelos Estados Unidos¹.

Além de se considerar o predomínio da língua inglesa no mundo, que se torna a língua da comunicação internacional, faz-se relevante analisar o seu ensino no Brasil e discutir como tem se dado a formação do professor de língua inglesa.

A legislação vigente no Brasil acerca do ensino e da formação do professor parece atribuir importância à língua estrangeira (LE), especialmente ao inglês. Alguns fatos legais comprovam essa afirmação, tais como: o advento da obrigatoriedade do ensino de uma LE com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9.394/1996) a partir da 5ª série, cujo ensino anteriormente era facultativo; o Parecer 492/2001 do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Superior, reconhece que o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao domínio do uso de uma LE, nas suas manifestações oral e escrita. Destarte, está colocada a proficiência em uma LE, por parte do professor, como um saber necessário à sua prática profissional.

Um problema, todavia, faz-se presente: embora a legislação vigente no Brasil mostre-se de acordo com a relevância da LE, a formação do professor de língua inglesa (vista pela ótica do currículo) tem sido permeada por dificuldades. Exemplos de problemas, envolvendo o necessário ensino e a indispensável formação crítica do professor de inglês, são a falta de políticas de incentivo ao ensino da matéria mediante a não distribuição de material didático, da sua não valorização por parte de gestores, e também o claro descaso para com os cursos de licenciaturas, aí inserida a licenciatura em Letras, cujas cargas horárias foram flexibilizadas, podendo ser reduzidas, tomando-se por base a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Tal problemática toma proporções ainda maiores quando se considera as licenciaturas duplas (Português-Inglês, por exemplo), para as quais são poucas as horas de estudo reservadas ao ensino efetivo do idioma estrangeiro,

¹ É relevante destacar que a expansão da língua inglesa mundialmente tem seu início relacionado ao projeto imperialista do Reino Unido Vitoriano (reinado de Vitória – 1837-1901). Esse foi um período próspero para o povo britânico, marcado por grande desenvolvimento econômico, haja vista a expansão do seu império, atividade geradora de lucros, bem como a consolidação da Revolução Industrial, além do surgimento de novas invenções (MORAIS, 1999).

além da reduzida quantidade de horas dedicadas à necessária formação do professor que se dá apenas em algumas disciplinas, em geral ofertadas ao final do curso, e não ao longo dos anos do curso de graduação. Na verdade, há bem pouco tempo, constatou-se que

a maioria dos projetos pedagógicos de licenciaturas em Letras que passaram pela Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, na Sesu, nos últimos dois anos, seja para autorização ou reconhecimento, devotam ao ensino de inglês cerca de 360 horas ou no máximo 480 horas de ensino da língua estrangeira com o acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, em muitos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas. As aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados. Muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação que, provavelmente, não será encontrada (PAIVA, 2003, p.77-8).

Diante dessas considerações, esse trabalho, que integra a linha de pesquisa *Formação de educadores: saberes e competências*, tem como objeto de estudo a formação do professor de língua inglesa, tomando como campo empírico o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS e sua relação com a legislação vigente acerca do ensino e da formação do profissional de língua inglesa. Para a sua realização, fez-se necessária a construção de um referencial teórico que possibilitasse contextualizar e fundamentar a investigação aqui proposta, que considerasse as dinâmicas sociais em curso, através do processo de reestruturação produtiva.

Nessa perspectiva foram traçados os seguintes objetivos específicos: realizar pesquisa bibliográfica sobre a temática, em articulação com o contexto socioeconômico, político e cultural decorrente da crise capitalista do pós 1970; conduzir levantamento e análise da legislação pertinente à formação do professor de língua inglesa no Brasil a partir da década de 1990; analisar o projeto pedagógico do curso de graduação em Letras habilitação Português-Inglês da UFS.

Partindo desses objetivos, o estudo apresenta as seguintes questões norteadoras: o que diz a legislação vigente acerca do ensino e da formação do professor de língua inglesa? Qual a ideia de formação presente? Qual o conceito de formação adotado pelo projeto pedagógico da habilitação Português-Inglês do curso em graduação em Letras da UFS? A forma como o curso está estruturado curricularmente favorece essa formação?

Tomou-se como hipótese que a legislação vigente sobre o ensino e formação do professor de língua inglesa apresenta mais avanços do que retrocessos concernente à aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Foi tomando-se essa hipótese em consideração que se pretendeu analisar a realidade local, ou seja, como se dá a materialização, especialmente, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, na graduação em Letras habilitação Português-Inglês, da UFS.

Por sua vez, vale destacar a existência de outros estudos relacionados à área de língua inglesa já desenvolvidos no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da UFS. Há os trabalhos de Berger (2005), Oliveira (2007) e Campos (2008), os quais tem como objeto de estudo o ensino de língua inglesa e sua relação com o uso de novas tecnologias. Há também o estudo de Amorim (2006), que se insere no grupo dos trabalhos de perspectiva histórica, ao analisar a trajetória do professor de língua inglesa Alfredo Montes (1848-1906).

O trabalho de Batista (2003), dentre os já realizados no NPGED é, sem dúvida, o que mais fornece informações acerca do que se pretende estudar, haja vista o fato de que a autora analisa o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, lidando com a mesma temática da formação inicial, bem como com o mesmo campo empírico, mas cujo foco esteve no olhar do egresso a respeito da formação do professor.

O presente trabalho apesar de abordar temática e campo empírico semelhantes, propõe-se a analisar uma lacuna existente, que é a formação do professor de língua inglesa com foco no projeto pedagógico da habilitação em Letras (Português-Inglês), no novo currículo, partindo dos documentos oficiais, em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Pretendeu-se, portanto, proporcionar um prolongamento do debate, além de um aprofundamento de análise crítica.

Essa investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, do tipo crítico-descritiva, que se desenvolve como bibliográfica e documental. Para a sua condução, formação foi tomada como categoria central, já que está se tratando de formação de professores que se dá nas universidades, mais especificamente na UFS. Tal categoria serviu de base na análise qualitativa desenvolvida. Uma ressalva necessária relaciona-se à possibilidade de realização de pesquisa quali-quantitativa, já que a primeira não anula a

segunda. Ao contrário, enxerga-se uma relação de complementaridade, na qual o subjetivo (qualitativo) articula-se com o objetivo (quantitativo)².

Na condução da investigação foi utilizado o método dialético que, conforme Gil (1999, p. 32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. [...]”. Ou seja, embora vislumbre-se a importância de se tratar a formação na UFS como uma singularidade, apenas essa lente de análise não é capaz de dar conta das mediações existentes entre a natureza da formação do professor de língua inglesa graduado nessa universidade e o contexto das mudanças no Brasil e no mundo atualmente. Na verdade, “a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1995, p.44, grifo original)³.

A pesquisa bibliográfica se deu por meio do uso de material já elaborado – livros e artigos científicos, além de dissertações e teses, tendo por fim fornecer aprofundamento teórico, necessário ao estudo relativo às modificações pelas quais tem passado a sociedade, o mundo do trabalho e a educação nos dias atuais. Foi conduzida ainda com o intuito de aprofundar o conceito de formação inicial, bem como de competências dentro do contexto social em que vivemos. Para tal, serviram como material de pesquisa guias bibliográficos⁴ (bibliografias gerais de referência, bibliografias gerais em ciências humanas, bibliografias gerais por disciplina, bibliografias temáticas), index e inventários (de artigos, resenhas,

² Para maiores informações acerca da conexão existente entre pesquisa qualitativa e quantitativa, ver Triviños (1987). Ainda, Santos Filho (2002) realiza uma importante discussão acerca da possível dicotomia quantitativo-qualitativo na qual defende a tese da unidade dos paradigmas, embora acredite que se faz necessária maior discussão da questão cuja análise é ainda incipiente.

³ “Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio” (KOSIK, 1995, p.49, grifo original).

⁴ Para maiores informações acerca de possibilidades de guias bibliográficos, ver Laville e Dione (1999).

teses, jornais, além de outros index e inventários, tais como de citação), banco de dados informatizados e periódicos (revistas, balanços de pesquisa e anuários).

A pesquisa documental foi usada com o intuito de verificar as políticas públicas da década de 1990 e do período 2001-2007 que versam sobre o ensino e a formação do professor, especialmente o de línguas estrangeiras. Os seguintes documentos foram utilizados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (ensino fundamental e ensino médio); Orientações curriculares para o ensino médio; Diretrizes para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES 18/2002) que desencadearam discussões departamentais e consequente Projeto Pedagógico do Curso de Letras, habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno), mediante a resolução n.59/2007/CONEPE.

Entende-se a fase do tratamento dos dados documentais e a sua interpretação como uma etapa fundamental, uma vez que é a partir daí que se torna possível estabelecer um diálogo entre o que está posto nos documentos oficiais e o que se constata no contexto analisado, o projeto político-pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS. Essa interpretação, por sua vez, necessitou tomar como base o referencial teórico construído ao longo do processo de pesquisa.

A realização do estudo justifica-se pela relevância que tem adquirido o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, no atual contexto brasileiro, para o qual, torna-se indispensável repensar a formação do professor. Nesse sentido, a Universidade tem seu papel de destaque enquanto instância capaz de preparar profissionais críticos e “aptos” a contribuir para que mudanças sociais ocorram.

A relevância social da pesquisa aqui proposta relaciona-se à possibilidade que o estudo tem de contribuir para a discussão acerca dos saberes necessários ao profissional de Letras com habilitação em Português-Inglês, favorecendo a formação de professores mais questionadores para o desempenho de suas funções sociais.

O interesse pela problemática anunciada advém da experiência enquanto aluno do curso de Letras, habilitação Português-Inglês da UFS, bem como enquanto professor de inglês em estabelecimentos públicos e privados num contexto de educação básica e de ensino superior, a exemplo da experiência como professor substituto da UFS, o que

motivou a busca por aprofundamento teórico, obtido por meio de diversas leituras na área, e também por conhecer mais de perto a realidade da formação inicial do professor de língua inglesa. Em meio às questões suscitadas surgiu o desejo de analisar se os possíveis avanços na legislação vigente no Brasil concernente ao ensino e à formação do professor de línguas estrangeiras estão ou não sendo discutidos ou ainda, implementados no contexto local, mais precisamente no curso de Letras habilitação Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe.

Visando atender ao objetivo principal, que é analisar a formação do professor de inglês graduado pela UFS, estabelecendo um diálogo com a legislação vigente acerca do ensino e formação do professor de inglês, além dessa introdução, três capítulos compõem o corpo da dissertação. No primeiro, intitulado *A conjuntura a partir das mudanças na dinâmica do capitalismo contemporâneo e seus efeitos para a educação brasileira*, discute-se a sociedade atual de maneira geral, tomando-se por base as mudanças no capitalismo, na natureza da acumulação e no plano político institucional (a questão do ideário neoliberal) e os efeitos dessas transformações na educação brasileira, para que seja possível compreender, nesse contexto, a importância adquirida pela língua inglesa; ainda, contextualiza-se o ensino superior nessa conjuntura, e são apresentados, embora de forma breve, dados acerca do ensino superior em Sergipe.

No segundo capítulo, intitulado *Políticas públicas de formação de professores no Brasil*, abordam-se as políticas públicas de formação docente no Brasil, dando especial ênfase às instâncias superiores da educação brasileira e suas principais decisões concernentes à formação inicial de professores, bem como se discutem os marcos legais para formação de professores no Brasil e alguns de seus principais desdobramentos.

O terceiro capítulo, intitulado *Os cursos de Letras: formação do professor de língua inglesa na habilitação Português-Inglês da UFS e o ensino do idioma*, aborda o que está posto nos documentos oficiais quanto à questão do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras, e analisa os dados documentais relativos ao curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, num esforço de caracterizar e discutir a experiência local.

Levando-se em conta a atualidade da discussão aqui proposta e os pontos levantados, justifica-se a realização dessa pesquisa, esperando estar contribuindo com a educação pública superior concernente à formação do professor de língua inglesa.

1 A CONJUNTURA A PARTIR DAS MUDANÇAS NA DINÂMICA DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Transformações societárias diversas e em ritmos acelerados tem sido a regra e não a exceção em âmbito mundial, desde as três últimas décadas do século passado.

Várias são as direções provenientes da crise estrutural do capital, já que a evolução do capitalismo é resultado da interação do desenvolvimento de “forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais em presença numa dada quadra histórica” (NETTO; BRAZ, 2006, p.170).

Na tentativa de se explicar o porquê de essa crise ser estrutural, vale a pena lembrar o que se denominou capitalismo comercial (ou mercantil), que foi do século XVI a meados do século XVIII, por se constituir em uma condição histórica para o capitalismo, e, caracterizar-se enquanto um momento em que a burguesia afirma-se como classe revolucionária contra as relações feudais de produção e seu regime de propriedade.

De fins do século XVIII a fins do século XIX, tem-se a primeira fase do capitalismo, conhecida como capitalismo concorrencial. Este não apenas põe fim a relações econômicas e sociais pré-capitalistas, como também revela suas características estruturais. É criado o mercado mundial, uma vez que os países avançados, especialmente a Inglaterra, saem em busca de matérias-primas, além de mercado consumidor. Surgem nesse período as lutas de classe na sua forma moderna, resultado da contradição entre capital e trabalho, que tinha como resposta principal a incorporação de tecnologias à produção, como uma forma de coagir os proletários pela via do temor pela diminuição do trabalho vivo. O Estado, sob controle dos capitalistas, pouco ou quase nada garantia aos trabalhadores, mostrando-se especialmente repressivo, já que sua função era “assegurar as condições externas para a acumulação capitalista” (NETTO; BRAZ, 2006, p.174).

Diante da situação, especialmente nos últimos trinta anos do século XIX, os operários vão se fortalecendo, e se constituindo enquanto sujeitos revolucionários, ao passo que a burguesia transforma-se cada vez mais em classe conservadora, abandonando os seus ideais em prol da manutenção das relações sociais, com base na propriedade privada dos meios fundamentais de produção. Concomitante às transformações de cunho sociopolítico,

dá-se o desenvolvimento das ciências naturais e suas aplicações na indústria, por meio do aço, do papel, alumínio, além dos motores de combustão interna, do petróleo, e da eletricidade. No plano econômico, surgem os monopólios industriais, seguindo a tendência do capital à concentração e à centralização, dando-se a modificação do papel dos bancos, que deixam de ter a função de intermediar pagamentos e se constituem em peças básicas do sistema de crédito, ou seja; tornam-se associados de capitalistas industriais, contribuindo, dessa forma, para o processo de centralização do capital. Esses capitais, os monopolistas industriais e os bancários, fundem-se, formando, então, o capital financeiro, de central importância na etapa seguinte do capitalismo.

Em fins do século XIX, percorrendo todo o século XX, embora com mudanças significativas, e prolongando-se no início do século XXI, tem-se o estágio imperialista do capitalismo, com o capital financeiro desempenhando papel determinante, sendo responsável pela criação de uma verdadeira oligarquia financeira, com poder econômico e político em escala nacional e internacional. É também característica dessa fase imperialista, a exportação de capitais, a divisão entre os grandes monopólios das regiões do mundo subordinadas a seus interesses, promovendo uma espécie de partilha territorial do globo, responsável pela eclosão da Primeira e da Segunda Guerras⁵ Mundiais.

O capitalismo imperialista, entretanto, sofreu mudanças significativas ao longo da sua existência, passando por três fases: a *fase clássica* (de 1890 a 1940), *os anos dourados* (do fim da II Guerra Mundial até início dos anos 1970) e o *capitalismo contemporâneo*. Apesar das transformações, o que se mantém e, por isso defende-se que ainda se está na fase imperialista, é o predomínio dos monopólios (Idem).

São traços distintivos dessa fase imperialista, a divisão internacional do trabalho, com ambientes nacionais tornando-se especializados em certos tipos de produção, como resultado do comando do capital, visto que é estabelecida uma hierarquização entre países mais desenvolvidos (dominadores) e menos desenvolvidos (explorados). Observa-se, então, um desenvolvimento que é ao mesmo tempo desigual e combinado, pois, “pressionados pelo capital dos países desenvolvidos, os atrasados progredem aos saltos,

⁵ Cabe esclarecer que, de acordo com Netto e Braz (2006, p.184-6) nessa fase do capitalismo, “a indústria bélica (e as atividades a ela conexas) torna-se um componente central da economia”, especialmente porque tal indústria serve como um elemento de contenção das crises, servindo ainda como uma solução alternativa ao problema da superacumulação, atuando como um fator anticrise. Resumindo, “a indústria bélica e sua consequência, a guerra, são um excelente negócio para os monopólios nela envolvidos: a enorme destruição de forças produtivas que a guerra realiza abre um imenso campo para a retomada de ciclos ameaçados pela crise”.

combinando a assimilação de técnicas as mais *modernas* com relações sociais e econômicas *arcaicas*” (NETTO; BRAZ, 2006, p.187, grifos originais). Do ponto de vista da economia, os monopólios têm como objetivo central a obtenção de lucros acima da média, cuja realização se dá pela via da exploração dos trabalhadores.

No que diz respeito à *fase clássica*, essa é marcada por várias e violentas crises, tendo destaque especial a de 1929, que sinalizou a necessidade de alternativas político-econômicas, viabilizadas na fase seguinte do imperialismo, cuja base era uma ativa intervenção do Estado, tanto nos investimentos quanto no tocante à reprodução da força de trabalho.

As duas fases que se seguem, as quais são tratadas ao longo do presente capítulo, são caracterizadas, dentre outras coisas, pela internacionalização do capital, tendo reflexos nas diversas partes do mundo.

Em se tratando de países periféricos como o Brasil, estes vivem um momento de reestruturação, que os leva à liberação da economia ao capital estrangeiro e diminuição gradativa da ação estatal nas áreas sociais. Sob forte pressão dos grandes monopólios, opta-se pela adesão à nova lógica, o que tem contribuído para a subordinação dos países periféricos às políticas impostas pelas nações centrais, pelas agências internacionais (especialmente, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial) e pelos grandes detentores do capital mundial, limitando ou anulando a capacidade de os países mais pobres estabelecerem uma política autônoma, situação que tem ocasionado o aumento da pobreza e desigualdade social (IANNI, 2003).

Os países periféricos, portanto, têm sua configuração redesenhada e seu poder econômico enfraquecido, pois, “o abismo que separa os países participantes, mesmo que marginalmente, da dominação econômica e política do capital monetário rentista, daqueles que sofrem essa dominação, alargou-se ainda mais” (CHESNAIS, 1996, p.18-9).

Todas essas constatações trazidas acima têm impactos na educação, que ao se configurar como uma área social, sofre os efeitos dessa situação, fazendo com que investimentos e currículos caminhem em direção à adequação às exigências do mercado. E, “esse esforço para submeter a educação aos padrões do mercado capitalista aparece em todos os níveis, inclusive no ensino superior e no nível da pesquisa, cada vez mais dependente dos interesses e dos recursos do grande capital” (CHARLOT, 2005, p.142-3).

Levando-se em conta a forma como as questões aqui mencionadas estão imbricadas, faz-se mister, empreender uma análise da dinâmica capitalista contemporânea,

especialmente tomando como base os processos ocorridos a partir da década de 1990 no caso do Brasil, por representar significativamente mudanças na legislação educacional brasileira, da qual a educação superior de hoje é reflexo, na tentativa de explicar a relação existente entre a crise do capital, as políticas neoliberais, a reestruturação produtiva e a educação, ou ainda mais especificamente, o ensino superior.

1.1 A sociedade atual: a crise do capital, o neoliberalismo e a educação

Entender a dinâmica capitalista contemporânea é um esforço que compreende diversos aspectos pertencentes a diferentes momentos históricos ou deles resultantes. Dentro dessa lógica, tal compreensão liga-se diretamente a um entendimento acerca do rumo que as sociedades têm tomado ao longo dos anos, em especial na fase imperialista do capitalismo, com foco nos *anos dourados* (fim da II Guerra Mundial até início dos anos 70) e no *capitalismo contemporâneo*.

No decorrer das três primeiras décadas do pós-II Guerra Mundial, a economia mundial passou por um período de relativa estabilidade, resultando na combinação de altas taxas de crescimento com a extensão dos benefícios da produção e do consumo de massa, elevando os padrões materiais de vida da população dos países capitalistas avançados.

Igualmente resultante dos acontecimentos do pós-II Guerra Mundial, configura-se um sistema financeiro internacional funcionando fundamentalmente fora do controle dos Estados nacionais. Trata-se da exportação de capitais, que diferentemente do que ocorria na fase do *imperialismo clássico*, deixa de se dirigir dos países centrais aos periféricos, e passa a girar, principalmente, em torno dos países centrais, com o intuito principal de servir para a construção de subsidiárias para as firmas monopolizadoras. Quando a transferência dava-se para países periféricos, eram especialmente segundo a lógica de empréstimo de Estado. Tal aspecto foi responsável pelo endividamento externo e consequente dependência dos chamados países do terceiro mundo, em relação aos países capitalistas avançados, principalmente, aos Estados Unidos, que, nesta fase, toma a direção não apenas econômica, mas também política e militar do sistema imperialista.

No tocante à organização do trabalho industrial, nos *anos dourados* do imperialismo, universalizou-se o taylorismo-fordismo, padrão produtivo baseado na “produção em massa para o consumo em massa, o que pressupunha um novo sistema de

reprodução da força de trabalho” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.87), além de nova forma de gestão e controle do trabalho⁶. A esse respeito, cabe mencionar que:

A extensão universal (envolvendo todos os países capitalistas centrais e, de algum modo, parte dos países que estavam se industrializando) do padrão fordista-taylorista vinculou-se à hegemonia norte-americana; e também a esta se prendeu a expansão do *american way of life*, isto é, do “estilo de vida” norte-americano, promovida especialmente a partir da década de cinqüenta. Nessa expansão, que impôs – não sem resistência – valores especificamente norte-americanos a povos de distintas tradições culturais, inclusive tornando o inglês a “língua mundial”, foi relevante o papel da indústria cultural (imprensa, rádio, cinema, discos, televisão) (NETTO; BRAZ, 2006, p.199).

O fordismo delineou-se ainda como uma forma de regulação das relações sociais com vistas a garantir o controle sobre o modo de vida e de consumo dos trabalhadores. As transformações trazidas com o taylorismo-fordismo demandavam também mudanças no papel do Estado, segundo as orientações keynesianas⁷. Na verdade, conforme assinalam Netto e Braz (2006, p.203), as contradições inerentes ao capitalismo, muito longe de serem resolvidas na fase imperialista, foram acentuadas, especialmente quando se considera a socialização da produção e a apropriação do excedente. Para geri-las, fazia-se, então necessário um Estado interventor.

Por meio da intervenção estatal na economia, seria possível assegurar o lucro dos monopólios, “preservar as condições externas da produção e da acumulação capitalistas [...] ainda uma intervenção direta e contínua na dinâmica econômica [...] através de funções econômicas diretas e indiretas” (NETTO; BRAZ, 2006, p.203). O Estado assume novos papéis, mas o que mais o diferencia das fases anteriores do capitalismo vem a ser o seu papel em relação à força de trabalho. O que ocorre é que o capital fica desonerado de boa parte do ônus, relacionado à preservação da força de trabalho, que passa a ser financiada pelos tributos recolhidos da massa da população. Assim, o Estado assegura uma série de serviços públicos, tais como educação, saúde, transporte, habitação... Trata-se,

⁶ De acordo com Behring e Boschetti (2006, p.87), os métodos de Ford “serão de fato adotados no segundo pós-guerra, colaborando para isso o próprio esforço de guerra que disciplinou os trabalhadores nas novas formas de organização racional da produção, cujo objetivo final era diminuir a porosidade de tempo no âmbito da jornada de trabalho, otimizando o processo de valorização do capital”.

⁷ Segundo Behring e Boschetti (2006, p.83-4), John Maynard Keynes (1883-1946), inglês que buscou entender a crise de 1929, propunha saídas democráticas para a crise. Para tanto, defendia “a mudança da relação do Estado com o sistema produtivo e rompia parcialmente com os princípios do liberalismo” próprios do período que antecede os *anos de ouro*. “O Estado, com o keynesianismo, tornou-se produtor e regulador, o que não significava o abandono do capitalismo ou a defesa da socialização dos meios de produção”.

portanto, do esforço do Estado, a serviço do monopólio, para legitimar-se, cujo caminho mais fácil se deu pela via do reconhecimento dos direitos sociais. A consequência dessa consideração foi a ampliação e afirmação de políticas sociais para os trabalhadores, constituindo instituições que deram forma aos diversos modelos de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). Afinal,

no sistema capitalista, o Estado é um garantidor das condições gerais necessárias ao processo de desenvolvimento que o capital individual não tem capacidade de suprir. O Estado produz as condições externas necessárias à acumulação. Esta é a preocupação central da política econômica em países capitalistas. Para que ele cumpra essa função, deve garantir também a sua própria legitimidade diante da população, através de uma política social que atenda aos interesses e às necessidades das amplas massas nacionais (BOLAÑO, 2002, p.4-5).

Tal intervenção estatal baseava-se em dois pilares: pleno emprego, reconhecimento e garantia de direitos sociais. Estes seriam então alcançados de duas maneiras, a partir da ação estatal: por meio da geração de emprego via produção de serviços públicos, a somar-se à produção privada, e, por meio do aumento da renda e da promoção de maior equidade, a ser obtida mediante a instituição de serviços públicos, especialmente das políticas sociais.

Estavam então postos os pilares do processo de expansão de capital no pós-II Guerra Mundial: a combinação do fordismo e do keynesianismo. Aliados a esses componentes econômicos, havia ainda condições políticas e culturais propícias, haja vista os reposicionamentos das classes diante da nova lógica consumista de massas, além das conquistas e reformas, ainda que imediatistas, para o movimento operário organizado pela via dos direitos sociais, viabilizados por políticas sociais.

Essa configuração do capitalismo, entretanto, começa a mostrar sinais de desgaste, e as crises inerentes a esse modo de produção, acentuam-se, pondo fim a um longo período de expansão. A taxa de lucro começa a declinar, o crescimento econômico é reduzido, sendo acompanhado por dois importantes detonadores: o colapso do ordenamento financeiro mundial e o choque do petróleo. Subjacente a esses acontecimentos, há o crescimento da pressão organizada dos trabalhadores, a mais determinante razão sociopolítica, além das transformações culturais, que deram voz aos frequentemente excluídos, tais como estudantes, negros (especialmente os norte-americanos) e o movimento feminista (NETTO; BRAZ, 2006). A etapa que se segue, a

terceira fase imperialista do capitalismo, inicia-se nos anos de 1970 e se estende até hoje, sendo comumente designada como *capitalismo contemporâneo*. Essa etapa, a despeito das várias transformações de cunho econômico, social, político e cultural, mantém o seu centro inalterado, ou seja, a predominância dos monopólios.

Com a substituição da expansão pela recessão, com crises sendo a norma, o capital monopolista precisou implantar estratégias de recuperação, as quais, ao longo do capitalismo contemporâneo relacionam-se a três pontos centrais: reestruturação produtiva, financeirização e reconfiguração do Estado conforme o ideário neoliberal.

No que concerne à reestruturação produtiva, começa a se instaurar a acumulação flexível, como uma alternativa ao esgotamento do taylorismo-fordismo. Trata-se de uma nova lógica baseada na flexibilidade, na qual a produção, embora se dê em grande escala, tem como alvo mercados específicos e é marcada pelo fim à estandarização, numa tentativa de satisfazer realidades diversas, em busca de consumo. Simultaneamente a essas mudanças, há uma grande incorporação de novas tecnologias à produção, alterando não apenas os processos de trabalho, mas especialmente afetando a demanda de trabalhadores na produção, fatos que combinados têm sérias implicações. Dentre as mais importantes, há a diminuição do contingente de trabalhadores industriais; a necessidade de mão de obra mais qualificada e polivalente, concomitante ao crescimento de mão de obra desqualificada; há também uma grande parcela de trabalhadores precarizados; dá-se aumento do desemprego; da informalidade; bem como a redução salarial; além do enfraquecimento e crise dos movimentos sindicais.

Dá-se ainda a expansão das empresas transnacionais que são desterritorializadas. Dessa forma, novos espaços passam a ser procurados visando ao estabelecimento de plantas produtivas em locais que oferecem vantagens de custo, especialmente salariais, mas também relacionadas à localização ou aos incentivos fiscais, sinalizando para a tendência de enfraquecimento dos Estados nacionais, diante dos interesses do capital internacional.

Quanto à financeirização do capital, resultante da superacumulação aliada à queda das taxas de lucro dos investimentos industriais, ocorrida entre os anos 1970 e 1980, essa representa o crescimento da massa de capital dinheiro não investida produtivamente, “mas que succiona seus ganhos (juros) da mais-valia global – trata-se [...] de uma sucção parasitária” (NETTO; BRAZ, 2006, p.231-2). Tal fenômeno decorre do fato de que as

transações financeiras tornaram-se predominantemente especulativas. Soma-se a isso ainda o crescimento sem precedentes do capital fictício, ou seja, das ações e títulos de valor.

O que está se descrevendo, vale ressaltar, perpassa por um amplo processo de globalização (financeira e produtiva), funcionando como pano de fundo das situações descritas. A definição do que vem a ser tal fenômeno, entretanto, apresenta-se como algo envolto em polêmicas relacionadas tanto a quando esse processo de fato se inicia, quanto ao questionamento acerca do uso do termo ser ou não adequado.

Independente das controvérsias inerentes à acepção do termo, é impossível negar que está em curso um processo de globalização, merecedor de estudo. Nesse sentido, é relevante salientar que o termo globalização somente é capaz de adquirir um sentido adequado para “descrever a atual situação do capitalismo quando entendido como o ponto culminante de um longo processo de mudanças estruturais que transformaram profundamente, num sentido não meramente quantitativo, o sistema social no seu conjunto” (BOLAÑO, 2002, p.3).

O termo globalização, contudo, tem sido amplamente utilizado pelos detentores do capital, com o objetivo de impor uma desregulamentação universal, necessária ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Todavia, o que tem se observado é que na prática, os países imperialistas têm colocado barreiras e limites capazes de proteger os seus mercados internos. Assim, fica claro que “a receita que recomendam é para ‘uso externo’, ou seja, para os países dependentes e periféricos” (NETTO; BRAZ, 2006, p.229).

Em decorrência da pretensão cada vez mais acentuada do capital financeiro internacional de dominar o movimento do capital, os Estados nacionais têm sua configuração redesenhada, pois, “o abismo que separa os países participantes, mesmo que marginalmente, da dominação econômica e política do capital monetário rentista, daqueles que sofrem essa dominação, alargou-se ainda mais” (CHESNAIS, 1996, p.18-9).

Diante das modificações descritas, tornou-se imperativo redefinir a relação Estado e sociedade, já que a crise do sistema capitalista foi acompanhada por uma tensão no modelo de Estado interventor. Vale lembrar que, embora o foco do presente estudo centre-se no caso brasileiro, a crise do capitalismo, no contexto recente da economia mundial, “apresenta indicadores do aguçamento da contradição estabelecida entre os elementos do processo de produção e circulação de bens e de acumulação de capital, cujo impacto se propaga em **todos os continentes**, em **graus diversos de profundidade**” (ROSAR, 1999, p.85, grifos nossos).

Com vistas a não haver perdas na lógica da política de apoio à acumulação, a tentativa de solucionar alguns dos problemas evidenciados tem sido defender a necessidade de uma reforma, no que tange à política social. Nesse contexto,

é claro que os mais fracos entre os trabalhadores e os excluídos em geral serão os mais prejudicados pela crise em função do avanço do desemprego e da impossibilidade de se continuar tendo uma política de *Welfare State* da mesma amplitude de antes, por causa da crise fiscal. É nessas condições que o neoliberalismo ganha força no debate econômico em prejuízo do pensamento keynesiano até então dominante. A ideologia neoliberal respalda justamente a política de redução dos gastos sociais e de enxugamento do Estado. Este acaba assumindo a aparentemente inesperada função (crucial, diga-se de passagem) de organizar a sua própria retirada, definindo, através de suas políticas, quais serão os perdedores. Assim, o Estado continua sendo o *locus* fundamental para a construção da hegemonia. É ele que assume, de fato, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na implementação do chamado projeto neoliberal (BOLAÑO, 2002, p.5, grifos originais).

O neoliberalismo pauta-se na ideia da diminuição das funções estatais, mediante a transferência de elementos como previdência, saúde, educação,... dos direitos sociais para a esfera do livre mercado, ao defender que esses elementos só funcionarão bem em uma sociedade na qual seja posta em prática a competição entre pessoas e instituições. Trata-se, portanto, da supressão ou redução de direitos e garantias sociais. Cabe ressaltar, por sua vez, que

o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais [...] que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO; BRAZ, 2006, p.227).

Sobre essa política neoliberal, resultante do fato de os Estados nacionais acabarem por se submeterem aos ditames do capital internacional, financeiro e globalizado, Bolaño (2002) argumenta a respeito de ela se constituir essencialmente como uma ideologia que é própria à crise, visto que

colabora para o aprofundamento desta, porque traz argumentos importantes a favor da retirada⁸ do Estado, defendendo inclusive abertamente a necessidade de aumento das desigualdades sociais, encaradas como criativas, na medida em que seriam um estímulo ao trabalho. Mas o neoliberalismo não apresenta saída para a crise, tendendo a ceder passo a ideologias mais próximas do keynesianismo quando as condições para a expansão estiverem repostas (BOLAÑO, 2002, p.5).

Em âmbito nacional, o período, que corresponde aos *anos dourados* vivenciados pelos países do capitalismo central, foi marcado pela queda de Vargas do poder, tempo em que o país enfrentou turbulências econômicas, políticas e sociais. Fortaleceu-se o movimento operário, resultante da intensificação das lutas de classes as quais se acirravam especialmente com o plano de metas do governo Kubitschek, de crescimento do país de 50 anos em 5. A fragmentação da burguesia era também marcante, assim como o era a dificuldade de definição de uma política social. Destarte, os direitos sociais foram expandidos lentamente.

Com a instauração da ditadura em 1964⁹, dá-se um novo momento de modernização¹⁰ no país, que diferentemente de outras partes do mundo, onde se desencadeava uma reação da burguesia, agora inserida na fase do *capitalismo contemporâneo*, com todas as transformações típicas do momento, aqui se presenciava a expansão do fordismo com características marcadamente locais, mediante o Milagre Brasileiro. Esse movimento desenvolvimentista brasileiro, embora aparentemente não sintonizado com os acontecimentos dos países centrais, ainda assim se inseria na lógica do projeto de internacionalização da economia, mostrando estar a ele conectado.

De fato, o governo militar alterou de maneira intensa a política econômica do país, o que foi visto por meio de várias medidas adotadas, tais como a liberalização da entrada e saída de capitais estrangeiros no país; e o controle dos salários, mantidos abaixo da inflação, objetivando a retomada do desenvolvimento econômico e a contenção da inflação. Esse redirecionamento da economia, bem-sucedido no alcance dos seus objetivos,

⁸ Essa retirada relaciona-se à reorganização da ação do Estado em virtude da nova fase do capitalismo. Aquele assume um papel diferenciado que se expressa numa direção hegemônica, embora não se processe de igual maneira em todos os lugares.

⁹ O conflito que levou ao golpe de 1964 iniciou-se na década de 1950 e foi acelerado a partir de 1961, com a renúncia do presidente da República Jânio Quadros (1960 – 1961), em um momento de grave crise econômica e de enfrentamento político. O golpe resultou especialmente dos interesses e temores da burguesia industrial ligada ao capital estrangeiro, dos responsáveis pela política externa americana do pós II Guerra e dos militares engajados no projeto de “utopia autoritária” (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006).

¹⁰ Aqui se trata de um processo de modernização conservadora, caracterizada por avanços na estrutura produtiva não seguidos de tentativas de pôr fim às desigualdades sociais, chegando muitas vezes a agravá-las. Para maiores informações sobre o conceito, ver: Domingues (2002).

teve, entretanto, sérias consequências sobre as condições de vida dos assalariados, acabando por provocar a ampliação da pobreza e a militarização do país, já que o governo precisava reforçar seu aparato repressivo e aprofundar o combate aos opositores, com o intuito de sustentar sua política econômica, concentradora de renda e anti-popular (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006).

Do ponto de vista da política social, expandia-se a sua cobertura, embora “conduzida de forma tecnocrática e conservadora, reiterando uma dinâmica singular de expansão dos direitos sociais em meio à restrição dos direitos civis e políticos, modernizando o aparato varguista” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.135). Quanto à conquista da adesão e legitimidade do Estado, no contexto brasileiro, esta se deu pela via da expansão e modernização de políticas sociais. Há a expansão da cobertura da previdência, institucionalização da saúde, da assistência social. Vale ressaltar, contudo, que aliado ao crescimento das garantias promovidas pelo Estado, crescia a oferta desses serviços pela iniciativa privada.

Os anos de 1980, apesar de conquistas democráticas, coroadas com a Constituição de 1988, são conhecidos como a década perdida no que tange aos aspectos econômicos. Foi um período marcado por dificuldades financeiras diante do aumento da dívida externa, e da inflação.

Após a crise do início dos anos 1980, impulsionada pela possibilidade de um colapso financeiro internacional, ganha força o discurso acerca dos ajustes necessários, na esfera global, com o intuito de reordenar as relações entre os países centrais e periféricos. Daí depreende-se que, “o sentido neoliberal do ajuste estrutural capitalista dos anos 1990, com todas as suas consequências para a política social [...] foi sendo delineado na década anterior, [...], no Brasil, em particular” (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p.143).

É de maneira mais acentuada, na década de 1990, que a história política brasileira é marcada pelo debate acerca da necessidade de redefinição do papel do Estado e pelas várias tentativas de implementação de reformas, objetivando a sua reestruturação. Expressões como: reforma da previdência, reforma tributária, reforma administrativa, entre tantas outras, passaram a permear o discurso de diversos analistas políticos e econômicos, e, de maneira mais ampla, a agenda política nacional.

Embora com nomenclatura diversificada, todas essas reformas perseguem um objetivo em comum: rever o papel do Estado, numa tentativa de adequá-lo à nova ordem mundial. Esse período de redefinição do Estado brasileiro se deu essencialmente nos anos

de 1990, relacionando-se tanto ao binômio Estado e economia, quanto Estado e intervenção nas áreas sociais.

Analisando a situação de maneira abrangente, a abertura econômica ocasionada pela tentativa de inserção no mundo globalizado, a busca pela introdução das inovações tecnológicas e de gestão no sistema produtivo, a hegemonia do discurso neoliberal, acompanhados pela reforma do Estado, têm marcado esse período que se arrasta desde os anos de 1970, com implicações para a educação e conseqüentemente para a formação de professores. Essa interligação deve-se ao fato de que a reforma do Estado brasileiro faz parte de um ajuste econômico mundial, o qual pode ser entendido quando se compreende que:

o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional, tais como os que se fizeram por meio de documentos políticos: Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial, na esfera da educação, no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995 (SILVA JÚNIOR, 2003, p.80).

Diante desse contexto, faz-se crucial analisar as modificações trazidas para a educação, especialmente no que concerne às preocupações com a formação profissional, aí inserida a educação superior. Entende-se que o discurso predominante passa a ser o da necessidade de níveis mais elevados de formação da classe trabalhadora. Tal fato aponta para um reducionismo nos objetivos da educação que, ao invés de formar o cidadão em uma perspectiva integral, forma o indivíduo apenas para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, o ideário neoliberal e os organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, têm lugar de destaque na elaboração das políticas educacionais adotadas pelo Brasil.

Dessa forma, quando se pensa no financiamento e nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras, órgãos internacionais, em especial, o Banco Mundial (BM) tem tido influência no sentido de fazer dialogar o discurso neoliberal e o contexto educacional. Convém esclarecer inclusive que essa prática está presente não apenas no Brasil, mas há um conjunto de nações envolvidas.

A materialização da relação organismos internacionais e educação pode ser

percebida mediante reformas educacionais, merecendo destaque a ênfase dada ao ensino básico, o estímulo à proliferação de instituições privadas de ensino, além da desregulamentação (modificação no aparato legal com vistas à diminuição da interferência do poder público sobre os empreendimentos privados).

Na prática, a adesão do Brasil às recomendações dos organismos internacionais, ao modelo neoliberal para a educação e às demandas do setor produtivo, tem se dado segundo várias ações, tais como a criação de: o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹², os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Programas de Avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior, as mudanças na Educação Profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a reforma do Ensino Superior, entre outras.

No que concerne à reforma da educação superior no Brasil, Sguissardi (2006) enfatiza que em sua orientação se destacam algumas teses disseminadas por organismos (financeiros) multilaterais. As principais, apresentadas pelo autor, são **a tese do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior**, respaldada por vários documentos publicados pelo BM, dentre os quais o mais importante vem a ser *Higher education: the lessons of experience* (1994); **a tese da universidade de ensino x universidade de pesquisa**, também defendida pelo BM nesse último documento; e **a tese do ensino superior como bem antes privado que público**, parte de um documento preparado pelo BM, em 1998 (*The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms*). De acordo com Sguissardi (2006, p. 1037, grifos originais), “para o Banco, esse nível de ensino não poderia ser tratado como um ‘bem estritamente público’, em razão de suas condições de *competitividade* (oferta limitada), *excluibilidade* (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e *recusa* (não é requerido por todos)”.

A sociedade atualmente está imersa, portanto, num momento singular do capitalismo, e busca a ele adequar-se. Nesse universo de transformações, insere-se a língua, já que esta se configura enquanto uma construção social.

¹¹ O PNE vem a ser a ferramenta da política educacional brasileira que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando a formação e valorização do magistério, o financiamento e a gestão da educação. É uma peça chave no direcionamento da política educacional do país, uma vez que tem como objetivo orientar e coordenar as ações do poder público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios) (SIND-UTE/MG, 2005, p.1).

¹² O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado oficialmente em 2007 agrega 30 ações do Ministério da Educação, que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura (SAVIANI, 2007, p. 1233).

1.2 A relação capitalismo, cultura e língua

É indiscutível a importância delegada hoje à língua inglesa no contexto mundial. Discutir a sua propagação e o seu ensino-aprendizagem, todavia, requer que inicialmente, se pense no conceito de língua, para então ser possível compreender o que significa ensinar e aprender uma língua, mais especificamente, a inglesa.

São adotados nesse trabalho, os conceitos de língua de dois autores marxistas¹³, Vygotsky¹⁴ e Bakhtin, pois foram capazes de ver a língua como formação de pensamentos, de ideias, de valores, de prática, construída tomando-se por base a cultura, como um processo historicamente condicionado.

Vygotsky (2005) centrou seus estudos sobre a linguagem, na defesa da existência da relação entre esta e o pensamento. Para o estudioso, essa conexão tinha sua origem no desenvolvimento humano, ao longo deste, evoluindo de maneira dinâmica¹⁵ e conectada; afinal, tanto o pensamento como a linguagem, para o autor, são históricos, desenvolvem-se em condições sociais determinadas.

Para analisar a vinculação entre pensamento e linguagem, o autor supracitado optou por fazê-lo por meio de uma unidade (ao invés de separar os dois componentes) o significado das palavras (fenômeno da fala e do pensamento), formação dinâmica, já que se modifica com o desenvolvimento da criança. Dentro dessa lógica, também sofre

¹³ A principal razão de Vygotsky ser entendido como marxista está relacionada à adoção do método dialético, por ele incorporado em toda a sua teoria psicológica, mais especificamente de dois princípios: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida. A esse respeito, o autor tece considerações acerca da arte, bem como da relação entre conceitos cotidianos e científicos, valorizando, no decorrer do desenvolvimento humano, a existência das formas culturais mais desenvolvidas, para ele, ponto de partida para o entendimento das formas menos desenvolvidas (DUARTE, 2008; FREITAS, 1994). De maneira semelhante, a adoção do método dialético vem a ser a marca fundamental que caracteriza os estudos de Bakhtin como marxistas. O autor ao fazer da dialética o seu método, mostrou compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação, anunciando, dessa forma, uma linguística que enfoca a linguagem verbal inserida numa realidade interacional. Assim, propõe uma dialética que, parte do diálogo, nele se prolonga, e coloca pessoas e textos num permanente processo dialógico, no qual predomina o aspecto social das relações humanas, já que toda a sua metodologia, baseada no diálogo pressupõe o outro, a interação através do reconhecimento do sujeito enquanto voz e texto (FREITAS, 1994).

¹⁴ Duarte (2008, p.39) esclarece que o nome Vygotsky tem também sido escrito Vigotski, provavelmente devido ao fato de o idioma russo possuir um alfabeto distinto do ocidental. Neste trabalho, a primeira grafia será utilizada.

¹⁵ Segundo Freitas (1994), as ideias de Vygotsky vem de encontro às concepções clássicas sobre a relação pensamento-linguagem, que a viam como invariável ao longo do desenvolvimento, seja como elementos de desenvolvimento independente ou restritos às elucidações de hábitos e reflexos. O autor, ao propor essa quebra de paradigma também deixou claro que ambos tem raízes genéticas diferentes, embora se sintetizem dialeticamente no desenvolvimento.

alterações a relação entre o pensamento e a palavra, que é então vista como um “processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”¹⁶ (VYGOTSKY, 2005, p.156). Daí decorre que “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. [...] A relação entre eles não é, no entanto, algo formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (Ibidem, p.190).

Segundo Freitas (1994, p.101), “uma fundamental contribuição de Vygotsky às questões escolares consistiu na sua concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade. A construção das funções psíquicas da criança foi vinculada à apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade à qual pertence. Vygotsky considerou essa apropriação como se dando através da Educação e do ensino por intermédio da relação estabelecida entre pessoas. Em outras palavras, o estudioso entendeu “a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado” (FREITAS, 1994, p.104).

Considerando, então, a importância da linguagem, a autora supracitada afirma que Vygotsky não apenas incorporou, mas também prolongou a discussão de Marx quanto ao trabalho ser o processo, através do qual o homem modifica a natureza e a si mesmo, ao afirmar que “a mudança individual ao longo do desenvolvimento tem a sua origem na sociedade e na cultura, mediada pela linguagem, que constitui, assim, o mecanismo fundamental de transformações do desenvolvimento cognitivo” (FREITAS, 1994, p.112).

De maneira análoga, Bakhtin dá destaque à linguagem, especialmente ao seu aspecto social, ao considerar, diferentemente do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato¹⁷, de fundamental importância a fala, a enunciação, afirmando a sua natureza

¹⁶ Cabe esclarecer que, conforme assinala Vygotsky (2005, p.157) essa relação pensamento e palavra, que se materializa através da fala, é complexa, no sentido de que “a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. [...] O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala”.

¹⁷ A crítica de Bakhtin ao subjetivismo idealista centra-se no fato de essa linha teórica entender o fenômeno linguístico como algo resultante de criação individual, estando a língua, portanto, pronta para ser usada. Em se tratando do objetivismo abstrato, sua grande contraposição esteve relacionada à dicotomização língua (social) e fala (individual), por esta desconsiderar a fala como passível de ser objeto da linguística pela sua natureza individual, supondo, dessa forma, a objetividade (para ele impossível de se conceber) da língua (FREITAS, 1994).

social e não individual. Para o estudioso, a fala conecta-se às condições de comunicação, as quais sempre estão ligadas às estruturas sociais.

Nesse sentido, a enunciação é a unidade de base da língua, de natureza social, logo, ideológica, não existindo, portanto, fora de um contexto social:

De fato, a forma lingüística, [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1997, p.95, grifos originais).

Entendendo a língua como algo por meio da qual diferentes visões de mundo são expressas, é possível afirmar, segundo Ianni (1999, p.52) que, em geral, “a visão de mundo predominante em dada língua e em dada época pouco expressa do que se pode considerar a perspectiva de grupos sociais e classes sociais subalternos”. Logo, “algumas [línguas] podem predominar, principalmente pelo modo que se situam nas formas de sociabilidade e nos jogos das forças sociais, tanto em âmbito nacional como mundial” (Ibidem, p.57).

É por essa razão, que algumas línguas predominam em detrimento de outras, tornando-se dominantes no cenário mundial. É nesse contexto que se insere a língua inglesa, cuja difusão, advinda especialmente da influência política e cultural dos Estados Unidos, se dá primordialmente depois do fim da Segunda Guerra Mundial¹⁸. São vários os impulsionadores dessa propagação, dentre os quais Lacoste (2005) destaca: o plano Marshall que através do fornecimento de aparelhos mecânicos à Europa passou a exigir conhecimento da língua inglesa, a abertura de fábricas americanas na Europa, bem como a expansão do turismo mundialmente. Há ainda aqueles fatores ligados mais diretamente à cultura, tais como a propagação do cinema americano, das produções musicais, além do fato, de a língua do rock ser a inglesa.

A expansão e hegemonia da língua inglesa podem ser facilmente vistas mediante os meios de comunicação, os livros e as revistas, entre tantas outras formas; o que faz com que o idioma adquira características de língua mundial. Ou seja, “no mesmo curso da globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, tanto se

¹⁸ No contexto da política de reconstrução do pós-guerra do Japão e da Europa apoiada pelos Estados Unidos.

globalizam instituições econômico-financeiras e jurídico-políticas como se globaliza o inglês, como língua principal ou língua franca” (IANNI, 1999, p.60).

Vale ressaltar que o inglês é atualmente conhecido como a língua global pelo fato de ser a mais utilizada. Entretanto, esse grande uso não se restringe aos falantes monolíngües (os nativos), mas abrange também (ou principalmente) os multilíngües. Na verdade, se a primeira situação for o caso, a língua inglesa deixa de ser hegemônica mundialmente, passando a ser posicionada em quarto lugar na lista das línguas mais faladas. Para que seja possível entender os números,

em termos de *rankings* de falantes nativos, o inglês tem caído na liderança mundial. Apenas 50 anos atrás ele estava claramente em segundo lugar, após Mandarim. Estimar o número de falantes para as grandes línguas é surpreendentemente difícil, mas parece provável que o espanhol, híndi-urdu e o inglês têm amplamente números similares de falantes de primeira língua. Alguns comentadores têm sugerido que o inglês caiu para quarto lugar, onde sua posição deverá ser desafiada pelo árabe na metade do presente século (GRADDOL, 2006, p.60, tradução nossa)¹⁹.

Essa realidade apresentada, convém relevar, não é uma tendência da língua inglesa apenas. Refere-se à maioria das línguas majoritárias, aí incluídas o chinês e as grandes línguas européias, cujos usos, enquanto primeira língua, têm declinado em termos mundiais.

O presente dado, todavia, não quer dizer que a relevância e o status da língua inglesa estejam sendo perdidos²⁰. Na verdade, apenas o foco de atenção foi deslocado. De acordo com Graddol (2006, p.64) “enquanto a importância global das línguas dependia do número e riqueza dos falantes nativos, agora o número de pessoas que a utilizam enquanto segunda língua tem se tornado um fator mais significativo”²¹.

¹⁹ “in terms of native-speaker rankings, English is falling in the world league tables. Only 50 years ago it was clearly in second place, after Mandarin. Estimating the number of speakers for the very large languages is surprisingly difficult, but it seems probable that both Spanish Hindi-Urdu and English all have broadly similar numbers of first-language speakers. Some commentators have suggested that English has slipped to fourth place, where its position will become challenged by Arabic in the middle of the present century”.

²⁰ Ao contrário, isso tem se mostrado cada vez mais presente de variadas formas e em diferenciadas situações. Conforme aponta Canagarajah (2002), por exemplo, também no meio acadêmico a supremacia do inglês prevalece e acaba por funcionar como política discriminatória. Afinal, diversas revistas científicas, publicadas, em sua grande maioria, em língua inglesa, rejeitam trabalhos por não considerá-los escritos em um inglês o mais próximo possível daquele produzido por um nativo.

²¹ “Where the global importance of languages used to depend on the number and wealth of native speakers, now the number of people who use it as a second language is becoming a more significant factor”.

É seguindo essa lógica, que Rajagopalan (2004) sugere a existência de uma nova língua, o *World English* (inglês mundial), que pertence a todos os quais a utilizam para se comunicar e, que ao mesmo tempo, vem a ser língua nativa de ninguém. O *World English* (WE) é então a língua

falada ao redor do mundo – rotineiramente nos balcões de check-in e nos corredores e saguões de embarque de alguns dos mais movimentados aeroportos, tipicamente durante encontros multinacionais de negócios, periodicamente durante Olimpíadas ou em época de Copa do Mundo de Futebol, feiras de negócios internacionais, conferências acadêmicas, e etc²² (RAJAGOPALAN, 2004, p.112, tradução nossa).

Ainda de acordo com o autor, trata-se de um fenômeno lingüístico *sui generis*, ao ir de encontro à visão comum de que toda língua natural é utilizada por uma comunidade de falantes nativos e apenas excepcionalmente ou marginalmente por um grupo de não nativos. Sua peculiaridade reside, então, no fato de ser utilizada por cerca de dois terços dos indivíduos, que, segundo critérios antigos²³, são considerados não-nativos. Dessa forma, “não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja”²⁴ (RAJAGOPALAN, 2005, p.151).

A tese do *World English* embasa-se na ideia de que há um hibridismo lingüístico, ou seja, admite-se a possibilidade de as línguas se misturarem, configurando-se como algo que é modificado e influenciado pelas diversas línguas-mãe dos diferentes falantes que a utilizam, pertencendo a todos que dela fazem uso, e a qual precisamos dominar e não ser dominados. Dessa forma, a defesa de um *World English* vai de encontro ao conceito de imperialismo lingüístico, contestando, portanto, o direito da metrópole de ditar regras.

A visão apresentada pelo autor supracitado, certamente faz sentido frente ao número de falantes de língua inglesa hoje, no mundo. Contudo, sua tese do hibridismo tem

²² “spoken across the world – routinely at the check-in desks and in the corridors and departure lounges of some of the world’s busiest airports, typically during multi-national business encounters, periodically during the Olympics or World cup seasons, international trade fairs, academic conferences, and so on”.

²³ O autor se refere a critérios antigos e ultrapassados uma vez que “esses conceitos há muito tempo deixaram de ter qualquer sustentação empírica, porque foram forjados numa época (século XIX) em que, principalmente na Europa, os estados-nações eram razoavelmente bem definidos e, graças a longos e, com frequência, brutais processos de políticas lingüísticas, esses também podiam, com razoável acerto, ser relacionados a línguas distintas, cada uma das quais com seus respectivos ‘falantes nativos’” (RAJAGOPALAN, 2005, p.151).

²⁴ Na visão do autor, caberia então, ao dito nativo, em um momento não muito distante dos dias atuais, aprender essa “nova” língua, caso ele necessite se comunicar usando esse *World English*. Nas palavras do autor: “o dia pode não estar tão distante quando falantes nativos de Inglês podem precisar fazer cursos rápidos de WE, com o intuito de acompanhar as exigências de um mercado mundial cada vez mais competitivo” (RAJAGOPALAN, 2004, p.117, tradução nossa).

suscitado as mais diversas reações. Um dos seus mais importantes opositores vem a ser Canagarajah (1999) que, embora concorde com a propagação crescente da língua inglesa, discorda da sua tese do hibridismo. Para o autor, apesar da existência de espaço para os indivíduos deixados à margem, lutarem por um melhor tratamento no que tange à nova ordem imposta pela difusão da língua inglesa, a tese do hibridismo precisa ser revista, pois pode se traduzir em uma tese de total conformismo, ao desconsiderar “as tendências totalitárias do inglês” (CANAGARAJAH, 1999, p.209, tradução nossa).

A tese do *World English*, por conseguinte, do jeito que é posta por Rajagopalan, acaba por negar relações de poder presentes na importância que a língua inglesa assume hoje no contexto mundial. Para o autor, então, “o argumento de Rajagopalan de que não faz sentido fazer algo sobre o poder, já que o poder sempre estará lá (como uma força abstrata), é deprimente”²⁵ (CANAGARAJAH, 1999, p.211, tradução nossa).

O aumento do número de falantes não-nativos atestado por vários estudiosos, bem como de sua importância no contexto mundial, tem suscitado, no campo da fonética e fonologia de língua inglesa, discussão a respeito do uso dos termos “nativo” e “não-nativo”, quando se pensa no ensino-aprendizagem de inglês. De acordo com Jenkins (2000), a terminologia até então utilizada, não se mostra apropriada para a realidade atual de expansão do idioma, que cada vez mais se afirma internacionalmente. Nesse sentido, a utilização dos termos se apresenta inapropriada, ou mesmo ofensiva, ocasionando a necessidade de repensá-la. Segundo a autora,

a perpetuação da dicotomia nativo/não-nativo causa percepções e auto-percepções negativas de professores não-nativos e uma falta de confiança nos e dos teóricos. Leva os não-nativos a perderem oportunidades em cursos de treinamento de professores de inglês como língua estrangeira, a terem limitação na publicação de artigos em periódicos internacionais (cf. Block 1996), a uma visão simplista do que constitui um erro, e a deficiências em programas que testam o conhecimento em língua inglesa, porque os falantes estão sendo avaliados a partir de um padrão irreal e irrelevante (JENKINS, 2000, p.9, tradução nossa)²⁶.

²⁵ “Rajagopalan’s argument that there is no point in doing anything about power, since power is always going to be there (as an abstract force), is depressing”.

²⁶ “the perpetuation of the native/non-native dichotomy causes negative perceptions and self-perceptions of ‘non-native’ teachers and a lack of confidence in and of ‘non-native’ theory builders. It leads to ‘non-natives’ being refused places on EFL teacher training courses, limited publication of their articles in prestigious international journals (cf. Block 1996), a simplistic view of what constitutes an error, and deficiencies in English language testing programmes, because speakers are being measured against an unrealistic and irrelevant standard”.

Sugere-se, pois, a substituição dos termos “nativos” e “não-nativos” por falantes monolíngües e bilíngües de língua inglesa, quando se refere, respectivamente, às pessoas que falam apenas a língua inglesa, e, àquelas que demonstram dominar mais uma língua, independente de o inglês ser sua primeira língua ou não. Dessa maneira, de acordo com Jenkins (2000), estaria contribuindo para o fim de uma dicotomia que não tem mais razão de existir, visto que o inglês assume, na atualidade, o status de língua internacional.

Diante da realidade até aqui retratada, quanto à nova fase do capitalismo imperialista, bem como à relevância da língua inglesa hoje, cabe questionar a respeito de qual pedagogia e qual currículo, ou de maneira mais ampla, qual conhecimento deve ser construído em oposição ao que está posto, e também faz-se necessário refletir acerca de como tem se materializado o seu ensino em âmbito nacional, bem como a formação do professor para o ensino dessa disciplina²⁷. Afinal, uma vez que determinados posicionamentos e intenções são levadas para o campo educacional, estes trazem como consequência, transformações também para os professores, mediante a elevação dos níveis de complexidade da atividade docente e da imposição de novas demandas para a formação, a qual se dá essencialmente no ensino superior.

1.3 O ensino superior brasileiro nesse contexto de mudanças

Tem sido prática recorrente no Brasil, ao longo dos anos, confrontar educação básica e educação superior, atribuindo à primeira a ideia de prioridade e conferindo à segunda pouca relevância. Todavia, conforme assinala Demo (1995, p.101), “a educação superior tem sua relevância própria [...] porque o desafio da construção de conhecimento se realiza com proeminência maior nela, incluindo-se aí a formação dos professores da educação básica”.

É importante inferir da ideia acima, que a qualidade da educação superior condiciona a qualidade da educação básica e vice-versa, o que torna prioritário o sistema

²⁷ Segundo Oliveira (2006, p.344), os quatro principais componentes constitutivos de uma disciplina escolar são: “o conteúdo explícito do conhecimento; a bateria de exercícios; a motivação dos alunos; e os Exames”. Ainda de acordo com o autor, em relação às línguas estrangeiras, aí inserida a língua inglesa, “[...] As línguas vivas, antes justificadas, como matéria de ensino, pelo seu caráter instrumental e depois literário, se configuram como disciplina escolar [na terceira fase de seu estudo acerca do processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar – de 1870 a 1890], uma vez que buscam participar do ‘quadro hierarchico das ciencias’, concorrendo para o desenvolvimento harmonioso e integral das faculdades intelectuais e afetivas dos alunos [...]” (OLIVEIRA, 2006, p.354).

educacional como um todo, e não determinada parte. Considerando então a relevância da educação superior, cabe analisar como esta tem se materializado no Brasil, especialmente no contexto das instituições universitárias.

Com vistas a entender a universidade, é preciso compreender a sua natureza de instituição social que, como tal, manifesta a estrutura e a forma de funcionamento de uma determinada sociedade, e cuja constituição engloba contradições próprias da vida social. Dessa forma, quando inserida numa sociedade democrática, caracteriza-se pela autonomia intelectual diante do Estado. Daí decorre que a relação estabelecida pela universidade com a sociedade e com o Estado geralmente, se dá de forma conflituosa.

Objetivando entender a base das contradições as quais permeiam a universidade brasileira, é significativo conhecer o seu desígnio quando da sua criação, na década de 1930, no Brasil. De acordo com Chauí (2003, p.2), a universidade pública laica no país nasce com quatro finalidades: “1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior”. O ingresso de alunos e docentes se dava por meio do mérito intelectual, embora, contraditoriamente, a sua materialização fosse comandada também pela lógica dos privilégios, próprios da sociedade brasileira da época, o que não a configurava, portanto, como uma instituição democrática, apesar do ingresso por mérito apontar nessa direção.

Esse quadro é alterado a partir de 1964. Daí, ao longo dos anos 1970, a universidade brasileira se caracteriza por ser *funcional*, haja vista o fato de assumir uma função específica: promover por meio do diploma, a ascensão social e o prestígio perdido pela classe média brasileira. Tal promoção social seria então alcançada pela via da “formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUÍ, 2003, p.4). Em decorrência disso, a universidade precisou modificar seus currículos, programas e atividades a fim de proporcionar a inserção dos seus estudantes no mundo do trabalho. É possível perceber, por isso, a consonância existente entre o novo momento de modernização no país, resultante do estágio imperialista da economia capitalista brasileira, e o projeto brasileiro de universidade.

Com vistas à realização de seus objetivos, o governo militar implantou em 1968, por meio da lei 5.540, a reforma universitária no Brasil, considerada vasta, profunda e de

alto impacto, devido à forte repressão política sofrida pela instituição universitária no período de sua implantação, bem como à natureza transformadora das medidas com ela trazidas. Assim, as modificações ancoravam-se na necessidade de adequar a política e a organização educacional às determinações econômicas, bem como conter os focos de resistência ao regime. Os caminhos seguidos pela educação superior, então, centravam-se nas ideias de racionalização do ensino, de priorização na formação técnica, de desprezo às Ciências Sociais e Humanas, além do estabelecimento de uma conexão entre formação acadêmica e produção industrial.

A reestruturação das universidades se dá em vários outros aspectos do ensino superior, tais como: no território universitário, com a criação do campus suburbano, segregado, visando à desarticulação política dos estudantes, ao afastá-los dos centros das cidades; na fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; na extinção do regime de cátedras; e, na substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros. Este último é considerado por Cunha (2000), o mais importante elemento dessa reestruturação, especialmente quando são consideradas as instituições públicas.

O principal motor da reforma universitária ocorrida no Brasil da época, porém, veio a ser os programas de pós-graduação, cuja criação despontou pela “rapidez com que foi efetivada (uma década), pela amplitude (todas as áreas do conhecimento) e pela legitimidade (grande receptividade nos diversos setores intra e extra-acadêmicos)” (CUNHA, 2000, p. 183). Nesse percurso, foi de grande relevância o parecer 977, aprovado pelo Conselho Federal de Educação que regulamentava os cursos de pós-graduação previstos na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Ainda, o Estatuto do Magistério Federal (lei 5.539) regulamentou a exigência de título de pós-graduação aos docentes, articulando pós-graduação e promoção na carreira docente.

O sucesso da implantação da pós-graduação no Brasil, vale ressaltar, deveu-se à aliança entre docentes-pesquisadores, os militares e a tecnoburocracia, responsável por facilidades administrativas e financeiras jamais vistas. No tocante à prática de ensino do professor universitário, a discussão propiciada pelos programas de pós-graduação resultou no fato de a lei 5.540/68 determinar que o ensino universitário fosse indissociado da pesquisa. Dessa forma,

todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar. Para isso contribuiu o programa de incentivo ao tempo integral e à dedicação exclusiva, com vantagens salariais substanciais [...]. Assim, a pós-

graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produziram uma mudança qualitativa do magistério universitário (CUNHA, 2000, p. 189).

Esse processo de reforma, no entanto, teve início anteriormente, mediante a introdução de uma série de iniciativas. Dentre elas, merece destaque o que determinou o art. 2º da LDB de 1961:

estabeleceu que o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Com isso a reforma [...] privilegiou um modelo único de instituição de ensino superior no qual a pesquisa estava inserida no cotidiano acadêmico, e a extensão recebia uma função ainda pouco definida [...] (MACEDO *et al.*, 2005, p.129).

A universidade é vista, então, como o lócus privilegiado para a realização de pesquisas. Contudo, o seu alto custo, advindo do princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, serviu de justificativa para a impossibilidade de manutenção desse modelo único de instituição de ensino superior, a universidade. Como consequência, houve a criação, ao longo dos anos 1970, de diversas faculdades isoladas, muitas privadas, respaldadas por uma série de dispositivos legais, responsáveis em grande parte, por explicar a expansão do sistema nacional de educação superior nesse período. Assim, em 1980, “o país contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que em 1964 fora de 142.386, passou a 1.377.286 em 1980, 52,6% das quais em instituições não universitárias” (Ibidem, p.130).

No início da década de 1980, com o esgotamento do regime autoritário, a universidade brasileira mostrou-se participante ativa no movimento pela redemocratização do país, por meio da atuação política. Ainda nessa década, há uma nova regulamentação quanto ao processo de autorização e reconhecimento de universidades, mediante a qual a facilitação foi predominante, especialmente com a retirada das exigências, antes postas em relação ao corpo docente (CUNHA, 2000).

Ao longo dos anos 1980, portanto, o ensino superior experimentou uma certa estagnação em relação à expansão, sendo o seu crescimento considerado meramente vegetativo, já que em termos de número de instituições, este foi de apenas 1,36%, e no tocante às matrículas, foi mantida uma taxa anual média de 1,65% (Ibidem). Nesse período, tem-se o que Chauí (2003) denomina de *universidade de resultados*, devido ao

fato de esse momento ser marcado pelas parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. Nesse contexto, “as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses” (CHAUÍ, 2003, p.4). Dessa forma, “eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados” (Ibidem).

Na década seguinte, 1990, tem início uma notável expansão do sistema de ensino superior, especialmente a partir de 1995 e acentuando-se ao longo dos anos 2000. Segundo Macedo *et al* (2005, p.130), “entre 2000 e 2005 o total de instituições de ensino superior chega a 2260, (incremento de 91,5%), e entre 2000 e 2003 o número total de matrículas aumenta 42,3%”.

Em que pese a importância de se expandir a educação superior no Brasil, Sguissardi (2006), ao apresentar dados da realidade do ensino superior brasileiro até 2006, assinala que, no período compreendido entre 1994 e 2002, a cobertura desse sistema de ensino ainda era de cerca de 7% da população com faixa etária entre 18 e 24 anos, considerada uma das mais baixas na América Latina. Ainda, o autor ressalta que a meta brasileira é atingir 30% até o ano de 2011.

Em se tratando da fase de intenso crescimento do sistema de ensino superior brasileiro, é importante destacar que ela

ocorre na vigência da Constituição de 1988 (BRASIL,1998), que consagrou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (art. 207), e fixou as normas básicas da participação do **setor privado** na oferta de ensino (art. 209), e da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (MACEDO *et al*, 2005, p.130, grifos nossos).

Ao analisar o crescimento de instituições de ensino superior privadas, Sguissardi (2006) afirma que a privatização do sistema de ensino superior coloca o Brasil entre os cinco de maior índice no mundo, se considerado o número de IES e o percentual de matrículas. Segundo o autor, em 1994, das 851 Instituições de Ensino Superior (IES), 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) privadas. Em outras palavras, enquanto o número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável e o das IES privadas cresceu 118%.

Esse aumento significativo da participação do setor privado no ensino superior relaciona-se diretamente à reforma do Estado brasileiro engendrada na década de 1990. Na verdade, na área educacional, “o movimento geral das reformas explicita uma [...] tendência inadiável ao capital: a de apropriar-se, de forma crescente, do ‘núcleo privilegiado’ no qual são produzidas as mercadorias básicas de sua reprodução ampliada, a ciência e a tecnologia” (MINTO, 2006, p.221-2).

Nesse sentido, a reforma, ao determinar os diversos setores que compõem o Estado, definiu o Setor de Serviços no conjunto das atividades não exclusivas de Estado, e nele inseriu áreas como a saúde e a educação. Destarte, a educação além de passar a ser vista como um serviço, e não mais como um direito, deixa de ser um bem público, tomando prioritariamente a forma de um serviço oferecido pelo capital (CHAUÍ, 2003). Nesse processo, as instituições educacionais “organizar-se-iam voluntariamente sob uma nova forma jurídica (*as organizações sociais*²⁸), que celebrariam ‘contratos de gestão’ com o Estado. Este último, [...] reduziria o seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor destes” (MINTO, 2006, p.233).

Leher e Lopes (2008, p.2) tratam dessa nova lógica na qual está inserida a universidade ao discutir a questão do trabalho docente e afirma que “a realocação da formação em cursos à distância e, a partir de 2007, na Universidade Aberta do Brasil, [é um] processo [...] inscrito na resignificação da universidade como organização de ensino terciária”.

Em decorrência dessas modificações, no tocante às instituições federais de ensino superior (IFES), é possível perceber o agravamento da sua situação quando se analisa o seu financiamento. De acordo com Sguissardi (2006, p.1030), em 1989 ele correspondia a

²⁸ De acordo com Chauí (2003, p.2-3), a redefinição da universidade enquanto uma organização social em contraposição a uma instituição social como era anteriormente, representou uma mudança significativa para a lógica de funcionamento das universidades brasileiras. Ainda segundo a autora, o que difere uma instituição social de uma organização social é o fato de que esta se define por “uma prática social determinada por sua instrumentalidade [...], referida a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, função, ou seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. [...] Ao passo que] a instituição social aspira à universalidade. [...] Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade [...]. A organização, ao contrário, pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social; e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais”.

0,97% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Em 1994, era da ordem de 0,91%, permanecendo, portanto, praticamente inalterado. Em 2001, atingiu a marca dos 0,61%, o que representa uma redução de cerca de 33% em relação a 1994, embora o custo por aluno tenha sofrido, no período 1995 a 2001, uma redução de 51% (de R\$ 11.198,00 para R\$ 5.488,00).

Uma consequência dessa expansão do ensino superior privado e dos escassos investimentos no setor público vem a ser percebida diante do Modelo de universidade que passa a ser predominante, o da universidade de ensino, em detrimento do modelo de universidade de pesquisa. Nesse aspecto, a legislação educacional em muito contribuiu, já que

por meio dos decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, além da grande diversificação institucional [...], estabeleceu-se uma concessiva interpretação da *letra* do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por esses decretos, ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos que 1.024 IES, sobre um total de 1.180 IES, no ano de 2000; apenas as universidades a ele sendo obrigadas (SGUISSARDI, 2006, p.1032).

Como resultado da política adotada, o ensino superior público brasileiro teve sua participação cada vez mais restrita. Quando em meados dos anos 90 do século XX, era “responsável por 42% das matrículas [...], nos anos iniciais do século XXI é por menos de 30% delas. Essa redução é ainda maior [... no] segmento federal de instituições públicas: sua participação no conjunto das matrículas passa de 20,8% em 1995 para 14,6% em 2003” (MACEDO *et al*, 2005, p.130-1).

Trata-se, com o início dos anos de 1990, segundo Chauí (2003), da *universidade operacional*, que ora é definida enquanto uma organização e não mais uma instituição social, estando assim,

voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro

organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. (CHAUI, 2003, p.4-5).

Vê-se então um modelo de universidade no qual a docência é entendida como transmissão de conhecimento apenas, e cuja marca distintiva, a formação crítica, bem como a pesquisa, são negligenciadas. Afinal, esta, sendo financiada também com recursos privados, passa a ter seu funcionamento determinado pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores, tornando-se força produtiva dentro da lógica do modo de produção capitalista.

O resultado dessa situação da educação é que se vive hoje, no Brasil, um processo de aguda proletarização docente, fruto de uma situação marcada, historicamente, por “insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho” (DOURADO, 2001, p.51). Essa realidade está presente não apenas na educação superior, perpassando pelos vários níveis de ensino. Diversos autores atribuem esse fato às exigências dos organismos internacionais, como parte de acordos engendrados no intuito de atender imposições decorrentes da adoção de políticas neoliberais.

Também como resultado das políticas dos organismos internacionais, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, expandem-se as instituições de ensino superior (IES), aumentando significativamente o número de cursos. De acordo com Freitas (2002, p.145) “[...] a área de educação – cursos de pedagogia e algumas licenciaturas (letras e matemática) – é área de maior crescimento, perdendo apenas para os cursos de administração”.

É nesse contexto que se insere o Projeto de Lei da Reforma Universitária, elaborada pelo governo Lula, em tramitação no Congresso Nacional. Segundo Sguissardi (2006), tal Projeto de lei apresenta, dentre várias, como questão mais paradoxal o financiamento da educação superior pública federal. Essa temática está presente no artigo 43, no qual está dito que no período de dez anos após a publicação da Lei, “a União aplicará, anualmente, nas instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação, nunca menos do equivalente a setenta e cinco por cento da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 43,

caput). Ainda que pareça muito, esse percentual exclui outros aspectos, mostrando-se, portanto, insuficiente.

Ao mesmo tempo, no entanto, o documento em tela determina que se eleve o total de matrículas no setor público da educação superior, em médio prazo, em 40% do total de matrículas do sistema, que deverá alcançar o índice de 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. “Isso significa multiplicar por três a atual população universitária brasileira e por cinco a do setor público” (SGUISSARDI, 2006, p.1047).

Diante das constatações, Sguissardi (2006, p.1050) alerta para o fato de que a advertência fundamental a ser feita reside no fato de que, “apesar da enorme diferença quanto ao grau de exigência requerido das universidades e das faculdades, por exemplo, a validade dos diplomas e certificados concedidos por umas e outras será legalmente a mesma em todo o território nacional”.

Seguindo lógica semelhante, com o intuito de atender ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), expande-se o número de vagas nas universidades públicas federais, enquanto a proposta de reforma universitária fica engavetada, especialmente tomando-se por base a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em abril de 2007. De acordo com o primeiro artigo do decreto que o regulamenta, o programa tem o “objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, n.p.).

Para atingir o objetivo a que se propõe, o programa prevê, de acordo com o primeiro parágrafo do artigo 1º, aumento na taxa de conclusão média dos cursos presenciais de graduação para 90%, bem como na relação de alunos por professor, para 18, nos cursos presenciais, ao final de 5 anos contados a partir da adesão à proposta.

As diretrizes do REUNI, com o intuito de atender às expectativas do decreto, são estabelecidas no artigo 2º, dentre as quais merecem destaque:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação [...] (BRASIL, 2007, n.p.).

O artigo 3º do decreto, por sua vez, trata dos recursos financeiros a serem liberados para as universidades que aderirem ao REUNI. Segundo o texto, a verba destina-se especialmente a: infra-estrutura, equipamentos, bens e serviços, além de despesas de custeio e pessoal. Entretanto, no que se refere a estas últimas, o parágrafo 1º do artigo 3º esclarece que o acréscimo de recursos será limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade, tomando por base o orçamento da instituição no ano inicial da execução do plano.

É possível inferir a partir da leitura do decreto, que para conseguir um aumento orçamentário de, no máximo 20%, as universidades federais precisam se comprometer com expansões alarmantes, anunciadas no parágrafo 1º do artigo 1º: a elevação, no prazo de 5 anos, da taxa média de conclusão dos cursos de graduação presencial para 90%, quando, de acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), em 2007, esse número não ultrapassava os 60%. Além disso, está previsto um acréscimo na razão estudantes de graduação por professor, para 18, que, segundo a diretoria da mesma organização, conforme estatística do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) equivale à média das classes do Ensino Médio nacional.

Tais mudanças permitem supor um aumento de ingresso na educação superior pública federal, o que tem como consequência a necessidade de incremento no quadro de docentes das instituições. Com vistas a regulamentar essa nova demanda, é publicada a Portaria Interministerial n.22 em abril de 2007, que institui o banco de professores equivalentes. Este banco deve ser administrado pelas universidades federais, que podem, na hipótese de existência de vagas no seu quadro, realizar concurso para professor efetivo, além de contratar professor substituto, desde que esses contratos se adéquem ao que está previsto em lei. A lógica de funcionamento desse banco reside no fato de se dar a cada docente, um peso diferenciado, de acordo com sua condição de trabalho. Como exemplo, tem-se: um docente em dedicação exclusiva vale um pouco mais do que 3 professores em regime de 20h; ou ainda, 4 docentes em 40h equivalem a 5 professores substitutos, todos em regime de 40 horas também.

Aliado a essa discussão, há que se considerar que o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de acordo com a diretoria do ANDES-SN (2007), limitou, por 10

anos, a expansão das folhas de pagamento a apenas 1,5% ao ano. Esse número pressupõe um crescimento pequeno da despesa com pessoal nas universidades federais, apesar da necessidade de novas contratações.

Em se tratando das questões pedagógicas, o REUNI institui no seu artigo 2º que trata de suas diretrizes, o alargamento da mobilidade estudantil, por meio da implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos capazes de permitir a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos, bem como a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior, além de revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação. Tal diretriz pressupõe a existência de uma certa uniformidade entre os diferentes estabelecimentos federais de ensino superior, o que pode vir a significar desconsideração das diferenças regionais.

Diante do quadro descrito, é possível perceber a crise na qual se encontra a universidade brasileira, já que o país não foi capaz de implementar uma verdadeira reforma da educação superior. Para Chauí (2003, p.7-9), quando se considera a reforma da universidade sob o prisma da formação, as transformações dependem: 1) da definição da autonomia universitária; 2) do abandono da massificação com o abandono das grades curriculares atuais e do sistema de créditos; 3) do abandono da massificação, com a limitação das classes de graduação a, no máximo, 30 estudantes por professor; 4) do abandono do atual sistema de admissão por vestibulares com testes de múltipla escolha e feito por empresas privadas; 5) da revalorização da docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a “avaliação da produtividade”; 6) da revalorização da pesquisa; 7) da articulação do ensino superior e dos outros níveis de ensino público.

Considerando ser impossível ignorar esse quadro ou a ele aderir acriticamente é que esse estudo se debruça sobre a formação inicial de docentes, mais especificamente, do professor de língua inglesa advindo do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, campo empírico dessa pesquisa.

1.3.1 O ensino superior em Sergipe

As primeiras tentativas de implantação do ensino superior no estado de Sergipe ligam-se, de acordo com Nascimento *et al* (2006), à criação do Imperial Instituto de Agricultura Sergipano em 1860. Contudo, este nunca chegou a, de fato, funcionar. Uma nova tentativa, também sem êxito, data de 1898.

A primeira tentativa bem-sucedida só vem a ocorrer em 1913 no Seminário Diocesano com a oferta do curso de Filosofia. Porém, este teve vida curta, sendo extinto em 1934 devido à determinação da Santa Sé.

O início do funcionamento da primeira instituição estatal de ensino superior se dá em 1923 com o Instituto de Química Industrial. Este passou por várias denominações e modificações e teve o funcionamento do curso superior de Química suspenso, por falta de alunos em 1926, cedendo lugar à prática da pesquisa, transformando-se em 1948 em Instituto de Tecnologias e Pesquisas de Sergipe (ITPS). Em 1949, a instalação do curso de Química Industrial é autorizada pelo Conselho Federal de Educação, bem como é criada a Faculdade de Ciências Econômicas em 1948. Em 1950 dá-se a criação da Faculdade de Direito e da Faculdade Católica de Filosofia, totalizando quatro faculdades e garantindo a oferta do ensino superior no estado. A partir de 1954, há a fundação, pela Igreja Católica, da Faculdade de Serviço Social. Em 1960, a Faculdade de Direito é federalizada e em 1961 entra em funcionamento a Faculdade de Medicina.

Em 1968 é criada a Universidade Federal de Sergipe (UFS), incorporando todas as faculdades até então existentes, ofertando dez cursos, com um total de 576 alunos e 168 docentes (NASCIMENTO *et al*, 2006, p.25). Na década de 1970 são criadas mais duas instituições de ensino superior (IES), desta vez privadas, as Faculdades Integradas Tiradentes, transformadas em universidade em 1994, e a Faculdade Pio Décimo.

Seguindo um movimento nacional de expansão do ensino superior, especialmente após a promulgação da LDB de 1996, Sergipe também registra um aumento no número de instituições de ensino superior, a partir de 1998; crescimento da ordem de 266,7% até 2004. Do total das instituições surgidas, vale assinalar, apenas uma pertence à esfera pública, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE), criado em 2002, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS).

A oferta de cursos de graduação presenciais também é incrementada no ensino superior em Sergipe, embora se verifique a inexistência de instituições universitárias públicas estaduais ou municipais. No estado, apenas 11,59% da população cuja faixa etária está entre 18 a 24 anos, está matriculada na educação superior, embora seja possível perceber através dos números trazidos por Nascimento *et al* (2006, p.38) “o esforço que vem sendo feito em Sergipe para superar o *déficit* de oferta de vagas no ensino superior”, que teve, no período de 1996-2004, um incremento de 163,5%. Vale ressaltar que o predomínio dessa oferta tem estado no setor privado em detrimento da oferta pública.

No que concerne à procura por ingresso no ensino superior em Sergipe, ou seja, à inscrição nos concursos vestibulares, esta apresentou um crescimento significativo. Em 1991, 15.104 pessoas buscaram ingressar no ensino superior, ao passo que em 2004, esse número mais que duplicou atingindo a marca de 35.625 candidatos, sendo o aumento mais significativo registrado nas instituições privadas.

Quanto ao número de concluintes da educação superior sergipana, em 1991, foram 1.239 estudantes oriundos de cursos de graduação na modalidade presencial, ao passo que em 2004 esse número subiu para 3.785. “Não obstante a significativa expansão do número de vagas em faculdades registrada em Sergipe, até o ano de 2004 a maior parte dos concluintes dos cursos de graduação presenciais foram oriundos de universidades” (NASCIMENTO *et al*, 2006, p.57). Destes, nesse mesmo ano, 48,63% eram oriundos da Universidade Tiradentes, enquanto 30,03% da UFS. Os demais, 21,34%, das outras instituições. É importante ressaltar, ainda, que 38,62% dos alunos que iniciam um curso de graduação presencial em Sergipe não conseguem concluir seus cursos no tempo previsto, o que aponta para um aparente descompasso, passível de ser investigado.

Com a expansão da oferta de ensino superior em Sergipe, aumenta o número de funções docentes. Em 1991, o total de funções docentes no estado era de 825. Em 2004, esse número saltou para 1620, sendo 1578 em exercício, seguindo uma tendência observada em todo o país. Quanto à alocação dessas vagas, até 1996, a maior parte delas estava no setor público, ao passo que em 2004, as funções docentes privadas superaram as vagas ofertadas pelo poder estatal. Desta realidade decorre que,

quando comparados os dados referentes à matrícula com a quantidade de funções docentes das IES, é possível verificar uma tendência de crescimento da relação entre a quantidade de alunos por docentes dessas instituições. Na Universidade Federal de Sergipe, em 1991, existiam 10,75 estudantes para cada docente. [...] chegando ao ano de 2004, com 16,77 alunos por professor. Na Universidade Tiradentes, 1996 [...]: 16,39 alunos por docente. [...] Em 2004, foram 26,15 alunos por docente. Nas faculdades particulares [...] o maior número obtido foi referente ao ano de 1994, quando para cada docente correspondiam 21,67 alunos (NASCIMENTO *et al*, 2006, p.64).

Os dados apresentados certamente são preocupantes haja vista o fato de que quanto maior o número de alunos por professor, mais comprometida fica a qualidade do ensino, especialmente, aquele pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão. A realidade encontrada reforça a ideia de precarização do trabalho docente, cada vez menos passível de

acontecer em sua plenitude. Ainda, no estado de Sergipe, a promulgação da LDB de 1996 propiciou a ampliação do ensino superior, embora as categorias administrativas, bem como a organização acadêmica, tenham permanecido estagnadas.

Considerando apenas a Universidade Federal de Sergipe, por se constituir no campo empírico do presente estudo, é importante levantar dados acerca do seu funcionamento nos últimos anos. De acordo com Jesus (no prelo), o número de candidatos, para prestarem o exame vestibular nessa instituição, manteve-se em torno de 20.000 nos anos de 2006, 2007 e 2008, apesar de a oferta de vagas ter tido um incremento próximo a 40%. Ou seja, as 2415 vagas ofertadas em 2006 passam a somar 3320 em 2007 e 2008.

Surpreendente vem a ser a procura, bem como o número de vagas abertas para a educação à distância, que em 2008 oferta 4400 vagas, cerca de 35% mais vagas do que no ensino presencial. Sobre a oferta de graduação à distância pela UFS, Jesus (no prelo) afirma que seu início se deu com a transformação do Centro Editorial e Audiovisual (CEAV), em 1996, no Centro de Educação à Distância (CESAD); ação que serviu de base preparatória para a implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Ministério da Educação (MEC) na UFS.

Inicialmente foram 9 os municípios escolhidos para abrigar, em 2007, os primeiros pólos da UAB em Sergipe, fato que proporcionou a criação de 2250 novas vagas no ensino superior público de Sergipe. No ano seguinte, esse número subiu para 15 polos, ofertando 4400 vagas, um aumento de quase 100% na oferta de vagas.

É importante salientar o fato de que apenas cursos de licenciatura são ofertados na modalidade à distância, enquanto no ensino presencial, o número de vagas engloba também, os cursos de bacharelado. Ou seja, dá-se a ampliação das vagas destinadas aos cursos de formação de professores à distância, uma modalidade nova em âmbito local, cujos resultados ainda não puderam ser verificados. Considerando esse contexto, discutir a formação de professores, conforme será feita a seguir, passa a ser tarefa relevante para o pesquisador.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Uma análise da conjuntura, na qual está imersa a educação, permite alargar os horizontes e, portanto, perceber o quanto o contexto macroeconômico e político influenciam o funcionamento dos diversos níveis da educação.

Em se tratando da educação superior, especialmente nesse nível, é possível visualizar o quanto o contexto discutido anteriormente mostra-se presente, modificando e desestruturando as formas tradicionais de se entender, sobretudo, a universidade pública brasileira, notadamente aquelas administradas pelo poder público federal.

No contexto da formação em nível superior pública, diversos têm sido os desafios, principalmente quando se pensa nos cursos de formação de professores. Tradicionalmente mantidos à margem dentro do contexto universitário, muitos desses cursos de formação docente têm passado por grandes dificuldades de natureza diversa. A esse respeito, políticas públicas de formação de professores no Brasil necessitam de uma discussão mais aprofundada com o intuito de se compreender a realidade atual.

Para o propósito dessa pesquisa, o foco está na análise do ensino superior público federal direcionado a futuros professores de língua inglesa, ou seja, na formação inicial do profissional de Letras, notadamente aquele cuja formação se dá na Universidade Federal de Sergipe.

Vários são os documentos que discutem e/ou normatizam o ensino-aprendizagem de língua inglesa nos diversos níveis de ensino. Conhecê-los, sem dúvida, é tarefa necessária a todos os docentes da área de língua inglesa, já que se faz mister compreender como o ensino de língua inglesa é visto, para melhor entender a legislação que discorre acerca do seu ensino, no que diz respeito à formação em nível superior.

2.1 Instâncias superiores da educação brasileira e suas principais decisões concernentes à formação inicial de professores

Discutir políticas de formação de professores no Brasil demanda uma abordagem que engloba as instâncias superiores, de onde emergem decisões acerca do funcionamento das políticas nacionais. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e por

consequente suas subdivisões, em especial, aqueles setores dedicados à educação superior, locus por excelência da formação de professores, ganham lugar de destaque e seu papel deve ser alvo de debate.

Conhecer, então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é relevante no contexto da presente pesquisa, posto que este é composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), sendo instituído com o intuito de desenvolver “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, n.p., art.7º).

Enquanto órgão de Estado, o CNE tem, pois, a função de estabelecer normas condizentes com a legislação em vigor para a educação escolar nos seus vários níveis, aqui interessando a educação superior. Nesta, várias são suas atribuições que se resumem a instituir referências e normas para os diversos cursos e programas de formação em nível superior. Dentre as responsabilidades, merece destaque, devido ao objeto de estudo aqui delimitado, a tarefa de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995, n.p., art. 9º, alínea d).

Weber (2002), todavia, alerta para o fato de que a atuação do CNE tenha sido permeada por conflitos, sendo a manutenção da coerência nas suas decisões um dos seus principais desafios. No que diz respeito especialmente à CES, nos últimos anos da década de 1990 e início dos anos 2000, “a formulação de um conceito de qualidade da formação em nível superior e o estabelecimento de indicadores compatíveis com essa concepção foram grandes objetos de disputa e de confronto, tal como ficou patente nos momentos cruciais de definições normativas” (WEBER, 2002, p.93).

É a algumas dessas decisões que nos voltamos daqui em diante. Uma delas diz respeito ao enaltecimento da qualidade da proposta enviada por diferentes instituições em detrimento da demanda social, quando da avaliação de pedidos de autorização de cursos. Tal postura, acredita-se ter relação direta com a expansão desordenada do ensino superior no Brasil, iniciada em meados da década de 1990 e acentuada nos anos 2000, especialmente²⁹. Diretamente relacionada a essa questão há a decisão da CES quanto aos

²⁹ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2000, há 1180 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, em contraste com as 2310 existentes em 2005, o que representa um incremento de cerca de 95%. Esse número é ainda mais expressivo quando se considera as 882 IES existentes em 1980. Maiores informações, ver: <<http://www.inep.gov.br/>>.

cursos de pós-graduação *lato sensu* (Parecer 908/98), cujo impacto maior relaciona-se à criação de diversos espaços de formação de difícil acompanhamento pelo setor público, quando na verdade, a intenção parece ter sido a ampliação da oferta de cursos de formação continuada por instituições de reconhecida tradição em pesquisa aplicada (WEBER, 2002, p.94-5).

Outra decisão polêmica tomada pelo CNE/CES relaciona-se à implantação da Formação Pedagógica Complementar, destinada a indivíduos já graduados em áreas diferentes daquelas carentes de professores para a educação básica, já que esse processo não foi seguido da criação de formas de acompanhamento das iniciativas implementadas. Dessa forma, criou-se a indústria da graduação, e em especial, da licenciatura, cujos efeitos ligam-se diretamente à má qualidade do ensino ofertado na educação básica. Assim, dá-se a massificação do ensino superior no Brasil, seguindo “os ditames, imaginários ou não, da lógica da aquisição rápida de competências para um mercado de trabalho que se renova rapidamente, impulsionado pela renovação tecnológica e pela competitividade globalizada para as quais se orientam os sistemas educacionais” (GOMES, 2002, p.294).

Ainda, referente às orientações curriculares, dinâmicas formativas e aos conteúdos dos cursos, Weber (2002) destaca a problemática da demarcação de parâmetros para a fixação da carga horária dos diversos cursos, além da discussão concernente à vinculação teoria e prática que tem sido compreendida como prática de ensino, não incluindo outras atividades pedagógicas importantes do fazer escolar.

Mais uma deliberação que merece destaque diz respeito à criação de institutos superiores de educação, ponto de acirrado conflito, que é na verdade uma tentativa de se fazer cumprir os dispositivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente no seu artigo 62, que os instituem e artigo 63 que estabelece os programas³⁰ que os institutos manterão (BRASIL, 1996, n.p.).

A esse respeito, cabe a reflexão sobre o que está presente na LDB acerca dos institutos quando comparado com a realidade de outros países, visto que tal ação:

³⁰ De acordo com a LDB, artigo 63, os institutos superiores de educação poderão manter: cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (inciso III).

não deixa de configurar uma iniciativa importante no sentido de dar maior organicidade ao processo de formação de educadores, centralizando-o em torno da problemática propriamente pedagógica. No entanto, [ressaltam os autores] a experiência internacional [...] nos alerta para a necessidade de não se incidir eventualmente em equívocos que já são conhecidos. Assim, por exemplo, verifica-se que a Alemanha dispunha de instituições semelhantes aos institutos superiores de educação agora propostos pela nova LDB [...] que acabaram sendo extintas enquanto tais, e integradas às universidades, num processo que é o inverso daquele previsto de criação de institutos paralelos à universidade (GOERGEN; SAVIANI, 1998, p.9).

A possibilidade trazida com a legislação a partir da criação de IES, suscita portanto, outros questionamentos. Afinal,

criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado (FREITAS, 2002, p.145).

Concernente a essa questão, Dourado (2001) afirma que o que se observa é um modelo de formação, cujo objetivo principal centra-se na melhoria dos indicadores educacionais relativos à formação docente. Para tanto, portanto, há de se formar professores rapidamente, a despeito da qualidade dessa formação. Para o autor, estariam em vigor

políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e **competências constituindo expressão do como fazer**), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distância (EAD) (DOURADO, 2001, p.53, grifos nossos).

Observa-se, então, o privilégio dado às instituições privadas, sua expansão e a oferta de novos cursos. Ou seja, ao invés de “investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior” (FREITAS, 2002, p 148). De maneira análoga, expandem-se os cursos superiores na modalidade à distância, isto é, os cursos de

licenciatura à distância, como uma maneira de prover formação de 3º grau a atuais professores ou a futuros docentes. Ocorrendo, seja em universidades públicas ou por meio da iniciativa privada, a educação a distância (EAD) é uma tentativa de melhorar os indicadores educacionais no Brasil, apesar das várias dúvidas suscitadas pela sua materialização, advindas especialmente do questionamento do porquê de a sua oferta se dar quase que exclusivamente nos cursos de pouco prestígio social, ou seja, os de formação docente, por exemplo.

A situação docente, por sua vez, é deixada de lado e as condições objetivas saem da agenda de discussão. Contudo, quando se considera o trabalho docente, especialmente na América Latina, é relevante destacar os dados trazidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo a entidade, a formação e carreira dos professores da educação básica precisam ser discutidas, não somente no tocante à educação brasileira, mas também no que se relaciona ao futuro da educação no mundo. De acordo com a publicação intitulada o Perfil Estatístico da Profissão Docente, várias questões precisam ser levadas em conta, especialmente, a precarização docente, os elevados índices de evasão escolar, bem como a proporção aluno por professor. Tal situação tem como consequência a desvalorização do professor que não apenas é visto como incapaz de ensinar a seus alunos, mas, muitas vezes assim se sente.

No que se refere à formação do professor, a recomendação de 1996 da UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) parte da premissa de que “avanços na educação dependem da qualificação e habilidades do corpo docente em geral e também da capacidade humana e profissional de professores individualmente³¹” (SINISCALCO, 2002, p.21, tradução nossa).

No tocante à opinião compartilhada acerca da necessidade de qualificação do corpo docente, é imperativo questionar o que foi dito quanto à capacidade humana e profissional de professores *individualmente*, uma vez que tal afirmação parece estar de acordo com a lógica neoliberal, já que transfere ao indivíduo, no caso específico, ao docente mal-remunerado e mal-preparado, obrigações que deveriam pertencer ao Estado. Logo, o aprimoramento profissional mediante a formação, deixa de ser parte integrante de uma política de valorização do magistério, para configurar-se um dever dos professores. Por isso, urge indagar acerca da possibilidade de esses professores responderem por essa

³¹ “advances in education depend on the qualifications and ability of the teaching staff in general as well as on the human and professional capacities of individual teachers”.

qualificação quando as condições mínimas para o exercício da profissão não têm sido atendidas. É necessário esclarecer, no entanto, que não se está eximindo o professor da sua responsabilidade no processo.

Se o objetivo é apresentar avanços no campo educacional, então, torna-se imperativo que se oferte formação inicial de qualidade para todos, especialmente quando a realidade nacional exige mudanças. De fato, de acordo com dados apresentados por Siniscalco (2002), ainda existe um bom número de professores brasileiros pertencentes ao quadro do magistério que estão em exercício, embora não possuam a formação mínima estabelecida pela legislação. Segundo a autora, em pelo menos metade dos países de todas as regiões do mundo, mais de 90% dos professores possuem a qualificação acadêmica exigida nacionalmente. Na América Latina, entretanto, essa média oscila entre 70 e 80%.

É necessário esclarecer, por sua vez, que esses índices não significam inexistência de ações com o intuito de melhorar a qualidade da educação com base no aumento do número de professores com formação em nível superior. Na verdade, conforme assinala Torres (1996), é possível se perceber na América Latina um modelo de formação docente. O problema situa-se na sua ineficiência que é demonstrada mediante a desconsideração do conhecimento prévio do professor; da dissociação da formação de outras dimensões do trabalho docente, tais como as condições objetivas para sua realização (salários, condições de trabalho, etc.); bem como da atribuição da necessidade de formação exclusivamente aos professores, deixando de lado os demais profissionais da educação.

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Dourado (2001) afirma que, apesar de a formação docente na América Latina ter sido objeto de várias ações, as políticas adotadas, em grande parte marcadas pela descontinuidade, vão na direção das determinações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. Estes impõem, a países como o Brasil, seus objetivos e fins, subordinando-os às orientações políticas neoliberais. Como consequência, o modelo educativo adotado apresenta-se bastante homogeneizador e deveras prescritivo.

No que diz respeito à formação inicial, dá-se o seu aligeiramento, especialmente com a diminuição da carga horária dos cursos de formação de professores em relação às profissões mais valorizadas socialmente³². Além disso, a formação inicial passa a ser vista

³² De acordo com Freitas (2002), essa redução abrangeu praticamente a totalidade das diretrizes curriculares de graduação, com exceções nas áreas consideradas como pertencentes às elites como medicina e engenharias. Na área de Direito, a pressão da OAB levou o ministro a voltar atrás na sua decisão quanto à diminuição das horas.

como “capacitação pedagógica de cunho **estritamente técnico**” (DOURADO, 2001, p.52, grifos nossos).

No tocante a essa interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais, Leher (2001) afirma que a redefinição das funções do estado brasileiro toma corpo na medida em que os empréstimos dependem da adoção das diretrizes dos organismos internacionais. Nesse sentido, o MEC equivaleria a uma subunidade do banco.

De maneira análoga, Coraggio (1996) acredita que a interferência do Banco Mundial na educação, dá-se com base na lógica da relação de custos e benefícios, cujas políticas centram-se na necessidade de descentralização do sistema; de realocação dos recursos públicos; no desenvolvimento de conhecimentos técnicos, portanto, não generalistas; na ênfase em processos avaliativos; dentre outras. Percebe-se, consoante os exemplos citados, o cunho utilitarista que permeia as concepções do Banco Mundial.

A adoção das políticas do Banco Mundial pelo Brasil, em especial no ensino superior, pode ser visualizada por meio de mudanças, tanto de ordem jurídica quanto institucional. Nesse sentido, conforme aponta Dourado (2002), a aprovação da LDB, bem como do Plano Nacional de Educação (PNE) representa passo decisivo nessas transformações.

2.2 Os marcos legais para formação de professores no Brasil e alguns de seus principais desdobramentos

O estudo da LDB mostra-se necessário, já que esta lei expressa, de maneira efetiva, a harmonia existente entre ações políticas e reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, da década de 1990 e, a orientação de organismos internacionais. Ou seja,

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas

formas de centralização e controle por parte do poder central (DOURADO, 2001, p.50).

Configura-se, portanto, conforme aponta o autor supracitado, a implementação de políticas marcadas pela retirada do Estado, o qual faz uso da segmentação, como uma das formas de facilitar sua remoção, indo de encontro ao princípio da universalização da educação em todos os níveis. Tal reflexão levanta a discussão de vários tópicos relativos a essa realidade, dentre os quais vale destacar, para fins de enriquecimento do presente trabalho: a diversificação da educação superior, as formas de avaliação desse nível de ensino, a reforma curricular, e, de maneira mais ampla, a formação de professores.

Seguindo a mesma lógica, o PNE adota como diretrizes para a educação superior:

diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. [...] [Essas, entretanto, são marcadas pela] ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esfera pública e a privada (DOURADO, 2002, p.243-4).

Uma das diretrizes merecedora de destaque, quando se reflete acerca das mudanças na educação superior brasileira, é a avaliação, ponto presente tanto na LDB quanto no PNE e que tem seus impactos na oferta de formação inicial. Além disso, tal discussão mostra-se pertinente no contexto desse trabalho, uma vez que será objeto de análise quando o foco for o curso de Letras.

Na década de 1990, a questão da avaliação configurou-se como um dos pontos altos das políticas acerca da formação de professores, sendo entendida como “a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p.143).

Quando o enfoque é dado à análise do sistema de avaliação da educação superior no Brasil, há quatro pressupostos para o debate:

1) o sistema de avaliação constituído vem implementando, pouco a pouco, um processo de economização da educação que altera objetivos, valores e processos educativos no campo da educação; 2) o sistema de avaliação instituído amplia o poder de controle do Estado e altera

significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as instituições de ensino superior; 3) as políticas de avaliação estão promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional (2002, *apud* DOURADO, 2002, p.245).

Dentre os pontos elencados pelos autores, um dos mais importantes quando se discute a avaliação do ensino superior no Brasil, para fins de caracterização do presente estudo, diz respeito a que serve esse processo avaliativo que se baseia na lógica da produtividade, na mensuração da produção acadêmica, resultante das atividades de pesquisa, ao mesmo tempo em que, nos exames direcionados aos discentes, volta-se prioritariamente para as atividades de ensino, em detrimento da pesquisa e extensão, quando são as três juntas que formam o tripé sob o qual está ancorado o ensino superior. Essa realidade acaba por corroborar com o fim do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento da educação superior no país. Nega-se, portanto, ao futuro professor, a possibilidade de formação em pesquisa.

A esse respeito, cabe esclarecer que conforme está posto na LDB, o tripé aplica-se apenas às universidades, não sendo exigência para as faculdades e similares. A lei, mais precisamente em seu artigo 52º, afirma que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de **pesquisa**, de **extensão** e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos). Em seguida, o artigo 53º esclarece que “no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] **III** - estabelecer planos, programas e projetos de **pesquisa científica**, produção artística e **atividades de extensão**” (Ibidem, grifos nossos). Estabelece-se, portanto, com base na própria lei, uma diferenciação na formação, embora os indivíduos recebam diplomas equivalentes. Está comprometida, destarte, a qualidade.

Ainda em se tratando das avaliações, estas, na verdade, contrariando a lógica da autonomia universitária, acabam por instituir uma espécie de *ranking* das instituições de ensino superior que passam a focar no ensino, expandindo-se rapidamente mediante a lógica do aligeiramento da formação. De acordo com Gomes (2002, p.288), trata-se de uma “avaliação estrategicamente posicionada para medir produtos e resultados, sistematizando em escala hierárquica desempenhos institucionais, em nome do fortalecimento do mercado do ensino superior”.

Concentrando-se mais detidamente nos atuais instrumentos de avaliação dos cursos superiores e, mais especificamente, naquela direcionada ao curso de Letras, convém esclarecer que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente, são dois os instrumentos que subsidiam os processos de avaliação de cursos no Brasil: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)³³ e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

Em se tratando do Enade, ainda segundo informações presentes no sítio eletrônico do INEP (2009), a avaliação se constitui de uma prova de formação geral e formação específica, aplicada junto a alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. De acordo com Gomes (2002), essa avaliação estandardizada tem o objetivo de aferir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Com referência às avaliações realizadas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP, estas se constituem da visita *in loco* aos cursos das instituições públicas e privadas com o intuito, de acordo com o instituto, de verificar as condições de ensino, particularmente no que diz respeito ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Ainda, segundo a entidade, essas avaliações são periódicas e podem ser de três tipos diferenciados a depender da situação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento, as quais serão apresentadas consoante informações disponibilizadas pela mesma instituição. No primeiro caso, são avaliadas em relação à adequação ao projeto proposto, a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. No segundo caso, são avaliados os mesmos itens, acrescidos da avaliação discente. No último caso, realizada a cada três anos, destina-se àqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 e são novamente avaliados *in loco*, ou ainda àqueles com conceito 3 e 4 que porventura solicitem visita.

A avaliação para autorização realiza-se em três dimensões, sendo a primeira, a Organização Didático-pedagógica, que tem como categoria de análise os aspectos gerais do

³³ Quando foi inicialmente instituído no Brasil, tal exame chamava-se Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como Provão; apenas em 2004 passa a ser conhecido como ENADE, quando também deixa de focar apenas no aluno concluinte para avaliar também os ingressantes no curso. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENADE faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Maiores informações, ver: <<http://www.inep.gov.br/superior/SINAES/>>.

Projeto Pedagógico do Curso e os aspectos relativos à formação³⁴. A segunda dimensão vem a ser o Corpo Docente que tem como categorias de análise a administração acadêmica, a formação acadêmica e profissional dos docentes e as condições de trabalho³⁵. A terceira dimensão, Instalações Físicas, tem como categorias de análise Instalações gerais, Biblioteca, Instalações e laboratórios específicos³⁶.

A avaliação para reconhecimento de curso segue a mesma lógica daquela realizada para autorização, com as três dimensões já trazidas anteriormente, agora acrescidas de alguns novos indicadores³⁷.

A avaliação de cursos, conforme pode ser observado, tomando-se por base os indicadores presentes em cada uma das três dimensões, aponta para o fato de que cumpre a função de “promover e alimentar o funcionamento de um sistema de ensino superior de massas” (GOMES, 2002, p.286). Indo além, a avaliação tem como um dos seus objetivos primeiros fornecer dados específicos acerca do “desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição

³⁴ Neste, os indicadores relacionam-se ao contexto educacional, objetivos do curso, perfil do egresso, e número de vagas. No que tange à formação, os indicadores são conteúdos curriculares, metodologia, e atendimento ao discente.

³⁵ Para a primeira categoria, são avaliadas a composição do núcleo docente estruturante (NDE), a titulação e formação acadêmica do NDE, o seu regime de trabalho, a titulação e formação do coordenador de curso, o regime de trabalho do coordenador de curso, bem como a composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente. Já para a segunda categoria, são indicadores: a titulação, o regime de trabalho do corpo docente, o tempo de experiência de magistério superior ou a experiência do corpo docente. Quanto à terceira categoria de análise, são indicadores: o número de alunos por docente equivalente a tempo integral, alunos por turma em disciplina teórica, número médio de disciplinas por docente e pesquisa e produção científica.

³⁶ Para a primeira, são indicadores: sala de professores e sala de reuniões, gabinetes de trabalho para professores, salas de aula, acesso dos alunos a equipamentos de informática. Para a segunda categoria os indicadores são: livros da bibliografia básica, livros da bibliografia complementar, periódicos especializados. Já na terceira categoria, os indicadores são: laboratórios especializados, bem como infra-estrutura e serviços desses laboratórios.

³⁷ A primeira dimensão, Organização Didático-pedagógica, tem como indicadores, além de alguns dos apresentados na situação anterior, tais como: objetivos do curso, perfil do egresso, número de vagas, conteúdos curriculares, metodologia, e atendimento ao discente; os seguintes: implementação das políticas institucionais constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no âmbito do curso, auto-avaliação do curso, atuação do coordenador do curso, estímulo a atividades acadêmicas, estágio supervisionado e prática profissional e atividades complementares. No tocante à segunda dimensão, Corpo Docente, são mantidos os seguintes indicadores: composição do núcleo docente estruturante (NDE), titulação e formação acadêmica do NDE, o seu regime de trabalho, titulação e formação do coordenador de curso, o regime de trabalho do coordenador de curso, composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, titulação do corpo docente, regime de trabalho, tempo de experiência de magistério superior ou a experiência do corpo docente, alunos por turma em disciplina teórica, número médio de disciplinas por docente, e, pesquisa e produção científica. Acrescenta-se apenas número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral. Em se tratando da terceira dimensão, Instalações Físicas, os seguintes indicadores permanecem: sala de professores e sala de reuniões, gabinetes de trabalho para professores, salas de aula, acesso dos alunos aos equipamentos de informática, livros da bibliografia básica, livros da bibliografia complementar, periódicos especializados, laboratórios especializados, bem como infra-estrutura e serviços dos laboratórios especializados. Acrescentam-se apenas, como indicador, registros acadêmicos.

institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas” (Ibidem).

Logo, conclui-se que “em um sistema de massas – de uma sociedade estruturalmente desigual social e economicamente como é a sociedade capitalista brasileira – a utopia de realização de um padrão único de qualidade torna-se inexecutável” (Ibidem, p. 88).

Ainda no que concerne às políticas públicas de formação de professores, é relevante ressaltar os embates no campo específico das políticas públicas para formação inicial, que têm se dado em dois possíveis campos de luta: o movimento dos educadores (aí envolvendo as diversas entidades organizativas: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, entre outras) e os representantes do processo de definição das políticas públicas na área de educação.

De acordo com Freitas (2002), é preciso situar historicamente a formação do educador com vistas a entender como tem se materializado as políticas públicas. Segundo a autora, os embates têm sido de natureza diversa, permitindo de maneira resumida afirmar que:

A década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na escola em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (2000, *apud* FREITAS, 2002, p.142, grifos originais).

É possível perceber, então, quando se analisam as políticas de formação de professores, o quanto a problemática discutida anteriormente concernente à avaliação enquanto instrumento para o provimento de uma educação de massas, a influência dos

organismos internacionais, e a adoção de uma política neoliberal, entre outras coisas, têm estado presente nas políticas de formação de professores, impactando diretamente nas decisões tomadas acerca do rumo da formação inicial direcionada a docentes.

Dentre as decisões mais importantes, convém ressaltar, para fins de argumentação quanto ao objeto do presente trabalho, a concepção tecnicista da educação, em particular, o seu retorno nos anos 1990. Segundo Mello (1999, p.2 *apud* FREITAS, 2002, p.144), esta retorna sob nova roupagem, anunciando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”.

Um dos reflexos das políticas de formação de professores dos anos de 1990 é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pela lei 9.131/1995, a mesma que cria o CNE, dando-lhe a função de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC. Consoante essa deliberação, dá-se a aprovação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). De acordo com Freitas (2002, p.151) “seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras”.

Ainda a respeito das diretrizes, cabe ressaltar o papel atribuído aos ISE, objeto de discussão acima, enquanto local para formação de professores, em detrimento ao fortalecimento do papel das universidades. A partir daí, depreende-se que,

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação (FREITAS, 2002, p.153).

Em se tratando especificamente da educação superior, o Parecer CNE/CES 776/97 vem a ser o primeiro documento a orientar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. A sua leitura permite compreender que o seu propósito era o

“currículo mínimo”³⁸, devido à excessiva rigidez com que se materializam as grades curriculares, as quais, de acordo com os relatores, resultavam na “progressiva diminuição da margem de liberdade [...] concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino [... bem como serviam aos] interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso [...] no] mercado de trabalho”. Tal realidade, continuam os relatores, acabou resultando em “excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação” (BRASIL, 1997, p.1-2).

De maneira análoga, o Parecer CNE/CES 67/2003 vai de encontro à ideia de currículo mínimo sob a argumentação de que construídos deveras rígidos, “os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade” (BRASIL, 2003, p.2).

Essa flexibilização curricular trazida pelos Pareceres acima, especialmente no Parecer 776/97, relaciona-se também à organização de cursos e carreiras, necessária, segundo o documento, diante da grande heterogeneidade, seja da formação prévia, seja das expectativas dos estudantes, assim como com vistas a corroborar com a concepção da graduação, como apenas a etapa inicial da formação continuada. Nesse sentido, salientam Oliveira e Corrêa (2008, p.42), os currículos precisavam “pautar-se pela tendência de redução de carga horária no nível da graduação”.

Depreende-se, com base nas discussões apontadas, que a década de 1990 e os anos imediatamente posteriores foram marcados por uma reforma educativa não apenas autoritária, mas também resultante de adoção das políticas neoliberais, tanto no plano institucional quanto no educativo. Dessa forma, a educação cada vez mais é entendida enquanto um serviço. Nesse sentido, tanto os parâmetros curriculares, quanto as formas de avaliação dos sistemas de ensino, tais como a criação do ENEM e do Provão (hoje ENADE), seguem a lógica das competências³⁹, e, portanto, assumem a ideia da

³⁸ Conforme esclarecem Oliveira e Corrêa (2008, p.40), “proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024), em seu artigo nono, bem como pela Lei de Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540), a fixação de currículos mínimos para os cursos de graduação, válidos para todo o país, atendia a objetivos tais como ‘igualdade de oportunidades’, estabelecendo os mesmos conteúdos, a mesma denominação das disciplinas em qualquer instituição; uniformidade na emissão de diplomas profissionais e facilitação da transferência entre instituições”.

³⁹ É relevante destacar o fato de que corroboramos com a ideia expressa por Ramos (2002, p.24, grifos originais) de que ao transitarmos pela relação trabalho-educação, deparamo-nos com a noção de competências com uma “nova mediação ou mediação *renovada* pela acumulação flexível do capital. [...

individualização, própria do mercado, enquanto uma política de Estado. Mostra-se, destarte, coerente com a perspectiva da retirada cada vez mais acentuada dos direitos sociais coletivos.

A educação, então, ao funcionar segundo os ditames do mercado, tem o seu papel alterado, deixa de ser um direito, para constituir-se uma mercadoria, em um bem passível de compra, venda e consumo dentro do mercado educacional. Uma vez pertencendo ao indivíduo, passa a ser objeto da competição que orienta o funcionamento das diversas instituições educacionais. É nesse contexto que a pedagogia das competências toma corpo, passando a ser utilizada no meio educativo.

Uma vez inserida na escola, tal lógica questiona as tarefas tradicionais da escola, de produção de conhecimento, passando a compreendê-la apenas como instituição a fazer uso do conhecimento, e, a ela atribui uma tarefa inicial no tocante à nova gestão de recursos humanos. Em outras palavras, uma vez que a competência profissional esperada pelas empresas não se reduz aos conhecimentos escolares, mas inclui valores comportamentais e capacidade de ação, à escola é delegada mais essa função, a de adaptar seus estudantes aos comportamentos profissionais esperados pelo mercado de trabalho (FREITAS, 2008).

No que concerne à formação de professores, a adoção da matriz por competências está presente nas políticas públicas de formação, em especial, merece destaque o texto da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No texto, está explicitado que a concepção de competência é: nuclear na organização dos cursos de formação de professores, referência para os processos de avaliação e certificação, orientadora de uma organização institucional, finalidade da formação (BRASIL, CNE, 2002).

Duarte (2008) acredita que a chamada pedagogia das competências faz parte de uma vasta corrente educacional contemporânea, a qual ele denomina pedagogia do “aprender a aprender”. Ao analisar essa lógica em dois documentos da área educacional, o Relatório Jacques Delors (1998), da comissão educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os PCN (1997) das séries

compreendida] não como ideia [...] mas como fenômeno. Portanto, como algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção”.

iniciais do ensino fundamental, o autor observa e posteriormente relata quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”.

O primeiro posicionamento diz respeito à afirmação de que o que se aprende por si mesmo tem mais valor, tanto educativo quanto social, do que aquilo que se torna conhecimento com base na transmissão por outras pessoas. O segundo relaciona-se ao fato de que é mais relevante como o estudante constrói o seu conhecimento, desenvolve um método, do que o conhecimento que já foi socialmente produzido. De acordo com o terceiro, para que seja considerado educativo, o trabalho do aprendiz precisa ser determinado por seus interesses e necessidades. O quarto e último posicionamento liga-se à necessidade de preparação dos estudantes para serem capazes de acompanhar a sociedade atual, em constante processo de transformação.

Partindo desses quatro valores encontrados nos documentos supracitados, o autor, diante da lógica presente na pedagogia do “aprender a aprender”, afirma, então, que esta se apresenta

como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p.11).

O autor ressalta, portanto, o caráter adaptativo da pedagogia do “aprender a aprender”, visto que, de acordo com a sua análise, trata-se de preparar os estudantes para ajustarem-se às condições impostas pelo capital. Nesse sentido, seria papel do professor conhecer essa realidade social, não para confrontá-la, mas para saber que competências estão sendo exigidas dos aprendizes. Por isso,

quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Ibidem, p. 12)⁴⁰.

⁴⁰ Ao complementar sua análise, Duarte (2008) relaciona o “aprender a aprender” a cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, esclarecendo, logo no princípio, que discorda do fato de que vivemos nesta sociedade em contraposição à sociedade capitalista. A primeira ilusão refere-se ao acesso ao conhecimento; a

No tocante à realidade brasileira, o modelo por competências ou a pedagogia do “aprender a aprender”, foi incorporado às políticas educacionais nacionais, aí se situando a questão da formação de professores, de maneira apressada e acrítica, visto que ela re- aproxima, segundo Freitas (2002, p.154), “a área da educação e da formação de professores do trabalho material, [...] do ponto de vista perverso do capital”.

Essa discussão acerca da noção de competências, portanto, é consequência de um processo de reestruturação produtiva em curso, marcada pela diferença entre os conceitos de qualificação e competências⁴¹. O conceito de qualificação⁴², cuja relevância decorre da hegemonia das classes empresariais e sua consequente procura por categorias que melhor respondam às necessidades dos sistemas produtivos sob o capitalismo, usualmente engloba conhecimentos adquiridos formalmente. Já o de competências, ao considerar aspectos individuais e disposições subjetivas, tem como resultado o questionamento do valor dos diplomas, bem como de trajetórias de profissionalização. Este último reúne, então, um conjunto diferente de habilidades que vão desde o uso de recursos tecnológicos, passando pela naturalização da precarização e fragmentação, e chegando à intensificação do trabalho. Assim, subjacente a essa noção de competência está a transferência do social para o individual, da responsabilidade pela inserção profissional do indivíduo (RAMOS, 2002). Quanto a isso, a autora afirma que o fenômeno que ocorre nos dias atuais, merecedor de destaque é “a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção

segunda, à capacidade de mobilizar conhecimentos como mais importante do que adquiri-los; a terceira, ao fato de o conhecimento ser uma convenção cultural; a quarta à afirmação de que todo conhecimento tem o mesmo valor; e a quinta e última refere-se à crença de que o apelo à consciência das pessoas vem a ser a via para superar os problemas da humanidade.

⁴¹ Segundo Ramos (2002, p.39, grifos nossos), “não obstante o debate que envolve a qualificação, este é um conceito consolidado na sociologia, pelo menos nos limites em que organiza as relações formais de trabalho remetendo-se, simultaneamente, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Já a noção de competência, original das ciências cognitivas, surge com uma **marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais**”.

⁴² De acordo com Ramos (2002, p.34), “o uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego [...]. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional”.

contemporâneas, o que denominamos de ‘psicologização das questões sociais’” (RAMOS, 2003, p.95)⁴³.

Na verdade, segundo a autora supracitada, a institucionalização de sistemas de competência dá-se de forma mais expressiva por meio de reformas no sistema educativo, aí incluído o aumento e a diversificação da oferta de educação profissional. No caso brasileiro, o marco inicial desse processo é a aprovação da LDB em 1996. A partir desta, e reforçado por resoluções subsequentes, passa a ser requerida das instituições de ensino uma prática pedagógica voltada para a construção de competências. Estas, por sua vez, passam a pautar não apenas a organização do trabalho pedagógico, mas também a avaliação dos estudantes. Nesse sentido, diversos pareceres e resoluções descrevem as competências necessárias e as formas de avaliação passam a ser regidas por esse conceito. Assim, afirma-se, no sítio eletrônico do INEP que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “se propõe a avaliar as **competências** e as habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo do ensino fundamental e médio”, bem como que o ENADE “tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e **competências**”⁴⁴.

Essa noção de competências, incorporada às políticas de formação de professores, também tem estreita ligação com a temática da avaliação, já que as competências vêm a ser a referência para as várias formas de avaliar (BRASIL, CNE, 2002). Essas diferentes maneiras, vale ressaltar, abrangem várias dimensões, não apenas a instituição, mas também os sujeitos envolvidos no processo educativo: alunos, professores em formação e professores atuantes. Na verdade, o documento propõe a criação de “um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (Ibidem, p.5).

O que se depreende tomando-se por base a leitura do documento é que tal adoção contribui para o aprofundamento do quadro de não valorização do magistério, uma vez que com a implementação de tais mecanismos, o professor será facilmente responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da escola, ou de maneira mais ampla, da educação pública. Enfim, a discussão que está colocada põe “em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e

⁴³ Sobre essa discussão, é relevante recuperar o que afirma Ramos (2002, p.41): “a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras”.

⁴⁴ Fonte: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news05_22.htm> e <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>>, respectivamente. Acesso: 29 de março de 2010.

competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral” (FREITAS, 2002, p.160).

Diante do que está subjacente à noção de competências, faz-se mister ressaltar que esta,

muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de se reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela (RAMOS, 2002, p.170).

Por fim, é preciso esclarecer a pertinência da crítica à adoção da pedagogia das competências, ao visualizar que ela, ao invés de se materializar a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, é instituída “a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo (FREITAS, 2002, p.154)

Diante do quadro descrito acima, quando se pensa na educação pública como direito universal, faz-se mister considerar a gratuidade da escola pública em todos os níveis, o recebimento dos financiamentos necessários ao seu bom funcionamento e a formação acadêmica e profissional dos docentes, condição *sine qua non* para um ensino de qualidade (CHARLOT, 2005). É sobre a formação específica do professor de inglês que nos debruçaremos daqui em diante.

3 OS CURSOS DE LETRAS: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS DA UFS E O ENSINO DO IDIOMA

Entender como tem se dado a formação inicial de professores de língua inglesa requer, inicialmente, que seja empreendida uma discussão sobre como o ensino dessa LE tem sido compreendido nacionalmente.

Um dos indicadores da situação atual desse ensino vem a ser o que pregam os documentos oficiais os quais têm sido disponibilizados e que versam acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, focando na língua inglesa, nos três níveis de ensino. Nesse sentido, compreender o que eles defendem concernente ao ensino de língua inglesa, bem como compreender a sua lógica de elaboração, mostra-se de fundamental importância.

Dentre os documentos que precisam ser abordados, destaca-se, de uma maneira mais geral, a LDB, visto que aborda a educação básica, ou seja, o ensino fundamental e médio, bem como a educação superior. De maneira mais específica, merecem atenção especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira do ensino fundamental e do ensino médio, além das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), na parte dedicada ao ensino de línguas estrangeiras. Por fim, é preciso que se analisem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, posto que vem a ser o documento específico da área, dedicado ao ensino superior.

Toma-se agora, como elemento de análise, o Projeto Pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, com base no que é preconizado nos documentos supracitados e ao longo do presente trabalho estudados. O intuito é possibilitar o diálogo entre o que os documentos oficiais nacionais apregoam e o que o documento local revela.

3.1 Apresentando o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS

A História do Curso de Letras ainda tem poucos escritos. Está para ser explorada, pesquisada, ouvida e escrita. Mas tem-se como fonte para esse trabalho, a história escrita pelo professor Antônio Ponciano Bezerra (1999), que tomou por base os relatos orais colhidos pelo seu, então bolsista, Marcos Aurélio Carvalho de A. Souza. Os relatos orais

foram oferecidos por quatro professores fundadores do curso: a professora Carmelita Pinto Fontes, o professor João Costa, as professoras Geovanni dos Santos Mendonça e Rosália Bispo dos Santos. Este trabalho faz parte, ou seja, constitui um capítulo do livro “UFS: História dos Cursos de Graduação”, editado pelo Centro de Impressão Eletrônica da UFS, em 1999, que conta um pouco como foram criados os cursos da Universidade Federal de Sergipe. À parte disso, não há pesquisas que tenham explorado a história desse curso que existe há mais de meio século.

Documentos existem, pois o curso está em pleno funcionamento desde o seu nascimento em 20 de setembro de 1950. Não é por falta deles que não se encontram escritos a seu respeito. O curso surgiu com a Faculdade de Filosofia de Sergipe e foi fundado pela Sociedade Sergipana de Cultura.

Segundo Bezerra (1999, p.171),

o Curso de Letras nasce sob o signo espacial e espiritual do ensino religioso. Currículo, corpo docente e mando obedeciam às exigências da formação católica em Filosofia e Letras, de tradição portuguesa, expressa na denominação local ‘Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe’ cujas disciplinas essenciais se compunham de Português e Literaturas correspondentes, Latim, Sociologia, Psicologia, Administração Escolar, Biologia Educacional, Didática Geral, Prática de Ensino e Teologia. A essa relação se somavam disciplinas de língua estrangeira, de acordo com a opção do aluno.

Nota-se, portanto, que como ocorreu na educação básica no Brasil, sobre a qual, ao longo de toda a sua história, a Igreja Católica teve forte influência, aconteceu o mesmo com o curso de Letras da UFS. O peso da Igreja não era só na administração. Era também percebido na construção do currículo do curso. A disciplina Teologia era incluída não gratuitamente.

A influência católica era também notada na vida estudantil. Como é possível apreender com o depoimento da professora Rosália Bispo dos Santos:

alguns estudantes faziam a JUC (Juventude Universitária Católica), dirigida, então, pelo Padre Luciano Cabral Duarte. Com zelo, dedicação e sabedoria, ele nos orientava para o caminho de Deus, relacionando os valores espirituais indispensáveis a uma vida reta e digna (apud BEZERRA, 1999, p.172).

Segundo o mesmo autor, a vida estudantil era conduzida pela ordem religiosa e esta dirigia os interesses daqueles que ela formava, o que é percebido no depoimento do professor João Costa:

A vida estudantil surgia ainda sem grandes participações na vida política do país. Era só estudo. As participações mais freqüentes ligavam-se à prática religiosa, servindo-se de Teologia que figurava no currículo de todas as especialidades da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. É dessa época que surge a JUC (Ibidem, p. 173).

Como já dito no capítulo que trata do ensino superior em Sergipe, a Universidade Federal de Sergipe só surgiria em 1968, ao tempo em que a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe já funcionava havia dezoito anos. Antes disso, existiam alguns cursos de graduação no estado, oferecidos pelos governos federal e estadual e também por iniciativas privadas e confessionais. A professora Carmelita Pinto Fontes, uma das entrevistadas, dá a sua versão para o surgimento da Universidade Federal de Sergipe. Para ela,

a passagem da Faculdade de Filosofia para Universidade se deu por um imperativo da hora: Sergipe precisava ter uma universidade e, para isso, exigia-se um certo número de Faculdades que tornasse real essa composição. A Faculdade de Filosofia faria parte desse elenco. Cabia-lhe integrar-se às demais, consciente de que este era o melhor caminho, naquele momento (Ibidem, p.173).

Essa passagem de faculdade a universidade trouxe mudanças para o Curso de Letras. O curso não mais se insere na estrutura de uma Faculdade. Surge então o Instituto de Letras, Artes e Comunicação, o ILAC. Ainda segundo a narrativa do professor Antônio Ponciano Bezerra (p. 174), o instituto era composto por três pretensiosas áreas, a saber, Letras Vernáculas (LEV), Letras Estrangeiras (LES), e Ciências da Língua e da Literatura (CLL).

A primeira reforma curricular não demorou a acontecer. Passaram-se apenas dois anos e o curso experimentou inovações no campo das ciências da linguagem (Linguística e Estilística) e também em Teoria Literária e Cultura Clássica Greco-latina. Essas experimentações não foram tranqüilas, pois, logo no ano seguinte, o novo currículo já estava sendo avaliado e reavaliado. Depois de muitos conflitos dentro do ILAC, a reformulação inevitavelmente aconteceu.

Mas não só de conflitos vivia o curso de Letras naquele ano. Foi ainda em 1971 que, com a consolidação do projeto de universidade, e o crescimento do curso, o Instituto realizou “o seu primeiro concurso público de provas e títulos para ingresso no seu quadro docente” (BEZERRA, 1999, p.174). Depois dos fundadores do curso, esses foram os primeiros mestres a darem início à nova fase do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

A reforma universitária de 1968, conforme informações apresentadas anteriormente, que atendia aos interesses do regime militar, traz a fragmentação das instituições federais e

a universidade se esfacela e se esgarça em departamentos, centros, pró-reitorias e outras divisões burocráticas. Na dispersão, os currículos são empobrecidos, perdem a sua unidade, na agilitação de seu término e na competitividade mercantil. Nessa fornalha o ILAC se derrete e brota o DLE, em sua formulação atual (BEZERRA, 1999, p.175).

Surgiu assim o Departamento de Letras (DLE), e nessa estrutura permanece até hoje.

Em 1993, é criado o curso de Comunicação Social com habilitação em jornalismo, artes plásticas e radialismo e televisão. Na verdade são três cursos, que se somam aos outros três (Letras Português Vernáculas, Letras Português-Francês e Letras Português-Inglês). Mas esse departamento com seus seis cursos sofreria o que assolou todas as universidades do Brasil, como afirma a professora Carmelita Fontes:

O vendaval ‘Collor’ instalou a epidemia das aposentadorias, assolando uma percentagem considerável de funcionários e, sobretudo, de professores. [...] a arquitetura de um grau de mestre só se consuma entre dez ou vinte anos de formação, foi um prejuízo incalculável podar a ação docente e de pesquisas de seus professores, abruptamente, por um gesto político radical e inconseqüente para a vida da UFS (apud BEZERRA, 1999, p.176).

O currículo de Letras da Universidade Federal de Sergipe que sofrera reformas em 1970 e em 1971, logo após o nascimento do ILAC com o surgimento da universidade, passou por mais uma grande reforma em 1980, e por outra de importante impacto, em 1993.

Desde então o currículo manteve-se inalterado. As novidades da década atual são os cursos de habilitação única em Inglês e Espanhol. Porém, foi a proposta de

reformulação curricular das habilitações do curso de Letras, datada de maio de 2006, responsável pelas alterações curriculares efetivadas de fato em 14 de dezembro de 2007, mediante a resolução n.59/2007/CONEPE, a qual será objeto de estudo daqui em diante.

3.2 Os documentos oficiais e o ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil e sua relação com o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS

Pensar a realidade do ensino de língua inglesa no Brasil significa considerar como tal disciplina tem sido vista no contexto da escola regular, especialmente pública. A esse respeito, Almeida Filho (2007) sinaliza problemas de duas naturezas: relacionados ao ensino propriamente dito e a outras questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às dificuldades ligadas ao ensino, ressalta-se a forma de se ensinar o idioma estrangeiro, que tem se centrado em práticas tradicionalistas, com foco no Método da Gramática e Tradução. Ou seja, a prática tem sido fazer os estudantes aprenderem a respeito da língua, e não a língua propriamente dita. Dessa forma, o ensino comunicativo⁴⁵, entendido como uma maneira de se ensinar, que objetiva desenvolver nos aprendizes a competência comunicativa, acaba ficando restrito à elite que tem condições financeiras de estudar em escolas privadas de idiomas.

Essa realidade, trazida pelo autor, quando trata do ensino público na educação básica, advém de uma série de fatores, dentre os quais, merece destaque a falta de condições objetivas para a materialização do ensino de língua inglesa. Dentre essas, vale considerar a questão do número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta a realização de um ensino comunicativo, fato ao qual o ensino superior também está sujeito, especialmente com o aumento da oferta de vagas resultante da adesão das universidades ao Reuni, já discutido anteriormente.

No caso do Projeto Pedagógico do curso de Letras, objeto de análise desse trabalho, nenhuma menção é feita quanto a essa questão de número de discentes por disciplina de língua inglesa. Entretanto, observando a oferta dessas disciplinas ao longo dos últimos anos, percebe-se uma tendência de se limitar a 25 o número total de vagas das

⁴⁵ Para maiores informações acerca de métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, ver: Richards e Rodgers (2001); Larsen-Freeman (2000); Silveira (1999).

disciplinas de Língua Inglesa, da I até a IV, provavelmente porque se percebe a necessidade de um número menor de alunos quando o foco está no ensino comunicativo do idioma estrangeiro, que é essencialmente prático. Cabe questionar, contudo, a razão de essa informação não constar no projeto, bem como de se limitar até a Língua Inglesa IV apenas, e não englobar as demais disciplinas de ensino da língua, ou seja, da Língua Inglesa V até a VII, última língua da habilitação em estudo. De fato, observa-se que essa não é a lógica que perpassa a construção do projeto, visto que, da forma como está explicitado no documento, as disciplinas de língua inglesa tem caráter predominantemente teórico.

QUADRO 1

Oferta 2010/2

404855 - LINGUA INGLESIA IV					
[04 créditos]					
Oferta	Turma	Curso - Vaga	Local / Sala	Horários	Professor
OK!	A0	450 (25)	SALA DE LINGUAS - DID 3 - 008 SALA DE LINGUAS - DID 3 - 008	TER - 07-09 QUI - 11-13	-
OK!	B0	450 (25)	SALA DE LINGUAS - DID 3 - 010 SALA DE LINGUAS - DID 3 - 010	TER - 07-09 QUI - 11-13	-
OK!	C0	455 (25)	SALA LINGUAS - DID 3 - 006 SALA LINGUAS - DID 3 - 006	SEG - 19-21 QUI - 21-23	-
OK!	D0	455 (25)	SAL DE LINGUAS - DID 3 - 004 SALA DE LINGUAS - DID 3 - 004	SEG - 19-21 QUI - 21-23	-

Fonte: sítio eletrônico da UFS⁴⁶

QUADRO 2

Oferta 2010/1

404858 - LINGUA INGLESIA VII					
[04 créditos]					
Oferta	Turma	Curso - Vaga	Local / Sala	Horários	Professor
OK!	A0	450 (50)	SALA DE LINGUAS - DID 3 - 008 SALA DE LINGUAS - DID 3 - 008	TER - 07-09 QUI - 07-09	-
OK!	B0	455 (50)	SALA DE LINGUAS - DID 3 - 010 SALA DE LINGUAS - DID 3 - 010	QUA - 19-21 SEX - 19-21	-

Fonte: sítio eletrônico da UFS⁴⁷

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.daa.ufs.br/daaantigo/oferta/ofertaDepa/40420102.htm>>. Acesso em: 15 de agosto de 2010.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.daa.ufs.br/daaantigo/oferta/ofertaDepa/40420101.htm>>. Acesso em: 15 de agosto de 2010.

Em que pese esse limite de alunos por turma de língua inglesa (até a IV) observado com a oferta, isso não se relaciona ao fato de esta ser uma disciplina essencialmente prática. Na verdade, causa estranhamento o fato de todas as línguas inglesas, conforme consta no projeto (consoante quadro abaixo) reservarem 45 horas (3 créditos) para atividades teóricas e apenas 15 horas (1 crédito) para atividades práticas. Tal constatação reaparece mais à frente no projeto, quando é trazido o ementário das disciplinas do curso, mediante a constituição do PEL (Preleção-Exercício-Laboratório) das disciplinas de língua inglesa: todas aparecem como 3.01.0, confirmando a informação anteriormente mencionada.

QUADRO 3

Distribuição de carga horária das disciplinas de língua inglesa

Disciplina	Nº de créditos	Carga horária		
		Teoria	Prática	Total
Língua Inglesa I	04	45	15	60
Língua Inglesa II	04	45	15	60
Língua Inglesa III	04	45	15	60
Língua Inglesa IV	04	45	15	60
Língua Inglesa V	04	45	15	60
Língua Inglesa VI	04	45	15	60
Língua Inglesa VII	04	45	15	60

Fonte: Resolução Nº 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.5)

QUADRO 4

Horas de Preleção-Exercício-Laboratório (PEL) das disciplinas de língua inglesa

Disciplina	Créditos	Carga Horária	PEL
Língua Inglesa I	04	60	3.01.0
Língua Inglesa II	04	60	3.01.0
Língua Inglesa III	04	60	3.01.0
Língua Inglesa IV	04	60	3.01.0
Língua Inglesa V	04	60	3.01.0
Língua Inglesa VI	04	60	3.01.0
Língua Inglesa VII	04	60	3.01.0

Fonte: Resolução Nº 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.15).

No que tange ao aluno, outras dificuldades se apresentam, dentre as quais vale destacar: a indiferença dos aprendizes à experiência de aprender outra língua; baixa

expectativa de aprendizagem que acaba por inviabilizar o seu aprendizado; e, a falta de contato com o idioma fora do contexto de sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2007).

No que concerne a outras influências, merecem destaque a não exigência do domínio da língua inglesa enquanto um conhecimento a ser construído na escola, quando comparado às demais disciplinas escolares. Nesse ponto, outra barreira ao ensino de língua inglesa comumente tem sido a postura dos dirigentes (diretores e coordenadores) diante da disciplina, que é vista como pouco importante no universo das demais disciplinas escolares (PAIVA, 2003).

O que decorre dessa questão é que alunos egressos do ensino médio chegam à universidade com um conhecimento mínimo ou quase inexistente em LE, como é o caso da língua inglesa, dificultando, muitas vezes, a sua permanência no ensino superior. Esse caso é ainda mais preocupante quando o aluno ingressa no curso de formação de professor desse idioma, especialmente quando opta por uma licenciatura dupla, no caso, Português-Inglês, haja vista o fato de que irá se deparar com um curso, cuja carga horária dedicada ao ensino de inglês foi, não apenas flexibilizada, mas muitas vezes reduzida devido a mudanças na legislação. A consequência vem a ser as poucas horas dedicadas ao ensino do idioma e insuficientes quando se trata da formação do professor para o ensino dessa língua, pouco contribuindo para a produção de conhecimento.

No Brasil, a maior parte dos cursos de formação do profissional de LE ocorre em licenciaturas duplas em Letras, como é o caso da habilitação Português-Inglês, o que demanda uma reflexão acerca do número de horas destinadas para o efetivo estudo da LE. A problemática envolvida relaciona-se à necessidade de se reservar carga horária a ser dedicada ao estudo da língua portuguesa e das literaturas brasileira e portuguesa, restringindo o tempo dedicado ao aprendizado de língua inglesa.

A presença da língua portuguesa nos currículos, geralmente, parte do pressuposto equivocado de que aos dezoito anos, em média, os nossos alunos são ainda incompetentes na língua materna. [...] Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa, cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico (PAIVA, 2003, p.76-7).

Outra questão apontada pela autora supracitada, como uma dificuldade para uma formação de qualidade, relaciona-se às disciplinas pedagógicas de formação, que em

alguns cursos praticamente inexistem e, em outros, ficam a cargo dos departamentos de educação, que na visão dessa pesquisadora, não são capazes de produzir reflexões sobre o ensino de línguas.

No caso do curso de Letras em análise, um passo importante já foi dado, que foi a inserção das cadeiras de disciplinas ligadas à formação do professor de língua inglesa, ao Departamento de Letras. Dessa forma, especialmente os responsáveis pela disciplina estágio supervisionado, agora fazem parte do Conselho Departamental de Letras, inserindo-se de forma mais participativa, nas decisões acerca do curso, no encaminhamento de possíveis reformas do projeto político pedagógico, dentre outras coisas. De uma maneira geral, portanto, ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação do professor de inglês, passam a ter maior possibilidade de estabelecer um diálogo.

Por sua vez, observando o projeto pedagógico da habilitação Português-Inglês, é possível perceber, não apenas que o número de horas dedicado ao ensino da LE é reduzido, como também que as horas dedicadas à formação do professor são ainda abreviadas, revelando, conforme pode ser visualizado abaixo, 30% e 9,3% da carga horária total do curso, respectivamente, que é de 3225 horas, dificultando a formação de qualidade dos estudantes.

QUADRO 5

Disciplinas Obrigatórias – Inglês - Carga Horária: 960 horas

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
Língua Inglesa I	04	45	15	60
Língua Inglesa I	04	45	15	60
Língua Inglesa III	04	45	15	60
Língua Inglesa IV	04	45	15	60
Língua Inglesa V	04	45	15	60
Língua Inglesa VI	04	45	15	60
Língua Inglesa VII	04	45	15	60
Fonética do Inglês	04	30	30	60
Compreensão de Texto Escrito em Língua Inglesa	04	30	30	60
Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa I	04	30	30	60
Expressão Escrita em Língua Inglesa I	04	30	30	60
Literatura de Língua Inglesa I	04	60	-	60
Literatura de Língua Inglesa II	04	60	-	60
Literatura de Língua Inglesa III	04	60	-	60
Literatura de Língua Inglesa IV	04	60	-	60
Temas de Cultura e Civilização Anglo-Americana	04	60	-	60
TOTAL	64	735	225	960

Fonte: Resolução Nº 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.5)

QUADRO 6
Disciplinas de caráter obrigatório do núcleo de conteúdos profissionais -
carga horária: 1005 horas

Disciplinas	Nº de Créditos	Carga Horária			
		Teoria	Prática	Atividade de Estágio	Total
Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais	04	-	60	-	60
Legislação e Ensino	04	60	-	-	60
Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04	60	-	-	60
Metod. do Ensino-Aprendizagem de Línguas	04	-	60	-	60
Metod. do Ensino-Aprendizagem de Inglês I	04	30	30	-	60
Metod. do Ensino-Aprendizagem de Inglês II	04	30	30	-	60
Estágio Supervisionado Geral	04	-	-	60	60
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I	04	-	-	60	60
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	08	-	-	120	120
Estágio Supervisionado em Inglês I	04	-	-	60	60
Estágio Supervisionado em Inglês II	08	-	-	120	120
Trabalho de Conclusão de Curso I	04	-	60	-	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	11	-	-	165	165
TOTAL	67	180	240	585	1005

Fonte: Resolução Nº 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.6, grifos nossos)

Os fatores aqui apresentados corroboram para a desvalorização do ensino de línguas estrangeiras na escola e no ensino superior, aí inserida a língua inglesa, a despeito dos argumentos apresentados anteriormente quanto à importância da língua no contexto mundial. No entanto, cabe ressaltar, que esse descaso para com o seu ensino não é recente, como uma breve análise histórica consegue demonstrar. Além disso, não se limita a esses aspectos resumidamente discutidos, abarca também a legislação vigente no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com o estudo de Oliveira (1999), embora a educação, inicialmente jesuítica, tenha tido início no Brasil em 1549, é apenas com a abertura dos portos às nações amigas em 1809 e com a vinda da família real portuguesa ao país, que é criada a primeira cadeira de língua francesa e língua inglesa, com o objetivo de modernizar a instrução pública. Convém esclarecer que o ensino da língua inglesa permaneceu restrito ou com caráter complementar, já que seu conhecimento ainda não era pré-requisito para o ingresso

nas academias do Império, bem como, devido ao fato de o francês, na época, simbolizar um status que a língua inglesa não possuía.

Durante o Segundo Império, em especial com a criação do Colégio Pedro II⁴⁸, o ensino obrigatório de inglês passa a vigorar no Brasil. A partir de então, o que se segue são reformas e decretos que repercutem diretamente no ensino do idioma, que passa a variar quanto ao caráter do seu ensino (mais cultural, menos pragmático, mais humanista, menos científico), à duração de sua instrução, mas principalmente, quanto à obrigatoriedade. O ano de 1931 vem a ser um marco importante, por conta da reforma do ministro Francisco Campos, que regulamenta a metodologia de ensino de língua inglesa a ser adotada, “o que fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras logo passasse a ter um método oficial: o ‘método direto intuitivo’, segundo o qual a língua estrangeira deveria ser ensinada na própria língua estrangeira” (OLIVEIRA, 1999, p. 168, grifos originais).

O término da II Guerra Mundial traz como consequência a disseminação não apenas da língua inglesa, mas também dos valores culturais norte-americanos. Apesar desse fato, a educação brasileira continua com uma série de reformas, decretos e leis que modificam o ensino da língua inglesa, especialmente no tocante à sua obrigatoriedade. Dentre os mais importantes, merece destaque a LDB de 1961 que, a despeito do crescimento do prestígio da língua no mundo e particularmente no Brasil, especialmente com o término da II Guerra Mundial, retira a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio (atual ensino básico), incumbindo os conselhos estaduais de decidirem ou não pela sua oferta. Paradoxalmente, “desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares” (PAIVA, 2003, p.56).

A LDB de 1971⁴⁹ em nada avança ao manter o ensino de LE ainda optativo. No mesmo ano, conforme assinala a autora supracitada, há um Parecer, o 853 de 12 de

⁴⁸ De acordo com Oliveira (1999, p.166), “A inclusão do inglês no currículo oficial das escolas consagradas a esse tipo de instrução se deu em 2 de dezembro de 1837, quando o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou a conversão do Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II, primeira instituição de estudos secundários criada na Corte e mantida pelo estado para servir de modelo às demais. A partir de então, seu programa e carga horária foram instituídos, sendo reestruturados e redistribuídos pelos sucessivos decretos que reformaram o Colégio de Pedro II durante o período correspondente ao Segundo Império (1840-89)”.

⁴⁹ Nesse período de governo militar, há duas reformas educacionais importantes: a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68) e a do 1º e 2º Graus (Lei 5692/71). Período marcado pela dura repressão, sua política educacional foi redefinida com o intuito de combater os principais focos de resistência ao regime e atender as exigências do capital. Assim, um novo aparato legal foi formulado, materializando-se nas duas leis

novembro, que reconhece a importância da inserção de LE nas escolas, porém, admite as dificuldades inerentes ao seu ensino, e, portanto, sua ineficiência, o que é usado como justificativa para mantê-lo como uma recomendação apenas. O que decorre dessa não obrigatoriedade, segundo Paiva (Ibidem, p.59), é “a ausência de uma política nacional de línguas estrangeiras para todo país; a diminuição drástica da carga horária [...] e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o ‘poder’ de reprovar”⁵⁰. Cinco anos depois, em 1976, são incluídas mediante a Resolução n.58, no ensino de 2º grau (atual ensino médio), LE modernas, enquanto disciplina obrigatória.

O passo seguinte conectado a políticas de ensino de LE no Brasil, só vem a ser dado em 1996, mais de 20 anos após a promulgação da última LDB, a de 1971, quando a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) organiza o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE). Este tem como resultado a Carta de Florianópolis, uma proposta para o ensino de LE no Brasil, documento que explicitamente advoga a sua necessidade como parte importante para a formação integral do estudante.

Em 20 de dezembro de 1996, ou seja, um mês após o lançamento da Carta de Florianópolis, o Ministério da Educação promulga a nova LDB (Lei 9.394/96). É apenas com esta que o ensino de LE se torna obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano) e em todo o ensino médio. Então, em que pese outros questionamentos advindos da promulgação da LDB em vigor, percebe-se um avanço na legislação no sentido de visualizar a relevância do ensino de línguas estrangeiras. Por sua vez, faz-se necessário destacar que, embora a referida lei ateste certa importância ao ensino de LE, ela “não avançou no que tange às condições materiais e humanas de ensino, pois, apesar de tornar a língua estrangeira parte obrigatória do currículo, não leva em consideração que grande parte das dificuldades [...] continuam as mesmas” (BATISTA; PORTO, 2005, p.22-3).

De maneira mais ampla, é possível questionar o tratamento dispensado pelo poder público no que concerne às línguas estrangeiras. Seria descaso para com a formação do aluno em LE ou desconhecimento quanto às potencialidades e os benefícios do seu ensino-

mencionadas. Com a primeira, a lei 5540/68, a Reforma Universitária, foram adotadas medidas capazes de reduzir a resistência estudantil ao regime e estabelecer um elo entre produção e formação universitária. Ao mesmo tempo, a lei 5692/71 buscou conter o movimento operário e universalizar o ensino profissionalizante, necessário no processo de adaptação da educação às demandas da produção industrial (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006).

⁵⁰ Essa ausência de uma política nacional de LE no Brasil pode ser explicada pelo fato de que há quem dê conta de oferecer o seu ensino: o setor privado. A consequência principal dessa lógica é que aqueles, cuja condição financeira não permite o acesso, ficam excluídos.

aprendizagem? Tal questionamento advém do fato de que há uma problemática envolvida na oferta desse ensino, que certamente não foi solucionada com a inclusão da obrigatoriedade da oferta do idioma. Afinal, há carência de vários incentivos, tais como: formação continuada de professores, carga horária condizente para o ensino de línguas, material didático⁵¹, ou seja; não há uma política coerente para o bom desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras, independente do idioma escolhido pela comunidade escolar.

As dificuldades que se apresentam corroboram, então, para uma oferta de ensino de línguas estrangeiras que parece apenas cumprir uma obrigação legal, deixando de lado, portanto, o princípio da democratização e direito ao conhecimento. Assim, a possibilidade de acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras fica restrita àqueles cujas condições materiais permitem.

Alguns possíveis sinais da precária atenção dispensada ao ensino de LE podem ser encontrados em outros documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – língua estrangeira – ensino fundamental). Nesse contexto de análise, é relevante também, especialmente por apresentarem visões distintas, estudar os PCN do ensino médio, bem como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Estes últimos, entendidos como destoantes no contexto da argumentação aqui desenvolvida, especialmente quando comparados ao primeiro documento.

Analisando-se inicialmente os PCN de LE/ensino fundamental (1998), construídos com o objetivo de servir como uma orientação para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, nota-se a pouca relevância dispensada ao ensino de LE no Brasil, na medida em que o documento defende que se privilegie o ensino de leitura, em detrimento das demais habilidades comunicativas (ouvir, falar, escrever).

A justificativa apresentada para o foco no ensino da leitura apenas, vem a ser o fato de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p.20). Com esse discurso, o documento reproduz a lógica da desigualdade social, retirando qualquer direito, ainda que formal, das classes populares terem acesso ao aprendizado de uma LE.

Essa retirada de direito tem implicações relevantes em termos de acesso a informações, a conhecimento, enfim, a sistema de poder; posto que inibe a possibilidade de

⁵¹ Cabe ressaltar que está prevista para 2011, pela primeira vez, a distribuição aos alunos da rede pública, de material didático de língua inglesa através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Maiores informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12011>. Acesso em: 15 de novembro de 2009.

acesso a melhores postos de trabalho, por exemplo. Além disso, apesar de o documento oficial dos PCN apresentarem uma visão de necessidade de transformação quanto ao modo como o ensino de língua inglesa é visto, na prática, parece que as coisas passam despercebidas quanto ao fato de que:

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p.40, grifos originais).

É possível depreender da realidade descrita por meio do documento oficial, quanto ao privilégio do ensino da leitura, a presença da crença, por parte do Estado, na falta de oportunidade futura de o aprendiz fazer uso da LE comunicativamente. Afinal, segundo o documento, o estudante apenas faz uso instrumental de uma LE no contexto brasileiro. Ou seja, a passagem transcrita acima reflete preconceitos contra as classes subalternas, deixando clara a descrença na possibilidade de mudança do contexto para um, no qual a pessoa venha a precisar usar a língua, comunicativamente, em todas as habilidades e não apenas para a leitura. Negar o direito à aprendizagem das habilidades orais é descreer que seu futuro possa ser diferente.

De maneira semelhante, ao propor a redução do ensino de língua inglesa, preferencialmente à prática da leitura de textos apenas, os PCN fazem-no usando como argumento a inviabilidade da oferta de um ensino que contemple as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), diante da atual situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Na verdade, as justificativas apresentadas, para a defesa do ensino primordialmente de leitura, vão na direção de:

A leitura atende, por um lado às necessidades da educação formal, e por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades

comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998 p. 20-1).

Dessa forma, mediante um documento oficial, é negado às classes subalternas, para as quais é ofertado o ensino público, o acesso a um ensino de língua inglesa que contemple as quatro habilidades comunicativas, contribuindo assim para a perpetuação das desigualdades existentes entre a classe dominante e os dominados.

Além das questões já levantadas, o texto é ambíguo, visto que ao mesmo tempo em que enfatiza o ensino da leitura alegando que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (Ibidem, p.20); ressalta como um dos objetivos do ensino de línguas “utilizar outras [além da leitura] habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas” (Ibidem, p.67).

O texto apresenta, pois, razões vagas capazes de justificar a não promoção de um ensino de LE de qualidade, nada mencionando acerca da necessidade de sua viabilização, deixando claro que o poder público negligencia a oferta de um ensino de qualidade, direcionado aos alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade. Desconsidera, dessa forma, o fato de que a aprendizagem de uma segunda língua em todas as suas habilidades contribuiria para a formação de um sujeito com mais potencial de criticidade e de acúmulo cultural e de conhecimento.

Outro ponto de discussão merecedor de destaque quando se analisa a defesa do ensino da habilidade de leitura⁵² apenas, diz respeito à ligação demonstrada pelo Estado, quanto à necessidade do aprendizado de uma LE somente para inserção no mercado de trabalho, e não, como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento do educando. Segundo o documento,

a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela

⁵² Considera-se pertinente mencionar o fato de que Moita Lopes (1996), um dos autores dos PCN de língua estrangeira do ensino fundamental, defende a importância de centrar o ensino de LE na habilidade de leitura por configurar-se como a única passível de justificativa social. Segundo o autor, as necessidades de se aprender uma língua estrangeira como o inglês no Brasil relacionam-se quase que exclusivamente à leitura de textos, por isso, o ensino da leitura deve ser enfatizado para que o ensino de LE cumpra sua função social no ensino fundamental. Dessa forma, “considerar o inglês no Brasil como recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem” (MOITA LOPES, 1996, p. 130).

população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em **situação de trabalho** é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer (BRASIL, 1998, p.20, grifos nossos).

As justificativas apresentadas, conforme pode ser observado acima, desconsideram uma série de possíveis razões, dentre as quais vale mencionar: o interesse das pessoas pela língua em si, por aprender a língua para melhor fazer uso de jogos, ouvir músicas, assistir a filmes, que são em geral oriundos de países que têm como língua-mãe o inglês. Além disso, o argumento de que

o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno, é um tanto duvidoso em um contexto globalizado como o nosso. Ao abrir os jornais, veremos, diariamente, nos classificados, a procura por profissionais que falem a língua. Nunca vi um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como viva e não como uma língua morta com seus textos escritos (PAIVA, 2003, p.64).

Em se tratando do critério de relevância social para a aprendizagem de habilidades orais apresentado no documento em análise, é pertinente assinalar o fato de que

estranha-se que esse argumento pragmático só apareça nos PCNs de LE e que não se questionem os demais conteúdos de outras áreas, pois o mesmo raciocínio poderia ser feito para a aprendizagem de grande parte do conteúdo de outras disciplinas, utilizando o argumento de “utilidade imediata” como condição para a seleção de saberes. Se essa fosse a condição necessária para a aquisição de qualquer conhecimento, poderíamos usar os mesmos argumentos para derrubar o foco na leitura. Qual é a relevância da leitura em língua estrangeira fora dos muros da academia? Provavelmente bem menor do que a habilidade de compreensão oral, tendo em vista o contato de nossos jovens com a música e o cinema em língua inglesa. Isso não significa, no entanto, que a leitura não deva ser ensinada ou que o foco deveria ser só na compreensão oral (Ibidem).

A discussão, até aqui empreendida, constatou incoerências existentes entre o que pregam os PCN de LE do ensino fundamental e o que deve ser o foco do ensino de inglês, quando considerado como mais uma oportunidade de acesso ao conhecimento que é trazido ao aluno. O documento é ainda contraditório quando sinaliza para a relevância do aprendizado do idioma, embora reduza o seu ensino ao aspecto instrumental.

Tendo em vista esse contexto, cabe analisar os PCN de LE para o ensino médio (PCNEM, 2002) bem como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006).

De acordo com os PCNEM, o domínio de uma LE colabora para a integração do educando no mundo globalizado. Para que isso de fato se torne realidade, o foco apenas na habilidade de leitura e exploração de conteúdo gramatical precisa ser revisto, cedendo lugar ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), e em sentido mais amplo da competência comunicativa. Nota-se, portanto, que não há uma habilidade a ser priorizada, sendo o princípio geral do documento “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, PCNEM, 2002, p.148).

Um primeiro aspecto merecedor de destaque quando o foco de análise centra-se nos PCNEM/LE é a contradição existente entre este documento e aquele direcionado ao ensino fundamental. A disparidade é relacionada a uma questão central presente no documento: o ensino de LE. Enquanto nos Parâmetros analisados anteriormente defendia-se que o enfoque do ensino de LE deveria estar na habilidade de leitura, nos PCNEM, está clara a defesa do desenvolvimento das habilidades orais e escritas, entendidas como ferramentas fundamentais para a formação pessoal e acadêmica do estudante.

Cabe ponderar, contudo, acerca do fato de que apesar de o documento postular que o ensino de LE deva valorizar o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, tem prevalecido tanto nas aulas, quanto nos exames vestibulares⁵³, uma concepção tradicionalista do ensino de línguas estrangeiras, que privilegia o conhecimento lingüístico, pautado no domínio da metalinguagem, das regras gramaticais, e do conhecimento lexical. A proeminência desses aspectos tem como consequência o fato de

⁵³ A crítica relaciona-se ao fato de as provas de vestibular constituírem-se enquanto exames técnicos e direcionados.

que o texto assume a função de um simples pretexto para a aferição dos conhecimentos linguísticos dos estudantes⁵⁴.

O que se observa, no entanto, é que, embora os PCNEM que subsidiam o ensino-aprendizagem de LE considerem e preguem a utilização dos pressupostos da abordagem comunicativa, a prática da sala de aula e dos sistemas avaliativos destoam das diretrizes. Afinal, “não há consonância entre o que é proposto para ser desenvolvido no ensino médio, segundo as concepções dos PCN-EM, e o que é avaliado nos vestibulares” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006, p.289).

Faz-se mister esclarecer, dentro da discussão aqui empreendida, que a preocupação exclusiva ou prioritária com os aspectos gramaticais, quando se trabalha com a leitura de um texto, não garante que os alunos aprovados nos vestibulares sejam capazes de ler e compreender na língua estrangeira, caso isso seja necessário durante o período no qual estiverem cursando o ensino superior. Diante dessa constatação, cabe questionar o porquê dessa prática recorrente no ensino de língua inglesa.

Buscando ainda elucidar a forma como a leitura é vista nos PCN de ensino fundamental e médio, esclarece-se que no primeiro documento, essa habilidade linguística deve ser prioridade no ensino de LE, ao passo que no segundo, ela apenas compõe uma das quatro a serem ensinadas. A contradição entre os documentos, portanto, centra-se nessa questão. Daí decorre que nos PCNEM, no qual a abordagem comunicativa mostra-se fundante, é esperado que o docente trabalhe com textos “sob uma nova perspectiva a partir da utilização de material diversificado e explore as estratégias de leitura, de forma a levar ao desenvolvimento adequado da habilidade de compreensão leitora e do papel que esta exerce no âmbito da competência comunicativa” (FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2006, p.289).

Documento também importante para a educação básica vem a ser as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que tem como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p.5).

Além disso, é reforçado o fato de que a “publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (Ibidem, p.6). Ou seja, de acordo com o que está dito, espera-se

⁵⁴ Após analisar provas de vestibulares de língua estrangeira (espanhol) aplicadas no período de 1998 a 2004 por instituições de ensino superior públicas e privadas de diversas regiões do país, Fernández e Kanashiro (2006, p.289) verificaram que em praticamente todos os exames, independentemente do tipo de questão proposta, havia um texto ou mais a ser interpretado ou que simplesmente servia como um “pretexto para a avaliação do domínio de regras gramaticais ou reconhecimento do vocabulário”.

que os professores que lerem o documento tirem proveito das orientações, vendo-as como um incentivo à reflexão e posterior revisão de práticas pedagógicas, objetivando a melhoria do ensino.

É relevante notar que essas orientações curriculares não representam uma substituição aos PCNEM. Na verdade, o seu objetivo foi retomar

a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p.8).

Em se tratando do conceito de currículo, adotado no documento em análise, a publicação esclarece que “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (Ibidem, p.9). Logo, as orientações não se pretendem prescritivas em relação ao trabalho a ser realizado pelos professores.

No tocante às orientações direcionadas à língua inglesa, o documento em análise, ao comparar os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares e em cursos de línguas, esclarece que a escola regular não pode entender o ensino de uma LE como centrado apenas no conteúdo linguístico, como fazem os cursos de idiomas⁵⁵. Segundo o documento, “esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/contéudo que propõe ensinar [...] do que nos aprendizes e na formação desses” (BRASIL, 2006, p.90). O documento reconhece, portanto, que a formação conteudista é incompleta.

A publicação trabalha, ainda, com conceitos importantes nos dias atuais, tais como o de cidadania⁵⁶ e inclusão/exclusão⁵⁷, intimamente relacionados ao de

⁵⁵ O que chamamos de cursos de línguas ou cursos de idiomas são as instituições privadas especializadas no ensino de línguas estrangeiras.

⁵⁶ Sobre esse conceito, o documento esclarece que: “De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos, como nas antigas aulas de Educação Cívica. Estas [...] trouxeram] uma ação pedagógico-ideológica que se confundiu com o que veio a ser denominado “inculcação” ou “doutrinação”. Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que

letramento/multiletramento⁵⁸, a partir dos quais, defende-se, no ensino médio, o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), indo de encontro aos argumentos presentes nos PCN do ensino fundamental, segundo os quais a habilidade de leitura deve ser o foco.

Ao analisar o projeto pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, atesta-se que esses conceitos não estão presentes nas disciplinas de língua inglesa, nem de formação de professores de inglês, como pode ser visto na citação abaixo, a despeito da importância que possuem. Apenas no estágio supervisionado geral, que não é disciplina específica para alunos de inglês, uma vez que é ofertada para alunos de todas as línguas, há uma referência à análise **crítica** dos documentos curriculares no ensino fundamental e médio. Há uma questão ressaltada ao longo da discussão sobre letramento/multiletramento que também passa sem importância no projeto: as novas tecnologias, as quais permeiam a lógica de multiletramento e multimodalidade. Na verdade, ao longo do projeto, há apenas uma disciplina, Metodologia do Ensino–Aprendizagem de Inglês II, que apresenta em sua ementa, o conhecimento das novas tecnologias aplicadas ao ensino de inglês, conforme pode ser visualizado a seguir.

404852 - Língua Inglesa I [...] - Ementa: Iniciação e ou revisão do estudo da língua inglesa através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas, em nível básico. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, priorizando a compreensão e a expressão orais.

404853 - Língua Inglesa II [...] - Ementa: Sequência dos estudos em língua inglesa através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas em nível básico. Desenvolvimento

compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2006, p.91).

⁵⁷ As OCEM entendem a questão da exclusão/inclusão não apenas restrita a alunos com dificuldades de acesso à escola, evadidos, expulsos ou portadores de deficiência, mas ultrapassando o âmbito escolar e abrangendo também “a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais” (BRASIL, 2006, p.94).

⁵⁸ A proposta de letramento/multiletramento, trazida no documento, objetiva levar à compreensão e conscientização de que: “1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem”. [... Além disso,] o projeto de letramento [...] prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar (BRASIL, 2006, p.97-8).

das quatro habilidades comunicativas, priorizando a compreensão e a expressão orais.

404854 - Língua Inglesa III [...] - **Ementa:** Término do estudo em língua inglesa dos atos de linguagens, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas da língua inglesa, em nível básico. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, priorizando a compreensão e a expressão orais.

404855 - Língua Inglesa IV [...] - **Ementa:** Iniciação ao estudo da língua inglesa através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas, em nível intermediário. Desenvolvimento das quatro habilidades priorizando a compreensão e a expressão escritas.

404856 - Língua Inglesa V [...] - **Ementa:** Seqüência dos estudos em língua inglesa através dos atos de linguagens, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas, em nível intermediário. Desenvolvimento das quatro habilidades, priorizando a compreensão e a expressão escritas.

404857 - Língua Inglesa VI [...] - **Ementa:** Término do estudo sobre os atos de linguagens, os aspectos culturais e as estruturas morfossintáticas em língua inglesa, em nível intermediário. Desenvolvimento das quatro habilidades, priorizando a compreensão e a expressão escritas.

404858 - Língua Inglesa VII [...] - **Ementa:** Estudo da língua inglesa em nível avançado, com ênfase na fluência e no domínio do registro padrão.

404847 - Fonética do Inglês [...] - **Ementa:** Estudo prático de todos os fonemas da língua inglesa com suas representações pelo Alfabeto Fonético Internacional. Estudo do ritmo e da entonação do grupo rítmico de modo a favorecer o reconhecimento das diferenças entre a língua falada e escrita.

404841 - Compreensão de Texto Escrito em Língua Inglesa [...] - **Ementa:** Estratégia de leitura para compreensão global de textos autênticos escritos em língua inglês. Estruturas fundamentais da língua inglesa, implicadas no processo de compreensão dos textos. Estudo de vocabulário. Prática: aplicação das técnicas de leitura trabalhadas, em textos apresentados pelos alunos.

404842 - Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa I [...] - **Ementa:** Conversação dirigida a partir de estímulos sonoros, visuais, escritos e temas propostos pelo professor ou pelos alunos, em nível intermediário.

404845 - Expressão Escrita em Língua Inglesa I [...] - **Ementa:** Técnicas de redação em língua inglesa, noções de parágrafo, cartas formais e informais, a argumentação, a descrição, a pontuação, a coesão e coerência textuais.

404871 - Literatura de Língua Inglesa I [...] - **Ementa:** Introdução ao estudo das literaturas de língua inglesa: poesia, narrativa, drama, crítica e história literária.

404872 - Literatura de Língua Inglesa II [...] - **Ementa:** Leituras do cânone: formação, consolidação e implicações dos cânones literários na metrópole e (ex) colônias.

404873 - Literatura de Língua Inglesa III [...] - **Ementa:** Renascimento americano na poesia e na prosa. Estudo dos principais autores de 1830 a 1869.

404874 - Literatura de Língua Inglesa IV [...] - **Ementa:** Literatura norte-americana nos séculos XIX e XX. Estudo dos principais romancistas e poetas entre a Guerra Civil e o período contemporâneo. O teatro norte-americano contemporâneo.

404862 - Temas de Cultura e Civilização Anglo-Americana [...] - Ementa: Estudo das sociedades inglesa e norte-americana incluindo entre outros aspectos: a família, o trabalho, a educação, os serviços sociais, a organização política e sócio-econômica, a lei, as artes, os costumes e crenças.

404782 - Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas [...] - Ementa: Conceitos de educação, linguagem e ensino. Objetivo da educação. Métodos de ensino. A relação professor-aluno. Currículo, planejamento didático, metodologia, avaliação. Processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa. Os parâmetros curriculares.

404787 - Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês I [...] - Ementa: Estudos sobre os diferentes enfoques metodológicos para o ensino de inglês, língua estrangeira, como também dos fundamentos lingüísticos e psicopedagógicos subjacentes a estes enfoques. A cultura e a literatura como estratégias de ensino. A formação do professor de inglês. Prática simulada de ensino, conforme um determinado enfoque.

404788 - Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II [...] - Ementa: Estudos sobre distintas técnicas orientadas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Conhecimento das *novas tecnologias aplicadas ao ensino aprendizagem de inglês língua estrangeira*. Organização de conteúdos, confecção de recursos didáticos e elaboração de materiais para o ensino do inglês. Prática simulada de ensino utilizando o material elaborado.

404779 - Estágio Supervisionado Geral [...] - Ementa: A formação do professor. Função e caracterização do ensino-aprendizagem de línguas, materna e estrangeira em Sergipe. Análise crítica de documentos curriculares no ensino fundamental e médio. Observação de aulas nas escolas. Elaboração de unidades didáticas (conteúdo, procedimentos, recursos e avaliação) orientadas para o contexto educacional local.

404777 - Estágio Supervisionado de Inglês I [...] - Ementa: Estudo e análise da produção bibliográfica para o ensino de inglês. Estudo e análise de situações da prática docente de inglês nas escolas sergipanas. Contato com o contexto das escolas para a realização de pesquisas-diagnósticos.

404778 - Estágio Supervisionado de Inglês II [...] - Ementa: Planejamento de unidades didáticas, seleção de material didático, técnica de elaboração de relatório, técnica de avaliação em língua estrangeira, prática docente em uma escola da rede oficial.

(UFS, 2007, p.13-16, grifos nossos).

Em se tratando das habilidades comunicativas, está clara nas OCEM a recomendação de que “todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo do ensino médio” (BRASIL, 2006, p.111). Na verdade, essa discussão tem sido empreendida ultimamente partindo do raciocínio da integralização das quatro, ou seja, da ideia de que

quando a língua é usada para comunicação, os co-participantes tipicamente empregam uma ou mais habilidades simultaneamente: ouvir,

ler, falar ou escrever. Eles geralmente mudam rapidamente de um papel e habilidade para outra [...] ou eles engajam-se em uma tarefa que envolve a utilização de várias habilidades simultaneamente⁵⁹ (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p.3, tradução nossa).

Se, então, na vida real, as habilidades apresentam-se de maneira integrada, separá-las para fins do ensino-aprendizagem de língua inglesa seria afastar o ensino da realidade. Ainda no tocante a essa questão, ressalta-se o fato de que as OCEM alertam os leitores quanto à prática recorrente de concebê-las enquanto instâncias independentes, quando na verdade estão intimamente interligadas. O argumento utilizado para tal é o de que o entendimento da existência de “heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas ‘quatro habilidades’” (BRASIL, 2006, p.103). Cabe, portanto, ao docente entender que:

no uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas (BRASIL, 2006, p.106, grifos originais).

A esse respeito, o estudo do projeto pedagógico revelou preocupação com o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas no ensino de língua inglesa, haja vista o fato de essa ressalva estar presente ao longo das línguas inglesas, mencionadas no currículo do curso em questão, conforme pode ser visto no ementário apresentado acima. Em relação a essa preocupação com o desenvolvimento das habilidades comunicativas trazidas pelas ementas, no entanto, há um aparente descompasso quando a isto se compara o número de horas reservadas para a realização das disciplinas, de cunho essencialmente teórico. Indaga-se, então, como é possível desenvolver um ensino comunicativo, que tem como pressuposto principal a participação ativa dos alunos, que se dá, por meio da prática, em disciplinas que reservam apenas 1/4 da sua carga horária total, para atividades dessa natureza.

⁵⁹ “when language is used for communication, the coparticipants typically employ one or more skills simultaneously: listening, reading, speaking or writing. They often switch quickly from one role and skill to another [...] or they are engaged in a task that involves carrying out several skills simultaneously”.

Pelas observações feitas, quando se compara os PCN do ensino fundamental e médio, nota-se que o processo de elaboração dos documentos foi descontinuado, ou seja; grupos de diferentes concepções ideológicas e metodológicas⁶⁰ acerca do papel das LE na sociedade fizeram parte da construção, acarretando a falta de uniformidade, quando, na verdade, seria necessária uma continuidade, visto que se trata de diretrizes para o ensino fundamental e o subsequente ensino médio.

De maneira similar ao que ocorreu com a elaboração dos PCN (1998), é importante ressaltar o fato de que a elaboração das OCEM (2006), também prescindiu de uma ampla discussão, retratando, portanto, a visão de poucos. Conforme está posto no próprio documento, Menezes de Souza e Monte Mór, ambos da Universidade de São Paulo (USP) atuaram como consultores para a elaboração do documento. Assim, predomina no corpo do texto a visão preponderante da USP, uma única instituição no contexto tão amplo e diversificado da educação brasileira.

Em se tratando das OCEM, acredita-se ser relevante, para o contexto dessa pesquisa, destacar o fato de o seu volume 1 (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias), dividir-se nos seguintes itens: conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol, conhecimentos de arte e conhecimentos de educação física. Tal divisão, ao reservar ao espanhol um lugar destacado das línguas estrangeiras, permite supor o prestígio dessa língua diante das demais, aí incluída a língua inglesa.

Embora se entenda que tal divisão possa ocorrer devido à lei 11.161/2005, que torna obrigatório o ensino específico do espanhol no ensino médio, ainda assim se acredita ser pertinente questionar o fato de a superioridade do espanhol, diante das demais línguas estrangeiras, ser atestada por meio de um documento oficial que são as OCEM. Na verdade, até mesmo a lei tem sido alvo de duras críticas.

Algo que nos permite levantar esses questionamentos foi a divulgação, em agosto de 2009, no portal do MEC, de um acordo visando à difusão da língua espanhola nas

⁶⁰ A concepção ideológica e metodológica presente no documento do ensino fundamental é a de que os mais pobres, por não terem acesso ao uso de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, no seu contexto social imediato, o ensino comunicativo não tem razão de existir. Daí decorre a defesa de uma metodologia de ensino pautada na instrumentalidade da língua, o seu uso para leitura. Além disso, cabe esclarecer que os PCN (1998) foram elaborados pelos professores Moita Lopes (UFRJ) e Celani (PUC-SP), defensores do ensino de Inglês Instrumental (English for Specific Purposes – ESP) no Brasil. Daí essa vertente estar tão clara no documento. No que concerne aos PCN do ensino médio (2002) bem como às OCEM, a ideologia predominante presente é a de que todos têm o direito de acesso à língua estrangeira em suas várias manifestações, daí a defesa de uma metodologia de ensino pautada na abordagem comunicativa.

escolas públicas brasileiras, viabilizada mediante assinatura, naquela data, de uma Carta de Intenções envolvendo o MEC e o Instituto Cervantes (IC), órgão de difusão da língua e cultura espanholas ligado ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha. De acordo com o documento, a instituição passa a ser responsável pela formação de professores brasileiros de espanhol, bem como pela disponibilização de recursos didáticos e técnicos para o ensino dessa língua nas escolas brasileiras da rede pública.

O que decorre de tal acordo, entretanto, é o fato de que o ensino de espanhol vai se restringir a aulas virtuais, seguindo os materiais do Instituto Cervantes: *AVE (Aula Virtual de Español) e Hola, amigos*. Estes, cabe ressaltar, são organizados tendo como referência o quadro comum europeu (GONZÁLEZ, 2009). Tal fato derruba a justificativa de que a aprovação da lei se deu devido a dimensões socioeconômicas, políticas e culturais relacionadas ao fato de o Brasil ser membro do MERCOSUL. Afinal, se este fosse o caso, os quadros de referência da América do Sul seriam privilegiados.

Como resultado do acordo firmado entre Brasil e Espanha, a partir de 2009, mais precisamente, o

mês de agosto, um projeto piloto já foi implantado, com a formação de trinta professores de diferentes regiões brasileiras para a aplicação do AVE, que passaram a atuar como tutores e que já o estão aplicando com seiscentos alunos, em forma experimental. A experiência deverá ser ampliada na fase seguinte. Ressalte-se que o material não passou sequer por uma análise prévia por parte de especialistas, tais como ocorre com as obras apresentadas ao PNLD (que além do mais não se reduzem a uma, o que garante a diversidade) que poderiam verificar a sua adequação ao nível proposto, aos objetivos definidos e aos documentos oficiais que regulam a educação brasileira (GONZÁLEZ, 2009, p.6-7).

Diante desse quadro, a autora supracitada questiona:

a que interesses atendeu a sanção da lei 11.161, que institui a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio e a quem interessa mais a expansão do ensino do espanhol no Brasil, aos brasileiros ou a interesses muito bem definidos de grupos de ambos os lados, Brasil e Espanha? Por que caberia à Espanha, e não aos seus protagonistas, fomentar a integração da América Latina, um argumento que tem sido tantas vezes reiterado em diversos espaços? (Ibidem, p.5).

A realidade retratada suscita a discussão com o intuito de aprofundar o debate acerca da formação dos professores de língua inglesa, a respeito da falta de reconhecimento da importância da LE por parte do poder público. Tal constatação é

facilmente visualizada por meio de variadas ações, tais como: a não distribuição de livros didáticos de LE (apesar da previsão do MEC de início para 2011) e a não avaliação da disciplina nos exames direcionados à educação básica (o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) e superior (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE), que mesmo para as habilitações em Letras específicas para uma LE, esta não é objeto de avaliação. Em que pese a não concordância com a realização e a lógica dessas avaliações, faz-se necessário ressaltar que a não inclusão de LE revela o pouco ou quase inexistente valor atribuído à LE, no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil.

Com o intuito de modificar o tratamento dispensado ao ensino de LE, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) lança, durante o II ENPLE (Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas) realizado em 2000, a Carta de Pelotas⁶¹, uma retomada do documento elaborado no I ENPLE, apresentando um plano de emergência para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Dentre os vários pontos levantados, vale a pena mencionar: o direito de todo cidadão ao preparo multicultural e plurilíngue com a aprendizagem de LE e o desejo da sociedade de adquirir o conhecimento linguístico capaz de proporcionar a comunicação com outros povos. A carta apresenta ainda propostas, dentre as quais merece destaque a elaboração de planos de ação, com a finalidade de garantir ao estudante acesso ao estudo de LE de qualidade, haja vista o fato de que

embora o inglês seja quase universalmente ensinado em escolas secundárias e universidades, a maioria das pessoas em muitos países em desenvolvimento nunca fez o segundo grau. Mesmo aqueles que o fazem, deparam-se com professores precariamente treinados e que nem falam inglês bem eles próprios. De fato, em muitos países, a única rota confiável para o ensino de inglês é através da cara educação privada. Com a exigência do conhecimento de inglês para o acesso a muitas profissões e programas universitários, o inglês se torna mais uma barreira quando se busca oportunidades iguais para os pobres (WARSCHAUER, 2003, p.95-6, tradução nossa)⁶².

⁶¹ O texto encontra-se na página da ALAB (<http://alab.org.br>).

⁶²“Even though English is almost universally taught in secondary schools and universities, the majority of people in many developing countries never attend secondary school. Even those who do often face poorly trained teachers who do not speak English themselves. Indeed, in many countries, the only reliable route to learning English is through expensive private education. With knowledge of English a requirement for access to many professions and university programs, English becomes one more barrier to equal opportunity for the poor.”

Uma outra questão a ser levada em conta é a procura pelos cursos de Letras (língua estrangeira) como locus capaz de prover ensino-aprendizagem gratuito de língua inglesa. Trata-se da tentativa de encontrar na educação superior o que foi negado na educação básica. Essa realidade mostra-se bastante problemática à medida que ao longo de 4 anos, que é a média de duração de uma licenciatura em Letras, é necessário, além de preocupar-se com a formação plena do educando, trabalhar a formação do professor para o exercício da profissão, e ainda conseguir ensinar a língua inglesa, tornando o indivíduo proficiente na língua alvo.

Conforme foi possível demonstrar, o ensino de LE no país necessita, não somente de incentivos e mudanças na educação básica, mas também no ensino superior, especialmente no que se refere à formação de professores de línguas. Contudo, em que pesem todas as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, corrobora-se com a ideia de que “em nenhum caso, é preciso reafirmar, se justifica a suspensão do direito do aluno de vivenciar a experiência educativa de aprender outra língua com seus intrínsecos liames sócio-político-psico-culturais” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.27).

3.3 As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras e o caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS

Desde 1962, com o parecer n.283 de Valnir Chagas até a promulgação da nova LDB em 1996, era exigido um currículo mínimo para os cursos de Letras. Esse currículo mínimo previa para os cursos um extenso estudo da língua portuguesa e suas literaturas, fato que permeou discussões no âmbito das licenciaturas que incluíam também uma LE, como é o caso da língua inglesa, visto que era reservado “um número insuficiente de horas para seu ensino [da língua estrangeira] – cerca de 360 horas de língua e 120 de literaturas inglesa e americana” (PAIVA, 2003, p.71). Essa carga horária era considerada precária para uma formação apropriada do professor de LE.

É apenas a partir do ano letivo de 1970, com a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que, de acordo com Paiva (2005, n.p.), a formação pedagógica passou a ser contemplada, com a inclusão das disciplinas Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau. Passou a ser obrigatória, também, a Prática de

Ensino das matérias objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado, a desenvolver-se em situação real, preferencialmente em escolas.

Observando o projeto pedagógico do curso de Letras em estudo, é possível perceber que essa situação descrita também se apresenta aqui, já que os números são: 30% da carga horária total do curso é dedicada às disciplinas do núcleo de conteúdos específicos em inglês, ao passo que apenas 9,3% relaciona-se à formação do professor para o ensino de língua inglesa, número que pode subir para 16,27%, caso o discente opte por realizar seu trabalho de conclusão de curso na área de formação de professores, já que a ele é facultado escolher uma temática relacionada também à língua portuguesa, língua inglesa, teoria literária ou literaturas de língua materna ou estrangeira. Assim, supondo que o aluno prefira realizar um trabalho em língua portuguesa, por exemplo, apenas 40% das horas que ele cursou na universidade serão suficientes para habilitá-lo a lecionar a disciplina de língua inglesa, conforme pode ser observado nos quadros 5 e 6 apresentados anteriormente.

Quando se trata das áreas de conhecimento a que se relacionam as disciplinas elencadas no projeto pedagógico do curso, a análise do projeto permite depreender que todas, com exceção de duas, Introdução à Psicologia da Aprendizagem e Legislação e Ensino, que representam apenas 3,72% da carga horária total do curso, ligam-se diretamente ao objeto central de estudo do curso, línguas e literaturas maternas e estrangeiras. Ou seja, reproduz-se uma lógica de formação tecnicista, quando são deixados de lado conhecimentos de formação plena do educando. Percebe-se, com base na forma como é organizado o curso, que a lógica subjacente é a da educação como prestação de serviços, visto que se torna difícil ao estudante o direito ao conhecimento, a possibilidade de produção de conhecimento e formação mais geral, o que pode ser visto por meio da estrutura curricular do curso em análise.

QUADRO 7
Currículo Padrão

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
PRIMEIRO SEMESTRE					
404852	Língua Inglesa I	04	60	3.01.0	-
404841	Compreensão de Texto Escrito em Língua Inglesa	04	60	2.02.0	-
404712	Produção e Recepção de Texto I	04	60	2.02.0	-
404729	Linguística	04	60	2.02.0	-
404767	Teoria da Literatura I	04	60	2.02.0	-
404741	Fundamentos da Língua Latina	04	60	2.02.0	-
TOTAL DE CRÉDITOS		24	360		
SEGUNDO SEMESTRE					
404847	Fonética do Inglês	04	60	2.02.0	-
404853	Língua Inglesa II	04	60	3.01.0	404852
404705	Língua Portuguesa I	04	60	2.02.0	404729
404713	Produção e Recepção de Texto II	04	60	2.02.0	404712
404768	Teoria da Literatura II	04	60	2.02.0	404767
404734	Sociolinguística	04	60	2.02.0	404729
TOTAL DE CRÉDITOS		24	360		
TERCEIRO SEMESTRE					
404706	Língua Portuguesa II	04	60	2.02.0	404705
404854	Língua Inglesa III	04	60	3.01.0	404853
404756	Literatura Brasileira I	04	60	2.02.0	404768
404754	Fundamentos de Literatura Portuguesa	04	60	2.02.0	404768
406256	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04	60	3.01.2	-
404781	Legislação e Ensino	04	60	2.02.0	-
	Disciplina Optativa/Atividade Complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
QUARTO SEMESTRE					
404855	Língua Inglesa IV	04	60	3.01.0	404854
404842	Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa I	04	60	2.02.0	404853
404707	Língua Portuguesa III	04	60	2.02.0	404706
404757	Literatura Brasileira II	04	60	2.02.0	404756
404759	Literatura Infante-Juvenil	04	60	2.02.0	404768
404782	Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Línguas	04	60	2.02.0	404853
404871	Literatura de Língua Inglesa I	04	60	4.00.0	404768 e 404854
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
TOTAL DE CRÉDITOS					

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	PEL	PRÉ-REQ.
QUINTO SEMESTRE					
404856	Língua Inglesa V	04	60	3.01.0	404855
404872	Literatura de Língua Inglesa II	04	60	4.00.0	404768 e 404854
404862	Temas de Cultura e Civilização Anglo-Americana	04	60	4.00.0	404854
404779	Estágio Supervisionado Geral	04	60	2.02.0	404782
404787	Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês I	04	60	2.02.0	404782
404728	Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais	04	60	2.02.0	404729
	Disciplina Optativa/Atividade complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
SEXTO SEMESTRE					
404857	Língua Inglesa VI	04	60	3.01.0	404856
404873	Literatura de Língua Inglesa III	04	60	4.00.0	404768 e 404854
404845	Expressão Escrita em Língua Inglesa I	04	60	2.02.0	404855
404788	Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II	04	60	2.02.0	404787
404771	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I	04	60	1.03.0	404779
	Disciplina Optativa/Atividade complementar	08	120		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
SÉTIMO SEMESTRE					
404858	Língua Inglesa VII	04	60	3.01.0	404857
404874	Literatura de Língua Inglesa IV	04	60	4.00.0	404768 e 404854
404777	Estágio Supervisionado em Inglês I	04	60	1.03.0	404788
404772	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	08	120	1.07.0	404771
404789	Trabalho de Conclusão de Curso I	04	60	2.02.0	140 créditos
	Disciplina Optativa/Atividade complementar	04	60		
TOTAL DE CRÉDITOS		28	420		
OITAVO SEMESTRE					
404778	Estágio Supervisionado em Inglês II	08	120	1.07.0	404777
404791	Trabalho de Conclusão de Curso II	11	165	2.09.0	404789
	Disciplina Optativa/Atividade complementar	08	120		
TOTAL DE CRÉDITOS		27	405		

Fonte: Resolução Nº 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.7-8, grifos nossos).

Ainda no tocante à educação como prestação de serviços, chama atenção o conceito de formação, trazido no projeto em tela, que apresenta como objetivo geral “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (UFS, 2007, p.1). Entretanto, um

exame das ementas das disciplinas do curso, presentes no projeto, revela que, embora a questão cultural seja uma preocupação, o desenvolvimento do senso crítico não parece perpassar a lógica de construção do curso, uma vez que nenhuma das ementas, conforme pode ser visto em citação anterior, faz qualquer referência ao desenvolvimento de criticidade. Além disso, o caminho para a consciência quanto à inserção na sociedade e das relações com o outro não parece ter sido estabelecido, haja vista não apenas as ementas apresentadas, mas também as disciplinas muito mais de cunho utilitarista presentes no projeto do curso, como pode ser visualizado no currículo padrão acima.

Segundo Paiva (1996, n.p.), vale ressaltar; é de acordo com o mesmo parecer de 1962, que fica instituída uma nova proposta, justificada pela flexibilidade e autenticidade de uma nova estrutura para os cursos de Letras, a da existência das habilitações duplas. Na verdade, contudo, ressalta a autora, isso se deu devido à grande demanda da época, por professores de língua portuguesa, em razão da ampliação de sua carga horária na educação básica. Ainda de acordo com a autora, o parecer n.283/1962 considerava inconveniente que alguém fosse “autorizado a lecionar língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo [...]. Em conseqüência, forçoso é que se abra caminho para uma nova concepção em que todo professor de língua estrangeira o seja também de Português”.

Mesmo essa necessidade de professores de português sendo suprida, ainda hoje os cursos de licenciatura dupla existem; muitos dos quais, por terem que formar professores de português também, acabam por reservar para o estudo da LE, nem mesmo a metade da carga horária dos cursos.

Essa é a realidade do curso de Letras Português-Inglês da UFS. Segundo a análise do projeto, 30% da carga horária total do curso é dedicada às disciplinas do núcleo de conteúdos específicos de inglês, ao passo que 26% das horas destinam-se às disciplinas do núcleo de conteúdos específicos de português.

QUADRO 8

Disciplinas Obrigatórias – Português - Carga Horária: 840 horas

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária		
		Teoria	Prática	Total
Produção e Recepção de Texto I	04	30	30	60
Produção e Recepção de Texto II	04	30	30	60
Língua Portuguesa I	04	60	-	60
Língua Portuguesa II	04	60	-	60
Língua Portuguesa III	04	60	-	60

Lingüística	04	60	-	60
Sociolingüística	04	60	-	60
Literatura Brasileira I	04	60	-	60
Literatura Brasileira II	04	60	-	60
Fundamentos de Literatura Portuguesa	04	60	-	60
Teoria da Literatura I	04	60	-	60
Teoria da Literatura II	04	60	-	60
Literatura Infanto-Juvenil	04	60	-	60
Fundamentos de Língua Latina	04	60	-	60
TOTAL	56	780	60	840

Fonte: Resolução N° 59/2007/CONEPE (UFS, 2007, p.6)

Observa-se, tomando-se por base os dados numéricos trazidos, que o discente do curso em questão divide-se praticamente de forma igual entre as duas línguas, mesmo quando se considera que ele é falante nativo da língua portuguesa, e, portanto, já domina o seu próprio idioma, apresentando uma maior necessidade de estudo de LE. Afinal, como é constatação e objeto de estudo do presente trabalho, o ensino de LE na educação básica é permeado por dificuldades, não atingindo o seu real objetivo que é o ensino-aprendizagem de LE. Em se tratando da formação do professor para o ensino de língua portuguesa e sua literatura, apenas 7,44% da carga horária total do curso é direcionada para tal, o que se aproxima dos 9,3% das horas dedicadas à formação do professor de inglês, consoante pode se observar no quadro 6.

Conclui-se com os dados discutidos, que a habilitação dupla acaba por ser responsável por uma má formação, não apenas no que diz respeito ao aprendizado da disciplina que posteriormente virá a ser objeto de ensino, mas também no que concerne à necessária formação do professor. Afinal, sem que haja uma formação de qualidade e aprofundada, o que pode se seguir é uma repetição de modelos e modos de ensinar que não dialogam com as reais necessidades dos aprendizes.

É, por sua vez, em decorrência da extinção da obrigatoriedade dos currículos mínimos, estabelecida pela LDB de 1996 (em seu art.56), que posteriormente surgiram as diretrizes curriculares nacionais para os diversos cursos de graduação. Tratando-se do curso de Letras, o Parecer CNE/CES 492/2001 afirma que essa área “põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (BRASIL, 2001, p.29); e estabelece que seus cursos de graduação devem possuir estruturas flexíveis que “facultem ao profissional a ser formado **opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho**; criem oportunidade para o

desenvolvimento de **habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional**” (BRASIL, 2001, p.29, grifos nossos).

Pela passagem do documento trazida, observa-se a consonância da relação formação profissional e atuação no mercado de trabalho. É dentro dessa lógica que se inserem muitos cursos superiores, e de maneira mais abrangente, muitas universidades. A prática tem sido dar espaço a uma formação mais técnica, em detrimento da construção de um espaço de formação mais amplo. Assim, a universidade se coloca como prestadora de serviço, deixando de ser lócus privilegiado de construção de conhecimento. Ademais,

As contra-reformas originadas nos acordos de Bolonha, nas fórmulas bancomundialistas e nas proposições dos Tratados de Livre Comércio (e em nível nacional, nas Parcerias Público-Privadas - PPP) tornam a gestão das universidades cada vez mais parecidas com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a **produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais**. A docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por uma outra lógica (LEHER, 2008, p.20, grifos nossos).

Tal realidade está posta no projeto pedagógico da habilitação Português/Inglês da UFS, no momento em que não está assegurado um espaço de produção de conhecimento, uma vez que a análise das ementas das disciplinas nos permite concluir que a reprodução de conhecimento se faz muito mais presente do que a sua construção.

Outro ponto merecedor de destaque e diretamente aliado a essa questão vem a ser a visão predominante nas diretrizes, da questão do desenvolvimento de competências como algo fundamental, ou seja, necessário para o exercício da profissão. Destarte, está no documento que o currículo deve ser composto “tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. [...] **atividade acadêmica curricular** – [é] *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente*” (BRASIL, 2002, p.29, grifos originais). É possível perceber pela citação trazida do corpo das diretrizes, a importância que é dada à questão das competências, conforme já tratado no capítulo 2 desse trabalho.

A esse respeito, cabe lembrar que essa nova lógica liga-se ao fato de a educação funcionar de acordo com o que dita o mercado, ficando a ele subordinada. Com isso, o seu papel, que deveria se relacionar à produção de conhecimento, passa a ser questionado, e dá lugar à visão de apenas utilizar o conhecimento, além de servir como estágio inicial para a

preparação psicológica para inserção no mercado de trabalho. Assim, além de conhecimentos escolares, aos estudantes devem ser ensinados valores comportamentais e capacidade de ação, com o objetivo de adaptá-los aos comportamentos profissionais exigidos pelo mercado de trabalho. Na verdade,

A concepção do que vem a ser conhecimento [...] tem sido modificada quando o labor acadêmico naturaliza a subordinação do que é dado a pensar ao capital. **Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas.** Se a proposta é o pragmatismo nas ações – alcançar o mais útil e mais eficaz no espaço mais curto de tempo, pois, afinal, [...] a verdade é o que é útil para a ação – a sociabilidade do conhecimento é também o terreno fértil da reconfiguração de conceitos, a começar pelo do próprio conhecimento (MORAES et. al., s/d) (Ibidem, p.20-1, grifos nossos).

É ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, segundo a qual a concepção de competência é aspecto central na organização dos cursos de formação de professores, além de referência para os processos de avaliação e certificação, bem como orientadora de uma organização institucional, e, finalidade da formação (BRASIL, 2002), que são construídas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001). Segundo o documento, no que concerne às competências e habilidades,

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela (BRASIL, 2001, p.30).

No texto do documento, está explicitada a predominância da matriz por competências e todo o caráter adaptativo que a rodeia, visto que, conforme discutido no capítulo 2, a sua adoção relaciona-se a preparar os estudantes para ajustarem-se às condições impostas pelo capital. É seguindo esse raciocínio que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, afirmam também que os cursos devem priorizar a “abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001, p.29). Nesse contexto, entende-se que passa a caber ao professor conhecer essa realidade social, para desenvolver nos seus alunos as competências que deles estão sendo exigidas, e não confrontá-la. Complementando, o documento afirma que, objetivando a formação

profissional, o curso de Letras deve cooperar para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- **preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;**
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- **utilização dos recursos da informática;**
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino** (BRASIL, 2001, p.30, grifos nossos).

No projeto pedagógico de Letras, objeto de análise, consoante o documento que o norteia, apresenta-se, no seu artigo 4º, como uma das competências e habilidades a serem adquiridas pelo licenciado ao longo do curso, com relação ao ensino, “atuar no magistério de acordo com a legislação vigente” (UFS, 2007, p.2). Dessa forma, como já esperado, está confirmada a consonância entre tal documento e a legislação estudada ao longo do presente trabalho.

Outra questão que merece destaque, diante da citação apresentada acima é a utilização dos recursos da informática, já que conforme explicitado na seção anterior desse trabalho, não há uma prática voltada para o seu uso, bem como para a formação do professor para essa utilização, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS. Na verdade, embora esteja dito no documento, artigo 3º, que o licenciado em Letras deve “fazer uso de novas tecnologias” (UFS, 2007, p.2), é apenas na ementa de uma disciplina, conforme já dito anteriormente, Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II, que está explicitada a ideia de utilização de recursos tecnológicos: “conhecimento das novas tecnologias aplicadas ao ensino aprendizagem de inglês língua estrangeira” (UFS, 2007, p.14).

Por fim, ainda em relação à citação das diretrizes trazida acima, vale destacar o fato de o curso de Letras buscar desenvolver as competências e habilidades relacionadas ao “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos

conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p.30). Nesse ponto, as diretrizes tratam da formação pedagógica do professor, o que, segundo já discutido anteriormente, deixa a desejar no Projeto Pedagógico do Curso de Letras em análise. Neste, poucas são as horas dedicadas à formação do professor para a sua prática pedagógica, reduzindo-se a formação do professor para o ensino de língua portuguesa e sua literatura, a apenas 7,44% da carga horária total do curso, e, 9,3% quando se trata das horas dedicadas à formação do professor de inglês. Ou seja, a formação para o exercício profissional reduz-se a 16,74% da carga horária total do curso, conforme pode ser observado no quadro 6 apresentado anteriormente.

Em se tratando do currículo, conforme está posto nas diretrizes, surge uma inovação na sua concepção, visto sob uma ótica mais flexível, que se desloca do foco nas disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL, 2001, p.29). Como consequência, passa a ser prevista “nova validação de atividades acadêmicas, [fato que] requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001, p.29-30).

Essas novas atividades acadêmicas, no projeto pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, assim como em várias outras instituições de ensino superior, passam a envolver as chamadas atividades complementares, para as quais estão previstas 240 horas, ou seja, 16 créditos do curso, 7,44% da carga horária total do curso. Somadas às horas dedicadas ao estágio supervisionado, conforme determina a legislação em vigor (Resolução n.2, de 18 de junho de 2007), a carga horária mantém-se dentro do máximo exigido para atividades dessa natureza, que é 20% das horas totais do curso.

De acordo com o projeto do curso, são aceitas como atividades complementares, além de outras definidas pelo Colegiado dos Cursos de Letras, as seguintes: “I. **participação em eventos** científicos, profissionais e culturais; II. participação em programas de **extensão**, e, III. desenvolvimento de projetos de **iniciação científica**” (UFS, 2007, p.4, grifos nossos). Ressalta-se, contudo, que o “aluno poderá cumprir também, a seu critério, carga horária das atividades complementares, através de matrícula em **disciplinas** oferecidas pelos **diversos** departamentos da UFS” (Ibidem, grifos nossos).

Em que pese o avanço trazido com a inserção das atividades complementares ao Projeto Pedagógico do curso de Letras, advindo da necessidade de se fazer cumprir uma

das determinações das Diretrizes Nacionais, no que se relaciona ao fato de os cursos de graduação possuírem estruturas flexíveis que “promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação” (BRASIL, 2001, p.29), nota-se um problema no que concerne ao projeto em análise. Trata-se da afirmação de que essas mesmas horas, todas ou parte delas, podem ser cumpridas por meio de disciplinas, visto que não há uma delimitação no corpo do projeto. Este fato abre espaço para a continuidade de oferta de um ensino superior conteudista, voltado especialmente, para atividades de ensino.

Em se tratando da formação discente, esta é entendida pelas Diretrizes Curriculares como

domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de [...] consciência das variedades lingüísticas e culturais. [... Pressupõe também capacidade] de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. [...] ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (Ibidem, p.30).

Tomando-se por base a explicitação do perfil do formando, o documento revela as competências e habilidades que devem ser adquiridas durante a formação em Letras. Dentre as várias listadas, convém destacar, por serem consideradas mínimas para a atuação desse profissional, “[...] domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (Ibidem).

Essas duas merecem destaque porque sem dominar o conteúdo a ser ensinado, bem como a forma pela qual esse deve ser ministrado, não se pode considerar o profissional habilitado para o exercício da profissão. É justamente a esse respeito que se questiona se os cursos de Letras com habilitação dupla no Brasil, de uma maneira geral, e da UFS, em especial, tem de fato formado profissionais de ensino de línguas estrangeiras.

Como esperado, tanto o perfil do formando em Letras, quanto as competências e habilidades a serem adquiridas durante a formação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, são pretendidos pelo projeto local, o qual explicita:

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Letras, Habilitação Português-Inglês deve:

- a) ter **domínio ativo e passivo** dos idiomas português e **inglês**;
- b) ter **domínio ativo e crítico** de um repertório representativo de **literatura** em ambas línguas;
- c) fazer **uso de novas tecnologias**;
- d) ter capacidade de **reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos;
- e) ter conhecimento histórico e teórico necessários para a reflexão sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura;
- f) ter capacidade para realizar pesquisas tanto no âmbito dos fenômenos lingüísticos quanto no âmbito dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem da língua materna e do inglês língua estrangeira, e,
- g) ter capacidade para reflexionar sobre a prática docente bem como resolver problemas oriundos dela e do contexto em geral (UFS, 2007, p.2, grifos nossos).

Observa-se, todavia, contrapondo o perfil apresentado às ementas trazidas, que o projeto em análise pode não assegurar o perfil pretendido nas Diretrizes, já que, diante da reduzida carga horária direcionada à formação em língua inglesa, é difícil que os graduados no curso apresentem domínio ativo do idioma inglês. Ainda, não há, ao longo do corpo do projeto, previsão de trabalho com novas tecnologias, algo já discutido anteriormente. Além disso, conforme já observado, as ementas, em geral, não contemplam o desenvolvimento da criticidade.

No que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado, as diretrizes curriculares, para o curso de Letras, afirmam que levando em conta a diversidade de profissionais que podem ser formados pelo curso, os conteúdos tidos como básicos devem relacionar-se à área dos estudos linguísticos e literários, os quais “devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p.31). Complementando essa formação, estando, a ela integrada, há os conteúdos concebidos como de formação profissional, que precisam ser entendidos como

toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (Ibidem).

Essa passagem, de certa forma, acaba por justificar o número reduzido de horas dedicadas à formação do professor, ao assinalar a possibilidade de seu alargamento com base em outras atividades ligadas à graduação.

As Diretrizes alertam ainda para o fato de que “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (Ibidem). No caso do projeto local, conforme já discutido anteriormente, o estudo referente a como se ensina e se aprende uma LE restringe-se, além das possibilidades de tarefas complementares, a duas únicas disciplinas e aos dois estágios.

Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês I [...] Ementa: Estudos sobre os diferentes enfoques metodológicos para o ensino de inglês, língua estrangeira, como também dos fundamentos lingüísticos e psicopedagógicos subjacentes a estes enfoques. A cultura e a literatura como estratégias de ensino. A formação do professor de inglês. Prática simulada de ensino, conforme um determinado enfoque.

Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês II [...] Ementa: Estudos sobre distintas técnicas orientadas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Conhecimento das novas tecnologias aplicadas ao ensino aprendizagem de inglês língua estrangeira. Organização de conteúdos, confecção de recursos didáticos e elaboração de materiais para o ensino do inglês. Prática simulada de ensino utilizando o material elaborado (UFS, 2007, p.14).

No que concerne às pesquisas que embasam essas didáticas próprias, embora no corpo do projeto local esteja em destaque, quando se trata do perfil do licenciado do curso, “ter capacidade para realizar pesquisas tanto no âmbito dos fenômenos lingüísticos quanto no âmbito dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem da língua materna e do inglês língua estrangeira” (Ibidem, p.2), a sua viabilização não está explicitada em nenhum local do projeto, a não ser quando se entende que esse espaço possa ser preenchido na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras reforçam também a necessidade de articulação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso de Letras, e afirma que sua realização implica o “desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (BRASIL, 2001, p.31), aspecto contemplado no projeto local, facilmente observado quando há distribuição da carga horária de cada disciplina em conhecimento teórico e prático.

Torna-se conveniente destacar, por sua vez, que os cursos de Letras, na modalidade de licenciatura, são também regulamentados pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002), documento que também precisa ser abordado por conta do objeto de estudo da presente investigação.

A análise do documento em questão permite identificar alguns pontos centrais da proposta, dentre os quais merecem destaque: preparo do graduando para a utilização de tecnologias da informação e comunicação, bem como de metodologias, procedimentos e materiais de apoio inovadores (art.2). Para a realização de tal premissa, o documento afirma que “as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2002, p.4, art.7).

A análise do Projeto Pedagógico de Letras Habilitação Português-Inglês, contudo, não permite que observações sejam feitas a esse respeito. O que se observou e já foi dito anteriormente, foi a ausência de uma formação específica para a área de novas tecnologias, mas a pesquisa realizada não permitiu verificar as razões para tal.

Está prevista, também, no documento supracitado, a preparação para a prática da pesquisa, focando no processo de ensino-aprendizagem, já que o ensino demanda não apenas conhecimento e disposição para ação, mas também compreensão acerca do processo de construção do conhecimento (Ibidem, art.3). Nesse ponto, cabe indagar acerca da situação dos cursos ofertados em instituições privadas de ensino superior, para as quais, não há exigência de pesquisa. Prevê-se ainda, o preparo tanto dos conteúdos a serem ensinados na educação básica quanto à devida articulação em relação às suas didáticas específicas, sendo a aprendizagem orientada pelo princípio geral de ação-reflexão-ação, apontando a solução de situações-problema como uma das formas principais de atuação didática (art.5). No caso do Projeto Pedagógico do curso objeto de análise, a prática da pesquisa permeia todo o discurso do texto, mas o documento não explicita as diversas formas de materialização.

As diretrizes preveem ainda uma interação sistemática entre instituições formadoras de professores e escolas de educação básica, sendo, portanto, a formação compartilhada (art.7). Diretamente relacionada a essa questão, está também previsto no documento que a prática não pode se limitar ao estágio, estando desarticulada do restante do curso. De fato, defende-se que esta esteja presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor, não se restringindo, por isso, às disciplinas pedagógicas (art.12). O documento acrescenta ainda que essa formação prática “poderá ser enriquecida

com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (BRASIL, 2002, p.5, art.13, §2º).

No Projeto em análise, essa prática restringe-se às disciplinas pedagógicas, passando a acontecer a partir do 5º período, não ocorrendo, pois, desde o início do curso. Parece haver uma falta de articulação entre disciplinas de ensino de língua e formação de professores, o que acarreta não apenas a divisão, mas também o fato de não se considerar, ao longo do projeto, a formação permeando todo o curso.

No que concerne ao estágio curricular supervisionado, as Diretrizes esclarecem que este deve ocorrer a partir do início da segunda metade do curso, devendo ser avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p.5, art.13§3º). No caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS, os estágios estão previstos para a 2ª metade do curso, a partir do 5º período, conforme pode ser visualizado no quadro 7.

Além disso, seguindo o que apregoam as Diretrizes, como mencionado acima, a resolução 64/2007/CONEPE que aprova normas de estágio curricular obrigatório dos cursos de graduação em Letras, prevê a participação, na avaliação, do supervisor pedagógico e do supervisor técnico, que são, respectivamente, “um docente do Departamento de Letras, vinculado à Universidade Federal de Sergipe [... e] um profissional de ensino fundamental e/ou médio vinculado ao campo de estágio e que supervisiona e orienta, no local, as atividades de estágio” (UFS, 2007b, p.4).

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução n. 2, de 18 de junho de 2007, deve ser de no mínimo, 2400 horas. Essas horas, segundo a resolução n. 2, de 19 de fevereiro, de 2002, devem englobar 400 horas de prática enquanto componente curricular, articulada ao longo do curso, conforme prevista pela resolução CNE/CP 1/2002. Há ainda mais 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, além de 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A resolução CNE/CP 2/2002 esclarece também que os discentes, com exercício de atividade docente regular na educação básica, podem ter redução de até 200 horas da carga horária do estágio curricular.

É possível verificar com a análise dos dois documentos, a intenção de por fim à tradicional lógica de formação, ancorada na prática de aprendizagem de cerca de 3 anos de conteúdo de um curso, o qual mais se assemelha com bacharelado, seguido de

aproximadamente 1 ano de prática pedagógica. A mudança, no tocante à carga horária, bem como à compreensão da prática diluída ao longo do curso, pode certamente contribuir para uma formação mais abrangente.

Em que pese o entendimento de que a legislação aqui analisada aponta novos caminhos de uma formação mais adequada para o profissional de Letras, as licenciaturas duplas continuam a existir, e a formação em LE prossegue sem a atenção devida, já que nem sequer são mencionadas nos documentos aqui analisados. Possivelmente, os projetos pedagógicos dessas licenciaturas continuarão a privilegiar o ensino da língua materna, não reservando espaço privilegiado para o ensino-aprendizagem do idioma estrangeiro e sua literatura.

Quanto ao espaço, isto é, às disciplinas para formação do professor de LE, este ainda corre o risco de não ser devidamente preenchido, não privilegiando reflexões e pesquisas acerca do ensino-aprendizagem de LE. Contudo, um ponto importante que traz benefícios para a formação é o redirecionamento da formação, com o intuito de por fim à ideia de que os departamentos de Letras são responsáveis por ensinar língua e literatura, ao passo que compete aos departamentos de educação, a formação pedagógica. Tal separação podia acarretar formações incompatíveis e diferentes discursos, questão que tem sido objeto de melhorias, desde que a formação pedagógica passou a ser entendida como permeando todo o curso, o que demandou a remoção dos professores ligados ao estágio para os departamentos de Letras, conforme ocorreu no Curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS.

A problemática no que diz respeito ao número insuficiente de horas de formação em LE, todavia, tende a continuar porque nada foi regulamentado acerca das habilitações duplas, nem no tocante à sua continuidade, nem à sua redistribuição de carga horária, com o objetivo de oferecer uma melhor formação aos futuros docentes. O uso das tecnologias, previsto pelos documentos analisados, ainda permanece tímido, quando não inexistente, desconsiderando o fato de que, na verdade, em se tratando do ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiras, as tecnologias podem vir a ser uma ferramenta importante, haja vista o *input*⁶³ autêntico que pode proporcionar.

No tocante às horas dedicadas ao estágio supervisionado, que foram ampliadas com base na resolução analisada, é relevante atentar para o fato de que não está previsto como essas horas serão cumpridas. Pelo texto presente no art. 13 §3º das Diretrizes

⁶³ Entende-se por input, todo insumo a que o aprendiz de língua é exposto.

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002), destacado anteriormente, a impressão que se tem é de que será mantida a velha prática de observação/regência.

No caso do Projeto Pedagógico do Curso de Letras de habilitação dupla, Português-Inglês da UFS, este sinaliza para uma abertura, ao considerar realização de pesquisas-diagnósticos, reflexões acerca da prática docente encontrada nas escolas sergipanas, e avaliação em língua inglesa. Contudo, parece ser preservada a ideia de observação/regência, não abrangendo ação-reflexão-ação, diálogo com iniciativas de educação continuada e realização de oficinas, envolvendo os professores da rede, por exemplo. De acordo com o projeto, cabe às disciplinas de estágio em língua inglesa:

Estágio Supervisionado de Inglês I [...]: Estudo e análise da produção bibliográfica para o ensino de inglês. **Estudo e análise de situações da prática docente de inglês nas escolas sergipanas.** Contato com o contexto das escolas para a realização de **pesquisas-diagnósticos.**

Estágio Supervisionado de Inglês II [...]: Planejamento de unidades didáticas, seleção de material didático, técnica de elaboração de relatório, técnica de **avaliação em língua estrangeira, prática docente em uma escola da rede oficial** (UFS, 2007, p.13, grifos nossos).

As 200 horas previstas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, aqui no Projeto local, realizadas em 240 horas, tem sido, via de regra, preenchidas com eventos diversos promovidos pelas várias instituições de ensino superior. Mesmo considerando o enriquecimento acadêmico, científico e cultural que esses acontecimentos podem gerar, é prudente temer que se crie uma verdadeira indústria de eventos, objetivando atender à legislação, deixando de lado a qualidade do conteúdo oferecido. Ainda, convém destacar que esses eventos são, em geral, pagos, mesmo quando organizados e realizados em instituições públicas, o que pode vir a ser um problema para estudantes de baixa renda, público comumente presente nos cursos de licenciatura.

Em se tratando da questão da flexibilidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, enfatizam a sua necessidade, como uma forma de incentivar, por parte de cada instituição formadora, a construção de projetos próprios e inovadores, respeitados os eixos norteadores apresentados pelo documento em tela. Esclarece-se ainda que,

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p.5, art.14).

O que se observa com a leitura do documento é a importância delegada à flexibilização, enquanto algo necessário para o bom funcionamento da educação superior. Entretanto, o discurso esconde a real intenção que é a de aligeirar os cursos de formação, em especial dos cursos de licenciatura. Analisando o projeto local, todavia, um aspecto positivo pode ser observado; o fato de essa tão pregada flexibilização não estar permeando a lógica de funcionamento do curso, haja vista o fato de a cadeia de pré-requisitos ter sido de certa forma mantida, de forma a preservar aqueles que são de fato necessários, ao mesmo tempo em que não provocou engessamento do currículo.

Diretamente relacionada a essa questão, esteve em tramitação em 2009, no âmbito da Secretaria da Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), Consulta Pública⁶⁴, quanto ao Projeto Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação, que vem a ser uma sistemática de trabalho participativo com a comunidade acadêmica e os demais segmentos interessados, no intuito de criar um Referencial Nacional desses cursos.

A intenção, de acordo com o MEC, foi aprimorar projetos pedagógicos, melhor orientar estudantes nas escolhas profissionais, facilitar a mobilidade interinstitucional, além de prover maior clareza ao mercado de trabalho, quanto aos perfis dos profissionais. Para tanto, o MEC se propõe a organizar ofertas de cursos de educação superior, ao uniformizar “denominações para conteúdos e perfis similares, de modo a produzir convergências que facilitem a compreensão por todos os segmentos interessados na formação superior, sem inibir possibilidades de contemplar especificidades” (BRASIL, 2009, n.p.).

Em que pese esse último trecho da citação, que vai na direção de respeitar as especificidades, cabe questionar se isso será possível quando da previsão de criação de um

⁶⁴ A Consulta Pública dos referenciais dos cursos das áreas de Ciências Exatas e da Terra, Comunicação e Artes e Humanidades esteve disponível até o dia 16 de outubro de 2009. Para participar era necessário apenas acessar o formulário presente na internet.

referencial nacional para os cursos de graduação. Teme-se, sobretudo, que a visão dominante, aquela encontrada no sudeste do Brasil, venha a ser contemplada em detrimento do restante do país, conforme já ocorrido em outros documentos anteriores.

De acordo com Paiva (2004, n.p.), no que concerne à avaliação dos cursos de Letras, cabe ressaltar que “a língua estrangeira e a formação do docente de língua estrangeira não foram, até hoje, objetos de avaliação. [...] as línguas estrangeiras [...] continuam a ser as primas pobres no Curso de Letras”.

Para Walker (2003), em se tratando do ensino de inglês, o que existe é um círculo vicioso⁶⁵ que tem proporções nacionais. Para a autora,

o mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e institutos de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura (WALKER, 2003, p.44).

Uma possível solução, no que concerne ao ensino-aprendizagem de LE, em nível de graduação, seria a aplicação de provas de conhecimentos específicos de língua inglesa para o ingresso no ensino superior, assim como ocorre com os cursos de Música, por exemplo. A lógica é a de que “a capacidade do estudante de Letras é avaliada com base em uma prova de múltipla-escolha de inglês, de leitura e gramática, sem nenhuma exigência de redação própria nem de domínio oral da língua inglesa (WALKER, 2003, p.44).

No caso da Universidade Federal de Sergipe, a situação é ainda mais grave, visto que para ingressar em qualquer curso, inclusive no de Inglês, o aluno opta, anteriormente ao processo seletivo, pela LE na qual quer ser avaliado. Logo, é possível ser avaliado em espanhol ou francês, e, se aprovado, fazer parte do curso de Inglês, já que está posto no Projeto Pedagógico que:

Art. 5º O Curso de Letras, Habilitação Português-Inglês Licenciatura terá ingresso único no primeiro semestre letivo sendo ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o período diurno (Curso 450) através do Processo Seletivo.

Parágrafo Único: São os seguintes os pesos definidos para as provas do Processo Seletivo: Português – 05 (cinco), Matemática – 01 (hum), Geografia – 02 (dois), Física – 01 (hum), Biologia – 01(hum), **Língua Estrangeira** – 05 (cinco), Química – 01 (hum), História – 03 (três) (UFS, 2007, p.3).

⁶⁵ Para uma análise desse círculo vicioso em âmbito local, ver o trabalho de Batista (2003).

No tocante à avaliação didático-pedagógica, Paiva (2004, n.p.) assinala que

a análise dos projetos, geralmente, revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas que não discutem os avanços da área. A maioria não apresenta coerência entre os objetivos e o perfil do egresso, que, geralmente, inclui muitas possibilidades de atividades profissionais que não são contempladas pelos conteúdos curriculares. É comum a existência de ementas e programas que se apóiam em bibliografia desatualizada e teorias que não dialogam com a prática. A metodologia é ainda muito centrada no professor, dentro do modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o velho modelo de observação e regência sem ação-reflexão-ação, sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Ainda de acordo com Paiva (1996, n.p.), é imprescindível verificar se “os programas das disciplinas ofertadas atendem aos objetivos da formação profissional e se acompanham o desenvolvimento da tecnologia educacional”. Para a autora, seria necessário inserir uma nova disciplina nos cursos de licenciatura em Letras, intitulada “informática e educação”. Tal mudança, segundo esta pesquisadora, demandaria também uma transformação no conceito de laboratório, que precisa ser visto como um local criado para promover a interação e não o isolamento. Afinal, é preciso “ter cuidado com os materiais não interativos, pois eles apenas sofisticam o velho” (PAIVA, 1996, n.p.).

De maneira semelhante, a autora observa o crescimento da pesquisa em Linguística Aplicada em todo o país, nos cursos de pós-graduação, e ressalta que esta ainda não conseguiu se firmar enquanto disciplina da graduação. Observa-se, portanto, uma distância acentuada entre a graduação e a pós-graduação, o que aponta para a necessidade de criação de projetos capazes de proporcionarem essa integração.

No caso da habilitação Português-Inglês da UFS, são reafirmadas as problemáticas discutidas pela autora, algumas das quais já discutidos ao longo desse trabalho. Em relação ao último aspecto citado, a ausência de estudos em linguística aplicada na graduação, é uma realidade local. Acredita-se que, a sua inserção, em muito poderia contribuir para uma melhor formação do professor, haja vista as discussões que tem sido desenvolvidas na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com o objetivo de analisar a formação inicial de professores de inglês graduados pela Universidade Federal de Sergipe, tomando como base o estudo do projeto pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês e as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais exigências legais para a área em exame, que se realizou esse trabalho.

Sua relevância esteve sempre relacionada à necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca da temática, de forma a contribuir para um maior entendimento quanto à formação inicial do professor de inglês graduado pela UFS.

A importância do estudo é acentuada pelo fato de o ensino-aprendizado de língua inglesa atualmente ser visto como uma necessidade para a vida de milhares de pessoas ao redor do mundo. Logo, tornando necessária a formação de profissionais para o exercício da profissão de docente em língua inglesa.

No que diz respeito à educação básica, é a partir da promulgação da LDB de 1996, que o ensino de línguas estrangeiras, que em geral tem sido entendida como língua inglesa, torna-se obrigatório a partir do primeiro ano do ensino fundamental maior e durante todo o ensino médio.

As razões para essa obrigatoriedade, bem como os motivos capazes de explicar a hegemonia da língua inglesa, diante das demais línguas, foram discutidos ao longo do presente estudo, cabendo reforçar a necessidade de os professores terem consciência das razões, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do seu objeto de estudo, a língua inglesa.

Quando inserido no contexto da educação superior, o ensino de língua inglesa, conforme analisado ao longo deste trabalho, mostra-se problemático por uma série de razões, dentre as quais, vale destacar, pelas contribuições que trazem ao entendimento da situação, o conhecimento prévio da disciplina, o reduzido número de horas dedicadas ao ensino-aprendizagem do idioma estrangeiro, bem como pela forma como o conhecimento tem sido visto nas universidades.

A análise empreendida, de fato, apontou para não somente uma formação deficitária em termos de oportunidades de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ambiente universitário, mas também e especialmente, uma inadequada formação do professor de inglês que passa a atuar sem a devida preparação acadêmica.

Aliada a essa problemática mais pontual, tem-se uma questão mais abrangente que relaciona-se a como a educação superior tem sido vista: de cunho excessivamente tecnicista, sem espaço para discussões mais aprofundadas e posterior construção do conhecimento.

Dessa forma, o que se vê é que a universidade atua na lógica de prestação de serviços educacionais para a comunidade acadêmica, não promovendo, portanto, oportunidades de maior desenvolvimento intelectual, com base em um pensamento crítico que pudesse levar os estudantes a refletir acerca de sua própria formação.

Tais constatações são resultantes da análise de documentos importantes da área, a exemplo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e de outros documentos relacionados como ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Foi tendo em mente a respeito de que versam esses documentos, que o presente estudo foi construído, tendo como eixo norteador o que está posto na resolução 59/2007/CONEPE, que aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras da UFS.

Tratou-se, pois, de uma análise documental, a qual revelou diversos aspectos relacionados à formação do professor de língua inglesa graduado pela UFS. Realizou-se, então, uma análise do projeto do ponto de vista, não apenas curricular, mas também político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

AMORIM, S. S. **A Trajetória de Alfredo Montes (1848-1906)**: representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

ARANHA, L. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BATISTA, M. L. W. **O Olhar do Egresso**: uma avaliação da habilitação Português/Inglês do curso de Letras da UFS no período de 1995 a 2000. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

_____; PORTO, M. A. R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, G. *et al.* **Questões de línguas estrangeiras**: línguas estrangeiras em questão. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006.

BERGER, M. A. F. **O Papel da Língua Inglesa no Contexto de Globalização da Economia e as Implicações do Uso das NTICs no Processo de Ensino Aprendizagem desse Idioma**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.

BEZERRA, A. P. O curso de Letras: uma página (desgarrada) da crônica da UFS. In: ROLLEMBERG, M. E. T.; SANTOS, L. A. **UFS: História dos Cursos de Graduação**. São Cristóvão: Centro de Impressão Eletrônica da UFS, 1999. p.171-177.

BOLAÑO, C. R. S. **O império Contra-ataca**. Aracaju: fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br/textdisc3.pdf>>. Acesso em: 03 de agosto de 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2009.

BRASIL. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa Interministerial n. 22, de 30 de abril de 2007. Diário Oficial da União. n. 83, quarta-feira, 2 de maio de 2007. Seção1. p.24-5.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm>. Acesso: 23 de setembro de 2009.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior – Sesu. Departamento de Supervisão da Educação Superior – Desup. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Cursos de Graduação: bacharelado e licenciatura – Autorização. Brasília: março de 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Instrumento_de_Autorizaç_ão_Bacharelado_e_Licenciatura_2008.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Avaliação de Cursos de Graduação: bacharelado e licenciatura (Subsidia o ato de Reconhecimento). Brasília: dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2009/Reconhecimento_Licen.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências

Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. p.28-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução N. 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Consulta Pública. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13812&Itemid=995>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 776 de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 67 de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares

Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/pareceres/2003%20-%20Parecer%20CNE-CES%2067%20-%202011%20marco%20-%20HOMOLOGADO.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, A. A. M. **A Aquisição da Língua Inglesa usando as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**: a apropriação do conhecimento. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

CANAGARAJAH, A. S. On EFL Teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**, Oxford University Press, Volume 53/3 July 1999.

_____. **A geopolitics of academic writing**. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 2002.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. **Seminário**: Universidade: Por que e como reformar? MEC/SESu: 6 e 7 de agosto 2003. Disponível em:

<http://www.danc.com.br/index.php?option=com_docman&Itemid=104>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. e NEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DOMINGUES, J. M. A Dialética da Modernização Conservadora e a Nova História do Brasil. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 45, nº 3, 2002, pp. 459 a 482. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v45n3/a05v45n3.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2010.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas públicas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80. p.235-253, set. 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FERNÁNDEZ, G. E.; KANASHIRO, D. S. K. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, n.2, p.279-291, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a05v32n2.pdf>>. Acesso em: 7 de julho de 2009.

FREITAS, A. L. S. As novas diretrizes curriculares e a formação de professores: o grande desafio do ensino superior para o século XXI. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E.

(Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto.**São Paulo: Ática, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80. p.277-300, set. 2002.

GONZÁLEZ, N. T. M. O lugar da língua estrangeira na educação básica: reflexões em torno ao que está ocorrendo com o espanhol. In: I SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS, 2009, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009. 1 CD-ROM.

GRADDOL, D. **English Next.** United Kingdom: British Council, 2006.

IANNI, O. **Língua e Sociedade.** Publicação Primeira Versão, n. 84. Campinas: IFCH/UNICAMP. Abril de 1999.

_____. **Enigmas da Modernidade-Mundo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/SINAES/>>. Acesso: 29 de março de 2010.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JESUS, S. M. S. A. **Relatório de gestão 2005-2008 da Universidade Federal de Sergipe** (no prelo).

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: _____; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires: 3, 4 e 5 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso: 01 de fev. de 2010.

MACEDO, A. R. *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p.127-148, abr./jun. 2005

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, F. D. C. **A evolução da modernidade na filosofia e na literatura: a literatura vitoriana como tradução moralizante no ensino de uma época**. 1999. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000224694>>. Acesso: 25 de janeiro de 2010.

NASCIMENTO, E. F. V. C. *et al.* Educação Superior em Sergipe 1991-2004. In: RISTOFF, D.; GIOLO, J. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Sergipe. p.21-72.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, A. K. C. **A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1999.

_____. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. 2006. 373f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, São Paulo, 2006.

_____; CORRÊA, L. P. Notas sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Letras. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que é aprendido?** São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor de línguas estrangeiras**. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2009.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. T. e CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnb, 2003.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, vol.5, n.1 e 2, p. 193-200, 2004. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>>. Acesso em: 16 de agosto de 2009.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B (Org.) *et al.* **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 17 de agosto de 2009.

PELEGRINI, T.; AZEVEDO, M. L. N. A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975). **História e-história**. 28 de setembro de 2006. Núcleo de Estudos Estratégicos/Arqueologia da Unicamp. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=46>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2010.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, vol. 58, p.111-117, 2 April 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; _____. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? – relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.93-114, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/numeros/buscareducao.cfm?Acao=Anterior&Num=1>>. Acesso em: 15 de novembro de 2007.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSAR, M. de F. F. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____ e GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.1021-1056, out. 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reforma do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.78-94, dez. 2003.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. Nota: REUNI, Universidade Nova e o “professor-equivalente”. Diretoria do ANDES-SN. Brasília, 10 de maio de 2007. **Caderno de Textos** – Subsídios para o debate: Reforma Universitária, p.56-8, agosto/2007.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SIND-UTE/MG. Departamento de Formação Sindical e Políticas Sociais - SIND-UTE/MG. Boletim Informativo Nº 03/2005. Plano Decenal de Educação. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/docs/informacao/200509jun.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

SINISCALCO, M. T. **A statistical profile of the teaching profession**. Geneva: International Labour Office (ILO); Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2002. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n.59, de 14 de dezembro de 2007. Aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras e dá outras providências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n.64, de 14 de dezembro de 2007. Aprova Normas de Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Graduação em Letras, Habilitações: Português, Inglês, Espanhol, Português-Francês, Português-Inglês e Português-Espanhol Licenciatura e dá outras providências.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. C. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: rethinking the digital divide**. Massachusetts: The MIT Press, 2003.

WEBER, S. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80. p.90-5, set. 2002.