

Linguagem & Ensino, Vol. 6, No. 2, 2003 (81-105)

Perfil real, perfil ideal do professor de
Língua
Avaliação do Exame Nacional de Letras

(The ideal and real profile of the language teacher: The
National Exam evaluation – “Letras”)

Maria Auxiliadora BEZERRA
Universidade Federal de Campina Grande

ABSTRACT: Our aim in this paper is to compare the profile described by the National Exam of Brazilian university students in “Letras” programs with the results obtained in the year 2000, observing points of convergence and divergence. We found a tendency for the presence of reproductive teaching in the majority of “Letras” courses, differing from the profile expected by the National Exam.

RESUMO: Nosso objetivo é comparar o perfil traçado pelo Exame Nacional de Cursos/Letras e os resultados da avaliação de 2000, observando pontos de convergências e divergências. Podemos apontar para um encadeamento entre a formação do graduando e a tradição escolar voltada para o ensino reprodutivo, na maioria dos cursos de Letras, divergindo do perfil esperado pelo ENC.

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

KEYWORDS: *National Exams; undergraduate students of Languages; productive/repetitive teaching; teacher training.*

PALAVRAS-CHAVE: *provão; graduando de Letras; avaliação; ensino produtivo/repetitivo; formação de professor.*

INTRODUÇÃO

As diretrizes oficiais que norteiam a educação brasileira sinalizam para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que demonstrem reflexão, comparação, posicionamento e outras características de quem passa por um estudo produtivo, não repetitivo. Considerando o Exame Nacional de Letras (ENC/Letras ou provão), vemos que o perfil traçado para o graduando é o de ser capaz de utilizar a língua/linguagem em suas várias possibilidades, de refletir sobre elas, de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores e produtores de textos diversos, e de ter atitude investigativa, possibilitando um processo contínuo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, os objetivos de nosso trabalho são identificar a concepção de avaliação do ENC/Letras e fazer uma análise comparativa entre o perfil apresentado, os resultados do provão de Letras/2000 e as respostas do questionário-pesquisa (a que os graduandos respondem), observando seus pontos de convergência e/ou divergência. Escolhemos os dados de 2000, tendo em vista que queríamos analisar informações atualizadas e os resultados do

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

provão/2001 ainda não foram divulgados pelo INEP (órgão responsável pela realização e correção desse exame).

DESCRIÇÃO DO EXAME NACIONAL DE CURSOS

O ENC, criado em 1995, constitui um programa de avaliação do ensino superior, instituído pelo Ministério de Educação e Desporto, ao lado de outros, tais como SAEB e ENEM, para o ensino básico e o médio, respectivamente. Destinado a alunos concluintes de vários cursos de graduação do país (ainda não se avaliam todas as graduações), realiza-se anualmente em junho, fundamentando-se, segundo o MEC, nas atuais diretrizes e conteúdos curriculares, assim como “nas exigências dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos que se esboçam.” (Exame Nacional de Cursos, 2001:1).

O ENC tem os objetivos de contribuir para a melhoria dos cursos superiores e de complementar avaliações mais abrangentes das instituições de nível superior. Assim, de acordo com o MEC, não se trata de um exame puramente de testagem, nem de um único indicador utilizado nas avaliações dessas instituições.

Comissões de cursos, compostas por especialistas de cada área do conhecimento, definem os objetivos, o perfil desejado do formando, as habilidades e conteúdos programáticos a serem avaliados. No entanto não elaboram o exame propriamente dito, ficando tal atividade a cargo de bancas elaboradoras, constituídas com essa finalidade. Ou seja, a uns competem planejar, a outros, executar.

Em se tratando dos cursos de Letras, esses passaram a ser avaliados desde 1998 (portanto há quatro anos), com os objetivos específicos de “fornecer elementos que pos-

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

sam contribuir para a discussão do papel do profissional de Letras na sociedade brasileira; e avaliar em que medida esses cursos estão formando profissionais dotados do necessário repertório cultural e metalingüístico que lhes permita tanto operar com diferentes questões e problemas de linguagem, quanto atuar como multiplicadores.” (MEC, 1999:1).

Embora esses cursos tenham uma variedade de habilitações¹, apenas as de Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; e Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas estão sendo avaliadas. Como a diversidade de habilitações dificulta a elaboração das provas, segundo o professor Aubert, decidiu-se por avaliar conteúdos referentes à Língua Portuguesa, à Lingüística, à Teoria Literária e às Literaturas Brasileira e Portuguesa. Assim, os conteúdos contemplados são: fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, semântica, estilística, formação histórica e variação da língua portuguesa; obras, gêneros, crítica e teoria relativas às literaturas brasileira e portuguesa; análises lingüística, pragmática, discursiva, cultural, psicocognitiva da linguagem, teorias de aquisição da linguagem; e tópicos fundamentais de teoria e crítica literárias. Trata-se de uma prova com 40 questões objetivas do tipo múltipla escolha e quatro discursivas, das quais serão escolhidas duas (necessariamente, uma de língua e outra de literatura)². De acordo com a Comissão, essas questões

¹ Há em torno de 15 tipos de habilitações, de acordo com informação dada pelo professor Aubert, membro da Comissão do Curso de Letras, por ocasião do 1º Seminário do Provão/Letras, em março de 2001, ocorrido em Fortaleza-CE.

² Em 2001, houve mudança na prova, que incluiu, além das 40 questões objetivas, três discursivas para serem respondidas, sem escolha.

estão centradas nas habilidades nucleares que parecem ser comuns a todas as habilitações.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Como o ENC é um exame de avaliação, é importante identificarmos que concepção (ões) de avaliação subjaz(em) a essa prova. Para isso, retomamos, resumidamente, teorias da avaliação de aprendizagem, que vão desde a mensuração de mudanças do comportamento humano (Tyler, 1969), até a relação político-ideológica, incluindo princípios e valores diversos, que impede uma avaliação absoluta, baseada em critérios tecnicistas (Doll, 2000).

Avaliação como Medida

Considerando a concepção de avaliação como medida, vemos que ela é um processo de julgamento do desempenho do aluno frente aos objetivos educacionais propostos. Ou seja, avalia-se se os alunos respondem aos testes padronizados, possibilitando assim verificar-se o quanto as experiências de aprendizagem favorecem o alcance dos resultados desejados (Sousa, 1991).

Quando se tem em vista apenas representar uma quantidade ou grau de comportamentos apresentados pelo aluno, tem-se uma medida (Tyler, op.cit.). Quando se julga esse resultado, está-se avaliando. Ragan (1973) e Grounlund (1971), citados por Sousa (op.cit.), defendem que a avaliação pode levar em conta dados quantitativos e qualitativos; assim, pode-se avaliar sem considerar a medida. Entretanto essas nuances de avaliação não refletem uma diferença de concepção do avaliar: continua sendo, na

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

visão de Luckesi (1998), uma avaliação autoritária, com a função principal de classificar alunos, alguns dos quais terão mais chances e serão incentivados, outros menos e serão desestimulados, levando assim ao que Perrenoud (1999:11, apud Doll, op.cit.) chama de “criação de hierarquias de excelência”.

Essa concepção reflete os princípios da pedagogia tecnicista, bastante divulgados na década de 70 do século XX e atrelados à teoria geral de administração, que defendia padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos.

Se associarmos essa concepção de avaliação ao ensino de línguas, vemos que o parâmetro seguido é o do certo/errado, com base nos princípios da gramática normativa, que impõe uma forma, dita culta, da língua. Assim, se avalia com segurança, com objetividade, pois há um conhecimento correto, homogêneo e universal a ser aprendido. Subjacente a esse procedimento está uma concepção de língua como instrumento de comunicação, formado por um sistema de signos, organizados em níveis hierárquicos (fonológico, morfológico e sintático). E para aprender a usá-lo deve-se estudá-lo fora de um contexto, independente de suas condições de produção, pois é considerado um fenômeno homogêneo. Enfim, vê-se a língua apenas como enunciados, como estruturas lingüísticas, as quais o aluno deve reproduzir ao ser avaliado.

Avaliação como Diagnóstico

Considerando outra perspectiva de avaliação, não tecnicista, nem atrelada à busca de racionalização do sistema de ensino, mas comprometida com a transformação social, a avaliação tem a finalidade de fornecer dados so-

bre o processo pedagógico que permitam aos agentes escolares decidirem sobre redirecionamentos e intervenções necessários para garantirem a aprendizagem do aluno. Assim, não se concebe a avaliação como medida ou julgamento para classificar alunos, mas sim como um processo de investigação que tenha “como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que identificadas as causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação” (Garcia, 1984:15). Isso significa dizer que o sucesso ou o fracasso do aluno resulta em última instância do sucesso ou fracasso da escola. É a avaliação chamada por Luckesi (op.cit. p.15) de diagnóstica, preocupada com o avanço do aprendiz.

Essa avaliação diagnóstica, não classificatória, difundida principalmente a partir dos anos 90 do século passado, influencia o ensino de língua, na medida em que se começa a avaliar o processo (não o produto) de aprendizagem. Assim, o desempenho lingüístico do aluno não é medido pelos erros e acertos em um exame (levando-se em conta apenas os objetivos traçados), mas pelos diversos usos da língua em situações comunicativas variadas. Dessa forma, o conhecimento correto, universal e homogêneo da língua, baseado na gramática formal, não é mais o ponto de referência da avaliação, não há mais a segurança da única resposta certa. Agora o que prevalece é o específico, o local, o passageiro da língua, porque inúmeras são as situações particulares de comunicação. Isso torna o processo de avaliação mais difícil, pois exige-se do avaliador, além de ampla competência comunicativa e lingüística, decisões sobre que variedades e registros lingüísticos avaliar.

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Essa concepção de avaliação relativa ao ensino/aprendizagem de língua não só reflete um ponto de vista pedagógico diferente, mas também lingüístico, pois identifica-se aí uma concepção de língua como atividade interacional, dialógica, enfim, um jogo de linguagem wittgensteiniano. Assim, a língua é vista como um conjunto de variedades lingüísticas heterogêneas, diretamente ligadas às suas condições de produção, aos aspectos sócio-históricos do grupo social. Enfim, é a língua como enunciação.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO ENC/LETRAS

Os objetivos do Exame Nacional de Cursos de graduação (apresentados no primeiro item deste artigo) indicam que os resultados obtidos vão contribuir para formular-se ações que visem à melhoria dos cursos e para complementar-se avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior, que analisam fatores de qualidade e de eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses dois itens (formular ações e complementar avaliações) deixam entrever concepções diferentes de avaliação: a primeira refere-se ao processo avaliativo que fornece dados para que a aprendizagem do aluno seja vista intrinsecamente ligada ao projeto pedagógico do curso, de tal forma que, se forem necessárias alterações neste projeto, para garantir a aprendizagem do aluno, elas sejam feitas; e a segunda refere-se ao processo avaliativo classificatório, interessado em eficiência e eficácia dos cursos. Esta segunda concepção compara os efeitos produzidos pela intervenção com seus objetivos pré-estabelecidos; e a primeira determina o grau de correspondência entre o anda-

mento da execução e os procedimentos previamente estipulados (Depresbiteris, 1991).

Procurando observar se/como essas duas concepções estão subjacentes à prova, lemos, no ENC: relatório-síntese 2000³, a explicitação de conceitos necessários à interpretação dos resultados do Provão de Letras: validade de conteúdo, índices de fidedignidade, de facilidade e de discriminação.

A validade de conteúdo implica a garantia de uma “amostra adequada dentro de um universo desejado de conhecimentos e habilidades”(Relatório-síntese, p.13). Baseando-se em Grounlund (1971), o relatório afirma (p.13-14) que

uma prova será tão mais adequada quanto maior for a representatividade da amostra de conhecimentos e habilidades selecionada. Nesse sentido, a principal qualidade a se exigir do instrumento é a sua validade de conteúdo. (...) O procedimento de concepção do Exame e de construção do instrumento, conforme descrito⁴, assegura a validade do conteúdo da prova, visto que o processo permite:

1. identificar comportamentos relevantes, representativamente amostrados;
2. identificar áreas de conteúdos, também representativamente amostradas (Vianna, 1973).

Dessa forma, considera-se que a prova tem validade de conteúdo, no sentido de que ela reflete o universo de conhecimentos e habilidades que se espera que os gra-

³ As informações estão no Anexo de Letras, no capítulo 2 “Subsídios para interpretação dos resultados”, nas páginas 11 a 15).

⁴ O trecho do documento que descreve o instrumento foi retirado por nós, pois não nos interessa no momento essa descrição.

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

duandos tenham adquirido após sua experiência educacional em nível de graduação.

Os demais conceitos (índices de fidedignidade, de facilidade e de discriminação) são explicitados com base em modelos estatísticos adotados (ver Relatório 2000, p.14-15).

Ao lermos a citação acima, identificamos de imediato a concepção tecnicista de avaliação como mensuração, feita através de testes, que segundo Grounlund (op.cit.) são organizados por meio de um conjunto de tarefas, usadas para colher amostras do comportamento do indivíduo em uma determinada situação e em um determinado tempo. Ou seja, uma prova com 40 questões objetivas e duas (três, em 2001) discursivas, sobre conteúdos e habilidades previamente selecionados, a ser respondida em quatro horas, para verificar-se o grau de acerto/erro de cada questão.

Levando em conta, agora, a divulgação dos resultados do provão na mídia e depoimentos do Ministro da Educação, economista Paulo Renato Souza – que enfatizam dados quantitativos do exame, conceitos obtidos pelos cursos e afirmações de que cursos com desempenho fraco (conceitos D e E) em três anos consecutivos vão ser fechados – chegamos à conclusão de que avaliar é medir, selecionar, classificar. Logo, aquela primeira concepção apresentada no início (primeiro parágrafo deste item) perde-se no decorrer do processo avaliativo. Para ilustrar essa conclusão, temos na divulgação do Primeiro Seminário do Provão de Letras, feita pelo INEP (www.inep.gov.br/noticias), afirmações do tipo “67% dos concluintes de Letras fizeram estágio em escolas, mas 66% do total não apresentaram monografia de final de curso; de

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

1998 a 2000, a proporção de professores com mestrado e doutorado subiu de cerca de 51% para 55%.” (p.1).

Este tipo de avaliação predominante parece estar ligado a um currículo tecnológico, cujos objetivos enfatizam o comportamento e a prática (empíria), que avalia o aluno com base na contagem de pontos em testes padronizados, ou em testes específicos para os objetivos traçados.

O ESPERADO E O ENCONTRADO

Os resultados pretendidos pelos avaliadores podem ser comparados com os efetivamente apresentados a partir dos documentos divulgados pelo INEP, incluindo desde a Portaria do provão, os dados estatísticos das respostas dadas, a avaliação dos coordenadores e alunos dos cursos sobre a prova até o questionário-pesquisa respondido pelos graduandos (neste artigo, estamos considerando a Portaria, os resultados das respostas, a avaliação dos graduandos e o questionário-pesquisa).

Perfil e Habilidades

O perfil traçado pelo ENC (Portarias MEC-1973/99 e 011/01), para o graduando de Letras envolve, em geral, *capacidades* de expressar-se em situações formais e em língua culta, de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento de uma língua (principalmente o português), de compreender os fatos da língua e desenvolver pesquisas, de analisar diferentes teorias de língua e linguagem e de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores, intérpretes e produtores de textos diversos; e *domínios* teórico e descritivo dos componentes da língua

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

portuguesa, de diferentes noções de gramática e variações lingüísticas, de um repertório representativo de literaturas em língua portuguesa, de conhecimento histórico e teórico para refletir sobre literatura.

Associadas a esse perfil, temos as habilidades que o provão espera terem sido desenvolvidas pelos graduandos de Letras: compreender, avaliar e produzir textos, descrever e justificar componentes lingüísticos, criticar obras literárias, relacionar textos literários com outros discursos e contextos e pesquisar e articular dados, com vistas à produção de conhecimento na área e à utilização de novas tecnologias.

Analisando esse perfil e habilidades, podemos deduzir que se enfatiza o desenvolvimento da mente racional (*analisar, compreender, interpretar, descrever...*) e o treinamento para o uso das idéias e processos mais adequados à pesquisa de problemas pertinentes à área (*pesquisar, articular dados, produzir conhecimento...*). Essa ênfase (no desenvolvimento racional e no treinamento para o uso de idéias e processos) aproxima-se de um currículo do tipo acadêmico, ou seja, um conjunto de atividades e experiências que levam os alunos a descobrirem e validarem conhecimentos das várias disciplinas do curso, a desenvolverem conceitos e métodos. Para isso, prefere-se, nos cursos de humanidades, atividades dissertativas, respostas que reflitam lógica, coerência e abrangência, opondo-se, assim, a questões do tipo múltipla escolha e/ou certo/errado.

Comparando-se a concepção de avaliação do ENC/Letras (item 3) e o que se estabelece como perfil e habilidades para os alunos, vemos um paradoxo: o primeiro ponto demonstra preocupação com o desempenho do aluno, definido pela contagem de pontos em testes, e o segundo interessa-se pela demonstração de rigor lógico e

adequação na explicitação das idéias, o que não se pode observar, tendo em vista que o provão é predominantemente objetivo (40 questões). Podemos assinalar que essa explicitação de idéias pode se dar nas questões discursivas, no entanto o número de questões de um tipo e de outro é bastante diferente, levando-nos a crer que o que se quer no provão é, realmente, um resultado classificatório.

Além disso, devemos considerar que a maioria dos cursos de Letras do Brasil forma professores para atuarem no ensino fundamental e médio, e esse dado não está sendo observado no provão. Mas, no Relatório-Síntese, 2000 – Letras (questionário-pesquisa), encontramos questões referentes a esse aspecto, que reforçam a nossa posição anterior (considerar que a maioria dos cursos forma professor): 87% dos alunos fizeram estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e/ou médio, com elaboração de relatório, em oposição a 0,7% que o fizeram em empresas e organizações diversas e a 3,2% que não o realizaram; 65,3% afirmam preferir empregar-se como professor e 4,5%, abrir uma escola particular, em oposição a 18,3% que preferem empregar-se como tradutor, secretário, revisor ou outra atividade na área de Letras e a 7,2% que desejam criar outras fontes de trabalho nessa área.

O perfil do graduando em Letras visto nas portarias acima citadas se refere a “professor” apenas quando cita “capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos...”. E no elenco das habilidades desejadas, não há um só item relativo à formação de professor. Acrescente-se aqui os resultados referentes a habilidades, apresentados no Relatório-Síntese (na tabela 13, questões de múltipla escolha, p.23, e na tabela 17, questões discursivas, p. 32): todas as habilidades exigidas são de caráter intelectual e

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

nenhum aspecto referente ao papel de multiplicador do graduando. Além disso, 55% dos alunos responderam que a habilidade melhor desenvolvida durante o curso foi a capacidade de raciocínio lógico e análise crítica. Isso reforça ainda mais a idéia de que o que se almeja é apenas o conhecimento intelectual, para ser medido.

Pode-se contra-argumentar, alegando-se que a diversidade de habilitações nos curso de Letras é muito grande, dificultando a elaboração de um exame que atenda a todas as especificidades. Isto é verdade, mas reconhecendo-se que o número de licenciaturas é majoritário, dever-se-ia contemplar algum conteúdo ligado a ensino.

Voltando aos objetivos do ENC/Letras (citados no item “descrição do exame nacional de cursos”), encontramos que se quer avaliar a formação do profissional considerando o repertório cultural e metalingüístico recebido, que lhe permita atuar como multiplicador, além de operar com questões e problemas de linguagem . Ou seja, basta o saber intelectual para se garantir o papel de multiplicador, que estamos entendendo ser o professor. Nossa experiência nos mostra que não é suficiente ter repertório cultural e metalingüístico para ser-se professor: formação didático-pedagógica, associada ao conhecimento de psicologia educacional, entre outros, é fundamental para a interação em sala de aula, favorecendo, assim, o processo ensino-aprendizagem.

Relação Cursos/Regiões/Instituições

Os dados divulgados pelo INEP sobre os cursos de Letras do país demonstram que, das 19.871 provas válidas (não estão em branco, nem foram respondidas por concluintes de anos anteriores), os melhores desempenhos se

encontram nas regiões Sul e Sudeste (médias 31,6 e 31,5, respectivamente), ficando as demais regiões com médias inferiores (Norte: 29,7; Nordeste: 28,1 e Centro-Oeste: 29,7). O valor máximo da prova é de 100 pontos e a média dos graduandos foi de 30,7, embora a mediana tenha sido 28,8, o que indica que houve um maior número de notas abaixo da média. Apenas 10% dos graduandos obtiveram médias iguais ou superiores a 48,8. E esses graduandos são de instituições públicas federais e estaduais, sendo a nota máxima (92,5) de instituição pública federal.

Considerando a natureza da instituição⁵, verificamos que a média mais alta foi obtida por alunos de universidades (32,5) e a mais baixa (26,3), por alunos de faculdades integradas, em que não se verificou, por outro lado, nenhuma nota zero.

Em relação às questões objetivas, as notas variaram de 0 (zero) a 87,5, mas há uma tendência ao predomínio de notas baixas (média: 32,4): cerca de 73% dos graduandos não ultrapassaram 40% de acertos e somente 10% obtiveram nota acima de 50. A média mais alta foi alcançada pelos alunos da região Sudeste (32,9), seguidos pelos da região Sul (32,5), sendo a nota maior da região Sul (87,5).

Quanto à dependência administrativa das instituições⁶, a média mais alta foi obtida pelos alunos das instituições federais (38,2), que também demonstraram o desempenho mais elevado. Já as instituições privadas e públicas municipais ficaram com a média abaixo da média nacional (30,9 e 29,4, respectivamente). E quanto à natureza da instituição, mais uma vez, vemos que os graduandos das

⁵ A natureza da instituição corresponde aos tipos “universidade, centro universitário, faculdades integradas e estabelecimento isolado”.

⁶ A dependência administrativa corresponde a “instituição federal, estadual, municipal e privada”.

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

universidades alcançaram a média mais alta (33,8) e os das faculdades integradas, a média mais baixa (28,8). A nota máxima também ficou entre os alunos de universidades (87,5).

Em relação às questões discursivas, a média obtida foi 29,0, abaixo da mediana, que correspondeu a 30 pontos, indicando pequena tendência a notas altas. As notas variaram de 0 (zero) a 100 e 73% dos formandos não ultrapassaram 40% de acertos. Mesmo entre os classificados como do grupo superior (aquele que obtém médias mais altas), somente 10% conseguiram nota maior do que 50.

Comparando os dados por região, notamos que a média mais alta (30,7) foi obtida por alunos da região Sul e a média mais baixa (25,1) ficou com a região Nordeste.

Do ponto de vista da dependência administrativa, a média maior (35,2) foi obtida pelos graduandos das instituições federais e a menor (23,9), pelos alunos de instituições municipais. Mais uma vez, as universidades ficaram com a média maior (31,2) e as faculdades integradas, com a menor (23,9).

Se observarmos as notas das questões de múltipla escolha (variando de 0 a 87,5) e as das questões discursivas (variando de 0 a 100,0), que apresentam uma pequena tendência para notas mais elevadas, podemos deduzir que, apesar de não ser um resultado positivo, na perspectiva do MEC (a maioria não ultrapassou 40% de acertos), há uma indicação de que as questões discursivas parecem ser mais conhecidas dos alunos: 65,2% deles disseram que a maioria de seus professores adota provas escritas discursivas como instrumento de avaliação.

Como quase 60% dos graduandos que responderam ao questionário de avaliação da prova afirmaram que a dificuldade sentida em responder às questões foi a aborda-

gem dos conteúdos diferente do que habitualmente fazem; como 45% deles afirmaram também que a adequação entre a prova e as habilidades pretendidas é mediana; e como 50% consideraram medianamente adequada a prova aos conteúdos estabelecidos, podemos ver aqui uma relação com o resultado baixo obtido (73% não ultrapassaram 40% de acertos). No entanto não podemos considerar a indicação de resultado baixo de forma absoluta, pois trata-se de um modelo de exame, entre vários, e não necessariamente o melhor modelo. Uma avaliação, no sentido de diagnosticar pontos que merecem ser retomados, modificados, alterados, deve ser feita levando-se em conta as condições que foram dadas para a aprendizagem. E este não é o caso do provão, que privilegia os conteúdos culturais e metalingüísticos, como já vimos neste artigo.

Se olharmos esses resultados do provão do ponto de vista estritamente técnico, concluímos que os alunos de universidades federais têm desempenho melhor em relação aos de outras instituições (estaduais, municipais e privadas) e dessas universidades federais, as situadas no Sudeste e Sul têm destaque.

Condições de Estudo/Aprendizagem dos Graduandos

Vimos que o perfil do aluno de Letras delineado no provão aponta para um profissional que demonstre capacidades intelectuais, domínio de língua e literatura e habilidades para a pesquisa e para o desempenho do papel de multiplicador. Para ter-se esse perfil, supomos que a graduação em Letras proporcionou a realização de pesquisa, o contato com obras lingüísticas e literárias pertinentes à formação do profissional e a vivência com escolas de ensino fundamental e médio (para quem vai ser professor).

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Tomando os resultados do questionário-pesquisa, encontramos uma realidade que, aparentemente, não reflete bem esse perfil. Dos 18.499 alunos que responderam ao questionário, a maioria é solteira (56,2%); mora com os pais e/ou outros parentes (59,9%); e não tem filhos (63,6%). Esses resultados podem nos levar a inferir que os alunos têm condições favoráveis para o estudo. Por exemplo, não têm preocupações familiares. No entanto, continuando a ler os resultados, constatamos que a maioria tem pais com escolaridade correspondente à 4ª série de ensino fundamental (52,8% dos pais e 49,2% das mães); 36,5% têm quatro ou mais irmãos; 78,7% trabalharam durante o curso (dos quais 11,1%, eventualmente, sem vínculo empregatício; 14,1%, até 20 horas semanais; 22,1%, entre 20 e 40 horas semanais; e 31,4%, 40 horas ou mais), contra 20,7% que não exerceram nenhuma atividade remunerada (0,6% não informaram); e 76,6% não receberam nenhum tipo de bolsa de estudos ou de financiamento para custeio das despesas do curso.

O baixo grau de escolaridade dos pais, que muito provavelmente não favorece o desempenho de uma profissão com remuneração elevada, e a quantidade de filhos na família contribuem para que os primeiros dados acima citados não possam ser interpretados como positivos, de forma absoluta. Eles se relativizam, quando associados ao percentual de 78,7% de graduandos que trabalharam durante o curso. Isso significa que, embora morando com pais ou parentes, a situação sócio-econômica das famílias não possibilita aos alunos se dedicarem, exclusivamente, aos estudos.

A situação sócio-econômica desfavorável parece ser confirmada com os resultados relativos ao tipo de escola de ensino médio freqüentada e ao acesso à informática:

65,2% freqüentaram a escola pública, que, sabemos, não oferece mais um ensino adequado à formação intelectual, profissional ou pessoal dos jovens; e 58,1% não têm microcomputador em casa (dos quais 34,8% o utilizam fora do ambiente doméstico e 23,3% nunca o utilizam), instrumento que possibilita acesso a informações profissionais, enciclopédicas, contemporâneas e tantas outras.

Vale salientar que o acesso à internet, para 25,3% dos graduandos, se dá através de equipamento disponível na instituição de ensino em que estudaram. Essa nem sempre atende às necessidades, por falta de equipamento em número suficiente à demanda ou pelo horário de uso posto à disposição dos alunos: na opinião de 48,7% deles é o que ocorre nas instituições. Mas, para 16,5% dos alunos, o acesso pode ser no local de trabalho e, para 10%, em outro local. E 21,2% nunca tiveram oportunidade para tal acesso. Em relação aos 39,6% que têm microcomputador em casa, apenas 23,2% acessam a internet em suas residências.

Considerando a formação acadêmica, observamos que os graduandos afirmam terem tido aulas práticas e teóricas, realizado pesquisa e monografia, além de estágio supervisionado (como já mencionamos anteriormente, no item “Perfil e habilidades”).

Ao associarmos essas informações com outras mais específicas, constatamos que:

a) Em relação às aulas práticas, 35,3% dos alunos afirmam que são oferecidas na freqüência necessária e suficiente para o curso, enquanto 21,6% dizem não serem suficientes.; e 20,5% respondem que são raramente oferecidas. Ou seja, há menos aulas práticas (na opinião de 41,6% dos alunos) do que esperam. E as condições dessas aulas também indicam insuficiência: 40,6% afirmam que

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

os laboratórios são atualizados e bem conservados, mas 38,8% dizem não haver laboratórios ou serem inoperantes e 18,0% ficam entre laboratórios mal conservados (4,0%), ou desatualizados (9,6%) e desatualizados e mal conservados (4,4%).

b) Em relação à pesquisa, 86,8% afirmam ter realizado essa atividade (dos quais 33,1% fizeram-na em poucas disciplinas, 9,8%, em metade das disciplinas, 31,6 na maior parte e 12,3% em todas as disciplinas), contra 12,6% que não fizeram pesquisa em nenhuma disciplina. Para essas pesquisas, 90% dos alunos consultaram bibliotecas (65,2%, o acervo da biblioteca da instituição, 11,4%, biblioteca de outra instituição e 13,4%, seu próprio acervo) contra 6,3%, a internet (que é utilizada por 4,3% para se manterem atualizados no mundo contemporâneo). O computador parece servir mais como instrumento de digitação: 50,2% dos alunos dizem utilizá-lo para trabalhos escolares e 53,8% só usarem, como programa, processadores de texto.

A consulta se faz sobretudo ao acervo da biblioteca, que é freqüentemente utilizada por 44,7% dos alunos, apesar de esse acervo ser razoavelmente atualizado (43,7% para periódicos especializados e 35,8% para as necessidades curriculares do curso). Para 45,6% dos alunos o número de exemplares disponíveis atende também, razoavelmente.

A participação de alunos em projetos de pesquisa conduzida por professores é de 20,4%, enquanto 50,4% não participaram de nenhuma atividade, durante o curso, além das obrigatórias (outros participaram de monitoria e de atividades de extensão). Dos que participaram de pesquisa só 39,3% apresentaram oralmente seus resultados em eventos de iniciação científica.

c) Em relação à monografia, vemos que 65,9% não fizeram monografia final de curso, apresentada a uma banca examinadora.

d) Em relação ao estágio supervisionado, 54,1% duraram menos de 300 horas (36,3% - de 200 horas - e 17,8% entre 200 e 299 horas); e 37,5% duram mais de 300 horas (34,6% entre 300 e 399 horas e 2,9, mais de 400 horas). Na opinião dos alunos o estágio contribui, principalmente, para verem a necessidade de estudar continuamente para o eficiente exercício profissional (na opinião de 45,7%) e para aperfeiçoar-se técnica e profissionalmente (28,4%).

Esses dados nos mostram que os cursos de Letras são mais teóricos que práticos. São tradicionalmente cursos do livro de papel, do texto real, não virtual. Para comprovar, vemos que, em relação ao tipo de material mais utilizado pelos alunos por indicação dos professores, não há a indicação de texto virtual (a própria comissão elaboradora do questionário não ofereceu essa opção). E são, ainda, mais voltados para a repetição do que para a construção do conhecimento, daí a prática de pesquisa ser incipiente. Entre as técnicas de ensino mais utilizadas, as aulas expositivas estão presentes em 93,3% das respostas dadas, embora haja, juntamente com essa técnica, aulas práticas, trabalhos de grupo e outras (nas respostas de 44,6% dos alunos).

Avaliando a produção acadêmica dos alunos, verificamos que ainda é mínima: apenas 19,4% desses alunos afirmam ter escrito trabalhos de cunho acadêmico que chegaram a ser publicados, em oposição a 79,7% que não tiveram essa oportunidade; 14,6% escreveram textos ficcionais que foram publicados, em oposição a 82,3% que

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

não o fizeram. Esses dados também reforçam a dedução de que os cursos estão mais próximo da repetição do que da produção de conhecimentos. Já em relação à participação em eventos (seminários, congressos, jornadas, etc.) por incentivo da instituição em que estudam, 69,3% dos alunos disseram ter participado de algum deles.

Esses resultados não convergem para as habilidades a serem desenvolvidas pelo graduando durante o curso, segundo o ENC, que espera um estudante que saiba desenvolver pesquisa, utilizar novas tecnologias, pesquisar e articular dados com vistas à produção de novos conhecimentos.

Se associarmos esses dados aos relativos à quantidade de alunos que trabalharam durante o curso (78,7%); que nunca procuraram orientação extra-classe (23,9%); que não desenvolveram nenhuma atividade (artística, cultural, desportiva, curso de línguas...) durante a realização do curso (25,0%); que dedicaram, em média, uma a duas horas aos estudos, excetuando-se as horas/aula (38,3%) e que, por outro lado, raramente lêem jornais (32,3%), mantendo-se atualizados principalmente pela TV (57,4%), reconhecemos que o quadro que temos está distante do desejado pelo ENC/Letras.

CONCLUSÕES

A comparação dos dados levantados com os documentos oficiais leva-nos a afirmar que esses documentos apontam para um estudo produtivo; que os cursos desenvolvem principalmente um ensino expositivo (veja-se o alto percentual de aulas expositivas); que a avaliação do ENC é concebida como mensuração, em que se exige do-

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

mínio de conteúdo, com vistas a uma classificação; e que as condições sócio-econômicas da maioria dos alunos, associadas às oferecidas pelos cursos e à concepção de ensino expositivo, divergem do perfil e habilidades traçados nas portarias do MEC, relativas aos cursos de Letras.

Além disso, como o provão é um exame de conclusão de curso, portanto os conteúdos são avaliados de forma retrospectiva, espera-se que os graduandos tenham tido acesso a eles. Mas como a avaliação é concebida como medida para classificação, corre-se o risco de os cursos passarem a organizar-se com o objetivo de preparar os alunos para fazerem esse exame (cursinhos pré-provão, caso os conteúdos não tenham sido estudados), perdendo-se de vista que sua finalidade é formar profissionais que trabalharão na área de linguagem.

Por outro lado, considerando que o conhecimento se constrói sócio-historicamente, não podemos nos esquecer de que o conhecimento que se valoriza é o produzido por uma camada social historicamente privilegiada e de que os graduandos de Letras, em geral, são de outra e estão tentando ter acesso a esse conhecimento prestigiado. Devemos ter em mente também que a escolha do conhecimento exigido no provão é feita com base em um ponto de vista ideológico, que aponta procedimentos, padrões e cânones aceitos numa época. Como tudo é enraizado num contexto histórico, essa escolha pode ser pertinente, hoje, e não sê-lo no futuro, quando outros paradigmas substituirão os atuais. Em suma, não podemos interpretar os resultados do provão de forma absoluta: os alunos de Letras não fizeram um bom curso; mas devemos relativizá-los, considerando fatores mais amplos do que simplesmente as respostas às questões da prova.

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In SOUSA, Clariuza P. de (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papi-rus, 1991, p. 51-76.

DOLL, Johannes. Avaliação na pós-modernidade. In PAI-VA, Ma. da Graça G & BRUGALLI, Marlene (orgs.). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 11-44.

EXAME Nacional de Cursos. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 out. 2001.

GARCIA, Regina L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p. 45-52, 1984.

GROUNLUND, Norman E. *Measurement and evaluation in teaching*. 2.ed., New York: Macmillan, 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Exame nacional de cursos: relatório-síntese 2000*. Brasília: O Instituto, 2001. Anexo Letras.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem esco-lar*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MEC. Portaria nº 1793, de 17 de dezembro de 1999. Esta-belece normas para o exame de Letras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, MEC, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Seção I – E, p.27.

PORTARIA nº 011, de 04 jan. 2001. Disponível em:<www.inep.gov.br/enc/provãõ>. Acesso em: 10 out. 2001.

MARIA AUXILIADORA BEZERRA

RAGAN, William. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Globo, 1973.

SOUSA, Sandra Z.L. de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In SOUSA, Clarilza P. de (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991, p. 27-49.

TYLER, Ralph. (ed.) *Educational evaluation: new roles, new means*. Chicago: Herman G. Rckey, 1969.

Recebido: Novembro de 2001

Aceito: Agosto de 2002

Endereço para correspondência:

Rua Abel Costa, 90

Bodocongó

58109-070 – Campina Grande – Paraíba.

E-mail: mabezerra@rix.com.br