

DÉBORA FERNANDES DE MIRANDA OLIVEIRA

**RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA: estudo sobre egressos do
curso de Letras da UFMG**

Belo Horizonte

2015

DÉBORA FERNANDES DE MIRANDA OLIVEIRA

**RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA: estudo sobre egressos do
curso de Letras da UFMG**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria José Braga

Co-Orientador: Cláudio Marques Martins Nogueira

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em Língua Inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG*, de autoria da doutoranda Débora Fernandes de Miranda Oliveira, analisada pela banca examinadora formada pelos seguintes professores:

Professora Dra. Maria José Braga – Orientadora

Professor Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira – Co-orientador

Professora Dra. Maria do Carmo Peixoto – FaE/UFMG

Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – FAE/UFMG

Professor Dr. Écio Antônio Portes – UFSJ

Professor Dr. Luciano Campos Silva – UFOP

Professora Dra. Maria Alice Nogueira – FaE/UFMG – (suplente)

Professora Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda – UFV (suplente)

Belo Horizonte, 02 de junho de 2015

Em memória de minha mãe, Teresinha Nogueira de Miranda.

Para meus filhos, Guilherme e Isabel.

Para meu marido, Walber.

AGRADECIMENTOS

Aos professores *Maria José Braga* e *Cláudio Marques Martins Nogueira*, pela acolhida no início do doutorado, pela competência e pela sensibilidade com que conduziram a orientação. Uma sorte tê-los como orientadores!

Ao *Dute*, *Antonio Augusto Gomes Batista*, por ter aberto as portas da Faculdade de Educação para que eu pudesse iniciar meus estudos na pós-graduação.

À professora *Vera Menezes de Oliveira e Paiva*, sempre aberta para me receber e generosa para partilhar conhecimento.

À FAPEMIG, pela concessão de bolsa de estudos para o desenvolvimento desta pesquisa.

A *Renata Melo Gomes*, que fez as transcrições das entrevistas com competência e rapidez.

Aos diretores e coordenadores que aceitaram participar da pesquisa, por me auxiliarem na compreensão do mercado de trabalho dos licenciados em inglês.

Aos egressos da licenciatura em língua inglesa do curso de Letras da UFMG, sujeitos desta pesquisa, por terem confiado em mim e falado sobre suas histórias de vida.

Aos colegas do IngRede, especialmente, *Vanessa Wright*, *Aline Cunha*, *Marina Morena* e *Marcus Valadares* com quem trabalhei mais de perto. A companhia de vocês deu um toque de leveza a um ano particularmente difícil da minha vida.

Aos colegas da FaE: *Carla Silva Reis*, *Cibele Noronha* e *João Eduardo Quadros*, pelo incentivo e pelo carinho com que sempre me ouviram.

A meu pai, *Jesus Fernandes de Miranda*, que sempre me incentivou para a vida acadêmica.

À minha querida mãe, *Teresinha*... Sei que onde estiver, vai estar muito orgulhosa e feliz por me ver concluir essa etapa tão importante da minha vida.

Ao *Walber*, meu marido, pela confiança, pelo incentivo, pelo companheirismo e por tudo que temos construído juntos, inclusive esse doutorado.

Aos meus filhos, *Guilherme* e *Isabel*, minhas maiores alegrias.

RESUMO

A licenciatura em inglês está inserida em um contexto de desvalorização relativa dos títulos escolares e desprestígio da carreira docente. Além disso, a língua inglesa como componente curricular nas escolas regulares tende a não ser valorizada. Entretanto, o diploma de licenciatura em inglês possui a especificidade de atestar o domínio de um idioma, algo que representa alto valor distintivo no mercado de bens simbólicos. Assim, o que esperar desse título se, por um lado, ele atesta um conhecimento valorizado e, por outro, forma o profissional para atuar em um campo no qual o ensino de idiomas é desvalorizado, que é o campo escolar? Partindo dessa questão, este trabalho investigou os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa para egressos do curso de Letras da UFMG. Para tanto, foi realizada uma pesquisa em duas etapas: na primeira, foram entrevistados onze diretores e coordenadores de escolas públicas, escolas particulares e cursos de idiomas de Belo Horizonte, com o intuito de traçar um cenário aproximado do principal campo de trabalho dos egressos. Na segunda, foram entrevistados doze egressos da licenciatura em inglês do curso de Letras da UFMG para investigar os impactos culturais, sociais e econômicos do diploma em suas vidas. Por meio da análise de suas histórias familiares, escolares e profissionais, foram identificados três grupos com rendimentos distintos do diploma: para um grupo, o diploma expressa a realização de um gosto pessoal; para outro, significa uma ascensão social; para um terceiro grupo, representa uma frustração. Os resultados sugerem que os rendimentos do diploma estão relacionados ao perfil social e escolar dos egressos, à trajetória dos alunos dentro do curso de Letras, às suas ambições pessoais e profissionais e ao valor distintivo representado pelo domínio de uma língua estrangeira e pela aquisição de um capital cultural de caráter internacional.

Palavras-chave: rendimentos do diploma, licenciatura, língua inglesa, egressos.

ABSTRACT

The bachelor's degree in English teaching is part of a context of relative devaluation of school titles and discredit of the teaching career. Besides, the English language as a school subject tends to be undervalued in regular schools. However, the major in English has the characteristic of certifying the mastery of a language, something that represents high distinctive value in the market of symbolic goods. Therefore, what can one expect from a BA in English if, on the one hand, it certifies valuable knowledge, but, on the other hand, it prepares professionals to work in a field where language teaching seems to be devalued, which is the school field? To address this question, this thesis investigated the material and symbolic returns on the bachelor's degree in English teaching for former students of the Faculty of Letters of UFMG. To do so, the research was conducted in two stages: in the first one, we interviewed eleven directors and coordinators of public schools, private schools, and language institutes in Belo Horizonte, with the aim of drawing an approximate scenario of the main labor field of the students. In the second part, we interviewed twelve former students of the English major program of the Faculty of Letters of UFMG to investigate the social, cultural and economic impacts of the diploma on their lives. Through the analysis of their family, school, and professional backgrounds, we identified three groups with distinct returns on the diploma: to one group, the diploma expresses the fulfillment of a preference; to another group, it means upward social mobility; to a third group, it represents frustration. The results suggest that the returns on the diploma relate to the social and school profile of the individuals, their trajectories in the course, their personal and professional goals, and to the distinctive value represented by the mastery of a foreign language and the acquisition of cultural capital of an international character.

Keywords: returns on the diploma, bachelor's degree in teaching, English language, former students.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Evolução do percentual de brasileiros economicamente ativos com nível superior no Brasil.	16
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Habilitações e Modalidades do Curso de Letras da UFMG.....	50
QUADRO 2: Escolas pesquisadas e sujeitos entrevistados.....	56
QUADRO 3: Egressos do grupo da realização de um gosto por meio do diploma.	99
QUADRO 4: Egressos do grupo da ascensão social e cultural pelo diploma	100
QUADRO 5: Egressas do grupo da frustração com o diploma.....	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Os três círculos de Kachru.....	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAT - Certificado de Avaliação de Título

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CENEX – Centro de Extensão

CFE – Conselho Federal de Educação

EDUCONLE – Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FALE – Faculdade de Letras

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel

FUNEC - Fundação de Ensino de Contagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

SESI – Serviço Social da indústria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – A LICENCIATURA EM INGLÊS DIANTE DA DESVALORIZAÇÃO RELATIVA DOS DIPLOMAS DE NÍVEL SUPERIOR E DA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA	21
1.1 A expansão do ensino e a desvalorização dos títulos escolares.....	21
1.2 As desigualdades de acesso ao Ensino Superior e a hierarquização dos cursos 28	
1.3 A baixa atratividade da carreira docente.....	32
1.4 A língua estrangeira no mercado de bens simbólicos.....	37
1.5 A língua estrangeira nos currículos	44
1.6 O curso de Letras da UFMG.....	48
1.7 Considerações finais sobre o capítulo 1	53
CAPÍTULO II – O VALOR DO DIPLOMA E DA LÍNGUA INGLESA NO MERCADO ESCOLAR.....	54
A seleção e o acesso aos entrevistados.....	54
Os procedimentos	56
A análise	57
2.1 As escolas públicas	57
Descrição das escolas públicas pesquisadas.....	57
2.1.1 O trabalho e o perfil do professor de inglês da rede pública	59
2.1.2 Perfil dos alunos e sua relação com a escola e os docentes.....	62
2.1.3 O lugar da língua inglesa nas escolas públicas.....	65
2.1.4 Considerações acerca das escolas públicas	69
2.2 As escolas particulares.....	70
Descrição das escolas particulares pesquisadas.....	71
2.2.1 O lugar da língua inglesa nas escolas particulares	72
2.2.2 A percepção do valor da língua inglesa.....	78
2.2.3 O trabalho e o perfil do professor das escolas particulares	80
2.2.4 Considerações acerca das escolas particulares	84
2.3 A língua inglesa nas escolas de idiomas	85
Descrição das escolas de idiomas pesquisadas.....	86
2.3.1 O trabalho e o perfil do professor de inglês das escolas de idiomas	87
2.3.2 A percepção sobre o diploma de Letras e diplomas concorrentes.....	89
2.3.3 Considerações acerca das escolas de idiomas	92
2.4 Considerações acerca do campo profissional dos diplomados em Letras com licenciatura em inglês	92

CAPÍTULO III – RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA PARA EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFMG.....	95
A análise das entrevistas.....	98
Características dos grupos e dos egressos	99
3.1 Grupo 1: o diploma como a realização de um gosto.....	102
3.1.1 ALICE	103
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	103
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	105
Percurso acadêmico e profissional	107
Rendimento materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Alice	109
3.1.2 MARIANA	111
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	111
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	113
Percurso acadêmico e profissional	115
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Mariana.....	119
3.1.3 BEATRIZ	121
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	121
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	122
Percurso acadêmico e profissional	123
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Beatriz.....	127
3.1.4 HENRIQUE.....	129
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	129
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	130
Percurso acadêmico e profissional	132
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Henrique	137
3.1.5 PATRÍCIA.....	139
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	139
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	140
Percurso acadêmico e profissional	141
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Patrícia.....	144
3.2 Grupo 2: o diploma vivido como ascensão social e cultural	146
3.2.1 BALTAZAR.....	147
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	147

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	149
Percurso acadêmico e profissional	150
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Baltazar	154
3.2.2 JULIANO	156
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	156
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	158
Percurso acadêmico e profissional	160
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Juliano.....	163
3.2.3 DENISE.....	165
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	166
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	167
Percurso acadêmico e profissional	170
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Denise	172
3.2.4 BÁRBARA.....	174
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	174
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	175
Percurso acadêmico e profissional	177
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Bárbara.....	181
3.2.5 BERNARDO	183
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	183
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	185
Percurso acadêmico e profissional	187
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Bernardo	189
3.3 Grupo 3: o diploma como uma expectativa frustrada.....	191
3.3.1 ANA CECÍLIA.....	192
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	192
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	194
Percurso acadêmico e profissional	195
Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Ana Cecília.....	200
3.3.2 CRISTINA.....	202
Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras.....	202
Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente	204
Percurso acadêmico e profissional	206

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Cristina	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	221
Anexo 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR/DIRETOR	228
Anexo 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EGRESSOS	229

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa no contexto contemporâneo, marcado pela rápida ampliação do acesso ao ensino superior e pela desvalorização da profissão docente. Para isso, foram analisadas as trajetórias profissionais e sociais de alunos egressos do curso de Letras da UFMG através da reconstituição de suas histórias familiares, escolares e profissionais, no intuito de investigar os impactos culturais, sociais e econômicos do diploma de licenciatura em inglês em suas vidas.

O crescimento da demanda por educação escolar é uma tendência mundial. A universalização do ensino básico, já alcançada nos países desenvolvidos, ainda é meta para alguns países em desenvolvimento. No Brasil, de acordo com dados disponíveis no site do MEC, 97,5% das crianças entre 6 e 14 anos de idade estão matriculadas no Ensino Fundamental e a meta é a universalização do Ensino Médio. Ainda que muito distante de uma universalização, a expansão e o acesso ao Ensino Superior no Brasil seguem uma curva ascendente, seguindo a tendência de investimentos em maior escolarização.

De acordo com Singer (2001), até meados do século XX, níveis mais altos de escolaridade, principalmente a universidade, eram exclusivos para aqueles que possuíam o perfil socioeconômico e cultural considerado adequado para o Ensino Superior, ou seja, jovens das camadas privilegiadas. Isso começou a mudar após a Segunda Guerra Mundial. Primeiro, nos Estados Unidos e, pouco mais tarde, na Europa Ocidental, devido, em grande parte, *“à crescente demanda por trabalhadores científicos e profissionais universitários por parte do serviço público e depois também do setor privado e ao credencialismo cada vez maior por parte das empresas no mercado de trabalho”* (SINGER, 2001, p. 306).

Segundo o autor, a busca por maior escolaridade pode ser analisada pela perspectiva estritamente econômica ou pela perspectiva do credencialismo. Seguindo a tese econômica, o papel da educação seria qualificar pessoas para um mercado aquecido pelo crescimento econômico do pós-guerra. Assim, o aumento da escolaridade estaria fundamentado em uma demanda econômica e teria como objetivo o desenvolvimento da competência técnica dos indivíduos para atender às necessidades do mercado de trabalho. Por outro lado, segundo a tese credencialista defendida por Collins (1979), a função da

educação seria fornecer credenciais para habilitar um indivíduo a obter uma posição no mercado de trabalho, comprovando, por meio de uma certificação seu nível de formação. Nessa perspectiva, as credencias (diplomas, títulos e certificados) serviriam, antes de tudo, como meio de seleção cultural, pois na verdade comprovariam o pertencimento a um grupo de status e não necessariamente o domínio de uma competência técnica.

Tanto sob a perspectiva econômica quanto sob a credencialista, os diplomas poderiam ser entendidos como um bem em circulação no mercado de trabalho e, como tal, sofreriam os efeitos da inflação quando sua oferta é maior que a demanda. Assim, quanto maior a oferta de títulos escolares, maiores as exigências para posições que anteriormente seriam preenchidas com indivíduos de menor qualificação. Por esse motivo, segundo Singer (2001), no período pós-guerra, devido à maior oferta de jovens detentores de um título de nível médio ou superior nos países desenvolvidos, o diploma tornou-se imprescindível para posições que antes aceitavam até mesmo autodidatas. A posse de um diploma tornou-se, assim, exigência fundamental para a entrada no mercado de trabalho e ascensão social e econômica.

No mesmo sentido, Duru-Bellat (2006) observa que a entrada de um contingente maior e mais diverso de alunos nos níveis mais altos de ensino alterou, e ainda altera, o valor do diploma tanto no mercado escolar quanto no mercado de trabalho. Segundo a pesquisadora, devido à maior oferta de indivíduos diplomados no mercado de trabalho francês, os títulos escolares do ensino secundário e do Ensino Superior sofreram uma desvalorização seguindo a lógica da oferta e da demanda. Assim, mesmo que obtenham diplomas de nível mais alto do que aqueles esperados em épocas anteriores, jovens tendem a não conseguir os rendimentos esperados desse título no mercado de trabalho devido à inflação de diplomas.

Um questionamento que poderíamos fazer é se faz sentido falar de inflação de títulos no contexto educacional brasileiro. De acordo com a Pesquisa Nacional de Domicílios (PNaD) de 2012, o número de brasileiros economicamente ativos com diploma de ensino superior é de aproximadamente 12%. Apesar de baixo, esse é um número que vem aumentando rapidamente, como indica o gráfico abaixo:

Tabela 1: Evolução do percentual de brasileiros economicamente ativos com nível superior no Brasil.



Fonte: IBGE, 2010; PNAD, 2012.

Ainda que o percentual seja baixo, o aumento de 4,4% em 2010 para 12% em 2012 pode ser considerado significativo e vale investigar os impactos dessa mudança sobre os rendimentos do diploma de nível superior. É possível imaginar que esse impacto é ainda maior para os indivíduos que estão nos estágios iniciais da carreira e que disputam posições com um conjunto de competidores mais diplomados do que acontecia no passado. De acordo com Bourdieu (2008d), o diploma corresponde ao capital cultural sob o estado institucionalizado. Segundo o sociólogo, o capital cultural é um conjunto de disposições, bens e saberes da cultura dominante, e existe em três diferentes formas: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e capital cultural institucionalizado. Sob o estado incorporado, o capital cultural está relacionado à subjetividade do indivíduo, pois foi construído a partir de um investimento pessoal ao longo do tempo, tornando-se, assim, parte integrante do sujeito, de seu *habitus*. É o caso, por exemplo, da aprendizagem de um idioma, que só pode ser alcançada por meio de um empenho individual que não pode ser outorgado a um terceiro. O capital cultural objetivado refere-se à posse material de bens culturais, como livros e objetos de arte. Por fim, o capital cultural sob o estado institucionalizado está relacionado aos conhecimentos e competências certificados pelas instituições por meio de diplomas.

De acordo com Duru-Bellat (2006), além da inflação de títulos, um dos motivos pelos quais a abertura do sistema escolar tende a não levar a maior mobilidade social é o fato de os diplomas terem valor bastante desigual. Assim, a tendência é que, ainda que tenham acesso ao Ensino Superior, alunos de origem social mais modesta se direcionem para os cursos que levam a diplomas menos prestigiados e estudantes das camadas sociais mais altas optem por cursos mais valorizados, levando-os a obterem rendimentos muito distintos de seus diplomas. Entretanto, alguns estudos (CHAVES, MORAIS e NUNES, 2009; VALLE, 2006) observam que, mesmo dentro de um contexto de desvalorização, o diploma de cursos menos prestigiados pode ainda ser rentável se levarmos em consideração a posição social de origem do diplomado. Isso poderá ser observado em relação aos diferentes rendimentos que o diploma proporcionou direta ou indiretamente para os alunos egressos analisados nesta pesquisa. Dependendo de seu ponto de partida, a posse de um diploma menos prestigiado pode, sim, representar uma ascensão social em relação ao grupo social de origem de um indivíduo. Porém, é inegável que há uma hierarquização dos cursos no ensino superior e que alunos com menor posse de capitais tendem a se direcionar para cursos menos prestigiados dentro dessa escala de valor, como os cursos de licenciatura.

Além de estarem inseridos em um contexto de desvalorização dos diplomas, os cursos de licenciatura sofrem também com a desvalorização da carreira docente. Segundo Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009), essa desvalorização deve-se, em grande parte, a fatores como condições precárias de trabalho, baixos salários e possibilidades limitadas de ascensão profissional, quando o magistério é comparado a outras carreiras mais prestigiadas.

O quadro da licenciatura em inglês, objeto desta pesquisa, não é diferente do cenário de desvalorização enfrentado pelas licenciaturas em geral no país. No entanto, ela tem uma peculiaridade que é a garantia (ainda que nem sempre real) do domínio de uma língua estrangeira, doravante LE, que, conforme Bourdieu (2007), pode ser considerada um bem simbólico na medida em que pode gerar lucros materiais e simbólicos diversos dependendo do grau de prestígio do idioma.

O conhecimento de uma LE foi usado como um indicador do capital cultural dos alunos da USP em uma pesquisa conduzida por Setton (1999) com o objetivo de tentar fazer um mapeamento socioeconômico cultural dos cursos oferecidos pela universidade.

O censo da UFMG também utilizou a capacidade de leitura em LE para compor o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da universidade. Aqueles que declararam ter a habilidade de leitura possuíam três vezes mais chances de serem aprovados no vestibular da UFMG do que aqueles que declararam não ter essa habilidade (BRAGA e PEIXOTO, 2006).

Ainda que não possua o alto valor distintivo das línguas clássicas (latim e grego) e de algumas línguas modernas, como o francês, a língua inglesa possui alto valor de troca no mercado de trabalho e é a LE mais falada no mundo (CRYSTAL, 2003). Por ser tão amplamente usado, o ensino de inglês tem grande demanda no mercado escolar, principalmente nos cursos de idiomas, e os professores de inglês tendem a inserir-se com certa facilidade no mercado de trabalho, seja atuando em escolas regulares públicas ou privadas, seja lecionando em cursos livres. Assim, por dominarem a língua inglesa, ou terem um diploma que atesta o domínio do idioma, poderíamos supor que egressos e estudantes do curso de Letras - inglês possuem um capital simbólico significativo.

A abordagem sociológica sobre os diplomas das licenciaturas nas diferentes LEs constitui um campo praticamente inexplorado na literatura científica no país. O trabalho de Augusto (2001) investigou o valor atribuído ao ensino da língua inglesa em três escolas públicas e três escolas particulares de Belo Horizonte. De acordo com os dados coletados, Augusto concluiu que a língua inglesa como componente curricular não ocupa um lugar de prestígio nas escolas regulares, ainda que no discurso dos gestores das instituições e nos documentos oficiais, como os PCNS, seja enfatizada a importância da aprendizagem de um idioma no mundo contemporâneo. Segundo a pesquisadora, o valor atribuído para o ensino de inglês nas escolas regulares não condiz com o status que o conhecimento da língua possui na sociedade, fora dos domínios das instituições escolares. Algumas das escolas pesquisadas por Augusto (2001) ofereciam também o ensino de espanhol, o que poderia ser interpretado como uma demonstração de valorização do ensino de LEs. No entanto, na prática, segundo os resultados do estudo, se antes eram oferecidas duas aulas de língua inglesa por semana, as escolas começaram a oferecer uma aula de inglês e uma aula de espanhol semanal, o que dificulta mais ainda o desenvolvimento de um curso de qualidade. De acordo com a pesquisadora, algumas das principais razões para a má qualidade do ensino de inglês no ensino regular são: baixa carga horária (geralmente duas aulas semanais de 50 minutos; em algumas escolas, somente uma aula), classes numerosas e heterogêneas (principalmente porque muitos alunos das escolas particulares

frequentam cursos de idiomas) e a formação do professor. Segundo Augusto (2001), a maior valorização do ensino de LE era construída no discurso das instituições e nos documentos oficiais, mas desconstruída na prática, já que as escolas pesquisadas por ela não conseguiam oferecer um ensino de idiomas de qualidade.

Em sua dissertação, Prado (1995) pesquisou o valor simbólico atribuído às diferentes LEs cujo ensino era oferecido nos Centros de Línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em linhas gerais, em seu trabalho, a pesquisadora buscou compreender os motivos pelos quais os alunos da rede municipal se matriculavam nesses cursos, porquê escolhiam determinada língua e não outra, que imagem tinham das pessoas que dominavam uma LE e se esses alunos distinguiam-se dos demais pelo fato de se interessarem por outros idiomas. Segundo a pesquisadora, o perfil dos alunos da rede municipal que estudavam nos Centros de Línguas não correspondia ao universo maior de alunos das escolas municipais. De acordo com Prado (1995), esses alunos tinham um perfil mais próximo das classes médias e muito provavelmente tinham adquirido em casa as disposições para o desenvolvimento por um gosto maior pela aprendizagem de idiomas. Para Prado, esses alunos já estariam predispostos pelo próprio *habitus* a frequentar um curso de línguas se isso fosse financeiramente viável. Os alunos das classes populares não estavam matriculados nos cursos de idiomas oferecidos gratuitamente pela rede municipal provavelmente pela ausência de um *habitus* de valorização de línguas estrangeiras. A pesquisa de Prado sugere que a busca pelo aprendizado de uma LE está diretamente relacionada à busca por distinção, seja ela relativa à escolha do idioma a ser estudado, ao simples fato de estar matriculado em um curso de idiomas, à busca do sucesso escolar, à diferenciação no futuro profissional. Para Prado (1995), “*a língua estrangeira aparece como aquele bem que não está ao alcance de todos, logo, com um poder de distinção maior*” (PRADO, 1995, p. 209).

Em um contexto de baixa atratividade da carreira docente, de desvalorização do ensino de LE na escola regular e de desvalorização relativa dos diplomas de ensino superior, o que significa, então, ser detentor de um diploma de licenciatura em inglês? Se por um lado, esse título é desvalorizado por ser de licenciatura e por preparar o profissional para lecionar um componente curricular pouco valorizado nas escolas, por outro, atesta o domínio de uma LE com alto valor de troca no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos. Partindo desses questionamentos, esta pesquisa investigou os rendimentos sociais, econômicos e culturais relacionados ao diploma em Letras com

licenciatura em inglês e procurou identificar os impactos desse título sobre as trajetórias profissionais e pessoais de egressos do curso de licenciatura em língua inglesa da UFMG.

Para desenvolver este trabalho, foi feito um estudo de caráter qualitativo dividido em duas etapas, cujo principal instrumento metodológico foi a entrevista semiestruturada. Primeiramente, foi descrito e analisado o campo principal de trabalho dos egressos da licenciatura em inglês: escolas regulares públicas, escolas regulares particulares e escolas de idiomas. Para fazer tal contextualização, foram entrevistados onze diretores e coordenadores desses segmentos do campo escolar (3 diretores de escolas públicas, 5 diretores de escolas particulares e 3 coordenadores de escolas de idiomas). A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo investigar os rendimentos socioeconômicos e culturais do diploma de licenciatura em inglês para egressos da UFMG. Para isso, foram entrevistados ex-alunos do curso de Letras da UFMG, com licenciatura plena em inglês que estivessem atuando em escolas públicas, escolas particulares, escolas de idiomas e em outras áreas. Os sujeitos da pesquisa deveriam ter entre 5 a 10 anos de formados. O objetivo de escolher indivíduos formados nesse período foi investigar egressos que já haviam tido tempo suficiente para vivenciar e perceber o valor do diploma de licenciatura em inglês não só no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, podendo ser identificados os impactos sociais, econômicos e culturais desse título em suas trajetórias profissionais e sociais. Para essa etapa, foram entrevistados doze egressos: três egressos atualmente professores em escolas públicas, dois egressos professores de escolas particulares, quatro em escolas de idiomas e três egressos trabalhando em outras áreas.

Este trabalho foi organizado em quatro partes distintas. No primeiro capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa e que serviram como base para a análise dos dados. No capítulo dois, será caracterizado e analisado o campo profissional dos egressos. O capítulo três abordará a análise dos rendimentos do diploma de licenciatura em inglês para os egressos da UFMG sujeitos desta pesquisa. Finalmente, na última parte deste trabalho, serão apresentadas as considerações finais sobre os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO I – A LICENCIATURA EM INGLÊS DIANTE DA DESVALORIZAÇÃO RELATIVA DOS DIPLOMAS DE NÍVEL SUPERIOR E DA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

Para abordar o problema de pesquisa proposto, este capítulo foi organizado em seis partes distintas. Na primeira, será apresentada uma discussão sobre os títulos escolares e aspectos relacionados à valorização e desvalorização dos diplomas. Em seguida, será feita uma discussão sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior. No terceiro item, será apresentado o cenário dos cursos de licenciatura, com enfoque na atratividade da carreira docente e no perfil dos alunos das licenciaturas no país. No item seguinte, serão discutidos os aspectos simbólicos relativos ao domínio de uma LE. Na parte cinco, será apresentado um breve histórico sobre o ensino de LEs no Brasil. No item seis, será apresentado o curso de Letras da UFMG e serão abordadas particularidades desse curso. Finalmente, apresentarei as considerações finais sobre o referencial teórico que embasa esta tese.

1.1 A expansão do ensino e a desvalorização dos títulos escolares

Segundo Passeron (1982), a desvalorização de um diploma pode ser compreendida por meio de uma analogia com o esquema econômico da inflação monetária. Segundo ele, a baixa do poder de compra de uma moeda resulta do ritmo distinto na evolução: a) do volume de títulos necessários para comprar algo e b) da quantidade de bens disponíveis para as transações correspondentes. Da mesma forma, a baixa do rendimento profissional de um diploma decorre do ritmo distinto na evolução de duas estruturas: a) a divisão hierárquica da população de acordo com seus títulos escolares e b) a divisão hierárquica das posições disponíveis no mercado de trabalho (PASSERON, 1982, p. 555). Assim, de acordo com o pesquisador, é possível identificar a inflação de títulos estabelecendo uma relação entre o aumento no número de pessoas escolarizadas e a evolução das estruturas hierárquicas das posições profissionais, que não se alterou a ponto de garantir determinado rendimento de um título escolar. Quando estas últimas não acompanham o ritmo de expansão da escolarização, o rendimento dos títulos escolares tende a cair. Ou seja, se aumentar o número de pessoas detentoras de determinado tipo de diploma e não aumentar no mesmo ritmo o número de posições para portadores desse título no mercado de trabalho, a tendência é que esse diploma se desvalorize.

No contexto escolar francês, de acordo com Passeron¹ (1982), o aumento da escolarização teve causas múltiplas, como, por exemplo, políticas públicas que acreditavam que investimentos em educação eram fundamentais para o crescimento econômico do país e que ampliaram o acesso a todos os níveis de ensino. Além disso, o autor cita a pressão e reivindicações das famílias, principalmente as de classe média, pela expansão do sistema escolar da França. Além de acreditar ser a educação o melhor caminho de mobilidade social, essas famílias podiam oferecer uma escolaridade longa a seus filhos, já que esses não precisariam entrar no mercado de trabalho precocemente para ajudar no orçamento doméstico. No entanto, ainda segundo o pesquisador, os indivíduos que buscam na escolaridade longa um caminho para a ascensão econômica e social tendem a passar pela experiência concreta de desvalorização do diploma, que antes representava um valor socioeconômico raro e eficiente e que, depois do aumento no número de diplomados, perdeu sua raridade. Ao fazer uma análise diacrônica da situação dos detentores de títulos e de sua situação no mercado de trabalho na França, Passeron mostra que as chances de chegar a um cargo equivalente a gerência eram associadas ao nível médio no início do século XX e ao Ensino Superior no início da década de 1960. Já a partir da década de 1970, o Ensino Superior já não era mais garantia de emprego.

De acordo com Duru-Bellat (2006), apesar do aumento na escolaridade, os indivíduos em geral não conseguem a ascensão social inicialmente prevista. Para ela, a evolução da estrutura do mercado de trabalho tem mais impacto sobre a mobilidade social do que a expansão da educação. Segundo a pesquisadora, três motivos explicam essa dificuldade em promover a ascensão social por meio de maior escolaridade: primeiramente, o diploma é distribuído de maneira desigual; em segundo lugar, existem diplomas considerados de baixo valor pelo mercado; terceiro, o diploma possui importância relativa.

Em relação ao primeiro ponto, segundo Duru-Bellat (2006), a democratização da educação pode ser entendida como uma democratização segregativa, pois apesar de ter um papel importante na mobilidade social, o diploma é distribuído de maneira desigual entre os indivíduos de classes sociais distintas. De acordo com a pesquisadora, o aumento da escolaridade em todos os grupos sociais esconde uma evolução distinta entre

¹ A discussão sobre a inflação de títulos não foi inaugurada por Passeron. Ela foi feita por outros sociólogos, como Pierre Bourdieu (1983) e Raymond Boudon (1979). Assim como Passeron (1982), esses autores identificaram que o aumento na busca por uma escolaridade longa acabou gerando uma desvalorização dos rendimentos esperados para esse investimento.

indivíduos de diferentes classes. Assim, mesmo frequentando a escola durante o mesmo período de tempo, alunos de origem social mais elevada tendem a seguir um percurso escolar mais valorizado, optando por ramos mais prestigiados do sistema escolar francês, enquanto alunos mais pobres geralmente optam por um percurso menos prestigiado e obtêm um diploma menos valorizado. Por isso, de acordo com a pesquisadora, mais estudos para todos não significa dizer o mesmo estudo para todos.

Em relação ao segundo ponto de seu argumento, Duru-Bellat se aproxima da explicação inflacionista de Passeron (1982). Segundo a autora, para compreender o descompasso entre a expansão do sistema educativo e o crescimento da mobilidade social, é necessário considerar que os diplomas possuem um valor intrínseco, relacionado a determinada quantidade e qualidade de saberes e competências, gerais ou profissionais, e também um valor instrumental, relacionado basicamente ao seu uso na vida profissional. Esse valor instrumental flutua de acordo com o contexto socioeconômico e em função da relação entre oferta e demanda. Segundo a análise de Duru-Bellat (2006), nos últimos vinte anos na França, a estrutura social se deslocou menos rapidamente na direção ascendente do que o nível de escolaridade. Isso quer dizer que os indivíduos estão aumentando sua escolarização mais rapidamente do que ascendendo socialmente. O ajuste desse descompasso, segundo a autora, se dá no mercado de trabalho, seguindo a lei da oferta e da demanda, com a desvalorização econômica dos diplomas. Ainda de acordo com Duru-Bellat, assim como na inflação monetária, a inflação de diplomas aumenta as desigualdades sociais. O processo inflacionista favorece aqueles que são mais bem informados em relação às diferenças entre as áreas de estudo e instituições (mais ou menos valorizadas) e menos pressionados pelas condições objetivas do dia a dia.

O terceiro motivo apontado por Duru-Bellat para a dificuldade em promover mobilidade social por meio de maior escolarização é a importância relativa do diploma. Segundo a pesquisadora, o nível de escolaridade e o diploma permanecem importantes para um indivíduo conseguir emprego e também para determinar seu salário. Porém, a vantagem salarial representada por um ano a mais de estudo, diminui paulatinamente desde a década de 1970. Mesmo se o diploma continua tendo uma vantagem relativa, seu ganho não é mais tão evidente. Para ela, estamos diante de uma “desvalorização em cascata” que impele os jovens a buscar incessantemente uma escolarização longa, pois mesmo se um diploma parece desvalorizado, ele permanece rentável quando comparado

ao diploma de nível hierárquico abaixo, que é menos rentável ainda. Assim, o diploma é necessário para o indivíduo se posicionar melhor em um contexto de concorrência.

Ainda segundo Duru-Bellat (2006), existem diferenças hierárquicas nos títulos e atualmente, assim como no passado, os indivíduos com menos recursos em geral são aqueles que conseguem os diplomas menos valorizados e com menos potencial de rendimentos. De acordo com a pesquisadora, os níveis de estudo que foram democratizados sofrem desvalorização e os níveis mais elevados e raros, permanecem valorizados. Segundo a autora, a influência da escola tornou-se cada vez mais forte sobre os destinos individuais, pois o percurso escolar de um indivíduo passou a determinar não somente sua entrada no mercado de trabalho, mas também a sua posição dentro de uma hierarquia de profissões. Para Duru-Bellat, a articulação entre formação e emprego tornou-se cada vez mais estreita e a ascensão social tornou-se inimaginável sem a posse de um diploma - concedido por uma instituição com base no mérito acadêmico do indivíduo. Já que todos os cidadãos têm acesso à educação, alunos que se saem melhor conseguem diplomas mais valorizados que aqueles de desempenho mais fraco. No entanto, a pesquisadora ressalta que o tratamento com base na meritocracia faz com que a escola trate de forma igual alunos muito diferentes entre si, e, como mostra a sociologia bourdiesiana, apesar de terem nascido iguais em direitos, os indivíduos possuem posições distintas e desiguais no mundo social e essas posições se refletem no desempenho escolar.

De acordo com Bourdieu (2008a), certos diplomas atestam, de maneira simbólica, competências profissionais e disposições típicas da cultura legítima. Assim, os detentores de títulos de prestígio conseguem uma maior conversão do suposto capital cultural, simbolicamente atestado pelo título, em capital econômico e social. Um médico formado pela USP, por exemplo, já é considerado *a priori* um profissional bem qualificado, pois, além de ser médico, profissão de prestígio, estudou em uma escola renomada. No entanto, essa primeira avaliação é baseada no valor simbólico do título e da instituição, não no conhecimento objetivo da competência técnica do médico em questão.

Ainda segundo Bourdieu (2008a), o efeito é diferente para diplomas de cursos menos raros e disputados. A ampla oferta desses cursos produz o efeito já discutido da inflação de títulos e a consequente desvalorização do diploma. De acordo com Bourdieu, “o rendimento simbólico de uma forma particular de competência cultural é efetivamente função de seu grau de legitimidade e, por esta via, de seu poder de distinção ou de

discriminação” (BOURDIEU, 2007, p. 148). Por serem menos raros e consequentemente menos valorizados, esses diplomas rendem menos em termos socioeconômico e culturais para seus detentores.

Contribui para a desvalorização dos diplomas, de acordo com Bourdieu (2008a), a intensificação por parte das classes mais altas da busca por qualificações que possam manter sua distinção em relação às demais classes, o que acaba elevando o patamar dos níveis de qualificação. Segundo ele, na medida em que as classes menos privilegiadas alcançam diplomas até então nunca obtidos por indivíduos de sua origem social, existe um movimento de intensificação dos investimentos escolares por parte das camadas mais favorecidas no sentido de *manter a raridade relativa dos diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes* (BOURDIEU, 2008a, p. 148). Esse fenômeno foi chamado por Bourdieu de *translação global das distâncias*.

Assim, ao final de um longo período dedicado à escolarização, os alunos das camadas mais pobres acabam, na maioria das vezes, recebendo um diploma desvalorizado não somente pela existência de maior oferta de profissionais, mas também porque no momento em que essa maior escolarização é alcançada, estudantes das camadas mais privilegiadas estão em busca ou já alcançaram diplomas de prestígio ainda maior. Ainda que os patamares de qualificação sejam outros, as distâncias são mantidas. Segundo Bourdieu (2008b), a exclusão, que antes acontecia mais precocemente nas escolas, acaba sendo diluída ao longo de um percurso escolar extenso e a posse de um diploma não garante mais os benefícios sociais, econômicos e culturais esperados daquele título.

[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2008b, p. 221)

Poderíamos nos perguntar, então, por que continuar buscando maior escolarização se os rendimentos de um título não só não são mais aqueles esperados, como também não são garantidos? Segundo Passeron (1982), os indivíduos estabelecem uma “relação racional” com a educação, pois, se a posse de um diploma oferece poucas garantias, a ausência dele praticamente coloca o indivíduo à margem, longe de qualquer oportunidade de emprego. Isso quer dizer que, de acordo com Passeron, o investimento na busca por diplomas mais elevados é explicado pela relação estatística entre nível de instrução e posição hierárquica das profissões e dos rendimentos, ou seja, entre diploma e chances

sociais. Além disso, os rendimentos de um diploma não se limitam exclusivamente a aspectos econômicos, mas como apontado por Bourdieu (2008a), a aspectos simbólicos, culturais e sociais.

A ideia de que a massificação do Ensino Superior teve como consequência a desvalorização dos títulos escolares e a decepção coletiva dos novos diplomados encontra, entretanto, críticos dentro da academia. Em Portugal, Chaves, Morais e Nunes (2009), conduziram uma pesquisa que colocava em xeque duas teses amplamente aceitas no meio acadêmico e também fora dele. A primeira, identificada por eles de *tese catastrofista* relaciona-se ao fato de que os detentores de títulos menos valorizados aceitam posições de trabalho em níveis inferiores àquele esperado para sua área de formação, ou mesmo que enfrentam o desemprego da mesma forma que outros não detentores de diplomas. A segunda tese refere-se à ideia de que esses novos diplomados sentem-se frustrados e decepcionados por não conseguirem atender suas expectativas de maior remuneração e valorização depois do investimento em maior escolarização. A essa tese, os pesquisadores deram o nome de *desalento generalizado*.

Para questionar essas duas teses, Chaves, Morais e Nunes (2009) analisaram pesquisas sobre a inserção profissional de graduados portugueses. As pesquisas usadas como fonte para o trabalho foram necessariamente conduzidas na primeira década do século XXI e abrangiam a totalidade dos graduados de uma determinada instituição. Os pesquisadores compararam os dados portugueses com dados de estudos conduzidos em outros países da Europa e, na grande parte das vezes, os resultados obtidos foram parecidos, o que, segundo eles, sugere que o contexto descrito em Portugal é semelhante no continente europeu. As pesquisas portuguesas foram analisadas a partir de cinco parâmetros: 1. a situação dos jovens profissionais portugueses perante o trabalho; 2. o desajuste entre o nível/gênero de formação e a atividade profissional; 3. níveis de rendimento desses profissionais; 4. situação contratual de trabalho; 5. a suposta desilusão coletiva desses profissionais.

Em linhas gerais, os resultados contrariam a visão negativa da massificação do Ensino Superior. Em relação ao primeiro ponto, os dados indicam que os diplomados registram taxas de desemprego menores que as da população em geral, o que significa que ainda continua sendo uma vantagem fazer o Ensino Superior. Sobre o segundo ponto, os autores identificaram que a maioria dos sujeitos das pesquisas considera existir uma

correspondência entre o curso que fizeram e a área profissional em que atuam. O número de graduados que acredita existir uma correspondência entre sua posição profissional e o nível de escolaridade é ainda maior. O nível de rendimento dos graduados é, comparativamente, maior que o de não diplomados. No entanto, isso não significa dizer que seus salários são altos, mas sim que, quando comparados à população em geral, seus rendimentos são maiores. A situação contratual de trabalho é o único ponto em que os pesquisadores identificaram uma piora na situação dos novos diplomados quando comparados a outros grupos profissionais, já que a maioria se insere no mercado de trabalho com contratos temporários. Em relação ao sentimento de desilusão coletiva desses jovens diplomados, as pesquisas analisadas sugerem que a avaliação positiva sobre o investimento em escolaridade supera a sensação de frustração. Um dos pontos ressaltados pelos autores para interpretar esse dado é o fato de que a tese da desilusão coletiva não leva em consideração aspectos intrínsecos das aspirações do diplomado, como sentir prazer naquilo que faz ou aprender coisas novas, mas valoriza sobremaneira as dimensões extrínsecas do diplomado, como remuneração e a mobilidade social.

As críticas de Chaves, Moraes, e Nunes (2009) às teses definidas como catastrofistas e ao desalento generalizado têm, no entanto, como limitação o fato de analisar os dados apenas de forma sincrônica. As informações levantadas referem-se à situação de diplomados de um determinado período e esses dados não são comparados com informações de diplomados de gerações anteriores. Assim, o estudo não mostra se as distâncias diminuíram ou aumentaram ao longo do tempo, o que realmente poderia indicar com precisão se a situação dos diplomados é mais próxima ou mais distante dos demais profissionais e, portanto, se houve ou não inflação dos diplomas. Cabe ressaltar que mesmo os pesquisadores favoráveis à tese da inflação de diplomas, como Duru-Bellat (2006), admitem que, estatisticamente, ainda é melhor ter um diploma que ter diploma nenhum. Por isso, para aprofundar a discussão, seria necessário analisar os cinco parâmetros ao longo do tempo e não apenas pontualmente.

Além disso, é importante observar que os aspectos intrínsecos que justificariam a satisfação dos novos diplomados são construídos a partir da referência de vida desses graduados e, por isso, são relativos. É natural sentir-se satisfeito se, comparativamente, o indivíduo está em uma situação social melhor do que aquela em que se inseria antes de se formar. Porém, sua situação anterior poderia ser bastante desfavorável e sua sensação de satisfação em relação à ascensão não condiz necessariamente com o que seria esperado

para aquele nível de escolaridade. Assim, mesmo que algumas pesquisas relativizem a tese da inflação de títulos, é inegável que o aumento pela demanda de escolaridade de alguma forma tem impacto no valor dos diplomas.

1.2 As desigualdades de acesso ao Ensino Superior e a hierarquização dos cursos

Em um estudo sobre acesso ao Ensino Superior na França, Duru-Bellat e Kieffer (2008) mostram que apesar do crescimento contínuo na taxa de matrículas nas universidades, persistem as desigualdades de acesso aos diferentes níveis de qualificação e à educação de nível superior. Assim, cursos menos seletivos geralmente tendem a atrair estudantes das classes populares, enquanto as camadas mais privilegiadas da população optam por cursos mais seletivos e elitizados.

Segundo Duru-Bellat, Kieffer e Reimer (2010), além da hierarquização dos cursos, existe a diferenciação entre as próprias instituições de Ensino Superior, que podem ser consideradas de maior ou de menor prestígio. Os pesquisadores analisaram diferenças entre estudantes do equivalente ao Ensino Médio na Alemanha e na França em relação às escolhas da área de estudos e da instituição. Em relação à área de estudos, de acordo com os pesquisadores, nos dois países estudados existe um ranking que indica que as áreas que geralmente conduzem a posições de prestígio atraem alunos de classes altas. Na Alemanha, as ciências médicas representam a área mais valorizada, enquanto na França, o campo das ciências em geral possui maior prestígio. Além disso, os resultados da pesquisa indicam que origem social e gênero influenciam a escolha dos estudantes por diferentes cursos nos dois países. Em relação às diferenças entre as instituições de Ensino Superior, na França as desigualdades surgem devido à grande diferenciação entre, por um lado, as universidades e, por outro, escolas e instituições especiais. Na Alemanha, a diferenciação é marcada entre as universidades, que possuem perfil acadêmico, e as faculdades, de caráter aplicado.

Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Ball, Davies, David e Reay (2001) em relação às escolhas das instituições de curso superior e às áreas de estudo por jovens no Reino Unido. De acordo com os pesquisadores, as escolhas dos estudantes são influenciadas pelo estabelecimento de ensino secundário frequentado, pelas suas histórias pessoais de sucesso ou fracasso escolar, pelos diferentes *habitus* e pelas circunstâncias da

vida. Dessa forma, os alunos das escolas secundárias de menor prestígio e que possuem menos recursos culturais e econômicos direcionam-se para as instituições de Ensino Superior e para áreas de estudos menos valorizadas. Já os estudantes das escolas secundárias de maior prestígio pretendem estudar nas universidades mais valorizadas e fazer cursos também de maior prestígio. Para os autores, a capacidade de fazer esse tipo de escolha é desigual entre as classes sociais, devido às diferenças em seus contextos sociais, econômicos e culturais (BALL, DAVIES, DAVID, REAY, 2001, p. 73).

Assim, jovens das camadas populares que conseguem chegar ao Ensino Superior optam, na maioria das vezes, por cursos de menor prestígio, por vezes em instituições menos valorizadas e com processos de seleção menos seletivos. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu (2008b), a opção feita por esses jovens não pode ser entendida como uma escolha livre. Ela é feita com base em um senso prático que faz com que eles ajustem suas expectativas e “escolham” cursos menos seletivos e valorizados. Com isso, esses jovens *têm toda chance de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado* (BOURDIEU, 2008b, p. 221).

No Brasil, de acordo com dados do censo da educação superior de 2009 (INEP, 2010), o número de matrículas em cursos de graduação praticamente dobrou no país entre os anos de 2001 e 2009. A ampliação de vagas, a política de cotas para alunos negros e/ou egressos da rede pública de ensino, assim como políticas de financiamento estudantil são alguns dos fatores que propiciaram o maior acesso ao Ensino Superior por parte de camadas da população até então praticamente excluídas desse setor do ensino.

Aqui, como na Alemanha, França e Inglaterra, apesar do aumento da demanda pelo Ensino Superior, persistem as desigualdades no acesso aos diferentes cursos e às universidades. Uma pesquisa conduzida por Setton (1999) com o objetivo de classificar os cursos de Humanidades da USP de acordo com o perfil socioeconômico e cultural dos alunos identificou cursos de perfis *seletos, intermediários e populares*. Segundo a análise da autora, alguns cursos continuam sendo altamente seletivos e prestigiados e são frequentados, na grande maioria das vezes, por estudantes de alto nível socioeconômico e cultural, que tiveram ao longo de suas trajetórias as condições necessárias que os prepararam para enfrentar processos altamente seletivos e obter um diploma valorizado. Ainda de acordo com a pesquisadora, outros cursos, como os de licenciatura, oferecem mais vagas, são menos seletivos e levam a carreiras de menor prestígio social. Esses

cursos são compostos majoritariamente por estudantes com perfil socioeconômico e cultural mais baixo, que na maior parte das vezes optam por cursos menos seletivos por vivenciarem uma condição objetiva que limita o acesso aos cursos valorizados. Para a autora, existe uma hierarquia nos cursos que demonstra *uma correspondência entre as diferenças de recursos dos alunos e a procura por determinados cursos e carreiras* (SETTON, 1999, p. 452). Nesse sentido, a opção por um determinado curso superior não pode ser interpretada como uma decisão livre, mas sim, como uma escolha baseada na adaptação às condições objetivas de existência (NOGUEIRA, 2004).

Pesquisas semelhantes conduzidas em outras universidades apresentam resultados similares. Na UFMG, de acordo com Peixoto e Braga (2004), os cursos de graduação apresentam uma nítida classificação: *no topo da escala, encontram-se Arquitetura, Medicina, Odontologia, Veterinária, Direito e Comunicação Social. Na base, estão as carreiras que oferecem habilitação nas Licenciaturas, além de Enfermagem, Estatística e Ciências Contábeis* (PEIXOTO e BRAGA, 2004, p. 124).

Em uma pesquisa sobre o perfil de alunos de Ensino Superior, Vargas (2010) investigou o lugar das “profissões imperiais” do Brasil, a saber, Medicina, Direito e Engenharia, no Ensino Superior do país. Segundo Vargas, esses cursos foram criados à época da chegada da família Imperial no Brasil e, por isso, possuem tradição e conduzem a profissões consideradas “imperiais”. O objetivo do estudo foi investigar se a atual política de expansão de vagas no Ensino Superior afetaria o prestígio desses cursos. Para isso, a pesquisadora discutiu a inserção dessas carreiras no mercado de trabalho nacional, o perfil socioeconômico dos futuros profissionais dessas áreas e a diferenciação interna no campo do Ensino Superior.

Apesar do aumento no número de formandos nessas áreas, um dos pontos destacados por Vargas para o sucesso na manutenção do prestígio das carreiras de Medicina, Direito e Engenharia é a existência de associações corporativas que preservam o status dessas profissões. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por exemplo, consegue restringir o número de advogados que efetivamente se inserem no mercado de trabalho ao submeter os bacharéis em Direito a uma prova que, segundo Vargas, aprova cada vez menos candidatos. Além disso, de acordo com a pesquisadora, a criação de novos cursos de Direito deve ser submetida a manifestação do Conselho Federal da OAB e a criação de cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia deve ser aprovada pelo Conselho Nacional

de Saúde. Assim, segundo Vargas, essas associações corporativas conseguem preservar o traço distintivo das profissões que representam.

Para investigar o perfil socioeconômico dos alunos, Vargas (2010) optou por fazer uma análise comparativa entre o perfil socioeconômico de alunos de Medicina, Direito e engenharia e de alunos dos cursos de Biologia, Letras e Matemática, por serem considerados de menor prestígio social. Para isso, a pesquisadora utilizou microdados dos anos de 2000 a 2003 do Exame Nacional de Cursos (o antigo Provão²), quando os seis cursos referidos foram avaliados pelo exame simultaneamente.

Ao analisar as variáveis renda e titulação dos pais, a pesquisadora destaca uma nítida separação entre os dois grupos de cursos e, além disso, uma hierarquização interna aos próprios grupos. Dentro do grupo de profissões de prestígio, o curso mais elitizado é o de Medicina, seguido por Engenharia e Direito. Entre os cursos que levam a carreiras de menor prestígio, o mais bem posicionado é o curso de Biologia, seguido por Letras e Matemática.

Vargas (2010) ressalta que a atual política de expansão do acesso ao Ensino Superior é feita com base na ampliação da oferta de vagas para cursos de menor prestígio, como as licenciaturas, e, ainda segundo a pesquisadora, esses são os cursos menos prestigiados dentro do próprio campo universitário. De acordo com Vargas, quando se comparam as *“instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos, os recursos para pesquisa”*, é possível verificar uma hierarquia entre as faculdades de uma mesma universidade (VARGAS, 2010, P.119).

Assim, ainda que haja um esforço no sentido de ampliar o acesso ao Ensino Superior, ele ainda permanece bastante desigual, não somente em relação aos cursos, que, como visto, apresentam perfis populares ou de elite, como também em relação às instituições mais ou menos valorizadas.

² O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade/enc-provao>. Acesso em 20/01/2015).

1.3 A baixa atratividade da carreira docente

Além de estar inserido em um contexto de desvalorização de títulos, o diploma de licenciatura sofre também com a desvalorização da própria carreira docente. Segundo Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009), a baixa atratividade da carreira docente está relacionada à percepção de que as perspectivas de ascensão profissional são limitadas, as condições de trabalho e o salário são ruins. As condições do trabalho docente também são citadas por Fanfani (2007) como um dos fatores que dificultam o magistério. Fanfani (2007) ressalta que as exigências relacionadas à atividade docente aumentaram e que, atualmente, o professor precisa lidar com demandas que vão muito além da atividade de ensinar, como por exemplo, o problema da violência nas escolas, o maior número de alunos na sala de aula, as desigualdades de conhecimento frente ao universo escolar por parte do corpo discente, e o uso de novas tecnologias. Segundo o autor, à escola contemporânea foram designadas múltiplas tarefas, muitas vezes contraditórias, e não foram oferecidas a ela as condições necessárias para desenvolver essas novas funções. Com isso, de acordo com Fanfani, existe uma sensação, por parte da sociedade, de que a escola não consegue atender às demandas atuais e os docentes, por outro lado, sentem-se frustrados por não conseguirem lidar com essa realidade. Para Fanfani (2009),

La escuela es una institución sobredemandada y subdotada. Es una organización que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población. Tiende a estar presente a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas y no solo en las primeras etapas de la vida. Antes, la escuela y educación era cosa de niños; hoy, es cosa de niños, de jóvenes y de adultos. Pero mientras más se le exige, menos se le da en términos de recursos de todo tipo. Por eso tenemos escuelas débiles a las que le encomendamos, al menos verbalmente, funciones cada vez más complejas y relevantes. (FANFANI, 2009, p. 03)

Outro fator que desestabiliza o mundo escolar e que ajuda a compor um quadro pouco atraente da profissão docente é, ainda segundo Fanfani (2009), uma crise da autoridade pedagógica³. Um dos motivos para essa crise é o surgimento de um novo equilíbrio de poder entre as gerações. As relações entre os jovens e os adultos *eram mais assimétricas do que se apresentam atualmente e os alunos tinham mais deveres e obrigações que*

³ Para Hannah Arendt (2005), a função da educação é introduzir a criança (recém-chegada ao mundo) a um mundo social pré-existente, conduzindo-a a sair da esfera privada para a esfera pública. No entanto, da maneira como se constitui atualmente, a sociedade de massas orienta-se apenas pelo futuro imediato, não conserva o passado e valoriza a esfera individual em detrimento da esfera pública. A crise na educação está relacionada à crise de um mundo moderno em que a esfera pública tem cada vez menos espaço, o que acaba gerando uma crise na autoridade pedagógica que não sabe como proceder na introdução desses recém-chegados ao mundo social.

direitos e capacidades (FANFANI, 2009, p. 03). Com isso, a instituição escolar e os professores conseguiam exercer sua autoridade pedagógica sem maiores problemas e questionamentos dos alunos, já que exerciam naturalmente mais poder sobre os jovens.

Atualmente, crianças e jovens são considerados sujeitos com direitos e, com isso, os antigos recursos utilizados para mobilizar os alunos para a aprendizagem e o conhecimento não são mais tão eficientes. Assim, de acordo com Fanfani, as instituições precisam reformular suas regras, principalmente aquelas que dizem respeito às *relações de autoridade entre professores, alunos e direção, à organização da disciplina e às tomadas de decisão* (FANFANI, 2009, p. 04). Para o autor, sem o reconhecimento e a legitimação da autoridade pedagógica, a ação pedagógica perde seu valor, pois o processo de ensino e aprendizagem só se dá na medida em que a autoridade pedagógica é reconhecida e praticada. Caso isso não ocorra, o ambiente escolar sofre os mais diversos problemas, não só relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, mas também a indisciplina, violência escolar e a frustração dos docentes.

Segundo Silva e Matos (2012), a indisciplina representa um fracasso na socialização dos estudantes e afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem na escola. Em uma pesquisa de caráter quantitativo, os pesquisadores analisaram dados do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) de Minas Gerais, relacionando os resultados das avaliações em língua portuguesa e matemática com informações obtidas pelo questionário aplicado aos alunos sobre características socioculturais, ambiente escolar e práticas pedagógicas de seus professores.

A pesquisa apresenta importantes resultados. Um deles é que nas escolas em que houve maior incidência de indisciplina, a proficiência dos alunos foi baixa, demonstrando, assim, a relação direta entre comportamentos de indisciplina e baixo rendimento escolar. Outro resultado demonstrou uma baixa relação entre nível socioeconômico e indisciplina, o que sugere que a origem social dos alunos não é elemento principal para compreender a indisciplina. Esse resultado contraria a ideia corrente, presente não só no discurso de professores e diretores como também na literatura acadêmica, que associa origem social a problemas de disciplina. O último resultado diz respeito às práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa sugere que existe uma relação entre as práticas dos professores e a proficiência dos alunos devido à maior ou menor capacidade do professor em produzir um ambiente com disciplina em sala de aula.

Para os autores, *“professores mais exigentes, interessados e abertos em relação aos alunos criariam um ambiente de aprendizagem mais positivo, o que resultaria em uma melhor aprendizagem”* (SILVA e MATOS, 2012, p. 16). Esse resultado sugere que apesar de serem vítimas da indisciplina, os professores também podem atuar de forma a gerar comportamentos de indisciplina. Observações que reforçam esses resultados foram feitas tanto por diretores quanto por egressos nas entrevistas obtidas para este trabalho de pesquisa. Como será apresentado à frente, em alguns dos depoimentos foram feitas referências às práticas pedagógicas dos professores como propiciadoras de um processo de ensino e aprendizagem de melhor (ou pior) qualidade.

Ao atual cenário escolar pouco atraente, soma-se o fato de que a remuneração dos docentes é menor que a de profissionais com mesmo nível de formação. Gatti e Barretto (2009) utilizam dados da PNAD de 2006 e concluem que os professores com formação de nível superior têm remuneração inferior àquelas recebidas por profissionais de mesmo nível de formação. Isso, segundo elas, reflete em menor atratividade da carreira no momento da escolha do curso superior pelos concluintes do Ensino Médio.

Em um estudo sobre a remuneração de professores do ensino básico no país, Alves e Pinto (2011) analisaram dados do Censo Escolar e da PNAD de 2009 para comparar os salários de professores do ensino básico com outros profissionais com nível de formação equivalente ao de professores. De acordo com a pesquisa, a maior parte dos professores da educação básica no país trabalha na rede pública, tem a docência como atividade principal e como fonte exclusiva de seus rendimentos. Segundo os dados apresentados por Alves e Pinto (2011), em um ranking socioeconômico de 32 profissionais das ciências e das artes, professores do ensino básico (formados em Pedagogia e nas Licenciaturas) ocupam a 27ª posição da lista. No topo da lista, estão médicos, cirurgiões dentistas, advogados, engenheiros, professores do Ensino Superior, engenheiros e arquitetos. Segundo os pesquisadores, a remuneração impacta, ainda que indiretamente, a atratividade da carreira docente, já que dificulta o recrutamento de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura e de bons profissionais para a carreira.

Além de pouco atraente para aqueles que estão prestes a fazer a escolha profissional, o contexto profissional do magistério também desestimula aqueles que já são professores. Lapo e Bueno (2003) pesquisaram os motivos pelos quais professores efetivos da rede estadual de São Paulo abandonaram a profissão entre os anos de 1990 e 1995. De acordo

com dados levantados pelas pesquisadoras junto à Secretaria Estadual de Educação, houve um aumento significativo nos pedidos de exoneração durante o período analisado. Além de dados da Secretaria Estadual, as pesquisadoras aplicaram 158 questionários e fizeram 16 entrevistas com professores que se desligaram da rede nessa época.

De acordo com a pesquisa, a decisão de abandonar o magistério não depende apenas da situação profissional do docente no momento da exoneração. Ela decorre de um *conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas* que estão relacionadas à vida pessoal, profissional e ao projeto de futuro desses professores (LAPO e BUENO, 2003, p. 74). Os principais motivos citados pelos ex-professores da rede estadual para o abandono do magistério foram baixos salários, as situações precárias de trabalho, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional. Um dado interessante é que apesar de ter sido o motivo mais citado pelos professores, na maioria dos casos analisados a questão salarial apareceu ligada a outros fatores que contribuíram para a decisão de deixar a docência e não foi um fator isolado.

Dessa maneira, segundo Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009), para os jovens que enfrentam o momento de decisão sobre qual curso superior seguir, a carreira docente não parece uma opção promissora. Apesar de reconhecidamente importante para a educação do país, a impressão que se tem é que essa é uma profissão que não compensa, pois traz pouco retorno econômico e pouco reconhecimento social quando levados em consideração os desafios do contexto escolar e o nível de exigência em relação à atividade docente.

Em um estudo sobre atratividade da carreira docente conduzido com alunos do Ensino Médio de escolas particulares e públicas, Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009) mostram que, apesar de reconhecerem a importância e o valor da atividade docente, alunos de nível socioeconômico mais elevado não manifestam a intenção de optar por um curso que os prepare para o magistério. Por outro lado, dados do estudo de Gatti e Barretto (2009) mostram que alunos de nível socioeconômico mais baixo, ainda que também percebam muitos desafios na profissão de professor, demonstram menos resistência em escolher essa carreira. Esse resultado se encaixa no perfil de aluno descrito nos estudos sobre hierarquização do ensino superior aqui apresentados. Em geral, os alunos dos cursos de nível superior menos prestigiados são de nível sócio cultural mais baixo.

Em uma pesquisa para identificar os obstáculos para a seleção e o recrutamento de professores no Brasil, Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010) traçaram o perfil dos alunos de Ensino Médio que seriam os prováveis ingressantes nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Segundo os pesquisadores, 11% dos alunos que prestaram o ENEM⁴ 2005 estavam interessados nos referidos cursos. Dentre esses, apenas 5% estava entre os 20% dos estudantes com os melhores desempenhos no exame; 16% estava entre os 20% dos estudantes com os piores desempenhos. De acordo com os autores, esses dados sugerem que a carreira do magistério atrai uma porcentagem elevada de estudantes com deficiências em seu próprio percurso escolar, o que poderia impactar negativamente sua prática como docente.

De acordo com o relatório desenvolvido para a UNESCO com base em dados do ENADE, MEC e Inep, Gatti e Barretto (2009) identificaram que 54% dos estudantes de licenciatura tem idade superior a 24 anos e 74% trabalha parcial ou integralmente, o que sugere que as condições objetivas vividas por eles não favorecem uma trajetória escolar favorável no meio acadêmico, já que não poderão se dedicar integralmente aos estudos. De acordo com as pesquisadoras, a maior parte dos estudantes (50,4%) possui faixa de renda média de 3 a 10 salários mínimos. No entanto, existe uma inflexão para a faixa de renda mais baixa, de 1 a 3 salários mínimos (39,2%). Ainda segundo os dados levantados pelas autoras, os alunos possuem pouca familiaridade/identificação com as práticas que seriam consideradas adequadas para o contexto escolar – como a leitura e o uso da biblioteca.

É interessante notar que mesmo que a escolha de um curso superior de licenciatura tenha sido feita devido a restrições impostas pelas condições objetivas, de acordo com Gatti e Barretto (2009), a maioria dos estudantes das licenciaturas declara ter escolhido o curso pelo fato de quererem exercer a profissão de docente, o que sugere que esses alunos estão de fato investindo na carreira do magistério e não somente na posse de um diploma de Ensino Superior.

Resultado semelhante aparece na pesquisa de Valle (2006). A pesquisadora investigou a opção pelo magistério por professores de 1ª a 4ª série na região sul do país. Os professores analisados vinham na maioria dos casos de famílias com perfil

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

socioeconômico-cultural modesto, descendente da população em transição do meio rural para o meio urbano. Segundo a análise da pesquisadora, as motivações alegadas pelos professores para optarem pela docência estão relacionadas a valores altruístas (a vocação para a docência e o amor pelas crianças, pelo outro e pela educação), à realização pessoal, à imagem que eles têm de si mesmos e a suas experiências cotidianas. Dentro do grupo estudado, dois terços mostram-se satisfeitos e não pretendem abandonar a profissão. Apesar de um terço demonstrar insatisfação e desejo de mudar de profissão, para todos os sujeitos pesquisados o fato de terem estudado Pedagogia representou uma ascensão cultural, profissional e até econômica. Segundo a autora, para esses professores o magistério foi a escolha possível, mas, ainda que a profissão docente seja desprestigiada e traga rendimentos menores do que aqueles de cursos valorizados, ela pode ser considerada uma via de ascensão social em relação ao grupo social de origem desses indivíduos.

Por outro lado, contrariando o que seria estatisticamente mais provável, alguns alunos de nível socioeconômico alto também optam por cursos de licenciatura. A pesquisa de Nogueira e Pereira (2010) analisou o processo de escolha do curso de Pedagogia por alunos de perfil social e escolar mais elevado. Para isso, foram entrevistadas oito alunas que se encaixavam no perfil considerado atípico para o referido curso. Os autores identificaram 4 perfis no grupo: 1. alunas que fizeram cursos de prestígio anteriormente, mas descobriram sempre haver gostado de Pedagogia; porém, não haviam pensado em fazer o curso anteriormente devido ao seu desprestígio; 2. alunas que pretendiam fazer Pedagogia desde o início, mas fizeram outros cursos devido a pressões de familiares e amigos que viam a Pedagogia como um curso desvalorizado e desprestigiado; 3. alunas que, ainda que sofressem resistência da família e de amigos, tentaram Pedagogia já no primeiro vestibular, porque sempre gostavam da área; 4. alunas que tiveram algum tipo de dificuldade em suas trajetórias escolares e acabaram por ajustar suas escolhas às condições objetivas de sua realização. É interessante notar que, na maioria dos casos, as estudantes enfrentaram resistência em suas próprias famílias que não viam a Pedagogia como um curso adequado para o perfil dessas alunas.

1.4 A língua estrangeira no mercado de bens simbólicos

A língua é entendida por Bourdieu como um capital cultural sob o estado incorporado. Segundo o autor, sob o estado incorporado, o capital cultural é “*um ter que se tornou ser*”

(BOURDIEU, 2008c); foi adquirido através do tempo, o que significa que ele está impresso no indivíduo. Não é possível transmitir tal capital instantaneamente, como uma propriedade ou dinheiro, nem vendê-lo. Nesse sentido, o conhecimento de uma LE pode ser considerado um capital cultural. Para se aprender uma LE é necessário um investimento pessoal e, por isso, o conhecimento de uma língua possui um valor simbólico. Não é possível desenvolver a competência em um idioma sem se envolver pessoalmente nessa empreitada, o que exige tempo e dedicação daquele que se dispõe a isso.

De acordo com Bourdieu (2008), o discurso não se resume apenas à troca de signos com o objetivo da comunicação, mas representa também uma relação de força, pois é avaliado tanto pelo emissor quanto pelo receptor pelo seu valor simbólico. Segundo Bourdieu (2003), uma língua possui um valor simbólico, e funciona, portanto, como um capital linguístico, quando inserida dentro de um mercado. Para o sociólogo, uma língua vale aquilo que valem os seus falantes e, por esse motivo, pode ser mais ou menos valorizada de acordo com as *“relações de força econômicas e culturais, o poder e a autoridade dos detentores da competência correspondente”* (BOURDIEU, 2003, p. 153). O lucro proporcionado pelo uso de determinada variante linguística varia de acordo com o mercado em que a troca linguística ocorre. Segundo Bourdieu (2003),

O discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que se coloca. A competência linguística (como toda competência cultural) só funciona como capital linguístico quando se relaciona com um certo mercado. Prova disso são os efeitos globais da desvalorização linguística que podem operar-se, ou brutalmente (após uma revolução política), ou insensivelmente (mediante lenta transformação das relações de força materiais e simbólicas, tal como a desvalorização progressiva do francês em relação ao inglês no mercado internacional). (BOURDIEU, 2003, p. 152)

De acordo com Bourdieu (2007), o conhecimento de LEs também pode ser considerado um bem simbólico na medida em que se insere em um contexto linguístico que pode gerar lucros materiais ou simbólicos:

É evidente que, em uma sociedade determinada, num determinado momento do tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremamente diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento de inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano, sem falar do grego ou do berbere. Como o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo (e, em particular, em seguida a mudanças políticas), os proprietários de um tipo determinado de capital linguístico podem encontrar-se desapropriados devido à desvalorização daí resultante. (BOURDIEU, 2007, P. 148).

Prado (1995) investigou o valor da língua francesa nos centros de ensino de línguas da rede municipal de Belo Horizonte. Segundo a análise da pesquisadora, a LE representa um bem que não está ao alcance de todos e que, por isso, possui um alto poder distintivo. De acordo com Prado, o conhecimento de LEs representa para os alunos pesquisados alto valor no mercado de bens simbólicos. Esse valor está relacionado principalmente ao mercado escolar (bom desempenho e entrada na universidade) e ao futuro mercado de trabalho desses estudantes. Segundo Prado (1995), os alunos optam por fazer um curso de LE em busca de distinção, esteja ela relacionada à escolha da língua, ao fato de frequentarem um curso de idiomas, à busca por melhor desempenho escolar, ou à busca de um emprego no futuro. É importante ressaltar que o conhecimento de uma LE possui valor distintivo não somente nos mercados escolar e de trabalho, mas apresenta papel relevante no mercado das relações sociais de amizade ou mesmo no mercado matrimonial, como apontado por Batista (2007).

Segundo Nogueira (2010), por possuir um alto valor simbólico, a busca pelo conhecimento de uma LE faz parte de uma das estratégias das classes médias para otimizar o investimento escolar em seus filhos, visando a reconversão desse investimento em maiores rendimentos materiais ou simbólicos. De acordo com a pesquisadora, os intercâmbios no exterior apresentam-se, atualmente, como uma alternativa com alto valor distintivo para a aprendizagem de um idioma. Segundo ela, o caráter internacional do capital cultural amplia e valida o patrimônio cultural das camadas médias da população. Para Nogueira (2010),

Esta parece ser a resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais, dentre as quais as habilidades linguísticas. (NOGUEIRA, 2010, p. 221)

Várias pesquisas nacionais e internacionais indicam o movimento das classes médias em busca da internacionalização escolar. O trabalho de Aguiar (2009) traça o cenário das pesquisas internacionais e nacionais sobre as estratégias educativas de internacionalização das elites. No artigo, a pesquisadora discute resultados de estudos conduzidos em escolas de diferentes países, como Suíça, Grécia, Portugal, dentre outros, que indicam o crescimento da demanda pela internacionalização escolar das elites. Aguiar (2009) também apresenta dados sobre pesquisas conduzidas no Brasil e cujos resultados se assemelham àqueles obtidos nos estudos internacionais.

A pesquisa de Prado (2002) teve como objetivo investigar a prática de intercâmbios culturais entre estudantes de Ensino Médio. Segundo Prado, a opção pelo intercâmbio é uma estratégia educativa das famílias de classes médias. Essa estratégia está fundamentada no desejo de garantir que seus filhos possuam mais recursos para se inserir de forma competitiva nos mercados escolar e profissional. Além disso, segundo Prado, os pais buscam nessa experiência oferecer o bem-estar e o desenvolvimento de qualidades pessoais de seus filhos para que eles se tornem indivíduos realizados e felizes.

Em outro estudo sobre o mesmo tema, Nogueira, Aguiar, Ramos (2008) indicam a expansão na demanda por intercâmbios culturais como uma estratégia educativa das camadas médias para reconversão de seu patrimônio devido ao seu caráter distintivo e ao seu alto valor de troca nos diferentes mercados. Ao investir em intercâmbios, elas esperam obter um melhor posicionamento nos mercados escolar e profissional.

Uma das possíveis explicações para essa busca pelo caráter internacional na formação escolar pode ser a aquisição de competências que vão além da competência linguística. Segundo Nogueira (2010), a dimensão internacional do capital cultural abrange também aspectos culturais e sociais inerentes à socialização por meio da vivência no exterior. Assim, o conhecimento linguístico ultrapassa as fronteiras do conhecimento escolar, aquele que é adquirido dentro da sala de aula, e torna-se algo familiar ao falante, indicando sua capacidade de transitar com desenvoltura em universos outros que não o meramente escolar, agregando valor à LE aprendida.

A capacidade de transitar de maneira desenvolta em diferentes situações e em outro idioma poderia ser entendida como a competência prática em situações de trocas linguísticas como explicada por Bourdieu (2003):

A competência prática é adquirida em situação: o que é adquirido é o domínio prático da linguagem juntamente com o domínio prático das situações, o que permite produzir o discurso adequado numa determinada situação. Nesse sentido, o domínio prático se distingue da competência erudita (ou escolar) que, tendo sido adquirida nas situações irreais do aprendizado escolar – onde a linguagem é tratada como letra morta, como simples objeto de análise – isto é, fora de toda situação prática, encontra o problema do kairós⁵ quando (no caso dos sofistas e seus alunos) deve ser posta em prática em situações reais. (BOURDIEU, 2003, p. 146)

⁵ Kairós: palavra grega que significa a experiência do tempo oportuno e de um momento decisivo. Fonte: Merriam-Webster Dictionary Online. Disponível em: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/kairos>. Acesso em 11/06/2012.

A opção das famílias por programas de intercâmbio e pela internacionalização escolar parece ser uma tentativa de oferecer a seus filhos oportunidades de adquirir o domínio prático das situações em que ocorrem as interações em LE. Esta competência é transformada em capital linguístico quando os sujeitos inseridos em um contexto de comunicação podem avaliá-la, apreciá-la e dar-lhe um preço. Assim, sair do universo escolar e usar uma LE em situações reais de comunicação, principalmente em um contexto internacional, possui alto valor distintivo. Como será apresentado mais adiante, o caráter internacional do capital cultural foi algo que se destacou nos depoimentos dos egressos analisados nessa pesquisa. Para aqueles que fizeram intercâmbio, a experiência de viver no exterior parece ter significado não somente uma oportunidade de aperfeiçoar o idioma, mas principalmente de se tornarem cidadãos do mundo, sabendo transitar com certa desenvoltura em países estrangeiros. Esse tema será aprofundado na análise das entrevistas.

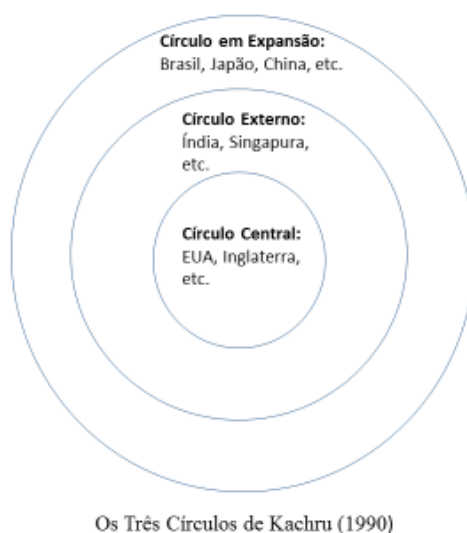
De acordo com Nogueira Aguiar e Ramos (2008), as famílias que optam por intercâmbio como uma estratégia de internacionalização das experiências escolares de seus filhos buscam países cujo idioma nativo tenha um potencial de rendimento maior nos diferentes mercados (escolar, de trabalho e matrimonial). Por isso, segundo as pesquisadoras, os destinos mais comumente escolhidos são aqueles em que a língua inglesa é o idioma oficial. As pesquisas de Prado (2002) e Aguiar (2009) indicam que os pais consideram a aquisição da língua inglesa uma das vantagens de um intercâmbio no exterior.

De acordo com Crystal (2003), nos últimos anos, a língua inglesa adquiriu uma importância para o contexto internacional que nenhum outro idioma jamais teve. Segundo o pesquisador, existem, aproximadamente, 1 bilhão de falantes não nativos de inglês que usam o idioma para se comunicar em um mundo cada vez mais globalizado, seja por motivos de trabalho, pesquisa, lazer, ou outras demandas. O número de falantes considerados nativos do idioma é de 400 milhões, o que segundo Crystal sugere que a língua inglesa atualmente é mais usada em conversas entre não nativos do idioma do que entre nativos.

A perspectiva da língua inglesa como um idioma internacional é abordada por diversos autores. Kachru (1990) propôs um modelo que pode ser entendido como uma maneira geolinguista de compreender a variedade internacional da língua inglesa no

mundo contemporâneo. O linguista usa três círculos concêntricos para representar o uso da língua inglesa no mundo atual. O círculo central (ou *inner circle*) representa os países em que a língua inglesa é a língua nativa ou a primeira língua, como Reino Unido, Estados Unidos, Canada, Austrália, Nova Zelândia, etc.). Nesse círculo central seriam criadas as regras da variedade considerada padrão do idioma. Existe também o círculo externo, ou o *Outer Circle*, que representa uma comunidade diversa e com características distintas de falantes da língua inglesa como segunda língua, geralmente ex-colônias inglesas onde o inglês é o idioma oficial (ou um deles) como os casos da Índia, Singapura, Malásia e Jamaica, por exemplo. Nesses países, as regras do idioma seriam desenvolvidas e usadas. No círculo em expansão estariam os falantes de inglês como LE; caso do Japão, China, Brasil. Em termos linguísticos, eles seriam dependentes das normas estabelecidas e desenvolvidas no círculo central (*inner circle*):

Figura 1: Os três círculos de Kachru



Fonte: Kachru (1990)

De acordo com Seidlhofer (2001), existem mais pessoas conversando em inglês no círculo em expansão e no círculo externo proposto por Kachru do que no círculo interno e, segundo a pesquisadora, as variedades não-nativas do idioma estão sendo produzidas nos três diferentes círculos. Assim, os falantes nativos parecem perder a exclusividade de ditar as regras da língua inglesa que acaba se tornando uma língua internacional, chamada de língua franca, um idioma desterritorializado que é o meio de comunicação entre falantes que têm diferentes línguas maternas (SEIDLHOFER, 2001).

Isso tem consequências importantes para o status do idioma. Segundo Widdowson (1994), a língua inglesa não deve mais ser entendida como uma propriedade exclusiva dos falantes nativos do idioma e os falantes não nativos têm o direito de se apropriar da língua inglesa para adequá-la a suas necessidades de comunicação:

A questão é qual comunidade e qual cultura podem reivindicar o direito de serem proprietárias da normal culta da língua inglesa? Pois a língua inglesa padrão não é mais exclusividade de um grupo de pessoas vivendo em uma ilha Europeia ou mesmo de grupos maiores vivendo em outros continentes. É uma língua internacional. E como tal, é usada por uma gama de comunidades distintas, com seus objetivos institucionais, e isso transcende as fronteiras comuns e culturais. Refiro-me à comunidade dos negócios, por exemplo, e à comunidade de pesquisadores e acadêmicos das ciências e tecnologia e de outras disciplinas. O inglês padrão, principalmente na forma escrita, é a língua deles. Permite a comunicação eficiente, mas ao mesmo tempo, estabelece o status e a estabilidade de convenções institucionais que definem essas atividades internacionais. [...] Para manter os padrões é útil, para dizer o mínimo, que haja uma língua padrão à disposição. Porém, não é necessário que falantes nativos digam o que é esse padrão. (WIDDOWSON, 1994, p. 382, tradução nossa)⁶

Assim, ainda que ser considerado “nativo” da língua inglesa possa ter um caráter distintivo, o uso proficiente do idioma em um contexto internacional parece trazer prestígio para os falantes não-nativos que se apropriam do inglês. Em uma pesquisa sobre as atitudes de alunos brasileiros de inglês, Friedrich (2000) investigou a percepção dos estudantes sobre a língua inglesa como um idioma usado para a comunicação no contexto internacional, o papel da língua inglesa no contexto nacional, e as expectativas relacionadas ao tempo e energia necessários para a aprendizagem de um idioma. Foram analisados 190 alunos de diferentes filiais de um curso de idiomas na cidade de São Paulo.

Todos os estudantes analisados acreditam que inglês é o idioma para a comunicação no universo internacional. Para eles, saber um idioma significa falar fluentemente, mas não necessariamente falar sem sotaque ou sem imprecisões gramaticais. Os resultados apresentados pela pesquisadora sugerem que os alunos acreditam que quem domina o inglês tem melhores oportunidades de emprego, possuem mais prestígio (falar inglês dá

⁶ The question is which community, and which culture, have a rightful claim to ownership of standard English? For standard English is no longer the preserve of a group of people living in an offshore European island, or even of larger groups living in continents elsewhere. It is an international language. As such it serves a whole range of different communities and their institutional purposes and these transcend traditional communal and cultural boundaries. I am referring to the business community, for example, and the community of researchers and scholars in science and technology and other disciplines. Standard English, especially in its written form, is their language. It provides for effective communication, but at the same time it establishes the status and stability of the institutional conventions which define these international activities. (...) For the maintenance of standards it is helpful, to say the least, to have a standard language at your disposal. But you do not need native speakers to tell you what it is.

status) e são inteligentes (FRIEDRICH, 2000). Uma observação interessante feita pela pesquisadora é que essas características são associadas a quem é fluente no idioma e não é necessariamente nativo, o que parece tirar a exclusividade do uso prestigiado do idioma somente por aqueles vindos de países do círculo central de Kachru. Assim, atualmente, usar a língua em situações reais de comunicação, ser um falante proficiente no idioma e ter acesso a esse mundo internacional parecem ser fatores que oferecem tanto prestígio quanto ser um falante nativo ou falar como um nativo.

1.5 A língua estrangeira nos currículos

Tendo em vista o valor simbólico do conhecimento de um segundo idioma, qual o lugar do ensino de LEs no currículo das escolas regulares no contexto nacional? Para compreender o valor das LEs nas escolas regulares é importante retomar um pouco da história do ensino de idiomas no currículo do país. Nossa intenção não é traçar um histórico detalhado sobre o ensino desse componente curricular nas escolas regulares, mas sim compor um cenário para auxiliar a compreensão do valor dos idiomas no mercado escolar. Sendo assim, este trabalho abordará apenas o período que vai da LDB de 1961 até os dias atuais.

As LEs – modernas e clássicas – faziam parte do currículo desde o Império e, até a década de 1950, segundo Leffa (1999) e Paiva (2003), o ensino de idiomas na escola era valorizado e considerado de qualidade. O quadro de valorização e qualidade no ensino de línguas começou a ser alterado a partir da década de 1960. A Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 instituiu um núcleo de disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação e um núcleo de disciplinas complementares, definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Dentro do núcleo de disciplinas complementares, podia-se incluir ou não o ensino de uma LE. De acordo com Prado (1995), de modo geral, o latim, foi retirado do currículo; o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída; o inglês permaneceu sem grandes alterações.

Com a Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, o ensino passou a ser dividido em primeiro e segundo grau, sendo o segundo grau obrigatoriamente profissionalizante. Os currículos do primeiro grau, de oito anos, e do segundo grau, de três ou quatro anos, possuíam um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, determinado pelo Conselho Federal de Educação, e uma parte diversificada, com o objetivo de atender às particularidades locais.

O artigo 7º da resolução CFE 8/71, que determinou o núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus, apenas recomendava o ensino de LEs e ainda assim, com a ressalva de que a escola só o fizesse caso tivesse condições de oferecer um ensino de idiomas de qualidade: “*Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência*”. De acordo com Paiva (2003), a não obrigatoriedade do ensino de LE diminuiu drasticamente a carga horária da disciplina, quando não a retirou completamente do currículo. Outro impacto negativo, segundo a pesquisadora, foi a perda de status da disciplina, que, em muitos estados, não tinha mais o poder de reprovar (PAIVA, 2003, p. 59). Além disso, para a autora, a justificativa de que as escolas deveriam ter condições de ministrar as aulas de LE com eficiência não faz muito sentido, já que seria impossível avaliar se os estabelecimentos ministravam aulas de português, matemática ou ciências e outras disciplinas do núcleo comum com eficiência. Segundo Leffa (1999), o caráter de *recomendação* do ensino de LEs resultou na eliminação do ensino de LEs em muitas escolas do ensino básico e muitos alunos passaram pela escola sem ter tido contato com um segundo idioma.

De acordo com Prado (1995), em 1976, o Conselho Federal de Educação alterou a Resolução 8/71, tornando obrigatório o ensino de uma LE moderna no 2º grau e recomendando sua inclusão no 1º grau onde houvesse condições favoráveis. A Resolução 6/86 reformulou o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, determinando a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE no 2º grau e recomendando o ensino de LE para o 1º grau, preferencialmente a partir da quinta série. Apesar de terem voltado à grade curricular obrigatória, as LEs não mais tiveram o peso que tinham até o início da década de 60.

Não por coincidência, a desvalorização do ensino de LEs nas escolas regulares, iniciada a partir da década de 1960, ocorreu na medida em que o ensino foi se democratizando e o acesso das camadas populares ao ensino foi crescendo. A partir do momento em que alunos mais pobres tiveram acesso à educação básica, a LE, disciplina de alto valor simbólico, foi praticamente retirada da grade curricular. Segundo Prado (1995), aprender a língua inglesa ou qualquer outra LE tornou-se, ainda mais, um privilégio das camadas mais privilegiadas que podiam pagar pelos cursos de idiomas, professores particulares e viagens para o exterior. De acordo com Bohn (2003), essas instituições de ensino não estão sujeitas a nenhum controle de autoridades educacionais

locais ou nacionais e se tornaram um grande negócio. Segundo o pesquisador, em alguns casos algumas escolas se tornaram tão poderosas e, na percepção da população, tão eficientes que têm autorização para ensinar a língua inglesa no sistema regular de ensino. Esse é o caso de uma das escolas de idiomas analisada nesta pesquisa. Conhecida em Belo Horizonte pela qualidade e eficiência do ensino de inglês, presta serviço terceirizado do ensino deste idioma em diversas escolas regulares da cidade. Assim, o ensino da língua inglesa nessas escolas fica sob responsabilidade do curso de idioma.

De acordo com Bourdieu, a distribuição do acesso às oportunidades de aquisição de uma competência linguística é feita tendo em vista a preservação da raridade da competência legítima:

Como o lucro de distinção resulta do fato de que a oferta de produtos (ou de locutores) correspondente a um nível determinado de qualificação linguística (ou de modo mais geral, de qualificação cultural) é inferior ao que se verificaria se todos os locutores tivessem se beneficiado das condições de aquisição da competência legítima em grau idêntico àquele de que se beneficiariam os detentores da competência mais rara, esse mesmo lucro acha-se logicamente distribuído em função das oportunidades de acesso a essas condições, quer dizer, em função da posição ocupada na estrutura social. (BOURDIEU, 2008d, p. 43).

Assim, se todos tiverem oportunidade de efetivamente aprender uma LE na escola, falar um idioma perderá seu caráter distintivo. Somente preservando a raridade de tal competência linguística é possível preservar também seu valor simbólico. A partir do momento em que o acesso ao ensino básico foi se universalizando, o valor do ensino de LEs na escola regular foi diminuindo e a aprendizagem de um segundo idioma continuou sendo reservada àqueles mais providos de capital.

Em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação que continua em vigor. A nova lei estabelece uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que responda às necessidades e especificidades *regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela* (Art. 26).

Na parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma LE moderna é obrigatório a partir da quinta série. A escolha do idioma a ser ensinado é responsabilidade da comunidade escolar e deve levar em conta as necessidades da região em que a instituição e os estudantes estão localizados.

No Ensino Médio, além do ensino obrigatório de uma LE, será incluído o ensino de um segundo idioma, em caráter optativo. Isso significa que os alunos terão aulas de alguma LE da quinta série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, totalizando pelo menos sete anos do estudo de um idioma. Em geral, a grade curricular das escolas regulares tanto públicas quanto particulares prevê duas aulas semanais de 50 minutos para o ensino de idiomas.

De acordo com a lei, nas aulas de LE os alunos podem ser organizados de acordo com seu nível de conhecimento prévio do idioma. Isso significa que dentro da própria escola os alunos podem ser agrupados em classes diferentes de acordo com o nível de conhecimento da LE oferecida. Assim, em tese, a escola tem a liberdade de formar turmas mais homogêneas ou com um número menor de alunos, o que poderia facilitar o ensino de um idioma.

Em 2005, foi sancionada a lei que institui a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol. De acordo com o artigo 1º da lei, “*o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio*”. Essa implantação teria o prazo de cinco anos para ser efetivada. Assim, em tese, desde agosto de 2010, todos os alunos do Ensino Médio no país têm a opção de estudar a língua espanhola e mais um idioma em caráter optativo, muito provavelmente a língua inglesa por ser o idioma mais amplamente ofertado nas escolas regulares⁷.

Em uma análise sobre o cenário do ensino de inglês nas escolas públicas, particulares e nos cursos livres do país, Walker (2003) reconhece que, na grande maioria das vezes, o aluno só alcança o domínio da língua por meio de aulas em escolas de idiomas e/ou viagens de intercâmbio. No entanto, segundo a autora, estudar inglês em um curso livre

⁷ Vale observar que a opção pela língua inglesa não acontece por acaso. A preferência pelo ensino da língua inglesa no Brasil, como em vários países do mundo, deve-se, principalmente à importância econômica e política dos países que têm o inglês como língua materna. De acordo com Paiva (1998), a língua inglesa circula entre as pessoas de diversas nacionalidades como uma mercadoria de alta cotação no mercado. Segundo a pesquisadora, vários países do mundo investem no ensino de inglês como forma de acesso à tecnologia de ponta, ao comércio e turismo internacionais e à ajuda militar e econômica dos países de língua inglesa, mais especificamente, dos Estados Unidos. Para Paiva (1998), o inglês se firmou mundialmente como a língua do progresso. Entretanto, segundo Phillipson (1992), essa hegemonia do ensino de inglês representa o que ele chama de imperialismo linguístico, que, assim como o imperialismo cultural, está relacionado à entrada de elementos culturais de um povo dominante em outros povos, carregando consigo valores e estabelecendo a dominação por meio de um consenso.

não é garantia de um estudo consistente e de qualidade. Existem escolas de idiomas de todo tipo. Das mais tradicionais, com bons profissionais e com ótima qualidade de ensino, a escolas comprometidas apenas com o lucro. É importante ressaltar que os cursos livres não exigem diploma de licenciatura para o professor de idiomas. Nesses cursos, os certificados de proficiência emitidos por instituições estrangeiras como os diplomas da Universidade de Cambridge, da Universidade do Michigan ou mesmo uma experiência de estadia no exterior muitas vezes contam mais que um diploma de licenciatura.

Apesar de terem voltado ao currículo das escolas, o que poderia indicar a valorização do ensino de LEs, o histórico inconstante dá indícios sobre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento de um ensino de idiomas de qualidade na escola regular. Várias pesquisas indicam que, apesar de terem estudado pelo menos uma LE ao longo da vida escolar no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que significa sete anos de estudo, muitos estudantes atingem somente o nível básico de conhecimento de um idioma (ORTENZI et al, 2008; PAIVA, 2006; FREIRE e LESSA, 2003; WALKER, 2003; BASSO, 2001). Apesar desta pesquisa não ter analisado o ensino da língua inglesa nas escolas, os depoimentos dos diretores e dos egressos parecem sugerir uma grande heterogeneidade nos cursos desenvolvidos diferentes instituições de ensino e corroboram os resultados das pesquisas citadas acima sobre as dificuldades de ofertar um ensino significativo e de qualidade, principalmente nas escolas regulares públicas ou privadas.

1.6 O curso de Letras da UFMG

O objetivo deste item é fazer uma apresentação da graduação em Letras da UFMG. Não é nossa intenção fazer uma análise da matriz curricular, mas sim discutir aspectos do curso que possam impactar o valor do diploma de licenciatura em inglês. A estrutura curricular apresentada aqui se refere ao curso atual e não corresponde exatamente ao contexto acadêmico no qual os egressos analisados se formaram. Os egressos analisados nessa pesquisa entraram para a graduação em Letras entre os anos de 1999 e 2005 e, desde então, o curso passou por mudanças em sua matriz curricular. Entretanto, ainda que tenha havido alterações, à época da entrada desses alunos na UFMG, o curso de Letras já oferecia a licenciatura plena em língua inglesa, a opção das modalidades de bacharelado ou de licenciatura, e habilitações em diversos idiomas. Além disso, já possuía o Centro de Extensão, doravante CENEX, e oferecia aos alunos da graduação oportunidades de se engajarem em atividades acadêmicas como projetos de pesquisa e monitoria.

O atual de Letras da UFMG oferece nove habilitações: Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano, Latim, Linguística e Português. A opção da habilitação é feita pelo aluno ingressante já no primeiro período do curso. Além do idioma a ser estudado, o aluno deve escolher entre as modalidades de licenciatura ou bacharelado. Dentro da licenciatura, o aluno pode optar por fazer uma licenciatura simples (formando-se em um idioma) ou uma licenciatura dupla (formando-se em dois idiomas, sendo um necessariamente a língua portuguesa). Essa opção é feita pelo aluno a partir do quinto período. Segundo a descrição da estrutura curricular do curso de Letras obtida no site da faculdade, a licenciatura prepara o aluno para a docência e as disciplinas oferecidas na grade curricular visam “*desenvolver o espírito criativo do futuro professor, o conhecimento de técnicas e reflexões desenvolvidas na área da linguística aplicada ao ensino e na didática*”. Já o bacharelado prepara o aluno para atividades profissionais fora da docência, como “*a tradução, a edição e a editoração de livros, a fonética clínica, a linguística forense*”. Pode, também, abrir “*uma ponte entre as áreas de pós-graduação existentes na FALE⁸ e o aluno da graduação*”. Vale ressaltar que além do estudo sobre aspectos linguísticos das LEs e da língua portuguesa, a graduação em Letras da UFMG possibilita o contato do estudante com cânones da literatura nacional e internacional e com outros aspectos da linguagem e da cultura legítima de outros países, o que pode acrescentar um traço de distinção ao curso da UFMG. O quadro da próxima página apresenta a oferta atual do curso:

⁸ FALE: Faculdade de Letras da UFMG.

Quadro 1: Habilitações e Modalidades do Curso de Letras da UFMG.

MODALIDADE	Licenciatura		Bacharelado	
HABILITAÇÃO	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Português	X	X	X	X
Inglês	X	X	X	X
Alemão				X
Espanhol		X		X
Francês			X	
Italiano			X	
Grego			X	
Latim			X	
Linguística			X	
Português-Francês	X			
Português-Alemão		X		
Português-Italiano	X			
Português-Grego	X			
Português-Latim	X			

Fonte: Matrizes Curriculares, FALE, 2007.

De acordo com o quadro apresentado, tanto as línguas clássicas quanto o Francês e o Italiano são oferecidos somente no turno diurno e na modalidade bacharelado, o que sugere que muito provavelmente os estudantes desses cursos não tenham a necessidade urgente de se inserir no mercado de trabalho e que possam cursar toda a graduação no período da manhã. Ainda que optem por fazer a licenciatura dupla, essa opção só é oferecida no período diurno. Além disso, a escolha por uma licenciatura dupla significa também um investimento de tempo, já que são necessários dez semestres para a obtenção do diploma, em vez dos oito semestres requeridos para a licenciatura simples ou para o bacharelado. O caráter distintivo desses cursos também pode ser percebido no valor simbólico dos idiomas. Além de limitar a atuação profissional ao Ensino Superior, a formação nas línguas clássicas tem forte caráter erudito, o que por si só já é um traço distintivo. As línguas francesa e italiana, de acordo com Prado (1995), são associadas a alta cultura e sofisticação, o que também possivelmente confere certo grau de distinção ao curso.

Apesar de ser oferecida somente no período noturno, o que poderia indicar menor prestígio devido ao caráter prático relacionado à uma possível inserção no mercado de trabalho, a habilitação em Alemão só é oferecida na modalidade de bacharelado ou na licenciatura dupla. Assim como nas habilitações em Francês e Italiano, essa característica sugere que os estudantes dessa habilitação possuem disponibilidade para um investimento

maior tanto em relação ao tempo despendido no curso de graduação quanto em relação ao investimento no aprendizado de uma LE não tão comum quanto Inglês ou Espanhol. É interessante notar que o estudo de Prado (1995) sobre o valor das LEs aponta para uma ideia mais pragmática do uso da língua alemã. Apesar do valor simbólico, ela está mais associada à inserção no mercado de trabalho e assuntos técnicos e não é vista como sinal de sofisticação como a língua francesa, por exemplo.

As habilitações em Inglês e Espanhol são as únicas que oferecem a modalidade de licenciatura plena. Assim, os estudantes desses idiomas têm a opção de obter o diploma de licenciatura em apenas uma LE, não uma licenciatura dupla, como no caso dos outros idiomas. A habilitação em Espanhol é oferecida somente no período noturno enquanto a habilitação em Inglês é oferecida tanto no período noturno quanto no diurno. A oferta da licenciatura plena nesses dois idiomas parece atender uma demanda do mercado de trabalho, que, segundo os fundamentos conceituais do curso, é uma das preocupações do curso de graduação (FALE, 2007). Aqueles que buscam essas habilitações provavelmente terão mais oportunidades de emprego, já que o Inglês e o Espanhol são as línguas mais ensinadas tanto no ensino regular quanto em escolas de idiomas.

Tendo em vista um curso com tão ampla oferta de habilitações, é possível supor que exista grande heterogeneidade no perfil dos alunos da graduação em Letras da UFMG. O Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação da UFMG (BRAGA e PEIXOTO, 2006, p. 13) não apresenta informações específicas sobre os alunos de acordo com as modalidades (bacharelado e licenciatura) e habilitações oferecidas pelo curso (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português, Grego ou Latim), mas tanto alunos quanto professores da universidade observam empiricamente a existência de um perfil bastante distinto de alunos nas diferentes modalidades e habilitações do curso de Letras.

Em sua pesquisa de mestrado, Silva (2010) investigou as estratégias de rentabilização do diploma de licenciatura realizadas por alunos do curso de Letras da UFMG e a relação entre essas estratégias e o perfil sociocultural dos estudantes. O trabalho não teve como objetivo analisar alunos de uma habilitação específica, mas apresentou resultados que evidenciaram as diferenças nos perfis e nas estratégias de alunos que optavam por uma habilitação em LE. A pesquisa demonstrou que os alunos das licenciaturas em LEs apresentam estratégias e perfis bastante distintos quando se leva

em consideração o idioma da habilitação escolhida por eles, devido, principalmente, às diferenças de valor dos próprios idiomas nos mercados simbólicos. Por ter maior número de falantes e ser o idioma mais ofertado tanto em cursos livres como no ensino básico, o Inglês possui um caráter menos distintivo que outras LEs modernas, como Francês, Italiano e Alemão. Por outro lado, é mais fácil se inserir no mercado escolar por meio do conhecimento da língua inglesa que pelo domínio dos outros idiomas.

Uma das conclusões destacadas pelo pesquisador foi a de que os alunos com maior capital cultural investem na docência em cursos livres de idiomas, em experiências no exterior e em disciplinas da área de literatura, por serem mais valorizadas que as disciplinas relacionadas diretamente ao ensino. Apesar de declararem se sentir preparados para atuar como professores de idiomas no ensino básico, esses alunos rejeitam a ideia de atuar nesse campo específico do mercado escolar. Aqueles alunos que viveram algum tempo em um país estrangeiro apresentam maior rejeição à docência no ensino básico. Dados semelhantes foram verificados nas entrevistas com os egressos analisados neste trabalho e serão apresentados mais à frente.

Os resultados da pesquisa de Silva (2010) mostram relação direta com aqueles de pesquisas sobre baixa atratividade da carreira docente. Alunos de camadas mais altas tendem a rejeitar o magistério em razão da desvalorização da profissão de professor. É interessante notar que esses estudantes investem na docência em cursos livres, sugerindo que, apesar da desvalorização da LE no ensino básico, os cursos de idiomas continuam tendo um traço distintivo que na visão dos alunos compensaria a desvalorização da profissão docente.

Apesar de menos valorizado dentro da hierarquia dos cursos de graduação, o curso de Letras da UFMG é bem avaliado e pode ser considerado uma referência no estado de Minas Gerais e no país, não somente pelos resultados alcançados em avaliações externas, mas também por ser oferecido por uma universidade de renome. O desempenho do curso de Letras da UFMG no ENADE também é considerado bom, já que o curso recebeu nota 4 na última avaliação, feita em 2011. Nas avaliações de 2005 e 2008, o curso obtivera nota 5, o conceito máximo dessa avaliação. Além disso, a despeito do pouco prestígio dentro do universo dos cursos de graduação oferecidos pela UFMG, o fato de oferecer habilitações como Latim, Grego e seis LEs modernas, sendo o Espanhol e o Inglês ofertados como licenciaturas plenas, sugere que o curso de Letras da UFMG possui uma

estrutura que o coloca no grupo das melhores faculdades de Letras do país. Mesmo dentre as universidades públicas, são poucas aquelas que oferecem tantas habilitações.

1.7 Considerações finais sobre o capítulo 1

Como apresentado neste capítulo, a expansão do ensino acaba por alterar em maior ou menor grau o valor de um diploma. Além disso, apesar do aumento na escolaridade da população e no acesso à universidade, existe uma forte hierarquização dos cursos de Ensino Superior. Assim, existem, cursos e instituições de maior ou de menor prestígio, que conduzem a diplomas mais ou menos valorizados. Em geral, alunos com menos recursos se direcionam para os cursos menos prestigiados e estudantes das camadas mais altas frequentam os cursos mais valorizados. Nesse cenário geral de desvalorização de títulos e de diferenças hierárquicas dentro das universidades, o curso de licenciatura mostra-se pouco prestigiado e pouco atraente para os jovens que pretendem fazer o Ensino Superior.

Vale observar que a vivência de desvalorização do diploma não é uniforme. Cada grupo social enfrenta essa experiência de uma forma diferente em função da sua posição no campo social. Se for levada em consideração a posição social de onde o diplomado partiu, o título de um curso de licenciatura pode se mostrar bastante rentável. Para determinados grupos sociais, como identificado na pesquisa de Valle (2006), ter o diploma de licenciatura pode significar uma ascensão social, econômica e cultural em relação a seu grupo de origem. Essa ideia é fundamental para entender os rendimentos do diploma para os egressos analisados nesta pesquisa.

É preciso ainda considerar que apesar de estar inserida em um cenário de desvalorização relativa de títulos e de desprestígio da carreira docente, a licenciatura em LE possui uma especificidade que é atestar o conhecimento de um idioma, algo que representa alto valor no mercado de bens simbólicos. No entanto, apesar do prestígio representado pelo conhecimento de uma LE, o ensino de idiomas nas escolas regulares não parece ser valorizado, o que nos leva a questionar o que se pode esperar de um diploma de Letras com licenciatura em inglês já que, se por um lado, ele supostamente atesta um conhecimento valorizado, um idioma, por outro, forma o profissional para atuar em um campo onde o ensino de idiomas parece desvalorizado, que é o campo escolar.

CAPÍTULO II – O VALOR DO DIPLOMA E DA LÍNGUA INGLESA NO MERCADO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é fazer uma contextualização do campo profissional dos egressos da licenciatura em língua inglesa de cursos de Letras, para, com isso, compreender o valor da licenciatura e do idioma no mercado escolar. Para isso, foram feitas entrevistas com diretores e coordenadores de instituições dos três segmentos mais relevantes do campo escolar: escolas públicas, escolas particulares e escolas de idiomas da cidade de Belo Horizonte. Optou-se por entrevistar diretores e coordenadores para obter uma visão institucional sobre os professores e a língua inglesa no campo escolar. O objetivo das entrevistas foi investigar o valor do diploma de licenciatura e do inglês nesses espaços para, com isso, apresentar uma visão abrangente do mercado escolar que complemente e enriqueça a análise dos dados obtidos sobre os egressos sujeitos da pesquisa.

Ao falarmos sobre o valor da licenciatura em língua inglesa no mercado escolar, referimo-nos tanto ao valor atribuído pelas instituições ao idioma como componente curricular como à percepção do valor simbólico do conhecimento de uma LE como forma de comunicação e de distinção em um mundo globalizado. Nesse sentido, o conhecimento de uma LE, mais especificamente a língua inglesa, ultrapassa a barreira do conhecimento erudito, e torna-se necessário como competência prática para uma inserção mais bem sucedida no mercado escolar, no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos em geral.

O universo de escolas é sabidamente maior e mais diverso do que aquele apresentado aqui. Por isso, a descrição apresentada não deve ser entendida como uma generalização sobre o campo profissional dos egressos da licenciatura em língua inglesa, mas sim, como uma primeira aproximação desse mercado.

A seleção e o acesso aos entrevistados

O contato com os entrevistados foi obtido por meio de pessoas que trabalham ou já trabalharam nas próprias instituições ou por indicações de colegas. Ao todo, foram feitas onze entrevistas, realizadas em:

- três escolas públicas (uma estadual e duas municipais) - foram entrevistados, respectivamente um vice-diretor, um diretor e um coordenador de série;
- cinco escolas particulares – foram entrevistados um coordenador geral, três diretoras e uma coordenadora pedagógica;
- três escolas de idiomas – foram entrevistados dois coordenadores e um ex-coordenador.

O número de entrevistados não foi estabelecido *a priori*. A partir do momento em que as respostas dos entrevistados não variavam muito em relação aos dados obtidos nas entrevistas anteriores, optou-se por encerrar a descrição daquela categoria de escola. Isso foi feito após a entrevista com três representantes de escolas públicas e três representantes de cursos de idiomas. No entanto, as entrevistas com os diretores de escolas particulares sugeriam um universo bem mais heterogêneo em relação não somente à LE, mas à proposta pedagógica, perfil dos alunos e perfil da própria escola. Assim, foram necessários dados de cinco escolas distintas para tentar descrever esse campo escolar específico. As entrevistas foram gravadas e transcritas e os nomes das escolas e dos entrevistados foram alterados para garantir o anonimato dos participantes.

Um ponto a ser esclarecido é que nem todos os egressos sujeitos desta pesquisa trabalham nas escolas que compõem o quadro descrito neste item. A seleção das instituições foi feita aleatoriamente com o intuito de apresentar um cenário aproximado do mercado em que os professores de inglês atuam.

O quadro 2 apresenta um resumo das escolas e dos sujeitos entrevistados:

Quadro 2: Escolas pesquisadas e sujeitos entrevistados.

ESCOLAS PÚBLICAS	
Nome da Escola	Entrevistado
Escola Municipal José Reis	Diretor
Escola Municipal Zélia Gattai	Coordenador de série (ex-diretor)
Escola Estadual Capanema	Vice-Diretor (ex-diretor)
ESCOLAS PARTICULARES	
Nome da Escola	Entrevistado
Escola Einstein	Coordenador Geral
Escola Coliseu	Coordenadora Pedagógica
Escola Bem-Te-Vi	Diretora
Escola Minas Gerais	Diretora
Escola São Judas	Diretora
ESCOLAS DE IDIOMAS	
Nome da Escola	Entrevistado
Escola Success	Coordenador
Escola Miami	Ex-coordenador
Escola Windsor	Coordenadora

Fonte: elaborado pela autora

Os procedimentos

As questões elaboradas para as entrevistas foram norteadas pelos seguintes parâmetros: a) o valor da língua inglesa nas instituições (passando por temas como hierarquia de disciplinas, carga horária, objetivo do ensino de inglês); b) o trabalho do professor de inglês (carga horária, limitações e potenciais de seu trabalho, plano de carreira); e c) o perfil do professor de língua inglesa (competência linguística – fluência, diplomas de instituições estrangeiras, experiência no exterior - e competência técnica - licenciatura em inglês, experiência profissional, conhecimento do mundo escolar). O roteiro da entrevista pode ser consultado no Anexo 1 desta tese.

Apesar de terem seguido praticamente o mesmo roteiro, as entrevistas tomaram rumos bastante diferentes nos três segmentos do campo escolar, indicando um perfil bastante distinto entre as escolas públicas, as escolas particulares e as escolas de idiomas. É interessante notar que os depoimentos dos representantes dos segmentos escolares

pesquisados apresentaram um tom muito semelhante entre si, isto é, cada segmento escolar acabou por enfatizar mais um aspecto da entrevista do que outro. Isso aconteceu de forma espontânea, no decorrer das entrevistas e acabou se refletindo na análise dos dados que enfatizou temas distintos dependendo do segmento específico do campo escolar apresentado.

A análise

Os dados dos depoimentos dos coordenadores e diretores foram tratados de maneira transversal, e não escola por escola. A opção pela análise linear de cada uma das instituições dificultaria a composição de um cenário e poderia tornar-se repetitiva devido à semelhança dos depoimentos em relação a muitos dos temas abordados. Ainda que em alguns casos os relatos tenham sido bastante distintos, as partes divergentes referiam-se às ações e percepções dos diretores, mas não aos temas tratados, o que permitiu o desenvolvimento da análise transversal.

2.1 As escolas públicas

Neste item, serão apresentadas a descrição e a análise das entrevistas das escolas públicas. Os dados foram agrupados em três grandes temas: o trabalho e o perfil do professor de inglês da rede pública; perfil dos alunos e sua relação com a escola e os docentes; o lugar da língua inglesa na escola pública.

Descrição das escolas públicas pesquisadas

A escola José Reis oferece o Ensino Fundamental e médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) para aproximadamente 900 alunos. De acordo com o depoimento do diretor, a escola atende alunos que, em sua grande maioria, trabalha ou vive em um dos aglomerados⁹ existentes na região. Ainda segundo o diretor, os alunos têm, em média, 22 anos de idade.

Embora receba alunos das classes populares, a escola está localizada na região sul de Belo Horizonte, em um bairro de classe média alta. A escola José Reis fica em um andar de um prédio municipal onde se localizam outras duas escolas municipais (uma de ensino

⁹ Em seus depoimentos, os diretores entrevistados das escolas públicas utilizam o termo “aglomerado” para se referirem às favelas da região. De acordo com o IBGE, os aglomerados são definidos como “*assentamentos irregulares conhecidos como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, rressacas, mocambos, palafitas, entre outros*” (IBGE, 2010).

especial e outra que oferece o terceiro ciclo do Ensino Fundamental: 6º, 7º, e 8º – e o Ensino Médio) e uma secretaria municipal. A proximidade física com setores da gestão municipal pode explicar a boa estrutura do prédio e da escola. O edifício possui biblioteca, sala de informática, quadra poliesportiva e esse espaço é compartilhado pelas três escolas. A entrevista foi feita no período noturno e foi possível perceber o uso que os alunos faziam das instalações do prédio: grupos praticando esportes, alguns estudantes na biblioteca e na sala de informática. Além disso, na sala dos professores, a maioria deles parecia envolvida com o planejamento de aulas, correções e exercícios/avaliações.

Na escola Zélia Gattai, foi entrevistado o coordenador de uma das séries. Como ele havia sido diretor da instituição anteriormente, tinha conhecimento do contexto geral da escola e pode nos dar detalhes sobre a escola e seu funcionamento. A instituição oferece o Ensino Fundamental nos períodos da manhã e tarde e EJA no período noturno. A escola Zélia Gattai está localizada na região nordeste da cidade e possui aproximadamente 1500 alunos, provenientes de um bairro de classe média e de um aglomerado próximos à escola. Por estar próxima a um campus universitário, de acordo com o coordenador, existe a presença constante de pesquisadores dentro da instituição. O coordenador, assim como uma professora e um funcionário da secretaria dizem estar acostumados a receber pesquisadores na escola.

A escola possui boas instalações, como quadras, salas de aulas bem conservadas, laboratório de informática e biblioteca. A entrevista foi feita no período da manhã e foi possível observar como os alunos se movimentavam pelo espaço escolar. Muitos estavam fora das salas de aula; havia também a movimentação de muitos funcionários; alguns deles abordavam os alunos para tentar entender o motivo de não estarem em sala, já que não era o período de intervalo entre aulas. Quando não havia nenhum motivo aparente, os alunos eram mandados de volta a suas classes. Outros alunos eram encaminhados para conversar com o coordenador de série devido a mau-comportamento. Aparentemente, os funcionários estavam bastante envolvidos em controlar o comportamento dos alunos.

Para obter os dados sobre a escola estadual Capanema, foi entrevistado o vice-diretor, que já havia sido diretor da escola anteriormente. A escola Capanema é uma instituição renomada e tradicional da rede estadual de Minas Gerais. A escola está localizada em uma região nobre da zona sul da cidade e oferece o Ensino Médio para aproximadamente 3.700 alunos distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite.

Segundo o vice-diretor, dentro de um contexto de desprestígio do ensino público em geral, a escola Capanema continua sendo considerada uma escola valorizada. Prova disso é que seus alunos são provenientes não somente de Belo Horizonte, mas também da região metropolitana da cidade e até do interior do estado. De acordo com o vice-diretor, esses alunos têm conhecimento do bom trabalho desenvolvido no colégio e optam por fazer o Ensino Médio na instituição ainda que isso signifique sacrifícios em termos financeiros e em tempo gasto em trânsito. Segundo o vice-diretor, esses alunos têm como objetivo fazer vestibular e/ou obter um bom resultado no ENEM para, com isso, entrar em boas faculdades de Belo Horizonte.

A escola Capanema possui excelente infraestrutura, contando com quadras, laboratório de informática, biblioteca e piscina aquecida. A entrevista foi feita à tarde, e foi possível presenciar um pouco da dinâmica dos alunos e dos professores durante o período de intervalo entre as aulas. Apesar da aparente “bagunça” entre uma aula e outra, depois que o sinal bateu, todos os alunos voltaram para suas turmas. Aqueles que demoraram um pouco mais foram logo direcionados para suas classes pelo inspetor de ensino, que agia com bastante rigor.

2.1.1 O trabalho e o perfil do professor de inglês da rede pública

Duas das escolas analisadas são da rede municipal de Belo Horizonte, tendo, portanto, a mesma relação institucional com seus professores. Para ser professor em uma das escolas da rede municipal, é obrigatório possuir licenciatura plena na matéria que se pretende lecionar e passar no concurso público promovido pela prefeitura.

No caso da rede estadual, o professor não precisa necessariamente ter passado em um concurso. É possível conseguir uma vaga de trabalho como professor designado, que é aquele que não se submeteu a um concurso, mas tem um contrato de trabalho temporário na rede estadual. Apesar de não ser avaliado em um concurso, idealmente é preciso que o professor comprove formação na área, apresentando o diploma de licenciatura. No entanto, de acordo com o depoimento do vice-diretor da escola Capanema, alguns estabelecimentos da rede estadual possuem professores designados que não possuem formação específica na disciplina que lecionam, mas que conseguem uma autorização temporária expedida pela Secretaria Estadual de Educação para lecionar.

Nesse aspecto, a rede municipal consegue estabelecer vínculos mais fortes com seus professores, já que todos os docentes são necessariamente concursados. De acordo com os depoimentos dos diretores das escolas José Reis e Zélia Gattai, a rotatividade de professores é muito baixa, o que favorece o desenvolvimento de um trabalho mais consistente.

Na escola Capanema, segundo o vice-diretor, a rotatividade de professores é baixa principalmente porque a instituição é considerada referência na rede estadual e atende alunos considerados por ele a elite do ensino público de Belo Horizonte. No entanto, o diretor admite que essa é uma situação pouco comum na rede estadual. De acordo com seu depoimento, na maioria das vezes, a rotatividade de professores é alta devido ao grande número de professores designados.

A seleção do professor de LE tanto da rede municipal quanto da rede estadual não leva em conta certificados de proficiência ou vivência no exterior; somente a licenciatura plena. A comprovação de que o professor está apto a lecionar é sua nota na avaliação escrita do concurso. A pontuação do candidato pode aumentar se ele apresentar diploma de pós-graduação e comprovação de experiência profissional no ensino básico.

Ao avaliar o candidato somente por meio de uma prova escrita, os concursos não têm como aferir a proficiência em LE por parte dos futuros professores das redes municipal e estadual. A competência comunicativa¹⁰ em língua inglesa não é avaliada em nenhum momento. Assim, não é possível saber o nível de conhecimento do professor de inglês em situações reais de comunicação que exigem o uso das quatro habilidades para a interação em uma LE: ler, falar, escrever, compreender o que o outro fala.

¹⁰Para CANALE (1983), competência comunicativa e comunicação são conceitos distintos na medida em que o primeiro refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários para uma pessoa comunicar-se com outra, e o segundo está relacionado à realização desses conhecimentos e dessas habilidades dentro de contextos nos quais há interação social. CANALE (1983) define conhecimento como aquilo que está relacionado ao que uma pessoa sabe, consciente ou inconscientemente, sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua. Habilidade refere-se à transposição desses conhecimentos para a prática, no sentido de usá-los de modo adequado em situações de comunicação real. A competência comunicativa é, assim, parte essencial da comunicação em si e pode apresentar desvios exatamente porque as habilidades necessárias para usar esses conhecimentos em situações reais de comunicação estão situadas dentro de um contexto social, no qual existem variáveis que não são controláveis. Nesse contexto percebe-se que o conhecimento apenas gramatical da língua não garante a comunicação. A competência gramatical é apenas uma das competências necessárias para a comunicação. Ela faz parte de um conjunto de competências que formam a competência comunicativa.

Em relação ao plano de carreira, as redes municipal e estadual apresentam alguns aspectos distintos. Na rede municipal, o plano de carreira valoriza o investimento na formação continuada do professor. Assim, quem faz especialização, mestrado, doutorado, sobe na carreira e acaba conseguindo salários melhores. Outro benefício é a concessão de licença parcial ou até mesmo total para que os professores consigam investir nesse tipo de formação. De acordo com o depoimento do diretor da escola José Reis e do coordenador da escola Zélia Gattai, além de ser relativamente fácil conseguir a licença, a comprovação dos títulos leva a promoções praticamente imediatas na carreira do professor, o que estimula os docentes da rede municipal a investirem em sua formação.

Entretanto, segundo os entrevistados, o plano de carreira não contempla diplomas de proficiência, como o TOEFL e o IELTS (exigidos, respectivamente, para entrada em universidades americanas e britânicas, assim como para comprovação de proficiência em língua inglesa por cursos de pós-graduação) e aqueles concedidos pela Universidade de Cambridge e pela Universidade do Michigan, reconhecidos internacionalmente.

De acordo com Paiva (2006), os cursos de especialização não têm o objetivo de melhorar a competência comunicativa dos professores, mas sim, apresentar e aprofundar questões teóricas e práticas da linguística aplicada. Segundo a pesquisadora, os cursos de especialização e a pesquisa formam professores mais preparados em relação à teoria e à prática, mas dificilmente servirão como fonte para a aprendizagem do idioma e para o desenvolvimento da competência comunicativa do docente. De acordo com Paiva (2006), *“sem a competência linguístico-comunicativa, o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa a competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir”* (PAIVA, 2006, p. 63). Assim, o plano de carreira da rede municipal desconsidera um aspecto fundamental para a qualidade do ensino das LEs, que é a proficiência no idioma por parte daquele que ensina. O pouco domínio da língua inglesa por parte dos professores é um dos grandes obstáculos para um ensino de qualidade.

Na rede estadual, segundo o vice-diretor da escola Capanema, o plano de carreira é praticamente inexistente para aquele que investe somente em sua formação. O diretor cita seu próprio percurso profissional como exemplo para justificar seu desânimo em relação à carreira docente na rede estadual. Ele ingressou na rede em 1991 como professor de geografia e, desde então, foi diretor do colégio Capanema duas vezes e vice-diretor uma

vez. Nesse período, concluiu o mestrado e agora está cursando disciplinas para um possível doutorado. Segundo o vice-diretor, o título de mestre, conseguido em 2007, não deu a ele nenhum benefício salarial, porque ainda não foi formalmente inserido no sistema da rede estadual devido à lentidão burocrática e mudanças no plano de carreira. Ainda que tivesse conseguido o reconhecimento do título, o diretor afirma que o acréscimo no salário seria mínimo. Entretanto, os cargos de diretor e vice-diretor oferecem benefícios salariais que, segundo ele, podem motivar o professor a conseguir ascensão profissional na busca por outros cargos, que não o de professor. É interessante observar que sair da sala de aula é a única maneira de avançar na carreira na rede estadual, o que é bastante controverso, já que se trata de uma carreira docente.

Segundo a descrição feita pelo vice-diretor, o plano de carreira da rede estadual não parece nada sedutor e, quando se analisam os critérios para a mudança de categoria, percebe-se que há pouco incentivo para a formação continuada do professor e, especificamente no caso da LE, nenhum interesse em motivá-lo para continuar investindo em sua proficiência. De acordo com seu depoimento, quando alguém lhe pergunta sobre ser professor, ele diz que essa é uma carreira que não compensa o esforço. O conselho que ele diz dar a quem o questiona sobre a profissão é que, apesar da importância da educação, para quem está começando é melhor optar por outra área de trabalho.

2.1.2 Perfil dos alunos e sua relação com a escola e os docentes

Os depoimentos sugerem que o perfil dos alunos parece interferir diretamente no trabalho dos professores e na implantação do projeto pedagógico da escola. Na escola José Reis, os alunos são mais velhos e, segundo o diretor, estão lá por sentir necessidade de continuar os estudos para permanecer ou se inserir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Assim, o diretor da escola diz que, apesar de apresentarem graves deficiências em sua formação e de, por vezes, terem uma relação conflituosa com o universo escolar, os alunos tendem a se envolver e se dedicar minimamente ao dia a dia da escola.

Por meio do depoimento do diretor da escola José Reis, é possível perceber que os alunos dessa instituição têm consciência da importância de um conhecimento formal e retomam os estudos no intuito de permanecerem inseridos não só no mercado de trabalho, mas no mundo social. Segundo Charlot (2007), não só o mercado de trabalho tornou-se mais exigente em relação à qualificação do trabalhador, mas as próprias atividades

cotidianas têm se tornado mais complexas e exigem mais conhecimento formal dos indivíduos. De acordo com Charlot, a preocupação em melhorar o nível de educação formal das pessoas em geral tornou-se *um imperativo econômico, social e cultural* (CHARLOT, 2007, p. 26).

A escola Capanema oferece três turnos de Ensino Médio. De acordo com o vice-diretor, o perfil dos alunos é bastante parecido nos períodos matutino e vespertino. Segundo o diretor, os jovens matriculados nesses turnos têm algum conhecimento a mais sobre o sistema de ensino e, por isso, optam por matricular-se nessa instituição, já que ele acredita que essa é uma escola tradicional que ainda consegue oferecer um ensino de qualidade quando comparada a outras escolas da rede estadual. Assim, segundo o vice-diretor, é possível desenvolver um trabalho de qualidade e muitos alunos saem da instituição preparados para prestar os exames seletivos para entrada em universidades

[...] Ainda que ele seja das... do que na academia eles chamam de classes populares, eles são o topo da classe popular, não é? Muito provavelmente. É. Pode ser que ele tenha um certo esclarecimento. Porque aquilo que... aquela coisa que eu chamo de desajustado mesmo, socialmente falando, ele não fica aqui. Não é o ambiente... ele mesmo se exclui. Ele mesmo vai... já vai embora. (Vice- Diretor de Estadual Capanema)

No turno da noite, os estudantes trabalham durante o dia na região e matriculam-se na escola Estadual Capanema para ir direto do trabalho para as aulas. De acordo com o diretor, o nível de conhecimento dos alunos do período noturno é inferior ao dos alunos dos períodos da manhã e da tarde. No entanto, assim como o diretor da escola José Reis, ele reconhece o envolvimento e o comprometimento desses estudantes com a escola e com os estudos.

A situação é diferente na escola Zélia Gattai. O depoimento do coordenador indica que a escola enfrenta grande dificuldade para lidar com um perfil de aluno desinteressado e desrespeitoso, e em inserir todos os programas exigidos pela prefeitura. Segundo o coordenador, isso acabou tendo um impacto negativo no trabalho do professor, que tem adoecido e faltado mais, e no desempenho dos próprios alunos:

[...] A escola tinha seus instrumentos, não é? Vamos dizer, de... de disciplina, de norma, e tal.... Tinha reprovação, não é? Então, no meio do caminho aí, algumas coisas foram acontecendo... Primeiro foi ... a equivocada interpretação do estatuto da criança... Que se falava muito em direito e... não ventilava muito os deveres. [...] Na sequência, veio um programa da prefeitura de escola plural, que não tinha reprovação, que ficou todo mundo perdido... o alunado também. E juntando... na sequência também, vieram a questão da... da inclusão, do direito à escola e agora a pressão que todo mundo tem que estar na faculdade,

tem que estar na escola e isso aí tornou muito mais heterogêneo esse alunado na escola. (...) E, ao mesmo tempo, a escola começou a absorver uma série de programas... Programas e de problemas ... e não temos outra alternativa, não é? (Coordenador de série da escola Zélia Gattai)

Esse depoimento demonstra a dificuldade da escola Zélia Gattai em descobrir como lidar com as novas demandas e um novo perfil de aluno. Segundo o coordenador, a escola tinha instrumentos para manter a disciplina sobre controle. No entanto, para ele, com a ausência de reprovação, com uma interpretação equivocada do estatuto da criança e do adolescente, com a questão da inclusão, e da absorção de outros programas, a impressão que se tem é que ficou praticamente impossível ensinar. O depoimento do coordenador sugere uma desorganização total da instituição escolar.

Além disso, é interessante observar que a distância entre o mundo dos jovens estudantes e esse novo contexto escolar parece gerar não somente um mal-estar nos docentes, mas também um ambiente muito pouco favorável para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fanfani (2009), os adolescentes e jovens possuem uma cultura social composta por conhecimentos, valores e atitudes que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e com o currículo que a escola pretende desenvolver (FANFANI, 2009, p. 58). Nesse contexto, de acordo com o pesquisador, a escola perdeu o monopólio de transmissora de conhecimentos que agora se tornaram mais diversificados, fragmentados, flexíveis e instáveis. Assim, o mundo escolar e o mundo social dos alunos se encontram e se enfrentam no espaço da escola, o que pode gerar conflitos e desordem.

Na escola estadual Capanema, o vice-diretor diz não ter problemas sérios de indisciplina. Ele acredita que uma das explicações para essa situação aparentemente distinta do contexto da maioria das escolas públicas é o perfil do aluno atendido pelo colégio, que, pela sua descrição, parece ter uma lógica socializadora mais próxima das práticas e da lógica do mundo escolar. No entanto, quando questionado sobre o engajamento dos alunos nas aulas de inglês, o vice-diretor menciona o desinteresse dos alunos em relação ao ensino de todas as matérias. Assim, apesar de não vivenciar um cenário de indisciplina, a escola Estadual Capanema compartilha com as outras escolas o problema da falta de interesse dos alunos em relação ao conteúdo das matérias:

[...] Há uma... há uma... há uma angústia generalizada não é contra o inglês, é contra qualquer coisa. [...]. Um desinteresse total. Por parte do aluno. Não é inglês, é qualquer matéria. Agora, o desinteresse aumenta na medida que você continua naquele tradicionalismo da aula expositiva. Que também depende do

expositor, e da exposição e daquilo que está sendo exposto. Eu, [...] Débora, tenho os meus questionamentos em cima, às vezes, desse professor que está em sala de aula hoje, reclamando. E aí você tem um efeito meio que perverso, não é? Um ciclo perverso. Porque eu reclamo que ganho pouco, por isso eu dou mal as aulas, por outro lado o aluno também não aprende porque também não tem interesse, fica assim... vira aquela bola. (Vice-diretor da escola Estadual Capanema)

É importante notar que em seu discurso o vice-diretor parece perceber o professor como um dos responsáveis pelo desinteresse dos alunos, o que coincide com o resultado apresentado por Silva e Matos (2012) sobre as práticas pedagógicas dos professores como um dos fatores geradores de comportamentos de indisciplina. Assim, de acordo com o depoimento do vice-diretor, a prática do professor parece ter relação com o maior ou o menor interesse do aluno pela matéria.

2.1.3 O lugar da língua inglesa nas escolas públicas

Em relação ao ensino de inglês, segundo o diretor da José Reis, a escola optou por abordar os conteúdos das matérias dentro das áreas de conhecimento sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: Linguagens, Códigos e Tecnologias; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. Dentro dessa divisão, de acordo com o diretor, a língua inglesa é trabalhada na área de linguagem. Segundo sua descrição, os professores da área de linguagem trabalham juntos e elaboram as atividades em conjunto de forma interdisciplinar. Dentro do grupo de professores da área de linguagem, existem dois professores de inglês que participam da elaboração de todas as atividades da área, independentemente de a atividade ser relacionada à língua inglesa ou não. Quando a atividade elaborada é sobre a língua inglesa, esses professores auxiliam todos os outros com o material e com orientações sobre como abordá-la e desenvolvê-la com os alunos. Dessa forma, os professores da área de linguagem não trabalham somente com suas disciplinas específicas. Quando entram em sala de aula, desenvolvem a atividade preparada pelo grupo, seja ela relacionada a língua portuguesa, informática, inglês, ou outra matéria da área de linguagem:

[...] Tem turmas que não têm o professor de português. Tem é... nós temos professores de português dentro da escola e que fazem assim... ajudam... dão assessoria, consultoria de material, de avaliação de material..... na formação dos professores... E outros irão para sala de aula, às vezes, para trabalhar a questão da linguagem. [...] Como têm alunos, inclusive, que têm dificuldades na... em alfabetização.... nós não temos professor alfabetizador aqui mas, às vezes, tem um professor que está familiarizado [...] que vai trabalhar com aquele aluno com dificuldades em alfabetização. [...] Mesmo sem ser alfabetizador. (Diretor da escola José Reis)

Segundo o diretor, a opção por trabalhar com as disciplinas nas áreas de conhecimento aconteceu devido à percepção dos professores que os alunos não estavam aprendendo com as aulas planejadas de forma mais tradicional, ou seja, cada professor ensinando sua matéria específica em aulas de 50 minutos, duas vezes por semana. De acordo com seu depoimento, por serem alunos com um percurso escolar inconstante e inconsistente, os alunos sentiam dificuldade e demonstravam resistência às aulas no formato tradicional. A nova proposta de trabalho é desenvolvida há dois anos e, apesar das dificuldades na sistematização do conhecimento, de acordo com o diretor, vem produzindo melhores resultados que aqueles obtidos na época em que os alunos tinham aulas tradicionais de cada uma das matérias separadamente. Segundo o diretor, por serem mais integradas e contextualizadas, as atividades desenvolvidas nas áreas são mais significativas para os estudantes, que acabam se envolvendo mais com o que estão estudando.

Apesar de acreditar que estão no caminho certo, o diretor expressa a insegurança de todos os envolvidos nessa proposta de ensino, principalmente devido ao fato de não terem formação nas disciplinas que estão ministrando. Um problema apontado pelo diretor da escola José Reis para o ensino nas áreas de conhecimento é a dificuldade em se trabalhar de maneira integrada com outros conteúdos. De acordo com ele, a formação oferecida pelas universidades não contempla a necessidade de uma visão mais ampla do ensino, com uma abordagem integrada do currículo escolar.

É diferente, mas, assim... às vezes, dá uma instabilidade. O professor... a nossa cultura de... de formação... [...] aqui a gente tem essa necessidade de interagir embora a formação inicial... ela não prevê isso... As universidades ainda não veem isso, elas estão ainda muito segmentadas por áreas pequenas... por disciplinas, não é? Então eles (os professores) vêm com uma concepção de escola regular que teria aquela disciplina de inglês duas vezes por semana, naquele momento... E quando chega aqui pra... na educação de jovens e adultos tem uma outra concepção de currículo, não é? Basicamente integrado. (Diretor da escola José Reis)

É interessante que, mesmo não desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, na escola Zélia Gattai o coordenador expressou a mesma opinião em relação à necessidade de uma formação diferente do professor. Segundo ele, os professores que ingressam na rede não foram preparados para lidar com questões complexas como indisciplina, inclusão, e projetos interdisciplinares, mas sim, para lecionar o conteúdo da matéria para a qual se formaram. Para ele, esse é um dos motivos pelos quais muitos deles se sentem frustrados

quando não conseguem desenvolver o curso da maneira como haviam planejado e, talvez, uma das razões para o aumento de absenteísmo e de adoecimento entre os professores.

Apesar de ser professor de história, o coordenador diz se apresentar como “*professor de disciplina extinta*”, pois, segundo ele, não é mais possível trabalhar o conteúdo das matérias como até pouco tempo atrás. Devido à indisciplina, às dificuldades de leitura e à falta de conceitos básicos em todas as matérias, de acordo com seu depoimento, o professor não consegue mais ensinar os conteúdos presentes nos planos de ensino. Para o coordenador, o objetivo atual é conseguir lidar com a indisciplina do grupo e tentar de alguma forma mobilizar esses alunos para o conhecimento. De acordo com ele, se o professor conseguir ensinar os conceitos mais básicos de sua disciplina, pode se dar por satisfeito.

Para Fanfani (2007), atualmente o trabalho dos docentes requer não somente o uso de conhecimento técnico, mas também as características pessoais do próprio professor que não podem ser ensinadas em cursos. Segundo o autor,

En las condiciones actuales el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función. [...] No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respecto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia, etc. (FANFANI, 2007, p. 346)

Ensinar torna-se uma tarefa mais complexa e abstrata e o bom desempenho do professor está relacionado à sua capacidade de lidar com problemas diversos que extrapolam o mundo escolar. De acordo com Fanfani (2007), esse contexto exige uma lógica indefinida e interativa, já que o docente deve interpretar o contexto em que está inserido e adaptar suas práticas a fim de obter bons resultados. Porém, os depoimentos sugerem que a tarefa de criação e adaptação nesse novo modelo de professor gera insegurança e questionamentos sobre sua eficácia e, além disso, os professores não foram formados para isso.

Na escola Zélia Gattai, as disciplinas têm duas aulas semanais de 50 minutos cada, com exceção de língua portuguesa e matemática, que têm quatro aulas em cada turma. As

aulas de inglês são iniciadas no final do segundo ciclo, o que corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental dois. Desde 2009, o MEC envia à escola o material didático de inglês do aluno e do professor, mas, de acordo com o coordenador, o material não tem sido suficiente para mudar a situação do ensino da língua inglesa, que está inserido nesse contexto mais amplo de desinteresse geral pelos componentes curriculares.

A grade curricular segue o formato tradicional na escola estadual Capanema. Lá, as aulas de inglês são ministradas duas vezes por semana, durante 50 minutos, nos três anos do Ensino Médio. No primeiro e no segundo ano, os alunos têm aula de inglês e podem optar por fazer espanhol também. No terceiro ano, os estudantes optam por um ou outro idioma. Essa opção, de acordo com o vice-diretor, está ligada ao vestibular. Os alunos têm como objetivo prestar o exame no final do Ensino Médio e escolhem estudar a LE pela qual optarão no vestibular.

A escola Capanema tem uma parceria com o SENAC e oferece aulas de inglês e de espanhol duas vezes por semana na própria instituição nos horários em que os alunos não têm aulas. Essa parceria foi feita com o objetivo de preparar jovens para trabalharem na Copa do Mundo de 2014. Por isso, o pré-requisito é que o jovem tenha 16 anos completos até o dia 30 de maio de 2012 para que na data da competição ele já tenha completado 18 anos e seja contratado para trabalhar nos terminais turísticos de aeroportos e hotéis de Belo Horizonte. As vagas são limitadas e os alunos foram chamados para o curso de acordo com o número de sua inscrição. Quanto antes se inscreveram, mais rapidamente foram chamados. Como são somente 25 vagas para as aulas de inglês, segundo o vice-diretor, a escola é bastante rigorosa com os alunos. Aqueles que têm duas faltas consecutivas são automaticamente desligados do curso e outro aluno da fila de espera é chamado para entrar em seu lugar. De acordo com o vice-diretor, os estudantes reconhecem a importância do conhecimento de uma LE tanto para o mercado de trabalho como para sua vida cotidiana (música, internet, filmes) e têm se mostrado motivados a aprender inglês ou espanhol. É interessante notar, que, segundo o vice-diretor, esse entusiasmo fica evidente somente quando as aulas de inglês são oferecidas por outra instituição e sua frequência é limitada a um pequeno grupo de alunos, o que indica certa exclusividade para aqueles que estão fazendo o curso.

O vice-diretor não exprimiu preocupações em relação à formação dos professores. Para ele, as aulas na instituição têm ocorrido da melhor maneira possível dentro de um

cenário em que o professor não é valorizado. Para ele, o maior obstáculo para a escola é motivar um professor desanimado com a profissão não somente devido ao desinteresse dos alunos, mas principalmente por não vislumbrar uma carreira atraente na docência da rede estadual.

2.1.4 Considerações acerca das escolas públicas

De forma geral, o que se evidencia nos depoimentos do diretor da escola José Reis e do coordenador da escola Zélia Gattai é a distância entre o que seria ideal e o que de fato ocorre nas aulas não somente de língua inglesa, mas também de todas as disciplinas. Na escola Capanema, a questão enfatizada pelo vice-diretor foi o professor desmotivado com a carreira. Apesar de todos os entrevistados reconhecerem a importância do conhecimento de uma LE no mundo contemporâneo, principalmente no mercado de trabalho, os depoimentos deixam transparecer que a dificuldade para o ensino significativo da língua inglesa se insere em um contexto de desvalorização da educação em geral.

Ainda que o depoimento do diretor da escola José Reis aponte para uma alternativa mais significativa de ensino da LE, segundo o próprio diretor, o máximo que os alunos irão aprender são noções bastante básicas do idioma. O trabalho do professor de inglês da escola José Reis, assim como o de todos os professores das diferentes áreas de conhecimento, transcende o ensino puro de sua disciplina e busca desenvolver em seus alunos habilidades relacionadas ao uso e à compreensão das diferentes linguagens.

Já na escola Zélia Gattai, o depoimento do coordenador parece demonstrar que o ensino de língua inglesa, assim como o de todas as outras matérias, está comprometido e não é possível ainda enxergar um caminho para melhorar a situação. É um cenário em que todos perdem, pois no depoimento do coordenador fica evidente o desânimo e o cansaço dos professores em relação aos alunos e aos programas da escola e, por outro lado, os alunos são prejudicados ao terem sua aprendizagem comprometida. O depoimento do coordenador sugere que ainda que cheguem ao fim do Ensino Fundamental, os estudantes apresentarão muitas deficiências em termos conceituais em basicamente todas as disciplinas na grade curricular.

Na escola Capanema, de acordo com o depoimento do vice-diretor, o ensino da língua inglesa, assim como as outras disciplinas, acontece de forma satisfatória dentro da grade curricular, principalmente porque os alunos da instituição são bons. Entretanto, é preciso

cuidado na interpretação desse dado, já que nenhum professor ou aluno da instituição foi ouvido para podermos afirmar com segurança que o ensino de língua inglesa na escola Capanema é valorizado e eficiente. De qualquer forma, o depoimento do vice-diretor sugere que os estudantes têm uma boa formação, buscam o que há de melhor no ensino público e esse é um dos motivos que os levou até a escola Estadual Capanema. Um dado que pode indicar uma valorização da língua inglesa é o fato de a escola oferecer o curso extracurricular. Ainda que não haja vagas para todos, é possível entrar em uma lista de espera, segundo o vice-diretor, a demanda por esse curso é grande, o que sugere que os estudantes veem no aprendizado de inglês uma forma de melhorar sua formação e se diferenciar.

Quanto ao valor da LE, foi possível notar em todos os entrevistados uma preocupação em formar integralmente os estudantes e, dentro disso, oferecer a eles a oportunidade de aprenderem inglês na escola. No entanto, apesar de perceberem a relevância do conhecimento de um idioma, segundo os depoimentos, são tantos os problemas relacionados ao mundo escolar como um todo que a impressão que se tem é que não há disponibilidade para discutir e procurar soluções para as disciplinas individualmente. Além disso, os depoimentos sugerem que os diretores não sabem exatamente como o curso de inglês é desenvolvido em suas instituições aula de inglês, assim como não têm conhecimento sobre a prática e a proficiência dos professores de inglês. Essas não parecem ser questões avaliadas por eles, já que existem problemas mais urgentes a serem tratados.

2.2 As escolas particulares

Neste item, serão apresentadas a descrição e a análise das entrevistas das escolas particulares. Os dados foram agrupados em três grandes temas: o lugar da língua inglesa nas escolas particulares; a percepção do valor da língua inglesa; o trabalho e o perfil do professor de inglês das escolas particulares.

As escolas analisadas possuem propostas e uma relação com o ensino da língua inglesa bastante distintos. Como dito anteriormente, a análise dos depoimentos foi feita de maneira transversal, apresentando-se e discutindo-se os diferentes depoimentos a partir dos temas tratados nas entrevistas. No entanto, na maioria das vezes, os assuntos eram tratados de forma bastante distinta em cada uma das instituições de ensino. Dessa forma, o cenário desenhado a partir dos depoimentos de diretores e coordenadores das escolas

particulares apresenta grande heterogeneidade quando o assunto é a língua inglesa nas escolas particulares.

Descrição das escolas particulares pesquisadas

A escola Einstein oferece o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio e está localizada em um bairro nobre na região sul de Belo Horizonte. A escola possui quatro professores de inglês e aproximadamente 1000 alunos que, segundo o diretor, são de classe média e média alta.

Apesar de ser uma escola relativamente nova, Einstein desfruta de grande prestígio devido a avaliações externas de seus alunos, como o ENEM. Devido ao desempenho de seus estudantes, Einstein está ranqueada entre as melhores escolas do Brasil e isso, de acordo com o coordenador geral da instituição, acaba atraindo bons alunos. Segundo o coordenador, a Einstein atende famílias de elite, preocupadas em oferecer um ensino de qualidade a seus filhos.

A escola Coliseu oferece apenas o Ensino Médio, é de pequeno porte, possui aproximadamente 40 alunos (uma média de, no máximo, 15 alunos em cada turma) e um professor de inglês. A instituição está localizada na região norte da cidade e, de acordo com o depoimento da coordenadora pedagógica, atende estudantes de classe média e média alta que residem na região. De acordo com a coordenadora, os alunos pretendem fazer o Ensino Superior em boas faculdades de Belo Horizonte, como a UFMG e a PUC. Por ser uma escola pequena, e atender poucos estudantes, sua estrutura não é grande. A escola foi montada em uma antiga casa onde foram adaptadas as salas de aula, uma biblioteca e uma sala de informática, além da sala de professores e dos coordenadores.

Bem-Te-Vi é uma escola de ensino infantil e fundamental e está localizada na região norte da cidade. A instituição possui quatro professores de inglês e 1200 alunos que, segundo a diretora, são de classe média e média alta e residem na região. Aproximadamente 20% dos pais são professores da UFMG e participam ativamente da escola até mesmo com projetos pedagógicos.

Originariamente, a escola Bem-Te-Vi oferecia apenas o ensino infantil, há 40 anos. Com tempo, passou a oferecer o Ensino Fundamental 1 e 2. A escola Bem-Te-Vi possui mosaicos e pinturas em todas as paredes do prédio. É um espaço marcado por objetos artísticos e pelo verde de seus jardins. Tudo colorido e agradável. Segundo a diretora, o

cuidado com o espaço físico da escola é uma característica marcante da proprietária da Bem-Te-Vi, que trabalha em tempo integral na escola e atende muitos pais e alunos pessoalmente.

A escola Minas Gerais oferece ensino infantil, fundamental e médio, tem aproximadamente 250 alunos e possui uma proposta alternativa de ensino. Segundo a diretora, a escola não tem como objetivo a preparação dos alunos para avaliações como o ENEM e, por isso, seu desempenho nesse exame não é levado em consideração pelos pais que optam por esse colégio. De acordo com a nota da escola na avaliação do ENEM, ela está em uma posição mediana em relação às escolas de Belo Horizonte.

Minas Gerais está localizada na zona sul de Belo Horizonte, em um dos bairros mais nobres da cidade. De acordo com a diretora, Minas Gerais atende público da elite intelectual e da elite econômica da cidade. Apesar de ser uma escola de porte relativamente pequeno em número de alunos, sua estrutura é de uma grande escola. O espaço é marcado pela bela paisagem do bairro, por parquinhos, jardins e salas bem equipadas.

São Judas é uma escola confessional, católica, localizada na região noroeste de Belo Horizonte. A escola possui aproximadamente 2.500 alunos provenientes dos bairros da região. Segundo a diretora, a presença de filhos de ex-alunos é muito marcante. De acordo com o depoimento da diretora, São Judas é uma escola que forma gerações de uma região da cidade. Segundo ela, são famílias de classe média, que pretendem oferecer a seus filhos um bom ensino aliado a valores cristãos.

São Judas oferece ensino infantil, fundamental, e médio, além de oferecer um curso técnico de eletrônica no período noturno. O colégio possui excelente infraestrutura: quadras, piscina, biblioteca, laboratório de informática. Assim como Minas Gerais, a escola São Judas não aparece entre as melhores escolas no ranking baseado em resultados do Enem.

2.2.1 O lugar da língua inglesa nas escolas particulares

Uma preocupação presente em todos os depoimentos é a melhoria da qualidade do ensino de inglês dentro de suas escolas, tornando-o mais significativo e eficiente. No Ensino Fundamental, a escola Einstein utiliza material didático que prioriza o ensino das quatro habilidades fundamentais para a aprendizagem de uma LE: ler, escrever, ouvir

(compreensão oral), falar. Já no Ensino Médio, a escola adota material próprio que, segundo o coordenador, apesar de contemplar as habilidades de compreensão oral e da fala, prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto. De acordo com o coordenador geral, o objetivo do ensino do inglês é garantir que todos os alunos consigam chegar pelo menos a um nível intermediário se optarem por estudar o idioma apenas na escola.

Porque nós temos uma filosofia de trabalho muito clara. [...] Se o aluno quiser fazer algum curso a mais... Ele vai espontaneamente procurar. [...] A gente quer que ele saiba inglês para ele poder fazer uma boa prova, independente de qual seja o vestibular dele... E que aquilo sirva também para o cotidiano dele. Nós temos alunos que... que tiram absolutamente de letra, não é? Se... se ele só trabalhasse com a gente... Tem alunos que chegariam até no nível avançado, não é? [...] Mas, em média, ele chega ao nível intermediário. Só com o inglês daqui. É isso o que a gente quer. (Coordenador geral da escola Einstein)

É interessante notar que em nenhum momento o coordenador menciona classes numerosas e heterogêneas como um fator um empecilho para o desenvolvimento de um programa de ensino de inglês de qualidade. Para o coordenador, o importante é garantir que todo aluno tenha acesso a um ensino de inglês que o leve a alcançar, no mínimo, o nível intermediário até o final do Ensino Médio. A questão de alguns estudantes fazerem aulas em escolas de idiomas e, com isso, tornarem as classes mais heterogêneas, não entra na discussão sobre os objetivos da escola para o ensino de inglês e não parece ser um fator que gera indisciplina ou desinteresse. Quando questionado se a escola tem intenção de dividir as turmas de inglês de acordo com o conhecimento do idioma, o coordenador foi taxativo:

Não pretendemos. [...] Como eu te falei, existe sempre o lado bom e o lado ruim. Lado bom: você tem um trabalho mais homogêneo (trabalhando com turmas niveladas). Lado ruim: você dá menos possibilidade do aluno com mais dificuldade evoluir porque ele está... Com seus pares comuns. [...] Eu já tive a experiência em outras escolas, não é? Desse tipo de divisão... Até os professores mesmo rotulam as turmas mais fracas... Tem uma fraca e tem uma forte. (Coordenador geral da escola Einstein)

É interessante notar que a heterogeneidade é tida como um obstáculo para a aprendizagem e o ensino de LE por todos os entrevistados, inclusive os da rede pública. No entanto, o coordenador diz que em Einstein a diferença no nível de conhecimento dos alunos é tida como um fator para motivar o aluno mais fraco a melhorar. Para o coordenador, devido ao alto nível de exigência em relação ao desempenho dos alunos, as aulas de inglês são significativas até para aqueles com bom conhecimento do idioma.

Assim, segundo ele, a escola garante o comprometimento do aluno com a aprendizagem da matéria.

A solução encontrada pela escola Bem-Te-Vi para desenvolver o ensino de inglês foi um pouco diferente. Segundo a diretora da escola, as aulas de inglês começam já no ensino infantil e têm como objetivo fazer com que os alunos usem o idioma de maneira contextualizada e significativa para promover a aprendizagem real da língua. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as classes são divididas e os alunos agrupados em duas turmas menores, mas não de acordo com nível de conhecimento. A partir do sexto ano do Ensino Fundamental, os alunos têm aulas de inglês duas vezes por semana no próprio grupo e essa disciplina também é trabalhada em conjunto com aulas de outras matérias, como língua portuguesa e cinema.

A gente trabalha com essas quatro habilidades, não é? Então eles começam na educação infantil, não é? Eles têm um livro, não é? [...] Quando chega no fundamental um eles têm já um livro mais puxado, e aí para a gente garantir uma qualidade... aí metade da turma vai para informática e a outra metade vai para o inglês, depois troca. Porque aí a gente divide a turma. E aqui no fundamental dois a gente tem dois professores. Aqui ele (o ensino do inglês) já muda de configuração. Só lá no fundamental um que dá para dividir as turmas... No dois não, porque são mais matérias. Mas o tipo de trabalho é o mesmo. (Diretora da escola Bem-Te-Vi)

Esse formato de aulas foi implantado há aproximadamente 10 anos e, a partir de um trabalho sistemático de ensino de inglês desde o ensino infantil, a diretora diz conseguir garantir que os alunos alcancem um nível considerado bom até o final do nono ano. Assim como o coordenador da escola Einstein, a diretora frisou a importância de oferecer um ensino de inglês que garanta que todos os alunos cheguem a um nível intermediário, independentemente de frequentarem cursos de idiomas ou não. Para ela, essa é uma demanda do mundo atual. Os estudantes têm ou pretendem ter contato com outros idiomas, seja por lazer (por meio de viagens, música, Internet), seja por uma razão instrumental (serem profissionais mais completos no futuro).

No depoimento da diretora é possível perceber o investimento feito pela escola e pela própria diretora no sentido de compreender como desenvolver um trabalho significativo de ensino de línguas. Apesar de não possuir formação na área, a diretora mostrou ter conhecimento de conceitos sobre o ensino e a aprendizagem de LEs, como é o caso da competência comunicativa. Esse conhecimento, segundo ela, foi adquirido por meio de

leitura e de contato com profissionais da área que a ajudaram a definir como seria construído o curso de inglês na escola.

Na escola Minas Gerais, a diretora diz ter sido inviável incluir a língua inglesa na proposta pedagógica da escola, que prevê o ensino integrado das disciplinas. De acordo com a diretora, um dos problemas era a dificuldade em lidar com alunos com níveis distintos de proficiência dentro dos grupos. Outra dificuldade era integrar o inglês às outras disciplinas da grade curricular, o que demandaria um professor com formação abrangente na área de educação e experiência de trabalho com propostas interdisciplinares, o que, segundo a diretora, é extremamente difícil de achar. Por esses motivos, a escola optou pela terceirização do ensino de inglês desde a primeira série do Ensino Fundamental, quando é iniciada a oferta do idioma, até o Ensino Médio. De acordo com a diretora,

A vantagem é que o ensino do idioma por uma escola de idiomas, ele é mais eficiente... do que o ensino de idiomas dentro da escola por uma professora contratada. Por quê? Se trabalhamos com uma professora contratada, ela vai respeitar os agrupamentos originais dos meninos. Então hoje a aula é no 6º ano do Ensino Fundamental, ela está com todos os alunos do 6º ano, e aí nós temos alunos com níveis distintos de idioma. Quando a escola não tem esse tipo de parceria, os pais optam, no caso das escolas particulares, por conta própria, a oferecerem esses cursos. Isso aumenta ainda mais a diversidade em relação à aprendizagem daquele idioma. [...] Se tivéssemos um professor aqui, de qualquer forma o pai ia colocar o filho nessa escola de inglês. (Diretora da escola Minas Gerais)

Até o sexto ano, as aulas de inglês são oferecidas dentro da própria escola. Porém, os objetivos, os professores, o material, a avaliação e todo o plano de ensino da disciplina ficam a cargo de um curso de idiomas. A partir do sexto ano, os alunos recebem um documento chamado de *voucher* e frequentam as aulas de inglês em uma das unidades de ensino do curso de idiomas contratado pela escola.

A diretora da instituição afirma que tanto pais quanto alunos mostram-se satisfeitos com essa solução. Um dos motivos é que, segundo ela, os pais já optariam por esse curso de inglês mesmo se a escola oferecesse as aulas regulares em sua grade curricular. Com isso, segundo a diretora, os pais têm um custo a menos. Outra vantagem apontada por ela é que os jovens estudam com pessoas com o mesmo nível de inglês e acabam realmente aprendendo o idioma. Prova disso, segundo ela, é que no Ensino Médio, a maioria dos estudantes opta por estudar somente o espanhol, pois acredita ter um nível de proficiência em inglês alto o suficiente para a interrupção dos estudos dessa disciplina. É importante

notar que esses alunos são de nível socioeconômico alto e, segundo a diretora, viajam frequentemente para o exterior para fazer cursos e para passear, tornando-se fluentes em inglês já no início do Ensino Médio. Esse fato, de acordo com o depoimento da diretora, poderia explicar essa rejeição à língua inglesa no Ensino Médio.

A diretora aponta desvantagens nessa terceirização. Uma delas é a falta de conexão entre o que acontece na escola e o ensino de inglês oferecido por uma instituição que possui uma cultura escolar diferente da Minas Gerais. Por não compartilhar da mesma proposta pedagógica da escola, o curso de idiomas parece deslocado do contexto em que está inserido. Entretanto, ela diz garantir que todos os alunos da escola consigam um bom nível de conhecimento de inglês, mesmo aqueles que não fazem cursos extras ou viajam para o exterior. E esse, segundo ela, é o maior objetivo da escola em relação ao inglês.

Em seu depoimento, a diretora da escola São Judas diz que até o final do ano anterior, as aulas de inglês enfatizavam a leitura instrumental. Porém, a escola promoveu um evento em que muitos integrantes da congregação, que é de outro país, passaram alguns dias no Brasil e participaram do dia a dia do colégio. Nessa ocasião, a diretora diz ter se surpreendido ao perceber que os estudantes não conseguiam se comunicar minimamente com os estrangeiros em inglês, como é possível perceber em seu depoimento:

[...] me preocupa muito, não é? O aluno ficar do sexto, igual no caso aqui do colégio, até o Ensino Médio, não é? Dentro da escola tendo duas aulas semanais e muitas vezes quando tem a demanda para ele... porque aqui no colégio a gente recebe muito estrangeiro. [...] igual ano passado [...] vieram alguns padres do exterior e eles falam o inglês também, não é? E muitas vezes eu fui surpreendida quando eu falava com os meninos e eles não... desenvolviam um diálogo. [...] Nós temos aí com tantos eventos que estão chegando, copa e tudo mais e os meninos tem que dar conta de está falando pelo menos o básico, não é? (Diretora de São Judas)

Por esse motivo, a diretora se reuniu com a coordenadora de LEs do colégio para discutir como tornar o ensino de inglês mais aplicável às situações de interação com as quais os alunos possam vir a se deparar. Segundo a diretora, os resultados têm sido positivos, pois ela percebe os alunos mais motivados e envolvidos com as aulas de inglês, já que, agora, durante as aulas eles têm momentos de interação no idioma. Ela cita alunos treinando diálogos nos corredores e cantando músicas em inglês como fatos que indicam maior envolvimento dos estudantes com a aprendizagem da língua.

De acordo com a diretora de São Judas, muitos alunos estudam inglês em cursos de idiomas, mas são poucos os que usam o inglês em situações reais de comunicação. A

escola possui parceria com duas escolas de idiomas que oferecem descontos para os estudantes de São Judas. Segundo a diretora, em uma delas estão matriculados aproximadamente 500 alunos de São Judas, um número bastante significativo em um universo de 2500 estudantes. De acordo com ela, os pais querem que seus filhos desenvolvam a habilidade de se comunicar em inglês e esse objetivo é difícil de ser alcançado na escola regular, já que as turmas são maiores e mais heterogêneas do que as classes dos cursos de idiomas.

Uma situação distinta é enfrentada pela escola Coliseu. A instituição possui poucos alunos e oferece apenas o Ensino Médio, o que, segundo a coordenadora, parece dificultar a definição dos objetivos do ensino de inglês. A heterogeneidade das turmas, devido ao grande número de alunos que faz aulas de inglês em cursos de idiomas e/ou intercâmbio também é apontada como uma das questões que dificultam a definição dos objetivos do ensino de inglês:

A gente recebe muitos alunos ... a maioria deles mora aqui na região... Então uma classe média, classe média alta... Os meninos... praticamente todos eles, é... fazem intercâmbio[...] É difícil você conseguir atrair esse aluno para língua estrangeira.. [...] Aí a gente... a gente trabalha língua estrangeira por nivelamento? Mas para você trabalhar a língua estrangeira por nivelamento tem que ter um número grande de alunos, então para nós que somos uma escola com um número reduzido de alunos. ..[...] E aqui..... vai ter também menino que não sabe nada... por que não faz curso fora [...]. Então como é que você faz essa divisão também? É um outro problema. (Coordenadora pedagógica da escola Coliseu)

Atualmente, os alunos têm uma aula de inglês e uma aula de espanhol por semana, mas a coordenadora sinalizou que eles pretendem alterar essa configuração. Apesar de ter consciência de que nem todos os alunos têm um bom nível de inglês, a escola ainda não sabe como solucionar a questão da heterogeneidade e da baixa carga horária do ensino de inglês. O contexto geral descrito pela coordenadora parece dificultar o desenvolvimento de um trabalho consistente de ensino de língua inglesa. Por ser uma escola de pequeno porte, Coliseu não tem como oferecer um grande número de aulas para os professores de inglês, que terão, no máximo, duas aulas por semana em cada uma das turmas, totalizando seis horas semanais, o que acaba gerando uma alta rotatividade dos professores e dificultando a construção de um curso consistente.

Além da baixa carga horária, existe a dificuldade em lidar com a grande heterogeneidade dos alunos em relação ao conhecimento prévio do idioma, problema de solução complexa, já que alguns dos estudantes chegaram ao Ensino Médio com pouco

conhecimento do idioma. Na escola Coliseu não existe a opção de reestruturar o ensino de inglês a partir do ensino infantil, como optou a escola Bem-Te-Vi, e conseguir fazer com que todos os alunos consigam chegar a um nível razoável de inglês, diminuindo, assim, a grande heterogeneidade que geralmente surge no Ensino Fundamental 2 e que se acentua no Ensino Médio.

2.2.2 A percepção do valor da língua inglesa

O depoimento da diretora de Bem-Te-Vi sugere que a língua inglesa é valorizada nessa escola, já que existe uma preocupação em tornar o ensino dessa disciplina significativo desde o ensino infantil. De acordo com a diretora, os reflexos do trabalho da equipe de professores aparecem no resultado dos alunos. Segundo ela, devido ao trabalho com o ensino de inglês, os alunos conseguem atingir um bom nível no uso das quatro habilidades da língua. Para ela, o trabalho desenvolvido pelos professores de LEs e pela coordenadora da área de linguagem, além de valorizado pela direção da escola, é valorizado professores, pelos pais e pelos alunos, que percebem estar realmente aprendendo o idioma na escola.

Para o coordenador geral da escola Einstein, a língua inglesa tem o mesmo valor de qualquer outra disciplina da grade curricular da escola. Ainda que não possua o mesmo número de aulas de disciplinas como língua portuguesa e matemática, segundo ele, o ensino e a aprendizagem da LE são tratados com a mesma seriedade de todas as matérias. De acordo o coordenador, isso é notado quando se leva em conta o fato de que um aluno pode ser reprovado em língua inglesa:

A escola que diz que valoriza e... não reprova... ela não valoriza, não é? Então essa disciplina (inglês) é absolutamente idêntica às outras matérias. Ela tem uma carga horária... menor. Mas o aluno vai trabalhar: 'Ah! Não, porque eu faltei aula de inglês, dá para você [...] dar um trabalhinho para poder substituir, e tal'... Meu filho, vai fazer prova de segunda chamada. Vai fazer recuperação. Aluno do terceiro ano... igualzinho. Mesmo padrão, mesmo formato. [...] Se ele passou no vestibular, mas ficou reprovado em inglês. Ele ficou reprovado em inglês. Não vai ter a, b ou c. (Coordenador geral da escola Einstein)

Apesar de não entrar no questionamento sobre como o trabalho de inglês é conduzido, o coordenador diz garantir o engajamento do aluno a partir de um alto nível de exigência da escola e do professor em relação ao resultado dos estudantes. Esse posicionamento pode até ser questionado em relação ao papel formador da escola, mas, de qualquer forma, é uma das maneiras de fazer com que o aluno aprenda e os resultados nas avaliações nacionais mostram que os alunos dessa instituição se saem bem em inglês. No entanto, é

importante observar que, tendo em vista o perfil dos alunos que frequentam a escola Einstein, provavelmente muitos alunos frequentam escolas de idiomas e fazem intercâmbio. Assim, os resultados obtidos pela escola não representam somente o ensino oferecido pela instituição, mas também o perfil sociocultural de seus alunos.

Na escola São Judas, segundo a diretora a língua inglesa tem o mesmo valor que as outras disciplinas da grade curricular. Um dos fatores apontados por ela para demonstrar essa suposta igualdade entre as matérias é o fato de inglês também reprovar o aluno. Não houve em seu depoimento uma ênfase grande em reprovações, mas sim, no desenvolvimento de um trabalho que exija do aluno uma postura de comprometimento com todos os conteúdos curriculares, o que contribuirá para sua formação geral.

A reprovação como indicativo de valor do ensino de inglês mostra-se presente na escola Coliseu, mas em sentido inverso. Segundo a professora, apesar da inegável importância do conhecimento de uma LE no mundo moderno, os alunos não valorizam as aulas de inglês em parte porque no Coliseu essa disciplina não reprova e, além disso, porque a maior parte dos alunos frequenta aulas de inglês em cursos de idiomas. Para conseguir lidar com a ausência de reprovação e com a concorrência com o ensino de inglês das escolas de idiomas, segundo a coordenadora, o professor de inglês da escola regular precisaria praticamente ter poderes mágicos.

Uma questão interessante apontada pela coordenadora do Coliseu é que apesar de não ser uma disciplina valorizada pelos alunos, o inglês é a matéria mais procurada nas aulas de acompanhamento escolar oferecidas pela instituição, ficando atrás somente de língua portuguesa e matemática:

Inglês é a mais procurada... tirando português e matemática, muito... mas muito à frente das outras. Para você ver a dificuldade que os meninos encontram dentro da sala de aula. É muito. Eu acho que é justamente porque ou você tem na sala de aula quem sabe muito, ou você tem quem não sabe nada. (Coordenadora pedagógica da escola Coliseu).

O depoimento da coordenadora sugere que o aluno do Ensino Médio da escola particular parece notar a importância de saber inglês, ainda que seja pelo menos para participar de um processo seletivo de vestibular. Aquele aluno que não aprendeu inglês na escola regular ou fora dela, seja por meio de cursos de idiomas, de intercâmbios, ou de qualquer outra forma, tem consciência da necessidade de aprender o idioma e está buscando alguma forma de suprir essa deficiência.

No entanto, de acordo com a coordenadora do Coliseu, as aulas de acompanhamento escolar têm a função de esclarecer pontos específicos das matérias e recebem alunos dos três anos do Ensino Médio da escola. Por isso, não é possível dar sequência a um trabalho mais aprofundado de inglês nessas aulas. Dessa forma, ainda que sinta a necessidade de aprender e que busque uma solução para o pouco conhecimento do idioma, o aluno que não sabe inglês não encontra na escola os meios de sair dessa situação. Assim, apesar de frequentar uma escola particular, o aluno do Coliseu parece encontrar-se em uma situação semelhante à do aluno da rede pública em relação à aprendizagem de inglês. Em ambos os casos, tem-se a impressão que se o aluno quiser realmente aprender o idioma, terá que buscar uma solução fora da escola.

A dificuldade em promover um ensino significativo e eficiente da língua inglesa não é um problema exclusivo à escola Coliseu. Como já mencionado anteriormente, um dos motivos apontados pela diretora da escola Minas Gerais para a terceirização do ensino de inglês é exatamente a dificuldade em conseguir desenvolver um trabalho significativo dentro da própria escola que dê conta de atender um grupo muito heterogêneo de alunos. Nesse contexto, o valor do inglês para a escola Minas Gerais pode ser visto de maneiras distintas. Por um lado, é possível interpretar essa terceirização como uma desvalorização da disciplina, já que tudo relacionado ao ensino da língua inglesa fica a cargo do curso de idiomas: seleção dos professores, material usado, objetivos do ensino da língua, avaliação, etc. O caráter estrangeiro, referindo-se a estranho, forasteiro, algo/alguém que não pertence a um meio, do ensino de idiomas é ressaltado quando a língua inglesa não é integrada ao projeto pedagógico da instituição. Por outro lado, essa foi a maneira encontrada para que o ensino apresentasse resultados positivos e que os alunos realmente aprendessem, o que demonstra valorização na medida em que a direção percebe a necessidade da real aprendizagem do idioma e quer garantir que todos os seus alunos aprendam.

2.2.3 O trabalho e o perfil do professor das escolas particulares

De acordo com os depoimentos, para trabalhar com classes heterogêneas, numerosas e conseguir tornar o ensino significativo e eficiente, o professor deve possuir uma boa formação acadêmica, geralmente ter experiência em escolas regulares e mostrar resultados positivos de seu trabalho na instituição. A maior dificuldade, segundo todos os entrevistados das escolas particulares, é encontrar docentes com esse perfil, pois, segundo

eles, na maioria das vezes os professores de inglês têm conhecimento do idioma e de teorias, mas não conseguem integrar o ensino de inglês à filosofia e ao projeto pedagógico da escola. Para eles, faltam docentes que além de serem bons professores de inglês, tenham perfil de educadores.

O diploma de licenciatura em inglês é uma exigência legal. Assim, todos os professores de inglês das escolas pesquisadas possuem a licenciatura plena em língua inglesa. É interessante notar que, de acordo com os depoimentos de Einstein, Coliseu, Bem-Te-Vi, e São Judas a maioria dos professores trabalhando nessas escolas é egressa da UFMG. No entanto, o diploma da UFMG não é um pré-requisito para a entrada nas escolas, que procuram professores com experiência em escolas regulares.

Na escola Bem-Te-Vi, a diretora diz não selecionar professores de uma faculdade específica, mas geralmente os professores formados pela UFMG e pela PUC possuem melhor formação. Entretanto, existem fatores que determinam a seleção desse professor que vão além da instituição em que fizeram o curso de Letras.

Por ter o ensino de inglês terceirizado, a escola Minas Gerais delega a seleção dos professores ao curso de idiomas responsável pelas aulas de inglês dos alunos. A diretora diz praticamente não ter contato com os professores de inglês que ministram as aulas na escola. Sua relação é basicamente com uma supervisora do curso, responsável pelo grupo de professores selecionados para lecionar na escola Minas Gerais. A escolha desses professores é feita pelo curso de idiomas e, portanto, a diretora não sabe se eles possuem licenciatura, se atuam em outras escolas, ou qual a experiência profissional deles.

Na Einstein, o professor é constantemente avaliado pelo seu desempenho nas aulas, não somente em termos de proficiência na língua, como em sua condução e preparação das aulas e também pelo desempenho dos alunos. O professor é avaliado mensalmente pelo coordenador da área e semestralmente pelos alunos, pelo coordenador da área e pelo coordenador geral. Segundo o coordenador geral, o objetivo das avaliações é fazer com que os professores desenvolvam o trabalho dentro dos objetivos propostos e de acordo com a proposta pedagógica da instituição. Assim, de acordo com ele, a escola consegue manter uma linha no ensino de inglês que tem apresentado resultados positivos. Além disso, segundo o coordenador, as avaliações também podem ser consideradas um dos motivos para a baixa rotatividade dos professores, já que eles sabem exatamente como

seu trabalho está sendo visto e podem corrigi-lo caso necessário, e para o alto padrão do trabalho pedagógico da escola.

Segundo o coordenador, a escola não leva em consideração diplomas de proficiência, ou mesmo se o professor formou-se em Letras em uma determinada faculdade. De acordo com seu depoimento, o importante para a escola é que o professor saiba dar uma boa aula e desenvolver um curso de qualidade na disciplina que ministra, o que é acompanhado de perto pela coordenação por meio das avaliações.

Na escola Coliseu, a coordenadora diz enfrentar dificuldades para encontrar um professor que tenha o perfil considerado ideal pela escola. Um dos motivos apontados pela coordenadora é a baixa carga horária da disciplina, que possui apenas uma aula semanal. Além de dificultar o desenvolvimento de um trabalho significativo do ensino de inglês, isso também significa um baixo salário para o professor, pois ele vai até a escola para dar poucas aulas. Além disso, a coordenadora acredita ser difícil encontrar profissionais que consigam lecionar o idioma de maneira a transcender a questão meramente linguística da aprendizagem de uma língua. Para ela, o ideal seria que o profissional conseguisse abordar a cultura, a literatura, o papel daquele idioma no mundo.

E a ideia que a gente tinha na escola, da língua estrangeira, era estudar a língua estrangeira... escutar... por exemplo, no caso do espanhol, por exemplo, estudar um pouco do que é a cultura espanhola... Não ficar simplesmente na... na linguagem. Ser mais do que isso. E durante um período a gente conseguiu estabelecer, porque tinha professores que davam conta de fazer esse tipo de trabalho. Você dar conta de um professor de inglês que consiga desenvolver um trabalho assim, é muito raro, muito raro. Eu acho que as próprias faculdades, eles formam profissionais para trabalharem de uma outra forma e não essa. (Coordenadora do Coliseu)

É interessante notar que o depoimento da coordenadora do Coliseu foi o único que abordou a aprendizagem do inglês para além do caráter instrumental do idioma. Sua fala remete à ideia do conhecimento de uma LE como uma forma de aquisição de valores culturais legitimados e distintivos, como literatura, história e conhecimentos gerais, temas citados pela coordenadora. Esses valores não aparecem quando a ideia que se tem da aprendizagem do idioma se limita ao conhecimento meramente linguístico e instrumental da LE. Entretanto, de acordo com ela, professores com experiência somente em escolas de idiomas enfrentam dificuldade em desenvolver um trabalho desse tipo, pois geralmente não há nesses espaços a preocupação com a formação geral e com temas relacionados a cultura. No entanto, segundo ela, é nas escolas de idiomas onde se encontram mais postos

de trabalho. Assim, para a coordenadora, o perfil dos profissionais vai, gradualmente, se adequando ao que as escolas de idiomas buscam, que, em geral, está relacionado quase que exclusivamente ao desenvolvimento da competência linguística.

Os professores passam por uma seleção rigorosa em Bem-Te-Vi. Para a diretora, o domínio da língua inglesa é essencial para o professor, já que os jovens atualmente têm maior acesso ao uso do idioma por meio da internet, redes sociais, TV a cabo e mesmo viagens ao exterior e são exigentes em relação até mesmo à pronúncia do professor. Ao ser perguntada se diplomas de proficiência e experiência no exterior eram levados em consideração para a contratação, a diretora disse que sim:

Sim. O (fala no nome do professor) mesmo morou anos... Lá fora... deu aula... não é? A (nome da professora) não morou, mas ela foi, já fez curso, sempre férias ela está indo... não é? A gente tem aqui professores... é... quase todos os professores do fundamental II com mestrado, alguns já iniciando o doutorado... Então, a equipe, ela é bem formada. (Diretora da escola Bem-Te-Vi)

Além da competência linguística, os professores precisam demonstrar conhecimento do mundo escolar e experiência de trabalho em escolas regulares. A diretora diz ser difícil encontrar docentes com esse perfil, mas a partir do momento que alguém é selecionado, geralmente fica muito tempo na escola.

A informação sobre o perfil do professor de Minas Gerais foi obtida com a coordenadora do curso de idiomas prestador do serviço. Ela foi entrevistada para a composição do item sobre escolas de idiomas. De acordo com seu depoimento, todos os professores enviados para as escolas regulares que contratam os serviços do curso de idioma são fluentes em inglês, possuem licenciatura plena no idioma e a maioria é formada pela UFMG.

Segundo a diretora da São Judas, a escola tem uma proposta de ensino muito distinta daquela estabelecida pelos cursos de idiomas e, por isso, os professores contratados pela escola devem, em primeiro lugar, comprovar experiência em escola regular. Para ela, para a formação humana e integral do estudante de São Judas, é necessário um professor que tenha formação mais abrangente que o idioma que leciona.

É interessante ressaltar que a diretora diz ter muitos ex-alunos no quadro de professores de São Judas. De acordo com ela, muitos ex-alunos voltam para a escola para fazer estágio de graduação (de cursos de licenciatura) e alguns acabam contratados pelo

colégio. Segundo a diretora, os alunos têm uma boa experiência na instituição e desenvolvem um gosto pela educação, o que pode explicar a opção que fazem pela docência.

Vale observar que em nenhuma das escolas pesquisadas os professores possuem carga horária integral. Por isso, com exceção de duas professoras que trabalham somente meio período na escola São Judas, de acordo com o depoimento de todos os diretores e coordenadores, os professores de língua inglesa trabalham, no mínimo, em duas escolas distintas. Isso pode indicar uma dificuldade no trabalho do professor de inglês da rede particular, pois ele precisa sempre trabalhar em mais de uma instituição para conseguir uma carga horária que lhe garanta um rendimento que ele considere suficiente.

2.2.4 Considerações acerca das escolas particulares

Por meio dos depoimentos dos diretores e coordenadores é possível notar que existe uma preocupação em oferecer ao aluno um ensino significativo e eficiente da língua inglesa, principalmente devido ao fato de ser uma disciplina que possui uma aplicação prática na vida real. Os alunos precisarão dominar o idioma seja para fazer um vestibular, seja para futuramente conseguir melhores posições profissionais. Um fator apontado pelos entrevistados como obstáculo para o desenvolvimento de um ensino de qualidade é a grande heterogeneidade dentro das escolas. Essa heterogeneidade é consequência da aprendizagem do idioma por parte dos alunos nos cursos livres de inglês e/ou em intercâmbios.

Isso parece indicar que as classes mais privilegiadas querem garantir que seus filhos dominem o inglês e não querem atribuir essa responsabilidade à escola, seja porque não confiam no ensino de inglês nas escolas regulares, seja porque querem que seus filhos se diferenciem dos demais demonstrando uma fluência difícil de ser adquirida nas escolas regulares, mesmo naquelas onde o ensino do idioma dá mostras de ter qualidade. Por isso, os pais se antecipam às ações da própria escola, matriculando as crianças e os jovens em cursos livres de inglês. Isso acaba dificultando a definição dos objetivos do ensino de inglês e o trabalho do professor e da coordenação na escola regular.

De modo geral, o que se pode notar é um cenário bastante heterogêneo em relação ao ensino de inglês nas escolas particulares. Uma preocupação comum a todos os entrevistados é fazer com que o ensino de inglês tenha qualidade e que os alunos consigam

adquirir um bom conhecimento do idioma. Cada instituição procura a solução mais adequada para o contexto em que se insere. Em Einstein, grande ênfase é dada às avaliações como forma de direcionar e corrigir o trabalho que está sendo conduzido. Bem-Te-Vi desenvolve um trabalho sistemático de ensino de inglês desde o ensino infantil para tentar garantir que o aluno chegue ao final do Ensino Fundamental dois com um bom nível de conhecimento do idioma. A escola Minas Gerais optou pela terceirização para garantir que estudantes realmente aprendessem o idioma. São Judas, que sempre enfatizou a leitura, agora tenta desenvolver um trabalho para desenvolver outras habilidades comunicativas. O cenário descrito na escola Coliseu mostra dificuldades no desenvolvimento de um ensino de inglês de qualidade, principalmente devido ao fato de ser uma escola de pequeno porte, o que acaba por limitar suas opções de ação.

Diferentemente dos depoimentos dos diretores das escolas públicas, de forma geral, a indisciplina não se mostrou uma questão relevante nos depoimentos dos diretores e coordenadores. O desinteresse entendido como um ato de indisciplina também não foi motivo de queixa dos sujeitos entrevistados, com exceção da coordenadora do Coliseu, que mencionou a dificuldade em mobilizar o aluno com conhecimento do idioma (adquirido em cursos livres ou em experiências no exterior) para as aulas de língua inglesa na escola regular.

É interessante notar que os entrevistados pareciam ter conhecimento bastante preciso sobre o que acontece com a língua inglesa enquanto componente curricular em suas instituições. Mesmo nas escolas em que o ensino de inglês parece enfrentar dificuldades, os entrevistados parecem estar envolvidos em buscar alguma solução para esse problema.

2.3 A língua inglesa nas escolas de idiomas

Neste item, serão apresentadas a descrição e a análise das entrevistas das escolas de idiomas. Os dados foram agrupados em dois grandes temas: o trabalho e o perfil do professor de inglês das escolas de idiomas; a percepção sobre o diploma de Letras e diplomas concorrentes.

O contexto do ensino de inglês em escolas de idiomas é bastante distinto daquele descrito para as escolas públicas e particulares. Uma diferença fundamental é que nos cursos livres os alunos optaram por estudar um idioma fora do espaço escolar regular. Na grande maioria das vezes, essa opção pela aprendizagem de um idioma por meio de cursos

livres se dá devido principalmente aos maus resultados do ensino de LEs no ensino básico, que nem sempre consegue oferecer um ensino de qualidade. Não existe a obrigatoriedade que marca o ensino de idiomas no ensino regular e, por conseguinte, não existe a questão da hierarquia de disciplinas, característica da escola regular. Além disso, as escolas de idiomas não se submetem ao controle de órgãos oficiais de educação, como secretarias municipais ou estaduais ou o Ministério da Educação.

Descrição das escolas de idiomas pesquisadas

A escola Success conta com 4000 alunos distribuídos em sete unidades na cidade de Belo Horizonte. Oferece o ensino de cinco idiomas, mas a língua inglesa corresponde a quase 90% da demanda dos alunos. De acordo com seu coordenador pedagógico, a escola Success é direcionada para o aluno das camadas populares. As mensalidades são mais baratas que aquelas de cursos mais tradicionais e atraem alunos de menor poder aquisitivo, mas, segundo o depoimento, o material próprio - elaborado por um grupo de professores do próprio curso - oferece mais recursos e tem qualidade melhor que as de escolas de idiomas de perfil popular.

A escola Miami é parte de uma franquia de uma grande rede de escolas de idiomas do país. As informações sobre a escola e os professores foram obtidas por meio de um ex-coordenador da escola. A franquia de Belo Horizonte possui aproximadamente 200 alunos e 13 professores, o que, segundo o ex-coordenador caracteriza uma franquia pequena para os padrões do grupo. A entrevista foi feita no final de junho de 2012 e ele havia deixado a coordenação e o curso de idiomas no final do ano de 2011. Assim, as questões abordadas por ele ao longo da entrevista podem ser consideradas atualizadas.

Windsor é uma escola tradicional que atua no mercado de Belo Horizonte desde a década de 1940. Atualmente possui aproximadamente 12.000 alunos e 150 professores, distribuídos em 13 unidades de ensino na capital e 2 unidades no interior do estado. A escola representa uma universidade estrangeira no Brasil para a realização de exames internacionais que atestam diferentes níveis de proficiência em inglês. Além disso, oferece ensino de inglês em algumas escolas regulares de Belo Horizonte, prestando serviços terceirizados.

2.3.1 O trabalho e o perfil do professor de inglês das escolas de idiomas

Assim como nas escolas particulares, os professores de cursos de idiomas são contratados como horistas e seus salários dependem do número de turmas atribuídas a eles. No entanto, diferentemente das escolas particulares, o número de turmas, os horários e os agrupamentos das classes variam consideravelmente a cada semestre, gerando um impacto em maior ou menor grau, dependendo do porte da escola, nos vencimentos dos professores.

Além disso, outra característica das escolas de idiomas é possuir muitas turmas concentradas nos chamados “horários de pico” - final da tarde e noite – e precisar de um número grande de professores somente nesses horários. Com isso, muitos cursos não conseguem oferecer uma carga horária grande o suficiente para gerar um salário razoável e o trabalho nessas instituições acaba sendo visto como temporário pelos professores.

Portanto, as escolas mais tradicionais e com maior número de alunos tendem a oferecer uma carga horária maior e mais fixa para os docentes e, conseqüentemente, ter menor rotatividade de professores. Por outro lado, quanto menor a escola, maior a dificuldade em atribuir um número de turmas grande o suficiente para que o professor permaneça no quadro de funcionários:

O horário nobre de Belo Horizonte é o noturno. E nesse horário noturno a gente tinha várias turmas. Então precisaria de vários professores simultaneamente. E eu tinha que ter aquele professor no quadro da escola. Só que aí como? É... aí fica complicado porque eu não posso oferecer mais do que duas turmas pros professores porque antes das seis e meia não tinha turma. Então ficava muito complicado de manter o professor na escola com apenas duas turmas. Eu trabalhei dois anos lá com muita rotatividade de professor. (Ex-coordenador de Miami).

A variação na carga horária e, conseqüentemente, no salário, define também o perfil do professor dos cursos livres. Com exceção de Windsor, que tem baixa rotatividade e um grupo mais experiente de professores, os cursos analisados têm professores mais novos. Como explica o coordenador de Success:

No curso de aulas livres você tem um ganho limitado. Então existe um perfil muito mais jovem. Dificilmente você vai ter professores mais velhos que tenham uma formação... que tenham condições de ter uma ascensão maior, principalmente salarial... não é? Porque a grande vantagem do curso de aulas livres é que você monta o seu horário... Mas não tem como você ter um ganho determinado... Vai variar a cada semestre. Então se você tem a obrigação fixa, não é? Dependendo do seu estilo de vida, já não atende mais. Por isso que muitos têm na faixa de vinte ou trinta anos.... (Coordenador de Success)

Os coordenadores de Success e Miami admitem que os professores que investem na formação e na profissão, geralmente, não veem perspectivas de ascensão profissional nos cursos de idiomas e acabam buscando emprego em outras instituições de ensino.

Recentemente eu tive até uma professora que era... o que a gente chama de utopia mesmo. Ela tinha doutorado em língua inglesa... Ela se formou para ser professora... E ela era ótima. Excelente. Uma moça perfeita... mas aí... acaba acontecendo algo que é natural. Quando um professor de um curso de aulas livres se especializa o máximo que ele pode é claro que é natural que ele vá buscar uma ascensão ainda maior. Ela passou em um concurso e se mudou.
(Coordenador de Success)

De acordo com o depoimento da coordenadora de Windsor, a realidade da escola é um pouco diferente daquela vivida por outros cursos de idiomas. Por ter um grande número de alunos e de turmas distribuídas mais uniformemente ao longo do dia, é possível oferecer uma carga horária grande e praticamente fixa para os professores que lá lecionam. Além disso, quanto mais tempo o professor permanece na instituição, mais chances tem de fazer cursos preparatórios para certificações reconhecidas internacionalmente e de se envolver com projetos da coordenação. A coordenadora acredita que a escola é bem sucedida principalmente por ter um grupo de professores, coordenadores e gerentes mais velho e experiente.

Além da carga horária, outro fator determinante para a rotatividade dos professores é o vínculo empregatício. De acordo com o ex-coordenador de Miami, a contratação de professores de idiomas sem vínculo formal de trabalho é prática comum nos cursos livres, principalmente porque a carga horária de trabalho é pequena e varia a cada semestre, o que dificulta esse registro. Algumas escolas optam por registrar apenas algumas horas/aula dos professores com maior carga horária e o restante das turmas é pago sem registro, de maneira informal. Ainda segundo o coordenador, como existem poucas escolas de idiomas que registram toda a carga horária dos professores, é para lá que se direcionam aqueles considerados por ele como os melhores profissionais da área – professores que, além da competência linguística, são formados em Letras e pretendem investir em suas carreiras de docentes.

O coordenador de Success acredita que apesar de aumentar os custos, o registro faz com que os professores tenham maior comprometimento com o trabalho e com a escola, oferecendo mais vantagens que desvantagens para a instituição:

Depois dos três meses de experiência todos são registrados pelo Sinpro... Que assegura o valor mínimo da hora aula, não é? Antigamente, não faz muito tempo, não existia essa prática de registro de professor de aulas livres. Mas passou a ser obrigatório, não é? E é claro que de uma certa forma trouxe benefícios para escola. De uma certa forma você conseguiu fidelizar os professores... Eles ficaram comprometidos, mesmo, com o trabalho, com a escola... (Coordenador de Success)

É interessante observar que a prática de não registrar todas as turmas em carteira parece ser bastante comum no campo das escolas de idiomas. Isso acontece principalmente em escolas menores, mas os coordenadores entrevistados relataram que até mesmo escolas maiores seguem esse procedimento, devido à alteração constante no número de alunos e na distribuição de turmas, que varia pelo menos semestralmente.

2.3.2 A percepção sobre o diploma de Letras e diplomas concorrentes

Ao serem questionados sobre o peso do diploma de Letras na seleção de professores de inglês para os cursos, todos os coordenadores entrevistados enfatizaram a importância da competência comunicativa – representada, principalmente, pela fluência e pela precisão de linguagem nas habilidades oral e escrita - como fundamental para a contratação de um professor e não necessariamente sua formação em Letras. Como o diploma não é uma exigência legal, com exceção de uma das escolas pesquisadas, é comum a contratação de pessoas formadas não somente em outras áreas de conhecimento, mas principalmente de alunos dos mais diversos cursos de graduação, desde que eles comprovem a proficiência em inglês considerada adequada pela escola.

Essa fluência no idioma pode ser aferida através de entrevistas e testes escritos e pode também ser comprovada por meio da apresentação de certificados internacionais, como os diplomas da Universidade de Cambridge, da Universidade de Michigan ou certificados com pontuação para a proficiência, como o TOEFL ou o IELTS. Portanto, para todos os coordenadores entrevistados é necessário, antes do diploma de Letras, que o futuro professor seja fluente em inglês, como ilustrado pelo depoimento do coordenador de Success:

Eu prefiro... se um professor chega com o Proficiency (Certificado da Universidade de Cambridge), não é? Dificilmente ele teria alguma dificuldade em qualquer uma das estruturas que o livro apresenta. Então você tem ali sem precisar de uma prova... [...] a certeza da proficiência do professor. Já o professor que chega com o curso de Letras eu já não teria essa garantia. O professor que chega aqui com... o certificado de... Cambridge Sem entrevistar eu já sei qual que é o nível de inglês dele. Eu já tenho uma base, pelo menos. É claro que eu entrevisto. Já o curso de Letras eu não tenho como garantir isso. Nem em questão de estrutura, não é? Estrutura gramatical... E em

fluência principalmente. A grande maioria dos professores de curso de Letras, pega aulas para trabalhar justamente a fluência. Eles usam os cursos de... aulas livres como uma... uma forma de praticar a língua, não é? (Coordenador da escola Success)

A experiência e o “jeito” para dar aula foram fatores considerados relevantes por todos os coordenadores para contratar um professor, antes mesmo do diploma de Letras. De acordo com o depoimento do coordenador de Success,

Há casos que o professor que não tem formação na língua inglesa, mas que vem a ser um dos melhores professores da escola. E... por outro lado há professores que fizeram curso de Letras e você percebe que parece que não têm jeito para atuar na área, não é? Tem muito conhecimento teórico, tem um milhão de definições, de metodologias, mas na hora de aplicar... Fica muito restrito ao próprio conhecimento, não é? (Coordenador de Success)

Para todos os coordenadores entrevistados, o diploma em Letras – Inglês é valorizado depois que a questão da competência linguística está resolvida. Quando o candidato a uma vaga de professor em qualquer uma dessas escolas, além do domínio do idioma, apresenta o diploma de Letras – Língua Inglesa (não necessariamente licenciatura ou bacharelado), é dada a ele a preferência na contratação. A proficiência na língua inglesa é o requisito básico, mas os coordenadores veem naqueles que estudam ou estudaram Letras um comprometimento maior com a profissão e, conseqüentemente, eles tendem a ser profissionais mais comprometidos e bem preparados para atuar nas escolas.

Segundo a coordenadora de Windsor, na última década houve uma mudança no perfil daqueles que se candidatam a uma vaga de professor de inglês. Até aproximadamente dez anos atrás, o requisito básico para o professor era que ele demonstrasse nível de proficiência avançado do idioma. Não era possível preencher as vagas somente com professores formados em Letras. Na verdade, a dificuldade em recrutar pessoas com a competência linguística exigida fazia com que o diploma do candidato praticamente não fosse considerado. A pessoa contratada podia ser formada em qualquer área de conhecimento, desde que mostrasse ter domínio do idioma.

Atualmente, a coordenadora diz não enfrentar mais esse tipo de problema. A grande maioria dos candidatos demonstra ótimo nível de proficiência em língua inglesa. Assim, já há algum tempo a escola dá preferência para aqueles candidatos formados em Letras com licenciatura em língua inglesa. De acordo com a coordenadora, a escola quer professores que queiram investir na atividade docente e que percebam que lá há espaço

para a construção de uma carreira de professor. Esse é geralmente o perfil do candidato com diploma de Letras, geralmente egresso da UFMG.

De acordo com a coordenadora da escola Windsor, o diploma em Letras – Língua Inglesa indica que o futuro professor tem uma competência definida por ela como “competência pedagógica” que vai além do conhecimento meramente instrumental da língua. Com isso, ele está mais preparado para ser um bom professor de idioma:

Então... historicamente os diplomas de língua... Sempre foram os importantes. Eles é que direcionavam a contratação e... chego a dizer quase que a permanência na instituição. Pois muito bem... As décadas foram se passando e você tem nas últimas duas gerações... As pessoas são fluentes em inglês. [...] E principalmente nos últimos cinco anos. As fronteiras estão menores. Então quê que aconteceu? Nunca foi tão fácil termos professor fluente, mas será que ele é bom didaticamente? Não. Porque não basta eu saber a língua para eu ser professor. Senão todos nós seríamos professores de português. [...] E aí eu vou começar a responder sua pergunta. Quando nós começamos a observar que a língua já estava resolvida [...].Então nós começamos a exigir... Que esse professor começasse a ter... até para entrar no processo seletivo... para nós, se ele tem Letras, ele tem uma pontuação diferenciada de quem não tem. [...] Nós temos uma avaliação de currículo... Em que a nota maior é quem tem Letras e tem experiência e ... isso conta depois, temos uma prova escrita... [...] Uma vez passando essas duas barreiras existe uma entrevista. Que aí, essa entrevista é uma coisa mais informal. Nós checamos aí fluência. E para nossa constatação total, cem por cento... Todos os egressos de uma licenciatura plena, eles se saem melhor. É. (Coordenadora da escola Windsor)

Essa melhor formação dos futuros professores de inglês que estudam ou estudaram Letras é percebida também pelo coordenador da escola Success. Ele lembra que há alguns anos, quando começou a trabalhar no curso, praticamente nenhum professor era formado ou fazia o curso de Letras. A grande maioria dos professores era formada por estudantes de outros cursos superiores e o trabalho na escola de idiomas era considerado um “bico”, uma forma de ganhar um dinheiro extra e continuar praticando o idioma. Atualmente, cerca de 50% dos professores da escola é formado ou faz o curso de Letras (bacharelado ou licenciatura). O coordenador de Success acredita que isso está ocorrendo, pois os alunos do curso de Letras – inglês estão entrando no mercado de trabalho mais bem formados e mais fluentes na LE que pretendem ensinar.

Outra explicação possível para essa mudança é que as instituições com melhores condições de trabalho recrutam profissionais mais bem formados e comprometidos com o trabalho. Além de registrarem os professores, tanto Success quanto Windsor oferecem uma quantia adicional no valor da hora/aula daqueles formados em Letras, na tentativa

de incentivar os professores a fazerem o curso e de selecionar professores mais qualificados e comprometidos.

2.3.3 Considerações acerca das escolas de idiomas

Por meio do depoimento dos coordenadores, é possível observar que o diploma de Letras – inglês possui importância apenas relativa quando a questão é a seleção de professores para cursos livres de idiomas. Apesar de sinalizar que o professor de cursos de idiomas seria mais completo por ser formado em Letras, os coordenadores consideram ser mais fácil treinar aqueles que possuem fluência em inglês a ser professores do que tornar fluentes no idioma os professores formados em Letras. Assim, o requisito imprescindível para a contratação de professores para escolas de idiomas continua sendo a proficiência em inglês. Porém, como indicam os depoimentos dos coordenadores das escolas Success e Windsor, a tendência é de que surjam mais professores não só fluentes no idioma, mas também formados ou cursando Letras. Isso poderia significar que existe uma tendência de aumento no número de profissionais mais bem formados nos cursos de idiomas, mesmo sendo esse um campo em que as condições e relações de trabalho nem sempre possam ser consideradas exemplares.

2.4 Considerações acerca do campo profissional dos diplomados em Letras com licenciatura em inglês

Em comum, os coordenadores/diretores entrevistados demonstraram perceber o valor do conhecimento da língua inglesa como forma de os alunos se inserirem de maneira mais bem sucedida no mercado de trabalho e no mundo social em geral, pois o idioma está presente em muitos espaços da vida cotidiana. Por outro lado, os depoimentos compõem um quadro bastante distinto dos três segmentos analisados, não só em relação ao ensino de inglês, mas também ao trabalho e ao perfil do professor que atua em escolas públicas, particulares e escolas de idiomas.

Em relação ao ensino de inglês, os depoimentos sugerem uma situação delicada nas escolas públicas. Os diretores entrevistados dão a impressão de que o rol de problemas enfrentados pela rede pública de ensino é tão diverso que é difícil desenvolver um trabalho de qualidade no ensino de idioma. É importante ressaltar que mesmo na escola Capanema, em que tem-se a impressão que o ensino é razoável, o depoimento do vice-diretor demonstra seu distanciamento em relação ao que acontece no curso de inglês

oferecido pela escola na grade curricular. Em todas as entrevistas, a impressão que se tem é que os diretores não sabiam muito bem o que acontecia nas aulas de inglês em termos pedagógicos, nem tinham recursos para avaliar seus professores e o trabalho desenvolvido por eles. A quantidade de questões a serem gerenciadas pelos diretores parece ser tão grande que não há tempo suficiente para uma aproximação maior daquilo que está acontecendo na sala de aula.

Existe grande heterogeneidade dentro das escolas particulares e nem todas conseguem oferecer um ensino de inglês de qualidade. No entanto na rede particular, mesmo nas escolas onde o ensino de inglês parece enfrentar problemas, o depoimento dos diretores sugere que eles estão mais próximos do que acontece em sala de aula e com o desenvolvimento das aulas de inglês.

Nas escolas de idiomas, essa não foi uma questão que se mostrou relevante, já que os cursos são dedicados somente ao ensino de línguas e os coordenadores geralmente sabem o que vai ser ensinado em cada curso e como esse conteúdo será abordado.

A situação de trabalho do professor varia consideravelmente nos diferentes segmentos. De acordo com os depoimentos, na rede pública, apesar da estabilidade, os professores concursados precisam lidar com um ambiente escolar que representa um grande desafio para o docente. O plano de carreira na rede pública incentiva a formação continuada dos professores, mas em nenhum momento é possível saber o quanto esses professores sabem realmente do idioma que ensinam. Os professores trabalham geralmente em duas escolas para completarem sua carga horária.

Os depoimentos sugerem que nas escolas particulares os professores são geralmente avaliados e existe bastante expectativa em relação aos resultados do seu trabalho em sala de aula. É importante ressaltar que em nenhuma das escolas pesquisadas o professor de inglês trabalha apenas em uma escola. Geralmente, segundo os diretores, eles trabalham, no mínimo, em duas escolas para conseguirem uma carga horária suficientemente boa em termos salariais.

Em geral, as escolas de idiomas não conseguem oferecer uma grande carga horária para seus professores e esse é um dos maiores desafios para aqueles que atuam nesse mercado, pois o salário pode variar substancialmente de um semestre, ou mesmo de um bimestre, para outro. Devido a essa característica, existe uma grande rotatividade de

professores e tem-se a impressão de que a profissão de professor de inglês é um simples “extra” para jovens que futuramente se dedicarão a outra profissão.

Tanto os professores da rede pública quanto os da rede particular precisam, necessariamente, ter um diploma de licenciatura em língua. Podem até conseguir uma licença parcial da Secretaria de Educação para lecionarem caso não tenham esse diploma, mas devem, em algum momento, comprovar formação na área. A grande diferença entre as escolas públicas e particulares está na avaliação do conhecimento da língua inglesa por parte do professor. Na rede pública, depois que o professor passa em um concurso público em que a LE é avaliada apenas por meio de uma prova escrita, não existe mais nenhum acompanhamento em relação à proficiência do professor naquele idioma que irá lecionar. Na rede particular, a exigência geralmente é grande não somente em relação à prática pedagógica, mas também em relação à competência comunicativa do professor, tanto por parte da escola como por parte dos alunos. Nas escolas de idiomas, o diploma de licenciatura em inglês não é fundamental para a contratação de um professor. Na verdade, o critério mais importante nesse mercado é a competência comunicativa no idioma. Diplomas internacionais muitas vezes contam mais que um diploma de licenciatura. No entanto, é importante ressaltar que os depoimentos sugerem que existe um movimento de valorização da formação em Letras por parte dos cursos livres, que têm recebido mais professores fluentes em inglês e cursando (ou já formados) Letras.

CAPÍTULO III – RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA PARA EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFMG

Para investigar os rendimentos sociais, econômicos, culturais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para egressos da UFMG, foram entrevistados ex-alunos do curso de Letras que fizeram a licenciatura plena em inglês e que concluíram o curso entre 2004 e 2009, ou seja, que tinham entre 5 a 10 anos de formados por ocasião desta pesquisa. O objetivo de escolher indivíduos formados nesse período foi analisar egressos que já tivessem tido tempo suficiente para serem afetados por seu diploma de licenciatura em inglês, podendo ser identificados os impactos sociais, econômicos e culturais desse título em suas trajetórias profissionais e pessoais.

A decisão de fazer entrevistas decorreu da opção por um estudo que conseguisse explorar as nuances das trajetórias profissionais e pessoais dos sujeitos. Partimos do pressuposto que os rendimentos de um título poderiam ser muito distintos se levássemos em consideração a posição social de origem desse egresso, suas expectativas em relação ao seu futuro profissional e pessoal à época do vestibular, e o percurso profissional e pessoal depois de terminado o curso de Letras. Para conseguir esse tipo de informação, seria necessário um instrumento de coleta de dados mais flexível, como a entrevista semiestruturada, que permitisse a reconstrução das trajetórias profissionais e pessoais dos sujeitos da pesquisa e favorecesse “*a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores*” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 189).

Os egressos foram recrutados com base em quatro grupos distintos, a saber: egressos atuando em escolas públicas; egressos trabalhando na rede particular; egressos trabalhando em cursos de idiomas; egressos trabalhando em outras áreas. Ao todo, foram entrevistados doze egressos da licenciatura em língua inglesa da UFMG: três professores da rede pública, dois professores de escolas particulares, quatro professores de escolas de idiomas e três egressos atuando em outras áreas. A seleção dos sujeitos foi feita tendo em vista o campo em que o egresso trabalha atualmente. Tendo em vista que os rendimentos do diploma estão relacionados, dentre outras coisas, ao segmento do campo profissional em que o mesmo é utilizado, essa escolha foi feita com o intuito de traçar um paralelo com o campo profissional descrito e analisado no capítulo dois desta tese.

Como já mencionado nesta pesquisa, a situação de trabalho do professor de inglês varia consideravelmente na rede pública, na rede particular e nas escolas de idiomas. Na rede pública, apesar da estabilidade do emprego, além de receberem um salário considerado baixo, os professores concursados vivenciam um ambiente escolar adverso que representa um grande desafio para o trabalho docente. Na rede particular, existe grande heterogeneidade quanto à qualidade do ensino de inglês; os professores, em geral, trabalham em mais de uma escola e são avaliados sistematicamente em relação aos resultados do seu trabalho em sala de aula. Nas escolas de idiomas, de maneira geral, os professores têm baixa carga horária e, além disso, nem todas suas turmas são registradas na carteira de trabalho, o que dá indícios de uma frágil relação de trabalho entre essas instituições e os docentes. A opção por entrevistar egressos trabalhando em outras áreas deve-se ao fato de que talvez houvesse casos em que o conhecimento de LE oferecesse outras oportunidades profissionais além da docência. Porém, essa suposição não foi confirmada dentre os egressos selecionados para esse grupo. Para os três ex-alunos entrevistados, o conhecimento de inglês não foi decisivo para a entrada no segmento do mercado de trabalho em que atuam e não é exigido para a permanência no cargo ou para uma ascensão na carreira.

O número de sujeitos entrevistados não permite apreender todos os usos possíveis do diploma de licenciatura em inglês e não pretende produzir uma resposta única sobre o valor social do mesmo. Na verdade, cada trajetória profissional e pessoal analisada nesta tese é única e tem suas especificidades. No entanto, as análises das doze entrevistas compõem um quadro bastante significativo do valor do diploma de licenciatura em inglês, principalmente quando se levam em conta as expectativas dos egressos sobre seu futuro profissional e pessoal. Tais expectativas são, em geral, muito ligadas à posição social de origem do indivíduo analisado e ao mercado profissional para o qual esse diploma certifica o egresso.

Uma dificuldade enfrentada na seleção baseada no tipo de escola em que o egresso atua foi o fato de que muitas vezes ele trabalhava em dois segmentos distintos, como, por exemplo, o caso de Juliano, que, além de professor de inglês da rede municipal de Contagem, é coordenador de um curso de idiomas. Uma das características da maior parte dos sujeitos entrevistados é que eles atuam em mais de uma frente de trabalho. De acordo com o que pode ser observado nas entrevistas, na maioria das vezes os egressos trabalham em dois lugares, pois não conseguiriam uma renda que consideram suficiente se atuassem

em apenas uma instituição. Geralmente, atuam como docentes, mas há casos em que os sujeitos entrevistados têm ocupações bastante distintas, como será visto a seguir. Além disso, é importante observar que todos os entrevistados, mesmo não estando necessariamente trabalhando atualmente como professores, já tiveram experiências profissionais no campo escolar. Assim, mesmo os egressos escolhidos por estarem trabalhando em outras áreas foram professores em algum momento de suas vidas.

Sempre que possível, a seleção inicial dos sujeitos foi feita com base em seu campo principal de atuação. Como principal, foi definido aquele segmento em que houvesse maior investimento profissional e pessoal por parte do sujeito entrevistado e que representasse a maior fonte de renda. Assim, no caso de Juliano, por exemplo, ele foi selecionado para o grupo de egressos atuando na rede pública, mesmo trabalhando também em uma escola de idiomas. Vale observar, no entanto, que a análise das entrevistas levou em consideração todos os segmentos escolares em que os egressos se movimentam, não somente o segmento principal em que atuam.

O contato com os sujeitos da pesquisa foi obtido por meio de alunos e professores da Faculdade de Letras e de colegas da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. As entrevistas com os primeiros egressos levaram ao contato com outros ex-alunos que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas duraram em média 1 hora, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. O local e o horário das entrevistas foram escolhidos pelo entrevistado de acordo com sua disponibilidade. As entrevistas foram feitas no trabalho, nos intervalos entre aulas, ou na casa do entrevistado, observando sempre que houvesse privacidade para que ele não se sentisse constrangido ao falar sobre aspectos pessoais e profissionais de sua vida. Assim, mesmo se estivéssemos no local de trabalho, sempre conseguíamos uma sala disponível para a entrevista.

O roteiro das entrevistas buscou contemplar os aspectos econômicos, simbólicos, culturais e sociais relacionados à posse de um diploma de licenciatura em inglês a partir da trajetória pessoal e profissional do entrevistado. Os grandes temas abordados foram: 1) a trajetória escolar do entrevistado; 2) a escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente; 3) a relação com a língua inglesa antes e depois do curso de graduação; 4) contexto familiar e condições objetivas antes e depois do diploma; 5) trajetória profissional e trabalho atual; 6) o diploma (ele foi decisivo para o campo de atuação do entrevistado? Os conhecimentos do curso foram importantes? Qual a

importância da reputação da universidade e do curso? As relações sociais estabelecidas na vida acadêmica foram decisivas?). O roteiro pode ser consultado no Anexo 2 desta tese.

A análise das entrevistas

Na análise das entrevistas, buscou-se estabelecer uma relação entre os rendimentos do diploma de licenciatura em inglês obtidos pelos sujeitos entrevistados e os referenciais teóricos que embasam este estudo. Assim, as trajetórias dos entrevistados foram analisadas à luz de estudos sobre a expansão do ensino e a desvalorização dos títulos escolares, as desigualdades de acesso ao ensino superior e a hierarquização dos cursos, a baixa atratividade da carreira docente, o valor da LE nas escolas e no mercado de bens simbólicos.

Apesar da opção pela seleção de sujeitos a partir do segmento escolar, ao longo da coleta de dados foi possível perceber que os rendimentos do diploma relacionavam-se mais à origem social e expectativas do egresso do que necessariamente ao campo de trabalho em que ele atuava. Assim, dependendo da origem e expectativas do egresso, os retornos do diploma foram considerados positivos ainda que ele trabalhasse em um segmento que supostamente traria menores rendimentos objetivos e simbólicos. Por essa razão, as análises das entrevistas que, em princípio, seriam organizadas de acordo com o campo de trabalho do sujeito, acabaram sendo estruturadas a partir dos diferentes rendimentos simbólicos e objetivos do diploma de licenciatura em inglês. A partir da análise das entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram organizados em três grupos distintos: um grupo para quem o diploma expressa a realização de um gosto pessoal; outro grupo para quem o diploma foi vivido como uma forma de ascensão social; e um terceiro para quem a licenciatura em inglês significou uma expectativa frustrada. É importante observar que os rendimentos do diploma são analisados em termos objetivos, por meio da identificação dos ganhos materiais e simbólicos, ou ainda da posição social e profissional alcançada, e em termos relativos, levando-se em consideração o ponto de partida do egresso, que pode viver uma experiência que considera um grande sucesso, quando, na verdade, em termos objetivos, seria um sucesso apenas relativo. Dessa forma, os três grupos estão definidos não exatamente pelo grau de retorno objetivo conquistado, mas principalmente pela percepção subjetiva que os egressos analisados possuem desse retorno.

No próximo item, serão apresentados os agrupamentos e características gerais dos sujeitos pertencentes a cada um dos grupos. Os dos egressos foram alterados para garantir o anonimato dos participantes.

Características dos grupos e dos egressos

Para cinco egressos, a licenciatura em inglês significou a realização de um gosto ou preferência individual. Para esses ex-alunos, fazer o curso de Letras significava estudar algo que lhes traria realização pessoal. Em alguns casos, a opção por Letras, um curso de pouco prestígio, contrariava o estatisticamente mais provável, pois eles possuíam capital socioeconômico cultural que poderia sugerir uma tendência à escolha de um curso que supostamente poderia lhes proporcionar maiores rendimentos. Entretanto, parecem realizados com o caminho que optaram por seguir. O quadro abaixo apresenta um resumo dos egressos para quem o diploma de licenciatura em inglês da UFMG representou a realização de um gosto:

Quadro 3: Egressos do Grupo da Realização de um Gosto por meio do Diploma.

Realização de um gosto por meio do diploma		
Alice	Entrou para o curso de Letras em 1999 e formou-se em 2003.	• 31 anos. • Professora de inglês e proprietária de uma escola de idiomas.
Mariana	Entrou para o curso de Letras em 2002 e formou-se em 2007 em língua inglesa.	• 30 anos. • Professora de inglês de duas escolas regulares particulares. • Além da licenciatura em inglês, possui licenciatura em Português pela UFMG. • Pós-graduação em inglês mediado pelo computador – UFMG. • Trabalhou como professora particular, professora de inglês para executivos, e professora de cursos livres até 2013.
Beatriz	Entrou para o curso de Letras em 2000 e formou-se em 2004.	• 31 anos. • Professora de inglês e português da rede municipal de Belo Horizonte. • Além da licenciatura em inglês, possui licenciatura em Português pela UFMG.
Henrique	Entrou para o curso de Letras em 2002 e formou-se em 2006.	• 30 anos. • Professor de inglês de um curso de idiomas. • Professor substituto de inglês para fins acadêmicos na Faculdade de Letras da UFMG. • Doutorando em linguística pela FALE-UFMG. • Trabalhou como funcionário público da BHTrans de 2006 a 2010.
Patrícia	Entrou para o curso de Letras em 2005 e formou-se em inglês 2008.	• 27 anos. • Nunca deu aulas de inglês.

	.	• Dá aulas particulares e é professora de francês de uma escola de idiomas desde 2006. • Em 2010, formou-se também na licenciatura em língua francesa pela mesma universidade
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

Para cinco egressos pesquisados, o diploma de licenciatura em inglês da UFMG significou uma ascensão social em relação a seu grupo social de origem. Essa ascensão está relacionada tanto a aspectos objetivos, como aumento de renda e de nível de escolaridade, como também a aspectos intangíveis, como o prestígio pela aquisição de uma LE e de um capital cultural de caráter internacional. O quadro abaixo apresenta um resumo dos egressos para quem o diploma de licenciatura em inglês da UFMG representou uma ascensão social:

Quadro 4: Egressos do grupo da Ascensão Social e Cultural pelo Diploma

Ascensão social e cultural pelo diploma		
Baltazar	Entrou para o curso de Letras em 2004 e formou-se em inglês em 2008.	• 30 anos de idade. • Professor de inglês em escola pública estadual. • Professor substituto de Inglês para Fins Acadêmicos na FALE – UFMG. • Professor de inglês em um curso de idiomas. • Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da FALE – UFMG.
Juliano	Entrou para o curso de Letras em 1999 e formou-se em inglês em 2003.	• 33 anos de idade. • Professor de inglês da rede municipal de Contagem e coordenador de um curso de idiomas. • Pós-Graduado em Ensino de Inglês Mediado pelo Computador – FALE-UFMG.
Denise	Entrou para o curso de Letras em 2002 e formou-se em inglês em 2007.	• 32 anos de idade. • Ela e o marido são sócios e proprietários de uma empresa de esquadrias de alumínio e vidros temperados em Contagem. • Ex-professora de inglês em escola de idiomas. • Tem formação em teatro e, em paralelo à graduação em Letras, trabalhou como atriz durante todo o curso de Letras.
Bárbara	Entrou para o curso de Letras em 2002 e formou-se em inglês em 2006.	• 32 anos de idade. • Professora de inglês de um curso de idiomas. • Sócia do marido em um restaurante na região da Pampulha.

		• Professora particular de inglês. • Trabalhou em uma agência de intercâmbios de 2006 a 2010. • Em 2010, formou-se também na licenciatura em língua francesa pela mesma universidade
Bernardo	Entrou para o curso de Letras em 2005 e formou-se em inglês em 2011.	• 30 anos de idade. • Professor de inglês de uma escola de idiomas e de uma escola regular particular. • Mestrando em linguística pela FALE-UFMG.

Fonte: elaborado pela autora.

Para duas egressas analisadas, o diploma significou uma expectativa frustrada, principalmente devido às expectativas que tinham quando optaram pelo curso de Letras. Essa frustração está relacionada tanto a aspectos objetivos, como salário e condições de trabalho ruins, como a aspectos subjetivos, como a sensação de desvalorização da carreira docente e o pouco prestígio social do professor. O quadro abaixo apresenta um resumo das ex-alunas para quem o diploma de licenciatura em inglês da UFMG representou uma expectativa frustrada:

Quadro 5: Egressas do grupo da Frustração com o Diploma

Frustração com o diploma		
Ana Cecília	Entrou para o curso de Letras em 2004 e formou-se em inglês em 2008.	• 26 anos. • Funcionária pública com cargo de nível técnico em uma instituição federal. • Mestre em literatura americana pela FALE/UFMG. • Trabalhou como professora de inglês em uma escola franqueada de uma grande rede de escolas de inglês de Belo Horizonte.
Cristina	Entrou para o curso de Letras em 2002 e formou-se em inglês em 2006.	• 31 anos. • Funcionária pública com cargo de nível técnico em uma instituição federal. • Professora particular de inglês. • Trabalhou como professora e coordenadora de uma escola franqueada de uma rede nacional de cursos de idiomas.

Fonte: elaborado pela autora

No próximo item, será apresentada a análise das entrevistas. Os dados dos depoimentos dos egressos foram tratados de maneira individual, ou seja, a análise dos sujeitos da pesquisa será apresentada de um em um. Primeiramente, será abordado o grupo para quem o diploma representa a realização de um gosto. Em seguida, será analisado o grupo em que foram reunidos os egressos para quem o diploma significou uma ascensão social. Finalmente, será apresentada a análise do grupo para o qual o

diploma de licenciatura significou uma expectativa frustrada. É importante ressaltar que, mesmo tendo sido reunidos em um mesmo grupo, algumas vezes os sujeitos apresentaram pontos de interseção com outro agrupamento. Porém, o egresso analisado foi incluído na categoria que representa de maneira mais significativa os rendimentos objetivos e simbólicos do diploma em sua vida pessoal e profissional.

3.1 Grupo 1: o diploma como a realização de um gosto

Os egressos reunidos neste grupo trabalham em diferentes segmentos do mercado escolar. Apesar de terem posições distintas no mercado de trabalho e no campo social, os sujeitos pesquisados apresentam características semelhantes quando são observados os rendimentos do diploma de licenciatura. Para todos os sujeitos deste grupo, a licenciatura em inglês representou a realização de um gosto. Os seus depoimentos sugerem que, para eles, fazer Letras significava estudar algo que lhes traria realização pessoal, relacionada à oportunidade de estudar a língua inglesa e de ter contato com outras culturas, o que parece lhes trazer satisfação. Por vezes, assim como na pesquisa de Nogueira e Pereira (2010), a escolha de Letras, um curso menos prestigiado, contrariava aquilo que era estatisticamente mais provável, pois alguns dos sujeitos possuíam capital socioeconômico cultural que poderia sugerir uma tendência à escolha de um curso mais valorizado que uma licenciatura.

É importante ressaltar que mesmo estando reunidos neste grupo, é possível que um ou outro egresso investigado apresente características presentes nos outros agrupamentos, como a ascensão social e/ou alguma frustração em relação ao rendimento do diploma. Muitos explicitaram certa insatisfação com as condições de trabalho ou mesmo dizem acreditar que economicamente a licenciatura em inglês não foi tão vantajosa. No entanto, parecem satisfeitos por trabalhar em uma área que lhes traz satisfação pessoal. Portanto, a opção por inseri-lo no grupo para quem o diploma significou a realização de um gosto deve-se ao fato de esse ter sido o traço mais marcante nessas entrevistas.

O primeiro aspecto a ser analisado será o contexto familiar e a trajetória escolar do egresso antes do curso de Letras. Para fazer uma contextualização da posição social dos integrantes deste grupo antes do diploma, serão apresentados a origem socioeconômica de suas famílias, a vivência do egresso no Ensino Fundamental e Médio, o contato com a língua inglesa e as expectativas dos pais e da família em relação aos estudos dos filhos.

Em seguida, serão abordadas a escolha do curso de Letras e as expectativas de cada um dos egressos sobre a profissão docente. Será também apresentada uma análise sobre o percurso acadêmico e profissional desses ex-alunos. Finalmente, será feita uma análise sobre os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês da UFMG para os sujeitos entrevistados.

3.1.1 ALICE

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Alice vem de uma família de classe média. O pai é formado em história, mas nunca lecionou no ensino regular. É policial militar em Belo Horizonte e dá cursos de formação para os policiais dentro da própria instituição. A mãe de Alice é formada em Letras e é professora de português aposentada da rede municipal de Belo Horizonte. Os dois são do interior de Minas Gerais, onde fizeram o curso superior, e vieram para Belo Horizonte quando os filhos ainda eram crianças. Alice é a terceira filha de quatro irmãos: dois irmãos mais velhos, ela e uma irmã mais nova. O irmão mais velho de Alice é técnico em segurança do trabalho; o segundo irmão é tecnólogo e trabalha com informática; e a irmã mais nova é formada em biologia pela UFMG e atualmente está fazendo mestrado na mesma instituição.

A família sempre morou no Prado, um bairro de classe média de Belo Horizonte, em uma casa própria, e segundo Alice, tiveram uma vida relativamente confortável em termos materiais. De acordo com seu depoimento, em sua família, os estudos e o trabalho sempre foram valorizados. Por ser professora de português, segundo Alice, sua mãe sempre incentivou os filhos a ler e, em casa, eles tinham acesso a livros, revistas e jornais:

A gente sempre leu muito, a gente sempre teve muito livro em casa, não é? Sempre a estante lotada de livro em casa, enciclopédia, é... A gente lia muito aquele... a coleção vaga lume, não é? É. Tem lá em casa. Até hoje tem os livrinhos todos. [...] É... minha mãe era do tipo que lia um texto legal no jornal, ela recortava, aí fazia uma colagem. Ela tinha umas agendas velhas, assim, que ela ia colando textos, ela tinha livrinho de receita com dicas de tudo, dica de como tirar mancha, ela recorta, vai e cola... Então a gente sempre teve esse hábito da leitura, da escrita, não é? De ler muito. Eles leem jornal até hoje... eu nunca gostei de jornal mas eu cresci vendo eles lendo o jornal. (ALICE)

Até a quarta-série, Alice estudou em uma escola estadual perto de sua casa. Na quinta série, estudou no colégio Tiradentes, uma escola pública da polícia, pois como o pai era militar, os filhos podiam estudar lá. Porém, sua mãe queria que os filhos tivessem uma

educação melhor e na sexta série Alice foi transferida para uma escola particular da região sul de Belo Horizonte. Lá, Alice ficou até o final do Ensino Fundamental, quando fez a seleção para estudar no CEFET¹¹. Segundo Alice, apesar de não se interessar pela área de exatas, o CEFET começara a ofertar o curso técnico de turismo naquele ano e ela pensou que essa seria uma ótima opção de estudo, pois o curso significava “*viagens e línguas*”, tudo de que ela gostava.

De acordo com Alice, a opção por um curso técnico foi feita muito em função do desejo dos pais de que os filhos procurassem ser independentes desde cedo. Segundo ela, em sua casa, mais importante até do que o diploma de um curso superior era que os filhos fossem independentes e trabalhassem. Depois de formada no curso de Turismo pelo CEFET, Alice passou um ano em Curitiba fazendo um curso técnico em hotelaria. No entanto, não chegou a terminar o curso e voltou para Belo Horizonte. Alice diz que apesar de interessante, a área de turismo tinha muita relação com administração e ela não gostava muito dessa área.

Alice diz que seu interesse pela língua inglesa e por conhecer outros países e outras culturas começou na adolescência. Segundo Alice, ela gostava de músicas em inglês, estudava o idioma na escola e, ao longo de sua adolescência, frequentou também cursos de inglês em diferentes cursinhos. Alice diz ter aprendido muito sozinha, mas o inglês estudado nos cursinhos e nas escolas também auxiliou:

Eu aprendi inglês ao longo da minha adolescência, não é? Eu gostava de cantar... eu gosto ainda. Gosto de música, gosto muito de música. Então eu aprendi muito.... É... tinha inglês na escola... eu fiz alguns cursinhos...que me ajudaram, mas eu aprendi muito sozinha, também. [...] Eu fazia um cursinho que era dos professores do CEFET, tipo CENEX. Era tipo um CENEX mas eram os professores de inglês do... CEFET que davam aula nesse cursinho, aí eu fazia também... para aprimorar. Mas o CEFET já tinha uma coisa interessante, eles dividiam a turma. Então tinha uma turma de trinta alunos... quando era aula de inglês era quinze para um lado e quinze para o outro. [...] O professor tem mais controle da turma, consegue falar, não é? (risos) Porque é difícil. (ALICE)

É interessante notar que, de acordo com o depoimento de Alice, o CEFET conseguiu “driblar” uma das dificuldades apontadas pelos diretores entrevistados no capítulo 2 desta pesquisa para ofertar um ensino de inglês de melhor qualidade. Assim como em uma das

¹¹ CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica. Em Belo Horizonte, oferece ensino técnico e superior. (Centro Federal de Educação Tecnológica, 2015. Disponível em www.cefetmg.br. Acesso em 10/01/2015)

escolas investigadas, a escola Bem-Te-Vi, nas aulas de inglês do CEFET as turmas eram divididas, o que, segundo Alice, parece ter contribuído para o desenvolvimento de um bom curso de inglês.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Para Alice, a escolha do curso de Letras se deu após algumas tentativas de outros cursos. Apesar de ter feito o curso de turismo no CEFET, Alice diz que não gostava de hotelaria. Porém, como não sabia o que queria fazer, continuava na área que havia começado a estudar e, por isso, tentou o curso técnico em hotelaria em uma instituição particular em Curitiba. Lá, quando decidiu que iria abandonar o curso, tentou vestibular para relações públicas na Universidade Federal do Paraná. Porém, não passou no processo seletivo e voltou para Belo Horizonte.

Começou a trabalhar em um hotel e fez os vestibulares da PUC e da UFMG para o curso de Administração de Empresas, mas, segundo ela, também sem muita convicção. Passou na primeira etapa da seleção da UFMG, mas foi eliminada na segunda. Foi classificada na seleção da PUC e iniciou o curso de Administração nessa instituição. Entretanto, já no início do curso percebeu que não tinha afinidade com a área de exatas e resolveu que não iria continuar. Na mesma época, deixou também o emprego no hotel, pois também não estava satisfeita com o trabalho em hotelaria. De acordo com Alice, como em sua casa era muito importante que os filhos trabalhassem, mais pelo valor de uma atividade e menos pela necessidade real de dinheiro, Alice resolveu procurar emprego como professora de inglês em cursos livres. Como já que tinha um bom conhecimento do idioma, acabou conseguindo uma vaga de monitora em uma escola de uma franquia nacional.

Segundo Alice, foi nesse momento, que decidiu que iria fazer Letras. De acordo com seu depoimento, ela percebeu que havia demanda por aulas de inglês e que sempre teria oportunidade de dar aulas do idioma, que era algo de que realmente gostava. No entanto, ela optou por fazer Letras para ser professora somente de cursos de idiomas e não de escolas regulares, nem públicas nem privadas:

Aí eu fiquei nesse conflito eterno, o quê que eu vou fazer? Eu gosto de inglês, eu vou fazer Letras, não é? Vou dar aula em cursinho. Vou ser professora de cursinho. Aí eu decidi assim..... a gente imagina que no cursinho o inglês seja mais valorizado. É... a hora aula é melhor, não é? (ALICE)

Em seu depoimento, Alice parecia ter a percepção de que ser professora de inglês no ensino básico era algo bem menos prestigiado que em cursos de idiomas. Essa também parecia ser a percepção dos pais, que, em princípio não aprovaram a escolha da filha pelo curso de Letras. Alice acredita que a rejeição à docência no ensino básico se deve principalmente ao fato de ter crescido observando o trabalho de sua mãe, professora da rede municipal:

E eu cresci com a minha mãe reclamando, não é? Então tem isso. Eu acho que isso influenciou demais. Eu não queria dar aula em escola. É. Exatamente. E agora que você falou... eu nem lembrava disso. Mas eu lembro que eles falaram: 'ah! Minha filha, você vai fazer o quê? Vai dar aula?' Eu falei: 'não. Vou dar aula em cursinho'. Eles acharam um pouquinho melhor.... É. A princípio acharam ruim, assim.... Depois acostumaram com a ideia. Não falaram mais nada, não. (ALICE)

É interessante notar que ao ser perguntada pelos pais se ela daria aulas, Alice respondeu que não. Ela parecia dizer que não daria aquela aula que todos imaginam desvalorizada, mas sim, que daria aula e seria professora em um contexto mais valorizado, com um pouco mais de status que aquele do ensino regular. Ao justificar que seria professora de cursos de inglês e não de escolas, Alice parece ter tentado amenizar o impacto negativo que a escolha da carreira docente teria tanto para si mesma quanto para seus pais.

É importante observar que apesar dos vários problemas identificados no segmento de cursos de idiomas, esse ainda parece ser o mercado de trabalho mais prestigiado para os professores de inglês. Os depoimentos parecem sugerir que essa percepção só é alterada depois de uma experiência como docente nesse segmento. Existem algumas hipóteses que talvez possam explicar esse prestígio aparentemente incompatível com as condições de trabalho oferecidas por esse segmento. A primeira é que não há outros componentes curriculares para concorrer com o ensino da LE. Além disso, os alunos procuram essas escolas para aprender um idioma; isso não é algo obrigatório, como nas escolas regulares. Outro fator que também deve contribuir para esse prestígio é a percepção de uma proximidade maior com o caráter internacional do idioma. De acordo com o depoimento dos coordenadores entrevistados para o capítulo 2 desta pesquisa, os professores, em geral, são selecionados pela fluência no idioma e muitos já viveram no exterior e isso acaba proporcionando uma aura mais sofisticada a esses espaços escolares.

Alice tinha 20 anos e fez, então outro vestibular. Dessa vez para o curso de Letras, já decidida a fazer a licenciatura em inglês e já trabalhando como monitora de uma escola de inglês. Segundo ela, obteve uma boa pontuação nas provas e foi bem classificada na lista de aprovados.

Percurso acadêmico e profissional

Até pouco antes de entrar para o curso de Letras, Alice havia trabalhado no departamento de reservas de um hotel de Belo Horizonte. Depois de optar por deixar a área de hotelaria, conseguiu um emprego como monitora de um curso de inglês e, logo em seguida, iniciou seu curso de Letras. De acordo com Alice, como já tinha bom conhecimento do idioma, o início do curso com a habilitação em inglês não parece lhe causado nenhum tipo de surpresa. Ela diz ter sido uma boa aluna durante toda a graduação e não ter tido dificuldade nas disciplinas de literatura em língua inglesa nem naquelas direcionadas à aprendizagem do idioma. O depoimento de Alice dá a impressão de que a graduação em inglês foi feita com prazer e sem grandes problemas.

Alice trabalhou como professora de inglês durante toda a graduação não somente em escolas de idiomas como também no CENEX. Além disso, envolveu-se durante um ano com o projeto EDUCONLE¹². Segundo Alice, apesar de ter tido uma experiência rica e importante para sua formação de professora e de futura formadora de professores, o fato de ter convivido com professores da rede pública e de ter aprendido um pouco sobre a realidade das escolas lhe deu a certeza de que ela realmente não iria se tornar professora de uma escola regular, menos ainda da rede pública de ensino. De acordo com seu depoimento, as experiências relatadas pelos professores para quem lecionava confirmavam a percepção que tinha da profissão da mãe, professora de português da rede municipal. Tendo isso em vista, Alice parece ter tentando escolher os caminhos mais valorizados em seu percurso acadêmico. Apesar de ter feito licenciatura com a intenção

¹² O EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) é um projeto da Faculdade de Letras que “atende professores de inglês e espanhol das redes públicas municipal e estadual, através de um curso de educação continuada com duração de dois anos. O EDUCONLE envolve alunos da graduação em Letras das habilitações de inglês e espanhol (bolsistas ou voluntários) e da Pós-graduação em Estudos Lingüísticos (POSLIN) da Faculdade de Letras (FALE) e prestadores de serviço voluntários, alguns já mestres e doutores em Lingüística Aplicada e outros alunos do Curso de Especialização em Inglês (FALE)”. (Faculdade de Letras da UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.Letras.ufmg.br/espanhol/projeto%20educonle.htm>. Acesso em 14 de novembro de 2014).

de ser professora de inglês, Alice diz ter sido uma aluna especialmente dedicada às literaturas, disciplinas que tendem a ser consideradas mais prestigiadas dentro do curso, pois remetem a uma certa erudição e à aproximação com a cultura legítima.

Além disso, Alice teve duas experiências no exterior que poderiam também ser entendidas como tentativas de agregar valor à sua formação. Na primeira, fez um intercâmbio de trabalho nos Estados Unidos, onde trabalhou por dois meses no parque de diversões da Disney. Na segunda experiência, Alice fez um intercâmbio universitário em Wisconsin, Estados Unidos. A UFMG tinha um convênio com a universidade de lá, Alice se candidatou a uma vaga e foi selecionada. Segundo seu depoimento, a UFMG arcava somente com o custo do curso e o estudante deveria pagar pela sua própria alimentação e moradia. Com a ajuda financeira do pai, Alice passou um semestre na universidade. Em seu relato sobre essa experiência na universidade, Alice parece valorizar o curso feito no Brasil. Segundo ela, a graduação da UFMG a preparou para frequentar um curso de Letras em uma boa universidade no exterior. Ela diz ter se sentido preparada não somente em relação ao idioma, que já considerava ter bastante domínio, mas também em relação a conceitos estudados na área:

Eu olho como positivo (o fato de ter feito Letras). Eu acho que foi uma época boa. Eu já sabia inglês... eu já sabia, mas eu acho que o curso me desenvolveu muito... É. Nas aulas de linguística aplicada também. [...] O fato de... quem era da graduação do inglês falar... ter que falar inglês em todas as aulas é muito positivo. A gente tinha que falar em inglês, apresentar em inglês, as aulas eram todas em inglês, não é? Então é.... os termos técnicos, por exemplo, da linguística aplicada, não é? Discutir sobre essas coisas que são... uma linguagem mais específica, mais formal... Isso me ajudou muito, tanto que quando eu fui... pros Estados Unidos fazer intercâmbio, era muito engraçado que nas aulas eu entendia tudo que os professores falavam com muita tranquilidade, não é? Às vezes na rua eu tinha mais dificuldade... Que era mais linguagem cotidiana, não é? Informal. Mas na aula assim... não passei dificuldade nenhuma... (ALICE).

Depois de formada, Alice continuou lecionando em uma escola de idiomas de uma rede nacional, mas fez o treinamento para ser professora de uma outra rede em busca de melhores oportunidades de trabalho. Segundo Alice, logo após ter concluído o treinamento, uma nova unidade da escola seria aberta na região da Pampulha e ela foi convidada a ser a coordenadora dessa nova escola. Alice diz acreditar que sua escolha como coordenadora se deve ao fato de ela ter formação na área, o que ela acredita ter indicado para o dono da franquia que ela iria realmente investir nessa carreira, e ao seu desempenho no treinamento, que ela considera ter sido bom principalmente pelo

conhecimento adquirido na graduação e pelas experiências profissionais que havia tido até então.

Após seis meses como coordenadora, Alice diz ter tido a oportunidade de comprar uma unidade da escola em que estava trabalhando. Com a ajuda do pai, que lhe emprestou dinheiro, e com mais dois sócios, Alice comprou a franquia em 2010. Seus sócios não são da área de Letras. Um deles é formado em Propaganda e Marketing e o outro não completou um curso superior. Os três são professores na escola e, além de professora, Alice também tem as funções de coordenadora, diretora e secretária da escola. Para ela, é irônico o fato de atualmente ter que trabalhar como gestora da própria escola, depois de ter abandonado o curso de administração que, segundo ela, agora lhe faz falta.

Eu estou trabalhando muito porque eu estou fazendo 4 funções na escola, não é? É... então eu fico aqui como secretária... Então eu tenho que ficar aqui, atender as pessoas, atender telefone, sou administradora, então eu fico fazendo planilha o dia inteiro, pagando as contas, tem... Tem que fazer a parte comercial que é achar gente, aluno para vir... Tem que divulgar a escola... Coordenadora pedagógica, tomo conta dos professores, treino, vejo como é que são os alunos, a... as aulas... não é? E dou as minhas aulas também. (ALICE)

Alice diz ter se interessado em ter uma escola, pois acreditava que suas perspectivas como professora eram limitadas. Segundo ela, como professora de um curso de línguas, ela teria um teto salarial muito claro que não conseguiria ultrapassar e isso a preocupava, principalmente porque gostaria de ter um estilo de vida que seu salário de professora dificilmente lhe proporcionaria. Com a aquisição da escola, pretendia ampliar suas perspectivas profissionais. No entanto, Alice diz não ter tido ainda o retorno financeiro esperado de seu investimento. Ainda assim, pretende continuar com a franquia, pois ainda acredita que é algo que possa lhe trazer um retorno maior que apenas o trabalho como professora de inglês.

Rendimento materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Alice

Em termos econômicos, o diploma de licenciatura não parece ter proporcionado os rendimentos que Alice almejava para seu futuro. Na verdade, em termos econômicos, ela parece viver uma realidade mais instável do que quando era dependente dos pais. De acordo com Alice, ela sempre teve o suporte financeiro do pai para investir em sua formação e em sua carreira. Assim, foi com a ajuda dele que fez suas viagens de intercâmbio para o exterior e adquiriu a franquia da escola.

Segundo Alice, a opção por ser proprietária de uma escola foi feita com a intenção de aumentar suas oportunidades de ascensão. Alice possui um carro e mora na própria escola, em um espaço separado ao lado da casa principal. Segundo sua descrição, sua “casa” equivale a um apartamento conjugado, com quarto, sala, cozinha e banheiro. Apesar de cômodo, pois não precisa se deslocar para ir para o trabalho, Alice diz que gostaria de comprar um apartamento. No entanto, segundo ela, essa ainda é uma realidade bastante distante. Apesar de considerar ter um bom salário principalmente se comparado ao que outros professores ganham, Alice gostaria de ter um retorno maior:

Acho que sim (ganha bem), perto do que eu vejo, comparado com o pessoal. Mas eu quero mais. Para ter uma... para fazer as coisas que eu quero da vida, eu quero mais, não é? Por isso é um dos motivos que eu resolvi abrir uma empresa também... A gente acredita que... eu acreditava que ia dar... ter mais dinheiro, não é? Do que ficar só dando aula, não é? Dar aula você tem um teto ali muito claro. Você vai ganhar, no máximo, sei lá, uns 2500 reais, 3000... E olhe lá... Não vai conseguir. (ALICE)

Apesar de agora ser dona de uma franquia, Alice diz ainda não ter tido o retorno econômico que pretendia ter como proprietária de um curso de idiomas e professora de inglês. Na verdade, segundo Alice, ela ainda não conseguiu quitar sua dívida com o pai e sua escola ainda não dá lucro. Durante a entrevista, Alice expressou algumas vezes dúvida em relação à real vantagem de se ter uma escola, pois a receita parece pequena quando comparada aos custos do negócio. Alice diz já ter até pensado em vender a escola, trabalhar em outros cursinhos e ter alunos particulares, mas ela parece ver na escola uma alternativa para a falta de perspectivas profissionais e resolveu se dar um prazo maior para tentar melhorar a situação da escola.

Apesar de ainda não ter tido o retorno pretendido com a franquia, Alice parece ter dos colegas prestígio por ser empreendedora e proprietária de uma escola. Segundo Alice, quando em alguma conversa ela menciona que possui uma escola de idiomas, diz sentir dos outros uma admiração maior do que geralmente teria se fosse apenas professora. Nesse sentido, ainda que indiretamente, o investimento na formação em Letras parece ter proporcionado para Alice um rendimento simbólico importante que parece até mesmo amenizar o fato de objetivamente a franquia não gerar lucro. Ser proprietária da escola parece dar a Alice um prestígio que como professora ela não teria, mesmo se eventualmente conseguisse ultrapassar esse “*teto salarial*” que ela identifica como um problema da profissão. Porém, em termos práticos, sua escola parece lhe dar “*muito trabalho e pouco dinheiro*”, mas apesar do capital econômico considerado baixo, a escola

lhe proporciona um rendimento simbólico alto o suficiente para justificar a continuidade no investimento.

É importante observar que Alice acredita que o curso de licenciatura contribuiu para que ela adquirisse o domínio da língua inglesa e que se tornasse uma boa professora de inglês. Além do idioma, um capital cultural incorporado adquirido aparentemente antes da graduação, mas, de acordo com Alice, aprofundado e melhorado ao longo do curso, o fato de ter um diploma de licenciatura em inglês, um capital cultural institucionalizado, parece ter melhorado as credenciais de Alice para conseguir a franquia. Segundo ela, mesmo se não tivesse a licenciatura, ela poderia ter uma escola de idiomas. Porém, de acordo com seu próprio depoimento, ela acredita ter tido a oportunidade de se tornar coordenadora e, posteriormente, de comprar a franquia exatamente por terem identificado nela uma profissional que investia em sua própria área de formação, o que parece ter sido percebido como algo positivo. Vale lembrar também que o intercâmbio universitário feito por Alice foi conseguido através da universidade e essa experiência no exterior proporciona a ela um capital cultural de caráter internacional de alto valor distintivo.

Vale notar que mesmo quando pensa em vender a escola, Alice se imagina trabalhando com o ensino de inglês. Segundo ela, ter contato com o idioma em seu ambiente de trabalho é algo que lhe dá muito prazer e que pretende continuar fazendo. Em seu depoimento, ela parece sempre bastante envolvida com as aulas e com o idioma.

3.1.2 MARIANA

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Mariana tem 30 anos e vem de uma família de nível socioeconômico mais elevado. Ela tem dois irmãos mais velhos, engenheiros civis. O pai, falecido quando Mariana tinha 11 anos, era engenheiro e funcionário da CEMIG. Antes de falecer, havia iniciado um empreendimento na área de engenharia civil, com a construção de um prédio. A mãe é química, formada pelo CEFET. Antes da morte do marido, era proprietária de uma clínica de estética facial. Depois que o marido faleceu, teve que assumir a construção do prédio que ele havia iniciado e, ao término da construção, aposentou-se e ajudou os dois filhos mais velhos a abrirem uma construtora.

Mariana sempre morou com a família no bairro da Floresta, um bairro de classe média na região leste de Belo Horizonte. Foi lá também que fez o Ensino Fundamental e Médio, em uma escola particular confessional. Essa é uma das escolas onde Mariana atualmente trabalha como professora de inglês. Segundo Mariana, sua família sempre teve condições de proporcionar uma vida confortável para os filhos e os incentivava a ser alunos bons e responsáveis. De acordo com seu depoimento, mesmo após a morte do pai, a mãe de Mariana parece ter conseguido manter o estilo de vida e os mesmos investimentos na formação dos filhos. Assim, além de ter estudado em uma escola particular, Mariana começou a estudar inglês em um curso de idiomas quando estava na sexta série da escola.

Em seu depoimento, Mariana diz que sua experiência na escola foi muito positiva e ela parece lembrar-se desse período com carinho. É casada com um antigo amigo do colégio e, ainda hoje, os dois têm amigos da época da escola. O vínculo emocional de Mariana com a escola parece ter sido tão grande que quando decidiu que iria ser professora, ela diz que seu maior objetivo era voltar para sua antiga escola e trabalhar lá.

Mariana diz ter sempre gostado de ler e de escrever, o que acabava fazendo com que ela fosse uma boa aluna de português. Além do interesse pela literatura e pela língua portuguesa, de acordo com Mariana, ela sempre teve um interesse genuíno por outros idiomas e outras culturas. Esse gosto ela acredita ter adquirido ainda na infância, pois seu avô era proprietário de uma fazenda em uma região onde havia tribos indígenas com as quais a família tinha certo contato. Essa interação com os índios, ainda que não tenha sido intensa, parece ter sido marcante para Mariana e contribuído para despertar seu interesse por conhecer outras culturas e idiomas:

Eu acho que é porque eu sempre fui interessada e eu sempre gostei de outras culturas assim... Eu tinha um pouco acesso a algumas tribos indígenas perto de uma fazenda onde meu avô... de uma fazenda que meu tem. Então na hora que eu chegava na fazenda e via aquele povo... os índios que tinha lá e eles tentando ainda manter algum tipo de tradição deles, eu lembro que várias vezes meu olho enchia de água que eu ficava tão emocionada de ver a cultura deles... eu ficava assim: gente, que coisa diferente... (MARIANA)

Segundo ela, esse interesse acabou fazendo com que optasse por fazer um intercâmbio no final do Ensino Médio. Mariana diz que para ela, o importante não era somente melhorar o conhecimento do idioma, que àquela altura, já considerava ter um bom domínio, mas principalmente vivenciar o dia-a-dia da vida real em um outro país. Assim, de acordo com seu depoimento, quando ia fazer 15 anos, fez um acordo com sua mãe e

pediu que em vez de fazer uma festa tradicional de aniversário, a mãe guardasse o dinheiro para pagar um intercâmbio quando ela estivesse no último ano do Ensino Médio:

Porque na oitava série eu troquei com ela... eu fiz um intercâmbio com a minha mãe. Eu falei assim: olha, mãe, eu não vou querer ter festa de quinze anos, nunca tive esse sonho, não quero anel, não quero nada dessas coisas que o povo faz... Eu quero o intercâmbio. Eu quero ir estudar fora. Eu quero aprender alguma coisa que eu não estou vendo aqui. Eu queria ter experiência. Eu queria ter experiência de morar fora. Eu queria saber o quê que era aquilo. Na verdade... (MARIANA)

Mariana fez então o último ano do Ensino Médio nos Estados Unidos. Como o ano letivo lá se inicia em agosto, ela deixou o Brasil tendo cursado metade do terceiro ano do Ensino Médio e voltou apenas no ano seguinte. Quando voltou, iniciou as aulas em um curso pré-vestibular. Vinda de uma família de nível socioeconômico mais alto e com maior capital cultural, Mariana diz que em sua família fazer faculdade era o caminho praticamente natural a ser seguido por ela e pelos irmãos.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Mariana parece não ter tido dúvidas em relação a qual curso fazer e a seu futuro profissional. Ela diz ter decidido fazer Letras quando ainda estava na oitava série (atual nono ano) do Ensino Fundamental. Segundo ela, essa decisão foi motivada pelo fato de ter tido uma experiência ruim com uma professora de redação nesse período:

Na minha oitava série eu tive uma professora péssima de redação... De português. Exatamente. Ela dava... ela dava só aula de redação. De português era outra professora. E eu adorava redação e sempre adorei, também, português. [...] Eu adorava ler, eu adorava escrever e essa não era uma opinião só minha, era a opinião de muitas pessoas da sala e aquilo me encucava. Eu tentava me aproximar, ter uma relação melhor para poder tentar entender o quê que ela... qual que era o critério que ela usava, alguma coisa assim, e eu não conseguia entender... e aquilo dali me causou muita frustração e eu falei assim: olha, não vou deixar de gostar de redação por conta da minha professora. E você quer saber? Eu vou voltar para essa escola e vou ser professora aqui. E vou mostrar o quê que é ser professora de verdade. (MARIANA)

O envolvimento emocional de Mariana parecia ser tão forte com a escola onde estudava que ela diz ter decidido que iria ser uma boa professora de redação para, no futuro, voltar para a escola e ser uma boa professora lá. Ela diz que, ao longo do tempo, apesar de continuar gostando das disciplinas de português e redação, acabou se aproximando mais da língua inglesa. Além das aulas do cursinho, que diz sempre ter apreciado, o gosto de Mariana por viajar e conhecer outras culturas parece ter favorecido a escolha pela habilitação em inglês. Assim, Mariana diz que um dos motivos de ter

escolhido fazer intercâmbio nos Estados Unidos foi também o fato de que, após um ano vivendo lá, teria um excelente domínio do idioma que pretendia ensinar. Segundo ela, sua experiência no intercâmbio foi tão boa que quase optou por ficar lá. Mariana diz ter tido oportunidade de conseguir uma bolsa de estudos para estudar na Universidade de Oklahoma, estado onde viveu, mas preferiu voltar para o Brasil e viver perto da família e dos amigos.

Quando perguntada sobre a percepção de sua família sobre sua escolha de curso superior, Mariana diz que, em princípio, a mãe não gostou, principalmente por acreditar que a profissão de professor não oferecia boas perspectivas para a filha. Porém, de acordo com Mariana, depois de expor seu plano de futuro para a mãe e os irmãos, ela acredita que todos entenderam suas motivações e aceitaram sua decisão:

Mas a ideia de todo mundo é essa, não é? Que ser professor não vale a pena e isso e aquilo... mas ela (a mãe) ... Mas ela nunca se opôs. Ela nunca falou: não faça. Eu sempre apresentei, eu sentei na minha casa quando eu fui fazer vestibular para Letras, sentei eu, meu irmão, as decisões eram tomadas com nós todos juntos. Eu, meu irmão e meu outro irmão e minha mãe. E expus porque que eu queria isso, quais eram as minhas habilidades... Eu expliquei o caminho que eu tracei para mim, porque que eu ia me dar bem e eu falei com eles: olha, tem jeito de ganhar dinheiro, sim. Tem como ser realizada, sim. Sabe? [...] Eu queria voltar para o (colégio onde ela estudou e atualmente trabalha). Enquanto eu não voltasse para lá eu não ia sossegar o facho. Eu amo a escola. Amo a escola. (MARIANA)

É importante ressaltar que, ao tomar a decisão de fazer um curso que a habilitaria para ser professora, o depoimento de Mariana sugere que ela precisou convencer a família de que aquela não era uma opção inconsequente. Para obter a aprovação da família, Mariana apresentou seu plano de futuro, falou sobre seu perfil e seus gostos, principalmente seu desejo de tornar-se professora da escola onde havia sido aluna, e mostrou que acreditava ser possível ser bem-sucedida na carreira docente. Vinda de uma família de classe média alta, os irmãos e a mãe de Mariana pareciam se preocupar com o fato de que ela não conseguiria ter o mesmo padrão de vida a que estava acostumada se optasse pelo magistério. No entanto, não somente o gosto pela profissão, mas também a vontade de lecionar em sua antiga escola, parecem ter convencido a família de Mariana que ela conseguiria se realizar na profissão e ter um futuro feliz e promissor.

Voltando do Estados Unidos, Mariana fez seis meses de curso pré-vestibular e optou por prestar o exame na PUC e na UFMG. Por influência da mãe, fez também vestibular para comércio exterior em uma faculdade particular, mas Mariana diz que sabia que

mesmo que passasse, não iria fazer o curso. Apesar de ter aceitado a escolha da filha, Mariana acredita que a mãe se sentia insegura em relação a seu futuro e imaginava que talvez um curso mais tradicional pudesse oferecer a ela melhores perspectivas, sem deixar de lado seu gosto pelo caráter internacional da formação – por isso a sugestão do curso de comércio exterior.

Segundo Mariana, ela passou em 9º lugar no vestibular da PUC e em 6º lugar no vestibular de comércio exterior. Porém, de acordo com seu depoimento, não passou na segunda etapa do vestibular da UFMG, pois não recebeu, ou não viu, a última folha de questões da prova de história e teve uma pontuação ruim nessa disciplina. Mariana diz ter ficado inconsolável com o fato de não ter passado na UFMG. Decidiu iniciar o curso na PUC, porque poderia depois eliminar as disciplinas cursadas nessa instituição quando conseguisse entrar no curso da UFMG. O depoimento de Mariana dá a impressão de que o período em que estudou Letras na PUC foi bastante penoso e frustrante para ela, que sonhava em estudar na UFMG:

Aí fui para PUC. Engasgada. Porque eu não conseguia me ver ali. Eu falava assim: aqui não é o meu lugar. Eu ia todos os dias, pegava o ônibus todos os dias pensando isso. Com ódio assim, sabe? Aqui não é o meu lugar. (MARIANA)

Para ela, era imprescindível fazer Letras naquela que ela considerava a melhor faculdade de Belo Horizonte e uma das melhores do país. Segundo ela, para conseguir alcançar seu objetivo de ser bem-sucedida na profissão docente, era importante começar estudando na melhor faculdade e não passando na UFMG, ela considerava que seu plano já se iniciava com problemas. Segundo ela, mesmo tendo passado no vestibular de comércio exterior, em nenhum momento pensou em se matricular no curso. Optou mesmo pela graduação em Letras e decidiu que tentaria UFMG mais uma vez. Depois de dois semestres cursando Letras na PUC, fez o vestibular novamente na UFMG e dessa vez passou na prova.

Percurso acadêmico e profissional

Para Mariana, o início do curso de Letras na UFMG parece ter significado a realização de um sonho, principalmente devido ao fato de ter conseguido entrar somente na segunda tentativa e depois de já ter feito um ano do curso em outra faculdade, o que parecia lhe causar grande frustração. Além disso, muitos de seus amigos da antiga escola estavam na

UFMG e ao entrar na UFMG, ela parece ter sentido que, finalmente, estava no lugar certo e com as pessoas certas:

Assim que eu entrei foi um deslumbre total. Na hora que eu entrei no campus, que eu pisei naquele complexo, aquele tanto de prédio... eu falava assim: nossa! Que bacana! [...] E aí eu ficava deslumbrada. Vários amigos meus de escola, estavam lá. Vários. É como se eu tivesse pensando assim... que eles estavam lá assim: ‘vem’! Sabe? ‘Só falta você aqui’. Para tudo. Para estudar, para as calouradas, para isso... (MARIANA)

Mariana optou por fazer o curso noturno, pois, segundo ela, queria trabalhar para conseguir uma boa experiência profissional que a habilitasse a ser professora de uma boa escola no futuro. Assim, quando ainda estava no curso na PUC, começou a trabalhar em um curso de idiomas no centro de Belo Horizonte. Mariana diz ter priorizado seu percurso profissional mais que seu percurso acadêmico. No entanto, segundo ela, foi uma boa aluna ao longo de toda a graduação. De acordo com seu depoimento, para ter uma formação mais completa, Mariana acreditava que era importante ter também o diploma de licenciatura em português. Por isso, optou por fazer a habilitação em língua portuguesa primeiro e, depois, em inglês, pois receava que, caso se formasse em inglês primeiro, acabaria desistindo da habilitação em português:

Então eu falei assim: olha, eu vou fazer as duas. Isso para mim era claro também. Eu não ia ser professora de português. Mas eu tinha que tirar o diploma de português. [...]E eu sempre fui apaixonada com português. Tinha paixão também no meio. E aí eu sentava, eu monta... montei com uma amiga minha que também era bem focada assim... nós montamos todo o nosso material e eu falei assim: olha, eu vou voltar a trabalhar... Só que eu vou fazer um esquema de trabalhar na... e não mobilizar todas as minhas manhãs para eu conseguir fazer o noturno e já ir matando... (MARIANA)

Mariana conseguiu se formar nas duas habilitações com apenas um semestre a mais no curso, quando, em geral, são necessários mais quatro semestres para a conclusão de uma segunda habilitação. As opções feitas por Mariana após a decisão sobre o curso de Letras nos levam a supor que ela buscou conseguir aquilo que considerava mais valorizado dentro de sua profissão: o diploma de uma universidade que, segundo ela, era reconhecida pela qualidade; uma habilitação também em português, o que a qualifica para lecionar um componente curricular valorizado nas escolas regulares; experiência profissional e boas notas ao longo do curso. Mariana diz não ter optado pela carreira acadêmica por não acreditar ter perfil para trabalhar dentro da universidade. Segundo ela, trabalhou em uma pesquisa durante seis meses, mas optou por continuar investindo em

uma experiência profissional que ela acreditava que a levaria às escolas que lhe proporcionariam satisfação e um bom retorno financeiro.

Durante a graduação, trabalhou no CENEX e em diversos cursos de idiomas. Além das aulas em cursos de idiomas e de aulas particulares, Mariana deu aulas de inglês para executivos de uma empresa, o que, segundo ela, era um ótimo trabalho, pois, além de bem remunerada, tinha uma sala separada só para as aulas de inglês e o prestígio de lecionar para as pessoas mais importantes da instituição. Em 2007, foi chamada para ser professora substituta na escola onde havia estudado durante o Ensino Fundamental e Médio. Como ainda não havia se formado em Letras, precisou de uma autorização temporária para trabalhar como professora de inglês, mas conseguiu a vaga. De acordo com Mariana, depois de um período como professora substituta, acabou sendo efetivada e, desde então, é professora na escola em que sempre sonhou trabalhar e que parece considerar extensão de sua casa. Em sua entrevista, é evidente o entusiasmo e a satisfação que Mariana tem em trabalhar na escola que parece ter um significado afetivo realmente importante para ela. Apesar de considerar que esse era um emprego mais estável, depois de formada em inglês, em 2007, Mariana seguiu com as aulas particulares, com as aulas nas escolas de idiomas e com as aulas para executivos. No início de 2014, foi selecionada para lecionar inglês em outra escola regular de Belo Horizonte, uma instituição de prestígio, considerada uma das melhores escolas do país, quando levado em consideração o desempenho de seus alunos no ENEM. Mariana diz ter tido sempre uma carga horária semanal muito alta, chegando a trabalhar 54 horas semanais. No entanto, depois que se casou, decidiu abandonar a escola de idiomas e as aulas para os executivos, pois queria ter mais tempo livre:

Adorava! No dia que eu tive que me demitir de lá foi assim... eu só soluçava de tanto que eu chorei. Saí de lá, porque... por conta da remuneração. A remuneração é muito menor. E porque eu cheguei num ponto em que eu não estava dando conta mais da minha carga horária. Eu cheguei num limite de aulas de 54 aulas semanais. E... você está vendo que eu estou rouca... eu não sei se você percebeu mas eu... eu vou ficando assim com mais facilidade. E nesse ano em que eu trabalhei... teve ano que eu estava em cinco empregos diferentes. Então eu ficava igual uma pipoquinha. (MARIANA)

Segundo Mariana, sua opção pelas escolas regulares foi feita devido à remuneração. Como trabalha em escolas que podem ser consideradas de elite, Mariana diz que consegue ter uma boa remuneração e boas condições de trabalho. De acordo com ela, o volume de trabalho é muito grande e a pressão por bons resultados dos alunos

também, mas isso não parece ser algo que pareça lhe preocupar. Na verdade, quando demonstra algum tipo de insatisfação, ela está relacionada ao valor do componente curricular inglês quando comparado a outras disciplinas da grade das escolas. Segundo Mariana, em “sua escola” – modo como se refere frequentemente à escola em que estudou – a língua inglesa não é vista com a mesma importância que língua portuguesa ou matemática, por exemplo, principalmente pelo fato de LEs não terem o poder de reprovar o aluno. Segundo Mariana, isso acaba fazendo com que o aluno priorize uma disciplina em detrimento de outra. No entanto, diz que nos últimos anos tem percebido um movimento de valorização do ensino de idiomas, que ela credita à conscientização da instituição e dos próprios alunos sobre a importância da aprendizagem da língua inglesa principalmente para uma melhor inserção no futuro mercado de trabalho. Na outra escola em que trabalha, Mariana diz sentir que suas aulas são encaradas com seriedade pelos alunos, que, segundo ela, parecem não fazer distinção entre os componentes curriculares. Mariana diz acreditar que isso se deve, em parte, ao perfil dos alunos e também ao fato de que a própria escola trata os componentes curriculares com a mesma importância. De acordo com Mariana, em um conselho de classe, sua avaliação vale tanto quanto a avaliação de um professor de português ou matemática, disciplinas que, em geral, são consideradas de maior peso pela escola e pelos próprios alunos.

Mariana também parece saber como explorar seu capital cultural de caráter internacional para fazer com que os alunos percebam em sua aula uma oportunidade de aprender o idioma e de ter contato com a cultura de outros países. Segundo Mariana, os alunos valorizam o fato de ela falar bem o idioma e de viajar com frequência para o exterior.

Eu viajo (uma vez por ano) e toda vez que eu viajo e eu vejo que alguma coisa pode ser aproveitada pros meus alunos eu faço um vídeo em inglês...[...] Igual assim... da última vez que eu fui pra... pra... pros Estados Unidos, por exemplo, eu fui para Flórida, eu visitei a estação da NASA... eu falei assim: gente, eu tenho que mostrar isso pros meus alunos! [...] Então eu falei assim: gente, eu tenho que mostrar tudo que... a palestra que eu assisti. Eu tenho que mostrar tudo pros meus alunos. Aí eu fiz um vídeo em português de seis minutos mostrando tudo...E depois eu fiz um vídeo em inglês de mais sete minutos falando tudo em inglês, mostrando para eles e contando não sei o que.... não sei o que lá. Dando aula mesmo. Como se eu tivesse dando aula. [...] Eles morrem, gente. Eu apareço no vídeo. Eu compro a ideia toda. (MARIANA)

De acordo com Mariana, o fato de os alunos saberem que ela fala inglês bem, que tem contato com americanos – ela continua amiga da família com quem morou no seu

ano de intercâmbio – e frequentemente viajar para o exterior, faz com que eles tenham uma percepção mais positiva de suas aulas.

Mariana diz nunca ter pensado em lecionar em escolas públicas. Segundo ela, essa já era uma decisão antes mesmo de iniciar a graduação e tornou-se uma certeza após um estágio em uma escola pública durante a licenciatura. É importante observar que as características dos três diferentes segmentos do mercado escolar descritos no capítulo dois interferem nas estratégias e escolhas dos entrevistados. De acordo com o seu depoimento, essa experiência de estágio em uma escola pública quase a fez desistir da docência:

O que eu vi foi para nunca mais. O que eu vi nesse um dia me assustou tanto que eu chorei em casa... eu quase que eu tinha desistido. Eu cheguei... Quase pensei em deixar de ser professora. Pensei em não ser professora. E aí eu coloquei: olha, se eu não me virar, não dobrar as minhas mangas e não meter peito para eu conseguir o que eu quero, aqui eu não fico, não. O que eu vi é que os meninos não têm respeito nenhum, atiravam coisas nos professores... o professor escrevendo o título da aula dele três vezes, a menina foi lá e apagou [...]. Quem assistia aula eram três de uma sala inteira. O que eu vi foi para nunca mais. Então, para te ser sincera, se eu tiver que ser professora da escola, [...] eu prefiro abrir um negócio para mim. Se de tudo der errado na minha vida. Se Deus quiser não vai dar. (MARIANA)

Na entrevista, Mariana enfatizou a importância de se realizar profissionalmente como professora de inglês e essa realização estava relacionada a lecionar em escolas de elite, ser reconhecida como profissional e ser bem remunerada. Assim, o contexto da escola pública visto por ela parecia realmente incompatível com os planos que havia feito para seu futuro e ela continuou seu percurso acadêmico e profissional com vistas a alcançar os objetivos que tinha estabelecido antes mesmo de iniciar a graduação da UFMG.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Mariana

Em termos econômicos, o depoimento de Mariana nos leva a supor que a licenciatura em inglês lhe proporcionou, no mínimo, o mesmo padrão de vida que tinha quando vivia com a família, que pode ser considerado de classe média alta. É importante lembrar que Mariana parecia ter suporte financeiro da família, tanto é que fez intercâmbio particular e também ganhou um carro quando tirou carteira. No entanto, ela faz questão de ressaltar em seu depoimento que depois que começou a trabalhar, tudo o que conseguiu foi com seu próprio dinheiro. Comprou o apartamento onde mora quando ainda era solteira, trocou

o carro, viajou dentro do Brasil e para o exterior. De acordo com Mariana, seu salário é melhor do que o de pessoas com profissões mais prestigiadas:

Eu ganho muito mais do que um bancário que tem muito mais status que a gente, não é? Pelo menos falam. Que um dentista. Que são profissões que... elas enchem mais a boca das pessoas, não é? As pessoas enchem mais a boca para falar: 'eu faço odonto'. 'Faço biologia'. 'Eu faço direito'. Eu tenho noção de que eu ganho muito mais que muitos desses profissionais. Muitos deles mesmo. E isso me dá muito orgulho. (MARIANA)

O orgulho de Mariana parece estar relacionado ao fato de que, mesmo tendo optado por uma carreira menos prestigiada, sua situação profissional é melhor que a de muitos profissionais de áreas mais valorizadas. Em todo o seu depoimento fica evidente seu orgulho em ter conseguido tudo o que almejava em termos objetivos e simbólicos com uma profissão escolhida pelo gosto e não pelas perspectivas promissoras de um futuro profissional.

Além dos rendimentos econômicos e do prestígio relacionados não somente ao diploma de licenciatura, mas também a um capital cultural de caráter internacional, no depoimento, Mariana se mostra feliz por acreditar que sua família tem orgulho de suas realizações profissionais e pessoais:

A minha mãe tem muito orgulho de mim. Minha mãe tem e eu tenho certeza que meus irmãos também tem. Eu não ganho quanto os meus irmãos porque os meus irmãos são milionários, porque eles são engenheiros, não é? A profissão deles permite que com a venda de todos os apartamentos de um prédio eles... eles ganhem não sei quantos milhões lá, sabe? Mas são áreas diferentes então não dá para comparar. Eu já sabia disso. Que eu não chegaria no que eles ganham. E não quero isso também, não. (MARIANA)

Mariana diz perceber o mesmo orgulho no marido. Ela acredita que além de admirá-la como profissional, seu marido também se orgulha do fato de Mariana lecionar na escola em que estudaram e de ter como amigos seus antigos professores do colégio:

O meu marido fez medicina veterinária na federal também. Eu conheci ele na escola. Ele era meu colega de sala. Ele era meu melhor amigo. Ele sentava na minha frente. E eu tenho certeza... e ele tem muito orgulho também de hoje eu ser professora do (colégio onde Mariana estudou). Isso eu tenho certeza. Porque na hora que a gente vai nas festas os meus amigos que são meus ex professores, frequentam minha casa, são os ex professores dele. É um mundo ao qual ele pertence, entendeu? (MARIANA)

O envolvimento emocional de Mariana com sua antiga escola é realmente algo que se destaca em seu depoimento. Ela conseguiu trabalhar, se sente bem remunerada e tem amigos no ambiente escolar que parece ter um sentido profundo em sua vida. Algo que

chama atenção no depoimento de Mariana é seu orgulho em ter aparentemente conseguido se realizar na profissão: ela tem o padrão de vida que deseja, dá aulas em uma das melhores escolas de Belo Horizonte e em sua escola de infância – seu maior sonho – e gosta do que faz.

3.1.3 BEATRIZ

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Beatriz tem 31 anos e é de Belo Horizonte, onde sempre viveu. Seu pai é médico anestesista e sua mãe, já falecida, era funcionária pública, formada em ciências sociais e com mestrado em sociologia rural por uma universidade na França. Beatriz possui um irmão mais novo, formado em farmácia, que mora com o pai.

Antes de se casar, Beatriz sempre morou com sua família no bairro de Lourdes, região nobre da cidade. Ela descreve sua casa como um ambiente favorável à leitura, pois, além de possuírem muitos livros, seus pais sempre foram leitores ativos, incentivavam seus filhos a ler clássicos da literatura infantil, como Monteiro Lobato, e valorizavam os estudos. Em seu depoimento, Beatriz diz ter sido boa aluna, responsável e dedicada, durante todo o período escolar. Frequentou uma escola confessional no bairro onde morava desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Beatriz diz sempre ter tido interesse por LEs, principalmente devido aos livros que via em casa. Como sua mãe havia estudado na França, em sua casa havia muitos livros em francês e, quando criança, Beatriz costumava folhear esses livros para tentar entender o que estava escrito. Além da curiosidade, esse capital cultural objetivado despertou nela a vontade de aprender um outro idioma:

A gente sempre foi cheio de livros e revistas [...]. Eu era doida com língua estrangeira porque minha mãe fez o mestrado dela na França. E tinha vários livros em francês, quando eu era pequena... Eu ficava folheando e tentando falar alguma língua que eu achava bacana. E eu pensava ‘vou falar uma língua estrangeira um dia’. E... e aí me interessei mesmo... Pela língua estrangeira.
(Beatriz)

Na adolescência, mais especificamente no terceiro ano do Ensino Médio, ela viajou de intercâmbio para a Inglaterra, onde estudou e morou durante um ano com uma família inglesa. Segundo Beatriz, essa experiência fortaleceu seu gosto por LEs, já que além do idioma, ela teve contato com a cultura e com os hábitos de pessoas de outro país, o que segundo ela foi enriquecedor.

Beatriz se casou com um colega da escola que frequentou e depois do casamento se mudou com o marido para o bairro de Funcionários, bairro de classe média alta situado na zona sul da cidade de Belo Horizonte. O relacionamento de Beatriz com seu marido parece ter contribuído para o interesse dela por LEs e pela cultura de outros países. Ele é americano (filho de uma brasileira e de um americano) e havia morado nos Estados Unidos até os dez anos de idade, quando se mudou para o Brasil. Aqui, estudou na mesma escola e foi colega de classe de Beatriz durante o Ensino Fundamental e Médio. Depois de finalizar o Ensino Médio no Brasil, ele voltou para os Estados Unidos para fazer faculdade, os dois continuaram namorando e, depois de se formar, ele voltou para o Brasil e os dois se casaram. Assim, esse encantamento pela LE e por outras culturas, já despertado em sua infância através dos livros de sua mãe, permaneceu durante sua amizade com um menino americano, com uma experiência positiva no exterior, e com uma relação romântica na adolescência e na fase adulta.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Apesar de ter tido seu diploma de conclusão do Ensino Médio validado no Brasil, ao voltar, Beatriz optou por matricular-se novamente em sua antiga escola por acreditar que fazendo o terceiro ano lá estaria mais preparada para prestar o exame do vestibular. Em princípio, ela havia optado por fazer medicina e, por isso, fez todo o terceiro ano com a turma direcionada para estudos na área de ciências biológicas. Beatriz diz que desde pequena falava que ia ser médica e acredita que essa opção era influenciada principalmente pelo convívio com o pai, médico anestesista, e pela escolha de outros amigos da escola que iriam prestar o vestibular para Medicina.

No entanto, o gosto por LEs e a recente experiência de intercâmbio, que, segundo ela, fora muito positiva, fizeram com que ela optasse por Letras. Além disso, não somente seu gosto por línguas e culturas estrangeiras, mas também a visão positiva que tinha do ambiente escolar parecem ter contribuído para uma mudança de opção de curso superior. Em seu depoimento, Beatriz demonstra ter vivido uma experiência escolar feliz no estabelecimento em que cursou o Ensino Fundamental/Médio e a partir de sua própria experiência, parece ter construído uma visão positiva da escola, da profissão de professor e dos alunos.

Apesar de se sentir influenciada pelo pai a fazer medicina, Beatriz diz nunca ter se sentido pressionada a fazer qualquer curso específico. De acordo com ela, seus pais deram total liberdade para os filhos optarem pelo curso que quisessem. Ela também diz não ter percebido nenhuma rejeição de seus amigos de escola em relação à sua escolha por um curso menos prestigiado. Beatriz não parece ter enfrentado muitos questionamentos de familiares ou de amigos quando escolheu fazer Letras. A única exceção são duas tias, professoras da rede municipal, que a aconselharam a não ser professora. Segundo ela, uma dessas tias dizia sempre: “*não, não.... faz Letras, não! Pelo amor de Deus*”, sugerindo que a carreira era ruim, mas isso não foi suficiente para mudar a escolha de Beatriz.

Assim, mesmo tendo feito o terceiro ano do Ensino Médio com uma turma que se preparava para fazer Medicina, Beatriz prestou o vestibular para o curso de Letras da UFMG. Esse foi seu primeiro e único vestibular. Ao que parece, ela não imaginava fazer o curso em outra instituição que não a UFMG. Apesar de não ter explicitado isso durante a entrevista, seu depoimento dá a entender que era natural que ela fizesse Letras na UFMG, pois tendo sido sempre uma boa aluna de uma boa escola, ela não teria dificuldades em passar no vestibular de um curso com pouca concorrência, principalmente quando comparada à concorrência do curso de Medicina. Beatriz não se lembra ao certo sua classificação, mas diz ter passado entre as dez primeiras posições da graduação em Letras, período diurno.

Percorso acadêmico e profissional

Quando passou no vestibular da UFMG já havia feito intercâmbio na Inglaterra e era fluente em inglês. Depois de ter terminado a licenciatura em língua inglesa, Beatriz decidiu fazer a habilitação de português, pois, segundo ela, isso poderia lhe dar mais opções de trabalho. Assim, ficou, ao todo, seis anos na faculdade de Letras: os quatro anos da licenciatura em inglês, formando-se em 2003, e mais dois anos para conseguir a licenciatura em português.

Beatriz optou pela licenciatura já no começo do curso. Seu depoimento indica que essa foi uma escolha pragmática, que levava em consideração sua inserção no mercado de trabalho:

Eu escolhi (licenciatura) porque eu achei que seria uma opção. Se eu fosse só bacharel eu ia mexer só com tradução... aí eu falei: não. 'Não. É uma outra opção... Se eu não arrumar nada eu... eu vou dar aula então, não é?' (Beatriz)

É interessante notar que, apesar de expressar seu gosto pelo universo escolar e de parecer valorizar a docência, Beatriz diz ter optado pela licenciatura, pois se não arrumasse nenhum outro trabalho, poderia lecionar. A fala de Beatriz parece sugerir que o desprestígio da profissão docente gerava nela um desconforto que a fazia resistir à ideia de tornar-se professora - mesmo sabendo que esse era o caminho quase natural para quem fizesse o curso de Letras.

Além das habilitações em inglês e português, Beatriz também investiu na aprendizagem de francês. Durante o curso, fez quase todas as disciplinas obrigatórias para a habilitação em língua francesa e também completou o curso de francês do CENEX, mas começou a trabalhar e acabou não terminando essa habilitação. No entanto, ela considera ter um bom domínio do idioma. Além disso, Beatriz investiu em pesquisa na área de ensino de português como LE, fazendo parte de um grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica.

Em 2005, depois de formada, Beatriz fez concursos para professora de português da rede estadual e para professora de inglês da rede municipal e foi selecionada para as duas posições. Na rede municipal, Beatriz lecionou em uma escola do Barreiro, bairro na região industrial e com população predominantemente operária (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2015), onde foi professora do Ensino Fundamental, e, posteriormente em uma escola municipal de EJA (Educação de Jovens e Adultos) onde, segundo ela, teve uma das melhores experiências profissionais até agora:

Quando eu tomei posse no cargo de inglês eu fui para uma escola no Barreiro. E... e lá é uma escola muito boa. [...] ... uma escola muito grande, uma escola com estrutura muito boa. É, até que eu conseguia é... dar... dar aula bem, mas aí a gente começou a atender um público mais, é... pobre mesmo. Então como que você dá aula de... de inglês sendo que o menino não está entendendo nem português direito? É muito distante. O universo é muito distante. E aí eu comecei a dar aula na EJA à noite. Gostei mais. Porque assim... não é fácil realmente, mas é um público mais receptivo. Eles estão aqui porque eles querem ou precisam. (Beatriz)

É interessante ressaltar que Beatriz vê como negativa a mudança no perfil do aluno da escola do Barreiro, que começou a atender jovens mais pobres e menos preparados. No entanto, mesmo sendo também pobres e provavelmente tendo apresentado as mesmas deficiências escolares dos alunos do Ensino Fundamental, os alunos da EJA foram

avaliados positivamente por Beatriz, que acredita ter conseguido desenvolver um bom curso com eles. Assim, parece que a insatisfação de Beatriz é mais relacionada ao fato de os alunos não mostrarem comprometimento com as aulas do que de eles terem nível sociocultural mais baixo ou deficiências em sua formação escolar.

Na rede estadual, Beatriz é enfática ao dizer que as condições são ruins. Segundo ela, a estrutura das escolas é precária, os alunos são indisciplinados e têm formação escolar deficiente, o salário é ruim e o plano de carreira é pior ainda. Depois de alguns anos na rede estadual, ela diz ter se sentido frustrada e tinha a intenção de largar o trabalho, mas precisava achar outra opção profissional. Em 2011, a prefeitura fez um novo concurso para professores do ensino básico e, mesmo afirmando estar desanimada com o magistério, resolveu se inscrever para a vaga de professor de língua portuguesa. Ela já era professora de inglês da rede municipal e, apesar de não estar completamente satisfeita como professora do município, achava que acumular dois cargos na rede municipal era uma boa opção para sair da rede estadual. Aparentemente, essa foi uma escolha feita sem muita convicção, vista apenas como uma alternativa para seu trabalho no estado:

Foi tudo assim... eu pensei. Eu tenho que arrumar uma desculpa para sair do estado, porque o estado é muito ruim. É. Bem pior do que a prefeitura. O salário, tudo. A estrutura da escola. Aí resolvi fazer a inscrição. Aí no dia da prova eu falei para o meu marido: para quê que eu vou fazer uma outra prova para dar aula? Aí ele olhou para mim: Ah! Beatriz, você já pagou.... Vai lá e faz. Passei. Passei numa das melhores colocações. Daí dois meses me chamaram. E aí eu falei: Agora pelo menos eu tenho uma desculpa para sair do estado. Aí eu pedi exoneração e vim para cá. Tem um ano que eu estou nesse cargo novo. (Beatriz)

Apesar de demonstrar certa insatisfação com o exercício do magistério, Beatriz diz ter valido a pena trocar a rede estadual pela rede municipal. De acordo com seu depoimento, o plano de carreira da rede municipal é melhor e o salário inicial é quase o mesmo salário com que os professores da rede estadual se aposentam. Vale ressaltar que seu depoimento está de acordo com as entrevistas dos diretores das escolas públicas analisadas no capítulo 2 desta tese. Assim como Beatriz, o diretor da Escola Capanema fez várias restrições sobre o salário e o plano de carreira dos professores da rede estadual.

Ao falar sobre o trabalho na rede pública, Beatriz enfatiza a dificuldade na relação de autoridade com seus alunos. Assim como o diretor da Escola José Reis, que se descreve como professor de um componente curricular extinto, já que não consegue lecionar história como lecionava antigamente, Beatriz discorre sobre sua rotina em sala de aula

quase como um embate diário entre professor/aluno. Segundo ela, muitas vezes metade da aula é gasta no intuito de silenciar o grupo de alunos e isso parece desgastá-la. Para Beatriz, essa realidade escolar é ignorada no curso de licenciatura e os alunos que saem do curso de Letras não estão preparados para enfrentar tal realidade:

É... [...] Uma coisa que a gente discute até muito aqui na escola. A faculdade de educação, ela está muito na teoria. Eu lembro que uma professora minha virou para mim (no final da graduação) e falou assim: 'Beatriz, você está pensando em fazer mestrado? Não faz isso direto, não. Vai para realidade primeiro depois você volta, porque... Senão você fica só aqui e o mundo lá fora é diferente'. E isso assim... de certa forma foi uma coisa boa que eu fiz. É. Porque a... as turmas... não é? As teorias foram boas, mas as turmas não são a realidade que a gente imagina. Está muito falho ali (na universidade). Para você conseguir silêncio na sala, já foi metade da sua aula... Você já berrou, já pediu silêncio por favor, já ficou quieta... eu arrumo várias maneiras. Tem dia que eu canso e espero. Tem que esperar, porque eu vou gastar a minha voz? É... complicado. Entendeu? (Beatriz)

Ao ser perguntada se tem vontade de trabalhar na rede particular, Beatriz diz que não. Ela acredita que a estabilidade do emprego público compensa e que a realidade das escolas particulares não lhe parece tão melhor para justificar tal mudança. Em sua opinião, a rede particular de ensino não está tão diferente da rede pública em termos de comprometimento dos alunos e desenvolvimento de um bom trabalho. Além disso, ela acredita que existe uma grande pressão por desempenho e menor autonomia do professor na rede particular. Sua opinião tem como base o relato de outros colegas da Letras que trabalham em escolas privadas e em aulas de substituição que às vezes leciona quando algum de seus colegas precisa. Com a carga horária que tem na rede pública, Beatriz diz conseguir fazer quase todo o trabalho de preparação de aulas e correção de atividades na própria escola e poucas vezes leva trabalho para fazer em casa, o que considera uma vantagem do trabalho na rede municipal. Assim, mesmo não se sentindo completamente satisfeita com a realidade das escolas públicas, acredita que nas escolas particulares a rotina também é desgastante e não tem a intenção de trabalhar lá.

Ao longo de toda a entrevista, Beatriz dá indícios de que pretende voltar a estudar. Ela já fez diversas disciplinas da pós-graduação em linguística na Faculdade de Letras, mas ainda não decidiu se e quando irá fazer um mestrado na área. No entanto, ao longo de todo o seu depoimento, ela demonstra um desejo de voltar para a universidade, principalmente, porque, de acordo com suas próprias palavras, o dia a dia da escola “*vai emburrecendo a gente*”. A insatisfação de Beatriz não parece ser com a natureza do trabalho docente. Lecionar parece ser algo que realmente lhe agrada, tanto é que Beatriz

diz enfaticamente não ter intenção de se envolver com atividades administrativas da escola, como coordenação ou direção. Segundo ela, essas são atividades burocráticas que acabam por empobrecer as pessoas. No entanto, ela considera que a realidade adversa dos alunos e da escola não deixa muito espaço para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, o que acaba deixando-a frustrada.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Beatriz

Em termos econômicos, Beatriz não se mostra insatisfeita com seu salário. Ela acredita que os professores deveriam ser melhor remunerados pelo trabalho que fazem, mas agora que acumulou dois cargos, considera que tem um salário razoável principalmente quando comparado com de seus colegas. Segundo Beatriz, na rede particular alguns deles ganham mais que ela, mas sofrem mais pressão no trabalho, não têm estabilidade nem autonomia. Pelo seu depoimento, é possível perceber que seus rendimentos não proporcionariam a ela o mesmo padrão de vida que teve quando era dependente dos pais. Por outro lado, o suporte da família a ajuda ter uma vida razoavelmente confortável e parecida com a que tinha antes de tornar-se professora. Ela e o marido moram em um apartamento próprio no bairro Funcionários, possuem carro, e viajam anualmente para o exterior. Para essas viagens, eles contam com o auxílio financeiro do sogro de Beatriz, que vive em Nova Iorque.

Beatriz tem uma condição social e econômica privilegiada em relação à maioria dos professores e isso decorre de sua origem social e trajetória escolar em um colégio privado de elite, que proporcionou até um “bom casamento”, além de um capital social. Além disso, vive a tranquilidade de uma escolha profissional e de curso feita realmente por opção, por gostar da área, e não por simples adaptação ao possível. Ela também está na rede pública com as melhores condições de trabalho e profissionais e em escolas não periféricas.

Apesar do gosto pelas aulas e pelo idioma, em vários momentos da entrevista ela expressou insatisfação com o desprestígio da profissão docente. Apesar de parecer genuinamente envolvida com a área de sua formação e de valorizar a educação, o ensino, além de desgastante emocionalmente, lhe parece pouco rentável principalmente em termos simbólicos. Até mesmo seu pai, que, segundo Beatriz, não intervém em suas

escolhas, ao ouvi-la reclamar da profissão, já respondeu uma vez dizendo: *“Na época eu não falei nada, mas eu sabia o quê que você ia arrumar”*.

Apesar de considerar a graduação em Letras na UFMG um bom curso e de valorizar a profissão docente, Beatriz diz perceber no olhar dos outros o desprestígio de sua profissão e isso parece incomodá-la. A desvalorização percebida por ela na sociedade e inclusive dentro da própria escola (principalmente por parte dos alunos que não valorizam a aula), parece conferir ao seu discurso um tom de cansaço. Beatriz dá a entender que além da realidade adversa que se impõe no seu dia-a-dia escolar, de um salário que, apesar de não ser considerado ruim, não parece condizente com as exigências do trabalho docente, o olhar de pena dos outros sobre seu trabalho e, por extensão, sua formação é algo que parece lhe desanimar. No entanto, Beatriz acredita que apesar de ser um curso desvalorizado, o diploma de licenciatura da UFMG ainda tem algum prestígio:

Afinal de contas é um diploma de curso superior na federal, eu acho que é... alguma coisa vale, não é? Mas também [...] não é uma coisa tão reconhecida afinal de contas é uma licenciatura, não é? Então, entra naquela história de ‘ah, é professor? Coitado....’. Eu escuto isso direto. (Beatriz)

Mesmo se mostrando insatisfeita com o desprestígio da profissão e com as dificuldades do trabalho na escola pública, Beatriz diz que não gostaria de abandonar a docência, porque gosta de dar aulas. No depoimento ela menciona que já pensou em fazer outros concursos públicos para conseguir uma posição que remunere melhor e seja menos desgastante, mas ela tem dúvidas se teria coragem de abandonar a sala de aula:

Eu... eu tinha... eu gosto, adoro dar aula. Isso aí é uma coisa que... Se eu arrumasse um outro emprego, eu falo assim... às vezes eu penso em concurso... mas será que eu vou ter coragem de largar? Eu acho que não. Porque eu gosto (de dar aula).... mas é uma realidade muito difícil. (Beatriz)

Ainda que não pareça se sentir plenamente satisfeita com o trabalho, Beatriz não expressa arrependimento por ter feito o curso de Letras. Ela diz ter gostado do curso, e seu depoimento dá a impressão que mesmo já tendo um capital cultural herdado da família, o curso proporcionou a Beatriz a aquisição do francês, de conhecimentos sobre linguística e mesmo, segundo ela, um aprofundamento de seu conhecimento da língua inglesa, com os estudos sobre literatura e língua, o que acaba acrescentando um traço distintivo à sua formação.

Apesar de ter optado pela docência, o que muitas vezes parece gerar decepção em Beatriz, ela escolheu a habilitação em uma LE, algo de que sempre gostou, estudou numa

universidade de prestígio, casou-se com um estrangeiro, tem contato direto com o idioma e a cultura de um outro país, viaja todo ano para o exterior para visitar familiares e amigos e demonstra desenvoltura com uma cultura estrangeira. Essa relação íntima com o universo internacional parece mitigar a carga de desprestígio da carreira de professora e conferir a Beatriz um prestígio difícil de se calcular, uma aura que a distingue da maioria dos professores e isso, por certo, atenua a sensação de desvalorização de sua profissão.

3.1.4 HENRIQUE

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Henrique tem 30 anos, nasceu em Belo Horizonte, onde morou até os doze anos de idade, quando se mudou com a família para Uberaba, no Triângulo Mineiro. Viveu em Uberaba até os dezoito anos, quando voltou a morar em Belo Horizonte para estudar Letras na UFMG. O pai de Henrique tem Ensino Fundamental completo. Já foi motorista de ônibus coletivo, motorista de táxi e atualmente trabalha na área de logística de uma empresa de transporte coletivo no interior. A mãe de Henrique é dentista. Segundo ele, apesar da profissão valorizada, a mãe não teve uma trajetória profissional muito bem sucedida, não tendo conseguido fazer uma especialização, o que, na percepção de Henrique, acabou deixando-a deslocada do mercado de trabalho e forçando-a a uma aposentadoria precoce. Henrique tem um irmão mais novo, veterinário, que na ocasião da entrevista havia acabado de defender o mestrado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

De acordo com seu depoimento, Henrique teve uma trajetória escolar bem sucedida no ensino básico. Frequentou uma escola pública em Belo Horizonte no início do Ensino Fundamental, mas devido ao seu interesse pelos estudos, seus pais o transferiram para uma escola particular onde ficou até a quinta série, quando se mudou com a família para Uberaba. Em Uberaba, frequentou uma escola particular de elite, onde, segundo ele, só era possível estudar depois de passar por uma rigorosa seleção. Henrique conta que a mensalidade desse novo colégio comprometia o orçamento familiar, mas os pais, principalmente a mãe, achavam importante priorizar a boa educação do filho que era tão dedicado aos estudos. É interessante notar que o irmão mais novo de Henrique sempre estudou em escolas públicas, pois não demonstrava a mesma dedicação aos estudos que o irmão mais velho. Nas palavras de Henrique, ele era mais imaturo e, por não ser tão aplicado, acabou não passando na seleção da escola de elite. Segundo

Henrique, o pai não queria que ele estudasse em uma escola tão cara, mas a mãe fazia questão que o filho estudasse lá. De acordo com o depoimento de Henrique, ela era quem fazia a matrícula, olhava os boletins e valorizava os estudos. O depoimento de Henrique sugere que a mãe foi quem mais influenciou sua formação escolar.

De acordo com seu relato, o interesse de Henrique pelo inglês surgiu na infância, primeiramente, por meio do contato com um dicionário ilustrado de inglês/português que descobriu em sua casa. Segundo o relato de Henrique, a sua casa era repleta de enciclopédias e livros devido ao valor que sua mãe dava aos estudos e leitura dos filhos. Apesar de não valorizar tanto a educação quanto a mãe, o pai de Henrique também não se opunha a esse tipo de investimento, ainda que nem sempre concordasse com os gastos relacionados à educação. Vale ressaltar que a mãe de Henrique, dentista, tinha uma situação profissional que, ainda que não tão confortável, permitia-lhe investir no capital cultural objetivado que considerava adequado para a formação de seus filhos. E o valor da educação demonstrado principalmente pela mãe parece ter marcado de alguma maneira seu filho Henrique.

Além do contato com o dicionário ilustrado e com alguns livros em inglês, Henrique diz ter sido influenciado por um tio que gostava do idioma e assinava a revista *Speak-Up*. Além de ler e mostrar a revista para o sobrinho, incentivando o interesse pela língua inglesa, o tio também influenciou Henrique em seu gosto por informática e tecnologia, pois essa era a área em que atuava. De acordo com Henrique, esse interesse por tecnologia se mantém até hoje. Dos sete anos de idade até o final do Ensino Médio, Henrique estudou inglês nas escolas regulares que frequentou e nunca fez curso livre de idiomas. De acordo com Henrique, antes da faculdade, tudo que aprendeu do idioma foi na escola regular e por conta própria, fazendo traduções, lendo artigos de seu interesse em inglês e estudando sozinho.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Apesar do interesse pelo inglês e pela facilidade que parecia ter para a aprendizagem da língua, em seu depoimento, Henrique diz ter tido muitas dúvidas sobre qual curso fazer no momento da decisão sobre o vestibular. A primeira dúvida parece ter sido entre algum curso relacionado a informática ou o curso de Letras. Henrique dava aulas de informática em um cursinho em Uberaba e pensou em fazer computação, mas se

interessava pela área de humanas. Na escola, por outro lado, segundo Henrique, o ideal era que os bons alunos fizessem medicina ou, de acordo com suas próprias palavras, “*no máximo, direito ou arquitetura*”, cursos mais prestigiados e com perfil mais parecido com aquele esperado para alunos que frequentavam a escola de elite da cidade. O pai, por outro lado, desejava que o filho seguisse carreira militar, pois acreditava que essa opção, além de proporcionar estabilidade, oferecia também uma boa formação, mas Henrique diz não ter tido dúvidas de que esse era um caminho que não desejava seguir. De acordo com Henrique, sua mãe não demonstrou rejeição em relação à escolha do filho. Segundo ele, ela sempre acreditou que ele conseguiria ser bem sucedido em qualquer área que escolhesse, mesmo que fosse uma área de menor prestígio. Assim, no final do segundo ano do Ensino Médio, Henrique acabou optando por Letras, o que ele considera ter sido um ato de coragem:

Então quando chegou a época de fazer escolha, eu queria trabalhar com informática mas também pensava em trabalhar com medicina mas também gostava muito de trabalhar com a área de humanas... E aí no final do segundo ano eu decidi trabalhar com... com línguas. E aí foi uma coisa até um pouco meio ousada porque é... [...] Então, é... é... seria impensável pelo menos um aluno no meu caso que era um aluno aplicado numa escola de elite. Pensar em fazer um curso de Letras pelo estigma do curso de Letras, não é? Então foi até muito interessante porque quando eu... eu chequei a decidir, e eu tornei isso público... Foi uma coisa assim: como assim você vai fazer Letras? Porque você vai fazer Letras? Alguns professores, eu não sei... eu senti um... meio um tom de decepção e ao mesmo tempo para alguns foi um ato de coragem. Falaram assim: não, que bom. Você é um aluno aplicado, você teria condições de fazer um curso de prestígio... No caso de medicina, mas você escolheu fazer uma coisa que você quer. (HENRIQUE)

Segundo Henrique, a escola em que estudou na cidade de Uberaba forma muitos alunos para o curso de medicina e essa parece ser a maior aspiração dos bons alunos do colégio. É interessante notar que ele diz ter tornado público o fato de optar pela licenciatura em Letras, como se essa notícia carregasse a expectativa de que ao tornar essa decisão pública, Henrique causaria um choque naqueles que conviviam com ele. Realmente ele não parecia estar errado em sua percepção. Seu depoimento parece indicar que a decisão de fazer um curso de mesmo prestígio foi recebida com uma dose de incredulidade por colegas e até mesmo por professores.

Depois de optar por Letras, Henrique diz ter se informado sobre as universidades em que poderia fazer o curso. Optou pela UFMG, pois descobriu que além de ser um dos cursos mais bem avaliados do país, oferecia habilitações em diferentes idiomas e, segundo ele, era um lugar em que ele percebia haver muitas possibilidades para sua formação

profissional. Além disso, ele moraria em Belo Horizonte, o que seria bem menos complicado do que se optasse por uma cidade como São Paulo ou Rio, já que ele tinha parentes aqui.

O vestibular para Letras da UFMG foi sua única opção e, segundo Henrique, ele foi classificado entre os dez primeiros colocados na seleção. Henrique frisou em seu depoimento que com a pontuação obtida no vestibular poderia ter passado em todos os cursos, com exceção de medicina. Vale observar que em vários momentos da entrevista ele tenta ressaltar que, apesar de ter optado por um curso de pouco prestígio, ele é um aluno com ótima formação e que sua decisão foi tomada com base no gosto e não por falta de opção, como se isso de alguma forma amenizasse o peso dessa decisão.

O depoimento de Henrique sugere que sua opção pelo curso de Letras se deu realmente pelo gosto, influenciado principalmente pelo tio e a partir do contato com livros e revistas. No entanto, sua fala parece indicar que essa não foi uma decisão simples e ele parece carregar consigo uma cobrança por se tornar um profissional prestigiado, mesmo tendo se decidido por um curso pouco valorizado.

Percurso acadêmico e profissional

Desde o início do curso de graduação, Henrique parece investir intensamente em sua formação profissional mesmo que isso implique sacrifícios como a pouca disponibilidade para o lazer ou mesmo para descansar. Já no início do curso, conseguiu uma bolsa de iniciação científica no laboratório de fonética e depois tornou-se assistente de pesquisa no mesmo lugar. Como não podia contar com o apoio financeiro dos pais, para se manter Henrique deu aulas particulares de diversas matérias, inclusive de física e matemática, que ele diz dominar razoavelmente bem, para alunos de Ensino Fundamental e Médio e, além disso, lecionou inglês em escolas de idiomas.

Ainda que seu curso fosse a licenciatura em inglês, já no primeiro período do curso, Henrique diz ter se decidido a investir em sua formação de linguista, muito influenciado pelo impacto que teve em suas primeiras aulas de fonética:

Eu lembro muito especificamente de um... de um... de uma... primeira aula que eu tive de introdução aos estudos linguísticos... [...] Isso me definiu. Definiu a... a... a minha formação como linguista. Já no primeiro período. Porque eu gostei muito de fonética. E eu lembro muito especificamente de... do primeiro dia ele falar que era um curso que ia ser dividido... ele ia dar a parte de fonética e uma outra professora que estava fazendo o pós-doutorado na Inglaterra...

Viria dar a parte de fonologia, que no caso era a Taís Cristófar. Aí eu: nossa, uma professora que está fazendo um pós-doutorado, que vem direto dar aula para a gente. Nossa isso na minha cabeça era uma coisa assim: uau! E isso definiu, assim: não, realmente, aqui eu... eu vou ter uma formação que vai me dar a base... Então eu já defini desde o primeiro período... desde o primeiro período que eu vim fazer o curso: eu não vou sair antes do mestrado. E... e na minha cabeça... Essa... esse prestígio, essa possibilidade de uma formação diferenciada da UFMG ia me dar base para entrar muito bem no mercado de trabalho. (HENRIQUE)

A fala de Henrique sugere que o componente internacional e a área acadêmica parecem ter diminuído sua percepção de desprestígio do curso de Letras. Ao descobrir que teria aulas com uma pesquisadora recém-chegada de um pós-doutorado no exterior, mais especificamente em um país de língua inglesa, Henrique parece ter se sentido aliviado por entrar em um ambiente em que acreditava que poderia encontrar caminhos que o levassem a seguir um percurso profissional mais prestigiado que “apenas” a docência. Já no primeiro período tomou a decisão de não sair da UFMG enquanto não tivesse terminado o mestrado. Foi esse o caminho que seguiu e continua seguindo, pois, na ocasião da entrevista, estava terminando o doutorado.

Assim que entrou na faculdade, Henrique diz ter se empenhado em melhorar seus conhecimentos do idioma, tentando aproveitar todas as matérias de inglês oferecidas na grade curricular do curso. De acordo com seu relato, paralelamente, por razões financeiras, mas também para melhorar o inglês e adquirir experiência como professor, Henrique começou a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas. Para Henrique, o fato de ter que se preparar para dar aulas de inglês acabou forçando-o a aperfeiçoar o idioma e, a partir dessa experiência e da dedicação aos estudos na faculdade, acredita ter conseguido um bom domínio da língua inglesa. Depois de terminar a graduação, optou por fazer um concurso público para a BHTrans, pois, até então, nunca tinha tido carteira assinada e ele considerava sua situação profissional muito instável. Continuou dando aulas como um investimento em sua formação como professor e como falante de língua inglesa, mas as escolas onde trabalhou não registravam os professores e sua carga horária variava a cada semestre. Por esse motivo, fez o concurso para um emprego público. De 2006 a 2010, Henrique trabalhava pela manhã como atendente da BHtrans, fazia as disciplinas da pós-graduação à tarde e dava aulas de inglês à noite. Apesar de dizer não se sentir desafiado no trabalho da BHTrans, só se sentiu seguro para sair de lá depois de conseguir uma vaga como professor de inglês em um dos cursos de idiomas mais conceituados de Belo Horizonte. Henrique se refere à sua saída da BHTrans como uma vitória:

Finalmente... Aleluia, não é? Foi uma vitória e a... e... é interessante também, você pode até me perguntar: se você já estava dando aula de... de... de inglês nos cursinhos, porque que você não saiu da BHTrans? Estabilidade. Porque o salário é baixo. Porque eu não sentia que eu poderia ter uma renda e ter estabilidade dando aulas de inglês. Porque muitas escolas são por fora, não é? Então eu não teria carteira assinada, não teria décimo terceiro... (HENRIQUE)

Mais uma vez, a precarização do trabalho do professor nos cursos de idiomas aparece como um tema que afeta diretamente os egressos da licenciatura em inglês. Apesar de ser um segmento em que há grande demanda por professores de inglês, os cursos de idiomas não oferecem nenhum tipo de segurança para esses profissionais. A carga horária varia, as turmas não são registradas em carteira e o professor acaba percebendo aquele trabalho como um “bico”. Somente depois de perceber que poderia ter estabilidade em uma escola de idiomas, Henrique se sentiu seguro para sair de um emprego público que, ainda que não pagasse tão bem e não fosse em sua área de formação, significava estabilidade.

Em sua fala, é interessante notar que, apesar de aparentemente ter uma boa formação e um bom domínio da língua inglesa, Henrique não se sentia preparado para dar aulas nessa escola. De acordo com ele, lá a exigência de fluência no idioma é tão alta que ele não se sentia preparado o suficiente para ser selecionado e pensou em nem mesmo participar da seleção para professores:

Eu nunca pensei assim... que eu teria condições de entrar lá. Porque eu pensei assim: é, lá são professores de elite que são ou falam igual a nativos. São proficientes mesmo... Porque até então eu... eu... é... engraçado que é uma questão de... de autoestima. [...] Que eu me formei na UFMG que é uma... uma formação de elite, trabalhava com pesquisa, tinha todo esse reflexo sobre o profissional de ponta mas eu não me sentia preparado. Não sei porque. Por causa do idioma. Porque eu nunca fiz cursinho de inglês, porque eu não tinha nenhum certificado, porque eu nunca morei fora... (HENRIQUE)

É interessante perceber no discurso de Henrique a valorização do componente internacional e de formas de escolarização mais elitizadas, como o curso de idiomas, como um impedimento para que ele se sentisse à vontade como falante da língua inglesa. Na entrevista, Henrique diz que na época da seleção para essa escola, ele já dava aulas há muito tempo, acreditava ter domínio do idioma e de didática de ensino de LE. No entanto, se sentia inseguro para entrar em uma escola que considerava de elite. Somente após o incentivo de uma colega que trabalhava nessa escola, decidiu participar da seleção e percebeu que tinha plena condição de ser professor na instituição.

Ao ser perguntado sobre lecionar em escolas regulares particulares, onde talvez conseguisse a estabilidade desejada, Henrique disse que esse nunca foi um campo em que quis trabalhar, pois acredita que a exigência em relação aos professores é muito grande. Segundo ele, apesar de saber das dificuldades em trabalhar nas escolas de idiomas, nesses cursos o volume de trabalho tende a ser menor, pois as provas, o planejamento e o material didático já são entregues prontos para o professor, o que acaba facilitando seu trabalho. Com isso, segundo Henrique, ele poderia ter mais tempo de investir em pesquisa, seu foco principal.

Apesar de não demonstrar interesse em lecionar em escolas particulares, Henrique pensou em trabalhar na rede municipal devido à estabilidade de um emprego público com a vantagem de ser em sua área de formação. Chegou a se inscrever em dois concursos: um para a prefeitura de Contagem e outro para Belo Horizonte. Não passou no concurso de Contagem e não chegou a fazer a prova para a prefeitura de Belo Horizonte, pois chegou atrasado para a prova. Segundo Henrique, o fato de não ter estudado para a prova e de não ter nenhuma pós-graduação acabou fazendo com que tivesse uma pontuação baixa no concurso. Acabou permanecendo na BHTrans até conseguir entrar na escola de idiomas onde está até hoje.

Henrique continuou investindo na área de pesquisa que o interessou desde o primeiro período do curso de Letras, que é a linguística. Em sua pesquisa, ele investiga fenômenos do processamento da linguagem em eletroencefalografias. Sua área é multidisciplinar e abrange desde aspectos da linguística até linguagem de programação e medicina. Em 2014, conseguiu uma bolsa para fazer doutorado sanduiche na Alemanha. Segundo ele, essa foi não só uma grande realização profissional, mas também a realização de um sonho:

Eu tive aquela... foi de certa forma uma grande realização não só profissional mas pessoal também porque era uma... uma... de certa forma uma frustração que eu tinha desde a graduação. De morar fora, é... não só para conhecer a cultura, mas também para estudar fora. Eu via muitos dos meus amigos conseguindo aquelas bolsas do bolsa... do.... do minas mundi... Para morar um período fora, seja um ano ou seja 6 meses e era uma coisa que me frustrava muito. Porque eu tinha emprego, porque eu não tinha condições de juntar dinheiro pra... para ficar 6 meses fora e voltar, não é? [...] Então foi muito bom. Então assim... esse período que eu passei na Alemanha foi muito bom. Assim... de sossego, de passar 6 meses só estudando sem ter que trabalhar, nunca... nunca aconteceu isso, era uma coisa assim, que... não é? Foi maravilhoso, a experiência... a possibilidade de conhecer outros lugares, não é? De conhecer o ritmo de estudo, é... a forma de pensamento numa universidade no exterior.

Numa universidade de ponta... Com pesquisadores de ponta então eu fui fazer o estágio num laboratório de ponta... de linguística. (HENRIQUE)

Ao longo da entrevista, foi possível notar que Henrique acreditava que um intercâmbio em outro país era algo que faltava em seu percurso profissional e acadêmico e isso parecia lhe deixar não somente frustrado, mas também inseguro em relação a ser um professor de inglês sem ter tido uma experiência no exterior. Para conseguir ir, Henrique teve que pedir demissão da escola de inglês, mas, assim que voltou da Alemanha, no primeiro semestre de 2013, foi readmitido e continua trabalhando lá. A fala de Henrique sugere que esse período na Alemanha foi marcante não somente pela pesquisa, mas por trazer um prestígio que ele almejava em sua trajetória de vida e que até então, apesar de todos os sacrifícios, ainda não tinha conseguido obter.

O depoimento de Henrique parece indicar que o domínio da língua inglesa e aspectos relacionados ao ensino de inglês não parecem mais ser seu objetivo principal. Apesar de dizer sentir-se confortável falando, escrevendo e trabalhando em inglês, seu objetivo agora é investir em sua formação como linguista e, provavelmente por isso, ele parece passar por um período de menor investimento na profissão de professor de inglês da escola de idiomas:

Eu não sinto que... que na escola de idiomas, pelo menos, eu tenho condições de me desenvolver como profissional. Acho que o que eu teria de aprender e crescer lá eu já consegui. Em termos de avanço de metodologia, de ensino, experiência com criança, adolescente, adulto... Inglês para negócio, enfim... Então eu queria trabalhar com ensino superior. E aí essa vaga de substituto... Foi exatamente o que eu queria. (HENRIQUE)

Segundo ele, a habilitação em inglês faz com que ele tenha mais opções profissionais, caso não consiga passar em um concurso para professor de uma faculdade de Letras. Assim, enquanto não consegue uma posição de professor universitário, Henrique segue lecionando na escola de idiomas e na UFMG como professor substituto da Faculdade de Letras. É importante ressaltar que Henrique optou pela escola de idiomas mais prestigiada da cidade e que, agora, também como professor substituto, diz se sentir mais prestigiado na carreira docente. Na época da entrevista, estava finalizando a tese de doutorado, que acabou defendendo no primeiro semestre de 2014.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Henrique

Em termos econômicos, Henrique se mostra um pouco frustrado. Segundo ele, com todo o investimento que fez até hoje em sua carreira, não conseguiu ainda comprar o próprio apartamento, algo que gostaria de fazer, e ter um salário que considera compatível com sua formação. Em seu depoimento, esse é o único ponto que parece deixá-lo bastante insatisfeito em relação ao diploma de licenciatura em inglês. Na verdade, Henrique diz que às vezes se pergunta se não seria melhor largar tudo e estudar para um concurso público que lhe trouxesse estabilidade e um bom salário em vez de investir tanto em uma área que não remunera tão bem. Atualmente, Henrique mora em um apartamento alugado próximo da UFMG, tem carro e está economizando para se casar em breve.

Apesar dos rendimentos financeiros não serem exatamente aqueles que considera justos, o depoimento de Henrique sugere que outros aspectos relacionados ao diploma, como a aquisição de capital cultural e prestígio parecem ter sido muito positivos. Apesar de não precisar do diploma de licenciatura para dar aulas da escola de idiomas onde trabalha, o curso de licenciatura em inglês abriu um leque de oportunidades que Henrique parece ter sabido explorar. Ele parece ter adquirido um bom domínio da língua inglesa, investiu e continua investindo na área acadêmica e estudou no exterior durante sua pesquisa de doutorado, todos esses fatores que contribuem para a aquisição de um capital cultural e de um capital simbólico de alto valor distintivo.

O tom da entrevista de Henrique foi de otimismo e entusiasmo com sua trajetória profissional. Ao longo de toda a entrevista, foi possível observar um empenho incansável no sentido de construir um percurso profissional e acadêmico valorizado e ele parece estar feliz com o que fez até o momento, principalmente agora que é professor substituto na UFMG:

Eu sinto que eu tenho esse prestígio como professor. Eu acho que a figura do professor tem um certo prestígio principalmente no ensino superior, não é? Uma coisa é você falar que dá aula no cursinho de inglês, claro que se você falar que dá aula na (escola de idiomas onde Henrique trabalha) já tem todo um prestígio. Mas se você fala que você dá aula na UFMG... Mesmo sendo professor substituto... já é um status. Agora é... aí é a questão salarial é que realmente é incompatível com esse prestígio. (HENRIQUE)

Henrique diz acreditar que suas perspectivas profissionais são bastante positivas e vislumbra um futuro profissional bem sucedido e prestigiado. Em seu depoimento,

Henrique mostra grande satisfação em ter conseguido fazer o doutorado, fazer pesquisa no exterior e abrir suas perspectivas profissionais. Ele acredita que é questão de tempo até que consiga passar em um concurso em uma universidade federal, o que lhe daria a estabilidade financeira aliada à satisfação de trabalhar com algo de que gosta. Além disso, acredita que conseguiu encontrar na Letras um caminho para integrar os interesses que tinha desde antes de fazer o vestibular:

Eu sou muito satisfeito naquilo que eu faço, eu gosto do que eu faço, é... as minhas projeções futuras me alegram muito... pensar... é... o que eu vou estar fazendo daqui há 30 anos. Quê que eu vou estar fazendo daqui a 5 anos, a 10 anos, quê que eu vou estar fazendo com 60 anos. Penso muito. E quando eu penso nessa área de pesquisa acadêmica e de ensino superior isso me... me alegra muito. Porque eu acho que eu consi... eu consegui achar uma área em que eu consigo conciliar todos os... todos os meus interesses. Trabalhar com tecnologia, trabalhar com pesquisa de ponta, trabalhar com linguística, trabalhar com informática, porque nessa área de... de pesquisa de linguística experimental a gente trabalha muito com programação... É... trabalhar com a área na medicina que eu gostaria de ter trabalhado que era neurologia. Não é? Então eu consegui achar uma área que eu... eu integro várias áreas de interesse meu. (HENRIQUE)

A impressão que se tem dessa fala de Henrique é que apesar de ter se decidido por um curso desprestigiado quando estava no Ensino Médio, ele parece ter conseguido, com inegável esforço, reverter o quadro de desvalorização de sua opção profissional. Construiu uma trajetória profissional que pode ser considerada bem sucedida dentro do campo em que escolheu atuar, juntando em sua pesquisa áreas de prestígio como medicina e computação.

A trajetória profissional e acadêmica de Henrique parece ter influenciado sua família. Seu irmão mais novo, antes visto como um aluno sem grandes expectativas escolares, fez veterinária em uma faculdade particular em Uberaba e acabou de terminar o mestrado na Universidade Federal de Uberaba. Henrique diz acreditar que sua formação e dedicação aos estudos acabaram impactando a forma como o irmão conduzia sua vida escolar. Agora, segundo Henrique, a mãe se sente orgulhosa com as realizações dos dois filhos:

Minha mãe está inchadíssima de orgulho, não é? Dois filhos profissionais bem sucedidos, investindo na carreira... Que de certa forma também tem a ver com frustrações profissionais dela de ter feito só a graduação, não ter feito especialização, o que acabou fazendo com que ela ficasse muito deslocada do mercado. (HENRIQUE)

Henrique parece dizer que todo o investimento da mãe valeu a pena. Na visão dele, sua família o enxerga como um profissional bem sucedido, talentoso e com boa formação e se sente valorizado pelas pessoas com quem convive.

3.1.5 PATRÍCIA

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Patrícia é a última egressa membro do grupo para quem o diploma significou a realização de um gosto. Na época da entrevista, Patrícia tinha 27 anos. Ela é de Belo Horizonte, onde sempre viveu. Os pais de Patrícia concluíram o Ensino Médio e nenhum deles fez curso técnico ou o ensino superior. Seu pai era inspetor de qualidade de uma grande empresa de mineração e, atualmente, é aposentado. Sua mãe sempre foi dona-de-casa. Patrícia tem um irmão mais velho que terminou o Ensino Médio e, segundo Patrícia, já iniciou duas faculdades, mas abandonou os cursos. Atualmente, seu irmão trabalha como vendedor em uma loja de um shopping center de Belo Horizonte. Os dois são solteiros e vivem com os pais no bairro Santa Mônica, um bairro de classe média na região norte de Belo Horizonte.

Com exceção do primeiro ano do Ensino Fundamental, cursado em uma escola particular, toda a trajetória escolar de Patrícia foi na rede pública de ensino. Estudou, primeiramente, em uma escola estadual, depois, da quinta à oitava série (atualmente 6º ao 9º ano), Patrícia frequentou uma escola municipal. O depoimento de Patrícia sugere que apesar de não ter proximidade com a cultura legítima, sua família tinha algum conhecimento sobre as boas escolas da rede pública, pois um primo de Patrícia estudava no colégio militar e, segundo ela, eles sabiam da qualidade de ensino de escolas como o Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e o CEFET. Em seu depoimento, Patrícia se descreve como uma aluna dedicada e responsável e, por isso, quando terminou o Ensino Fundamental, optou por fazer a seleção para o CEFET e foi classificada. Lá, fez o Ensino Médio e o curso técnico de turismo. No entanto, segundo ela, não chegou a concluir o curso técnico, pois não conseguiu fazer o estágio obrigatório. Durante o curso de turismo, Patrícia diz ter se interessado pela aprendizagem de idiomas e pela cultura de outros países. Ela credita esse gosto principalmente ao fato de ter tido uma boa experiência nas aulas de inglês do CEFET. Patrícia diz ter começado a estudar inglês com mais seriedade

aos quinze anos, quando iniciou o Ensino Médio e lá, segundo ela, o ensino de inglês era de boa qualidade e os alunos conseguiam, realmente, aprender o idioma.

Apesar de ter se formado na licenciatura em inglês, Patrícia nunca lecionou esse idioma. Durante a graduação, iniciou seus estudos do francês e acabou tornando-se professora desse idioma. Depois de formada em inglês, continuou os estudos na FALE e formou-se em licenciatura em língua francesa. Atualmente, dá aulas particulares e é professora de francês em uma escola de idiomas.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Para Patrícia, a escolha de ensino superior não parece ter sido um momento de grandes conflitos. Segundo ela, como havia gostado de estudar inglês no curso de turismo do CEFET, achou que Letras seria uma boa opção de curso:

Porque eu fiz turismo no CEFET, não é? Aí eu... Aí ta. Fiz o curso de turismo aí quando eu fui para faculdade eu gostava muito de línguas, então isso foi, na verdade, que me fez fazer Letras. Eu já tinha começado a estudar inglês... tinha professores bons... [...] É, foi ótimo! Adorei as... adorava as aulas [...] ... Então desde a época do CEFET eu comecei a estudar inglês. Acho que eu tinha 15 anos quando eu comecei a estudar inglês e eu gostava de estudar línguas... Pensava em aprender outras línguas... Aí eu falei: nó, então quê que eu vou fazer? Aí... eu acho que foi esse interesse pelas línguas que me fez...Fez... fazer Letras. (PATRÍCIA)

Na entrevista, Patrícia diz que, em princípio, seus pais não acharam essa uma boa opção, pois imaginavam uma carreira mais prestigiada para a filha. No entanto, ela diz que eles não se opuseram a seus planos:

Ah! Eu acho que eles não gostaram muito, não? (risos) Ah! Eu acho que eles queriam que eu fizesse medicina... Alguma coisa assim... odontologia... [...] Uma profissão onde você é mais... é... mais remunerada, não é? É. Acho que é isso. Assim... hoje... hoje eles... tranquilo... mas acho que antes não era o que eles esperavam que eu ia escolher, não. Eu acho que não. [...] mas assim... não foram contra. De jeito nenhum, sabe? (PATRÍCIA)

A fala de Patrícia dá indícios de que a maior preocupação dos pais era em relação às perspectivas salariais da filha e não necessariamente ao pouco prestígio da profissão docente. Porém, seu depoimento parece indicar que somente o fato de fazer uma faculdade já era considerado algo de grande valor em seu ambiente familiar e seu plano de ser professora de inglês acabou por ser aceito. Segundo Patrícia, sua escolha foi vista com naturalidade entre os amigos do CEFET, pois muitos deles viam no curso de Letras alguma relação com o curso de Turismo que haviam feito.

A opção de Patrícia pela UFMG parece ter sido feita principalmente pela gratuidade de uma universidade pública. Segundo Patrícia, sua família não teria condições de pagar uma faculdade particular e, por isso, ela só poderia fazer o curso na UFMG:

Tinha que ser UFMG. Pagar universidade particular é difícil, não é? Então tinha que dar um jeito de passar. Ah! para mim era porque... bom... além da dificuldade que meus pais teriam para com... pagar uma escola... uma universidade particular para mim... É... ah! Estudar na UFMG, não é? Você sempre ouve falar assim... UFMG, universidade pública, uma das melhores do país, então... Ah! Eu queria estudar aqui. Era aqui que eu queria. (PATRÍCIA)

Além do fato de ser gratuita, o depoimento sugere que o fato de ser uma universidade de reconhecida qualidade no âmbito nacional tornava a UFMG uma opção atraente para Patrícia. Segundo Patrícia, ela era uma boa aluna e acreditava ter condições de passar na seleção para o curso de Letras. Por isso, inscreveu-se somente no vestibular da UFMG e foi selecionada para o curso de Letras já em sua primeira tentativa no vestibular. Vale ressaltar que em nenhum momento da entrevista Patrícia demonstrou dúvida ou qualquer arrependimento em relação à sua opção de curso de graduação.

Percurso acadêmico e profissional

De acordo com o relato de Patrícia, antes de iniciar a graduação na UFMG, ela acreditava que tinha um nível intermediário de conhecimento da língua inglesa. Porém, segundo ela, quando as aulas começaram, diz ter percebido que a habilitação em inglês parecia ser planejada para alunos que tinha um nível avançado do idioma. Isso parece ter gerado desconforto em Patrícia:

É... você já tem que entrar... [...]Na faculdade no inglês já com o nível intermediário, não é? E as pessoas que... que estavam no primeiro dia de aula, na primeira matéria lá que você tinha... que a gente tinha que fazer, não lembro exatamente o nome, o nível de inglês deles era muito avançado. Eu tinha o nível intermediário já, mas o nível intermediário mesmo... Não era nada além disso. É. Os outros... a maioria, não todos, mas a maioria, eu percebi que eles estavam bem acima... o nível bem acima de mim. Então eu ficava muito inibida com isso. Nossa! Muito mesmo. Na aula. [...] Entender para mim era tranquilo. O negócio era falar. Acho que me expressar, falar... que eu não estava no mesmo nível que as pessoas, entendeu? Nossa! Ficava muito envergonhada quando tinha que apresentar alguma coisa... Nossa! Era terrível. Era terrível! (risos) (PATRÍCIA)

O depoimento de Patrícia remete-nos ao depoimento de outros egressos analisados nessa pesquisa. Vários deles relataram dificuldades no início do curso, pois as disciplinas da habilitação em inglês pareciam direcionadas para alunos que já tivessem conhecimento

avançado do idioma. Apesar de relatar dificuldades nesse início da graduação em Letras, já no primeiro semestre Patrícia parece ter descoberto na língua francesa uma alternativa de aprendizagem mais prazerosa e menos frustrante que a língua inglesa. Segundo seu relato, na época em que fez a graduação, os cursos de idiomas do CENEX eram gratuitos para os alunos de Letras. Como tinha interesse em aprender outros idiomas, Patrícia disse ter optado por estudar francês. Apesar de estar regularmente matriculada na habilitação em inglês, acabou se envolvendo mais com as aulas de francês e teve oportunidade de começar a dar aulas de francês no CENEX.

Eu podia escolher outras línguas estrangeiras para estudar... Como eu gostava muito e tinha interesse de aprender outras eu escolhi. Lá tinha alemão, tinha francês, italiano... aí o francês de escutar assim, eu já achava bonito, aí eu falei: 'ah! Vou escolher o francês'. Aí eu comecei a estudar francês, comecei a fazer um... um treinamento [...]... no segundo período eu comecei a fazer um treinamento com a minha professora de francês para dar aula no CENEX, o curso de extensão da faculdade de Letras... Aí comecei a desgostar do inglês, a desinteressar mesmo... Não se explicar... não sei... acho... me identifiquei mais com o francês. Acho que é isso. (PATRÍCIA)

O depoimento de Patrícia dá a impressão que seu direcionamento para a habilitação em francês foi acontecendo quase naturalmente ao longo do curso: começou os estudos de francês no CENEX no primeiro período da graduação; quando estava no segundo período da habilitação em inglês, iniciou um treinamento para tornar-se professora dos níveis básicos de francês do CENEX e continuou estudando o idioma; ao longo de toda a graduação, foi professora de francês do CENEX. Segundo Patrícia, por estudar francês tanto no CENEX quanto na graduação desde o início da graduação, ela nunca sentiu o desconforto que sentia nas aulas de inglês:

Isso (o desconforto) eu não senti no francês, porque o treinamento que a gente fez... Começou a estudar francês... primeiro período... Desde o início, não é? Então o básico do básico... [...] Então aprendi tudo desde o início, o treinamento que eu fiz para dar aula no CENEX também foi muito bom porque você aprende a dar aula mas aí você aprende também mais da língua então isso me deu mais... segurança... (PATRÍCIA)

Apesar de ter se identificado mais com a aprendizagem e o ensino da língua francesa, Patrícia optou por terminar a licenciatura em inglês, pois já havia investido muito tempo nessa formação e achava que o diploma em inglês poderia ser mais útil que o de francês, pois, segundo Patrícia, o mercado de aulas de francês é limitado a alunos particulares e alguns cursos de idiomas. Patrícia diz que a única escola regular que oferece aulas de francês é o Centro Pedagógico da UFMG e ela considera praticamente impossível

conseguir passar em um concurso para lecionar lá, pois, além de raros, os concursos são muito disputados.

Patrícia continuou lecionando no CENEX, começou a fazer disciplinas da graduação em francês e, depois de se formar em inglês, em 2008, Patrícia iniciou a habilitação em língua francesa. Em 2009, conseguiu uma bolsa do governo francês para ser assistente em uma escola do ensino básico francês. Patrícia viveu e trabalhou durante seis meses em uma cidade perto de Estrasburgo, no sul da França. Voltou para o Brasil, continuou lecionando no CENEX e terminou a habilitação em francês no final de 2010.

Em 2012, começou a lecionar em um grande curso de idiomas e continua lá até hoje. Segundo Patrícia, esse foi o seu primeiro emprego com carteira assinada. Até então, mesmo depois de formada, lecionava francês no CENEX como estagiária. De acordo com Patrícia, o curso em que ela leciona oferece um valor por hora/aula semelhante àquele pago pela Aliança Francesa a seus professores. Segundo Patrícia, isso significa que ela conseguiu uma posição que pode ser considerada muito boa no mercado de trabalho dos professores de francês. De acordo com Patrícia, o coordenador sempre lhe atribui entre 12 a 16 horas semanais todo o semestre, o que lhe dá uma certa previsibilidade de seu salário. Para complementar sua renda, Patrícia dá aulas particulares. De acordo com seu depoimento, Patrícia considera que atualmente tem uma condição estável e parece estar satisfeita com seu trabalho.

Quando perguntada sobre seus planos profissionais, Patrícia parece pretender continuar investindo em sua formação como professora de francês. Em seu depoimento, ela parece mais inclinada a investir em cursos de aprimoramento profissional que em uma formação acadêmica:

Eu já pensei em fazer um mestrado... mas o problema é que você fazer um mestrado, tem que dedicar muito, é muito tempo que você precisa para dedicar, aí eu teria que deixar de dar aula ou... Aí eu acho muito difícil porque eu gosto muito de dar aula, sabe? Para ter que parar para estudar... Eu fico vendo os amigos que fazem mestrado, o tanto que penam, lá... Eu fico: 'meu Deus, será que eu vou aguentar isso?' Aí eu não sei. Não sei se às vezes eu faço o mestrado... Ou... é... às vezes a gente faz uns cursos... o ano passado eu fui para França e fiz um curso de formação de professores... na verdade, a gente foi levar os alunos daqui do curso para fazer um curso lá... No verão. Duas semanas. Aí a gente aproveitou... eu e meu coordenador daqui, a gente aproveitou e fez um curso de formação de professores também. Então isso eu já acho que é muito bom... A gente aprende muita coisa... muita coisa para a gente usar na sala de aula... (PATRÍCIA)

Ao longo de toda a entrevista, Patrícia se mostra satisfeita com a profissão de professora de francês e não dá indícios de que queria mudar algo em seu percurso profissional pelo menos no médio prazo. Seu depoimento sugere que as aulas de francês e que as perspectivas de poder fazer cursos de formação de professores de curta duração, principalmente se forem no exterior, parecem ser o que Patrícia almeja.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Patrícia

Apesar de Patrícia nunca ter sido professora de inglês e de nunca ter precisado de seu diploma de licenciatura em inglês para atuar como docente, a licenciatura em língua inglesa foi o início do percurso profissional de Patrícia até se tornar professora de francês.

Em termos econômicos, Patrícia não considera ter conseguido muitos avanços. Ela ainda vive com os pais, não tem carro nem apartamento. Na época da entrevista, ela e o namorado estavam começando a planejar a compra de um apartamento e seu objetivo era começar a economizar para isso. Segundo Patrícia, sua situação financeira é uma preocupação dos pais e até de algumas tias. No entanto, em seu depoimento fica evidente que o gosto que tem por ensinar francês parece compensar o pouco retorno financeiro que tem da profissão:

Ah! É o seguinte... isso é difícil porque meus pais... umas tias minhas... elas... eles sempre às vezes falam: ah! Faz um concurso. Não sei o que. Eles sabem que é difícil a gente num... é uma profissão que não é bem paga... então sempre tem essas coisas de falar para a gente fazer um concurso, uma coisa assim para a gente está melhor, não é? Mas eles veem que eu gosto do quê que eu faço... Então eu acho que eles acham que isso é importante, não é? (PATRÍCIA)

Vale ressaltar que Patrícia ainda mora com os pais e, segundo ela, paga apenas suas próprias contas, sem a necessidade de contribuir para o pagamento das despesas da casa. Seu depoimento dá a impressão de que atualmente ela ainda não parece ter nem as obrigações nem a ambição de ganhar mais para manter ou melhorar seu padrão de vida. Diferentemente dos outros egressos pesquisados, Patrícia ainda não assume todas as responsabilidades de uma vida independente dos pais. Não é possível prever se, no futuro, as restrições financeiras de sua profissão lhe causarão alguma insatisfação quando sair da casa dos pais, se casar e tiver filhos, coisas que Patrícia diz estarem em seus planos para os próximos anos.

Um dos maiores ganhos de Patrícia com a licenciatura em inglês e em francês foi a aquisição de um capital cultural incorporado de alto valor distintivo no mercado de bens

simbólicos. A graduação em Letras proporcionou a Patrícia a oportunidade de adquirir duas LEs. Segundo ela, apesar de não considerar proficiente no domínio de inglês, Patrícia acredita ter bons conhecimentos do idioma. Mais importante que o inglês, no entanto, foi a aquisição da língua francesa. De acordo com Patrícia, tudo o que aprendeu de francês foi no curso do CENEX e nas disciplinas da habilitação em língua francesa. Segundo ela, o intercâmbio foi importante para aprimorar seus conhecimentos do idioma e aumentar sua fluência, mas ela acredita que já tinha um bom domínio da língua antes de viajar. Além da aquisição de duas LEs, o fato de ter feito intercâmbio na França também parece ter proporcionado a Patrícia não só a oportunidade de aperfeiçoar o idioma, mas também a aquisição de um capital simbólico relacionado a uma experiência no exterior.

De acordo com Patrícia, tanto sua família quanto seu namorado têm grande admiração pelo fato de ela ser professora de francês, algo que ela considera diferente, ou mais raro, dentro do campo do ensino de LEs. Ela acredita que isso tem relação com o fato de o idioma francês ser percebido como mais sofisticado que inglês:

Ele (o namorado) falou que... que sente o maior orgulho de falar que a minha namorada é professora de francês. Eu fiquei feliz de... de saber disso, sabe? Não sei, eu acho que ele acha bonito, assim... não sei. Acha legal professora e... de francês. Não sei. Acho que é isso. Acho que não (seria a mesma coisa se fosse inglês). Eu acho que é porque é mais diferente assim, sabe? (PATRÍCIA)

Além do capital simbólico associado ao domínio do idioma francês, Patrícia parece ter conseguido no curso de Letras e no curso onde leciona um capital social que a ajuda a se posicionar melhor no mercado de trabalho e a buscar melhores oportunidades em seu campo de atuação:

Já. Aqui no (curso de idiomas)... Ah! A gente é muito unido assim... principalmente o pessoal que estuda francês, que dá aula de francês, a gente é muito unido, a gente se ajuda muito, sabe? Assim de falar: ah! Onde você tá? Tem vaga ali... não sei o que... as... isso... aqui mesmo a... a minha professora de francês também (da época da Letras), ela também sempre ajuda a gente.... é todo mundo, não é só do francês. (PATRÍCIA)

Além disso, Patrícia acredita que tudo o que aprendeu sobre a profissão de professora foi na graduação em Letras e no CENEX. Isso, segundo Patrícia, a distingue de outros professores que não são formados em Letras:

A gente aprende muita coisa, assim, em questão de teoria de... da parte pedagógica também porque esse pessoal que vai para fora, que aprende a

língua e chega para dar aula aqui... Eu acho que não é a mesma coisa, sabe? Eles não têm essa... essa parte pedagógica... metodologia de ensino, eles não... Então assim... eu acho que tem gente que até que pode ter, que tem uma facilidade para isso, mas eu acho que aqui na faculdade de Letras a gente aprende isso. Mesmo que seja um pouco... Entendeu? Ajuda, aprende, é importante, eu acho... para você ensinar você tem que ter uma metodologia... (PATRÍCIA)

Na visão de Patrícia, a formação em Letras a valoriza como professora e ela acredita que os alunos tendem a considerá-la uma boa profissional por perceberem que ela investiu em uma formação para ser professora. Patrícia diz que na apresentação de seus cursos, sempre fala sobre sua formação por considerar importante que seus alunos saibam que ela é realmente uma professora e não uma profissional de outra área:

Ah! Eu... eu me apresento, assim... no primeiro dia de aula... Então eles... Falo. (sou formada) em francês... Ah! Eu acho que isso é importante você falar para o aluno... Eu acho que... ah! Eu acho que é importante. É diferente você falar que: ah! Eu fui para França e me formei em engenharia. Não sei... Eu acho que não tem a ver... é importante mesmo. Você associar a... ter estudado Letras... eu sou professora... com eu estou ensinando francês. (PATRÍCIA)

Vale lembrar que Patrícia fez um curso de formação de professores quando levou, junto com o coordenador da escola de idiomas, um grupo de alunos para estudar francês na França. Segundo ela, essa foi uma oportunidade que conseguiu não somente por ser professora de francês, mas também por ter a licenciatura, que ela considera importante para sinalizar seu investimento na profissão e não somente no idioma.

Apesar de parecer ter um mercado de trabalho mais restrito que o mercado para professores de inglês, Patrícia parece sentir uma rede de suporte formada pelos professores de francês na escola onde trabalha e que parece ter relação com sua experiência na Letras – sua antiga professora ainda auxilia os ex-alunos na busca por uma colocação ou outras oportunidades de trabalho ou viagens. Além disso, o capital simbólico associado à língua e à cultura francesas parece diminuir a sensação de desprestígio ou o pouco rendimento financeiro de sua formação docente.

3.2 Grupo 2: o diploma vivido como ascensão social e cultural

Os egressos reunidos neste grupo trabalham em diferentes segmentos do mercado escolar e um deles não trabalha na área de educação. Apesar de terem posições distintas no mercado de trabalho, os sujeitos pesquisados apresentam características semelhantes quando são observados os rendimentos do diploma de licenciatura. Para todos os sujeitos deste grupo, a licenciatura em inglês representou uma ascensão social em relação a seu

meio de origem. Essa ascensão está relacionada tanto a aspectos objetivos, como aumento de renda e de escolaridade, como também a aspectos mais intangíveis, como prestígio e aquisição de um capital cultural, como a LE.

É importante salientar que mesmo estando reunido neste grupo, é possível que um ou outro sujeito investigado apresente características presentes nos outros agrupamentos, como o gosto pelo idioma e pela docência ou expectativas frustradas em relação ao diploma. No entanto, a opção por inseri-lo no grupo da ascensão social pelo diploma foi feita tendo-se em vista que o egresso não estaria posicionado no campo social como está atualmente não fosse o diploma de licenciatura em inglês.

Seguindo a mesma estrutura de análise do grupo anterior, o primeiro aspecto a ser analisado será o contexto familiar e a trajetória escolar do egresso antes do curso de Letras. Em seguida, serão abordadas a escolha do curso de Letras e as expectativas dos egressos sobre a profissão docente. Será apresentada uma análise sobre o percurso acadêmico e profissional dos egressos. Finalmente, será feita uma análise sobre os rendimentos objetivos e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês da UFMG para os sujeitos entrevistados.

3.2.1 BALTAZAR

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

O pai de Baltazar fez os anos iniciais do Ensino Fundamental e a mãe terminou o Ensino Fundamental depois de fazer supletivo quando já tinha os três filhos. O pai trabalhou muito tempo como vigilante em uma empresa de transporte de valores e atualmente está na área de serviços gerais de outra empresa e a mãe de Baltazar se aposentou por invalidez depois de ter tido um problema de saúde na década de 1990. Antes disso, ela havia trabalhado na rádio Itatiaia de Belo Horizonte como auxiliar administrativa. Apesar da pouca escolaridade dos pais, Baltazar diz que sua mãe tinha o sonho que os filhos estudassem e os estimulava a serem bons alunos. Segundo ele, isso não parecia ser tão importante para o pai, mas era a maior vontade de sua mãe. Baltazar é o mais novo de três irmãos: uma irmã mais velha, o irmão do meio e ele. Na época da entrevista, Baltazar tinha 30 anos. A família sempre morou em Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte e foi lá que Baltazar fez o Ensino Fundamental em escola pública.

Para ajudar no orçamento familiar, Baltazar começou a trabalhar aos dezesseis anos no centro de Belo Horizonte, como atendente de uma lanchonete da rede McDonalds na região central de Belo Horizonte. Por estar no centro da cidade durante o dia, Baltazar fez o Ensino Médio no Instituto de Educação, uma escola estadual tradicional da cidade. Essa parece ter sido uma escolha intencional. Segundo Baltazar, ele ouvira falar que essa era uma boa escola pública e que lá conseguiria uma boa formação mesmo fazendo o curso noturno, o que para ele era indispensável já que trabalhava durante o dia. Para conseguir a vaga, Baltazar diz ter conversado pessoalmente com a diretora que, segundo ele, ficou comovida com sua força de vontade e acabou permitindo que ele se matriculasse no curso, mesmo oficialmente não tendo vaga disponível. Apesar do pouco capital cultural familiar, Baltazar parece ter conseguido explorar ao máximo todas as informações possíveis de serem conseguidas nos meios onde circulava. Assim, segundo seu depoimento, obtinha informações a respeito das escolas por meio dos antigos professores e de outros bons alunos da escola que havia frequentado. Além disso, tinha sempre o apoio da mãe, que mesmo não sabendo exatamente a melhor maneira de orientar o filho em seu percurso escolar, parecia dar a ele o incentivo para que buscasse as melhores opções profissionais e acadêmicas.

De acordo com o depoimento de Baltazar, essa vontade de estudar parece ter se iniciado cedo em sua vida. Segundo ele, decidiu ser professor aos 10 anos de idade, pois identificava-se com o universo escolar. Essa identificação provavelmente surgiu a partir de um ambiente agradável na escola onde estudava. Para Baltazar, a escola era um mundo mágico:

Eu sempre vi a escola como um lugar assim... mágico. É o lugar onde você aprende, faz amizade, socializa, você interage. Então eu sempre associei muito escola com um ambiente feliz. (BALTAZAR)

Baltazar se descreve como um aluno dedicado e comprometido ao longo de todo o ensino básico. Além de gostar da escola, se interessava pelo material escolar de seus irmãos mais velhos e foi esse o seu primeiro contato com a LE. Apesar de não haver em seu meio social de origem ninguém que houvesse feito faculdade ou tivesse seguido um percurso acadêmico ou profissional mais prestigiado, Baltazar sempre desejou fazer faculdade e ser um bom profissional. Esse era o sonho de sua mãe e acabou se tornando seu sonho também.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

De acordo com Baltazar, seu maior objetivo como professor era proporcionar a alunos pobres como ele a oportunidade de compreender o mundo e se tornarem pessoas melhores por meio do conhecimento. A ideia de ser professor de inglês parece ter surgido mais tarde, quando Baltazar descobriu os cadernos e dicionários dos irmãos, que já estudavam o idioma na escola. O contato com músicas em inglês e filmes americanos também parece ter contribuído para aumentar esse gosto pela língua inglesa. Segundo seu depoimento, a possibilidade de aprender um outro idioma parecia lhe dar também a possibilidade de ser outra pessoa e isso o encantou:

Eu sempre vi na língua estrangeira uma outra vida. Uma oportunidade de ser outra pessoa também. Eu acho que a linguagem tem esse viés, essa válvula de escape. Você é você mesmo, porém, com um... com uma abertura para ser outro. (BALTAZAR)

Para Baltazar, a ideia de que a língua inglesa lhe abria uma porta para ser outra pessoa e ter uma outra vida deu a ele a certeza de que não lhe bastava ser professor. Ele queria mesmo ser professor de inglês. Apesar da pouca escolaridade e do pouco capital cultural objetivado em casa, para incentivar o filho, a mãe, que trabalhava no centro de Belo Horizonte, passava no supletivo onde havia estudado e pegava Letras de música em inglês para levar para Baltazar. Além do incentivo da mãe, na avaliação de Baltazar, ele teve bons professores de inglês na escola pública e teve oportunidade de aprender principalmente gramática com eles, o que parece ter contribuído para o fortalecimento desse gosto pela língua inglesa. De acordo com ele, todo o conhecimento de inglês que tinha antes de entrar para o curso de Letras foi adquirido na escola pública e a partir de seus estudos individuais em casa.

Tendo em mente a ideia de ser professor, Baltazar decidiu que iria fazer vestibular depois que se formasse no Ensino Médio. Segundo ele, só o fato de querer fazer uma faculdade já era visto muito positivamente pela família, independentemente do curso que optasse por fazer. Por isso, quando comunicou seus pais e seus amigos que ia prestar vestibular para o curso de Letras, diz ter sentido apoio e admiração de todos. É interessante notar que tanto para Baltazar e, de acordo com seu depoimento, quanto para a família dele, ser professor era uma escolha bastante prestigiada e não parecia haver em seu meio social nenhuma resistência em relação à sua opção de curso. Esse dado corrobora os resultados do estudo de Gatti e Barreto (2009) que aponta menor resistência

de estudantes mais pobres pela escolha de cursos de licenciatura. A percepção positiva que Baltazar adquiriu do ambiente escolar e da carreira do magistério parece ter sido construída a partir do ambiente prazeroso encontrado em sua escola e da admiração da mãe pelo mundo dos estudos. Somente o pai não parecia acreditar que fazer um curso superior fosse possível e, de certa forma, parecia não dar muito crédito ao sonho do filho:

É... a minha mãe achou o máximo. O meu pai ficou um pouco incrédulo com aquilo porque ele acreditava assim... ele tinha o preconceito ainda, contra a própria, é... é... condição sócio econômica, então ser pobre e entrar na UFMG para ele não era uma coisa condizente. (BALTAZAR)

A incredulidade do pai de Baltazar parecia estar mais relacionada ao fato de o filho querer fazer uma faculdade do que à não aprovação da opção de curso feita pelo filho. Segundo Baltazar, ninguém de sua família, tanto pelo lado materno quanto pelo lado paterno, havia feito um curso superior, quanto mais em uma universidade federal. Assim, o depoimento de Baltazar parece sugerir que para o pai esse era um caminho que, além de desconhecido, não devia ser escolhido por pessoas do seu meio social. No entanto, o apoio da mãe parece ter sido essencial para que Baltazar continuasse firme em seu objetivo de ser professor de inglês.

Baltazar continuou estudando no Instituto de Educação e trabalhando no McDonalds até pouco antes do vestibular. Percebeu, então, que seria necessário parar de trabalhar para conseguir estudar mais e ter chances de passar na seleção para a universidade. Assim, saiu do emprego para se dedicar ao estudo. Baltazar sabia também que teria que fazer uma prova aberta de inglês e, por isso, se matriculou em um curso de idiomas no centro da cidade. Seu depoimento sugere que essa decisão não seria possível sem o apoio da mãe. Baltazar trabalhava desde os 15 anos de idade e largar o emprego significava parar de contribuir com as despesas da casa. Assim, mesmo em um ambiente pobre em capital econômico e cultural, o apoio da mãe e a autonomia de aprendizagem de Baltazar parecem ter impulsionado uma trajetória escolar bem sucedida. Como não podia pagar a mensalidade de uma faculdade particular, Baltazar se inscreveu apenas para o vestibular de Letras da UFMG e de pedagogia da UEMG. Aos 18 anos, Baltazar foi aprovado para o curso de Letras da UFMG, no primeiro vestibular que prestou.

Percurso acadêmico e profissional

Até entrar para o curso de Letras, Baltazar havia trabalhado em lanchonetes e restaurantes, como atendente ou garçom. Fez opção por cursar o período noturno na

UFMG, pois era necessário que continuasse trabalhando. Assim que as aulas começaram, Baltazar diz ter sofrido um choque. Ele não sabia que era necessário que os alunos da habilitação em inglês fizessem uma prova de nivelamento que exigia o equivalente ao nível intermediário de inglês. Segundo Baltazar, esse teste foi feito no primeiro dia de aula e os alunos que obtinham menos de 70%, eram aconselhados a frequentar o curso do CENEX (Centro de Extensão) da Faculdade de Letras até conseguirem alcançar o nível necessário de proficiência no idioma para conseguirem acompanhar o curso da habilitação em inglês. Nesse momento do curso, Baltazar disse ter conhecido vários alunos que desistiram da habilitação em inglês e transferiram suas matrículas para a língua portuguesa. No entanto, essa não era a intenção de Baltazar. Apesar de ter conseguido ser aprovado no teste de nivelamento com 72% de acertos na prova, Baltazar considerou que esse resultado indicava que ele precisaria se dedicar mais aos estudos do idioma, pois acreditava que não conseguiria acompanhar o curso da maneira que considerava adequada.

Baltazar imaginou que se comesse a trabalhar como professor de inglês além de adquirir experiência na área, teria a oportunidade de aperfeiçoar o idioma. Através de um colega da faculdade, descobriu que poderia tentar uma vaga de professor designado na rede estadual e, por meio da Secretaria Estadual de Educação, conseguiu uma autorização provisória para ser professor da rede estadual, um documento chamado CAT¹³. Já no segundo semestre da graduação, começou a dar aulas de inglês em uma escola da rede estadual. Assim, pode deixar o emprego de garçom e dedicar-se àquilo que considerava importante para sua formação: experiência na área de ensino e, paralelamente,

¹³ CAT (Certificado de Avaliação de Título): De acordo com informação da Secretaria da Educação, esse certificado funciona como uma licença temporária para profissionais que pretendem trabalhar como professores na rede estadual: *“O profissional que tenha curso superior, mas não é habilitado para o conteúdo que pretende lecionar, deve solicitar autorização a título precário à Superintendência Regional de Ensino (SRE) mais próxima da escola pretendida, portando diploma ou comprovante de matrícula e frequência em curso superior, histórico escolar e documentos pessoais). O setor responsável da SRE examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, será emitido o Certificado de Avaliação de Título (CAT), que tem validade de um ano. De posse desse documento, o interessado poderá se inscrever para concorrer às designações ou comparecer pessoalmente nas escolas onde haja edital divulgado com abertura de vagas.”* (Governo Estadual de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.mg.gov.br/governomg/unidade/5103,1261,29876,5794>. Acesso em 14 de novembro de 2014.

aperfeiçoamento dos conhecimentos de inglês. É importante lembrar que foi por meio do contato com colegas da faculdade, ou seja, de um capital social construído dentro do ambiente acadêmico, que Baltazar iniciou sua carreira de professor na rede pública.

Ao longo de todo o curso de Letras, Baltazar foi professor designado de inglês da rede estadual e, segundo ele, acumulou outros trabalhos e projetos de extensão vinculados ao curso. Na metade da graduação, tornou-se monitor do curso de formação continuada oferecido pela Faculdade de Letras para professores da rede pública, o EDUCONLE. Além disso, a partir do 6º período começou a lecionar também no CENEX. O depoimento de Baltazar parece indicar que ele fez todos os investimentos possíveis em sua formação de professor de inglês e na aprendizagem da língua inglesa, tendo em vista as restrições de suas condições objetivas de vida. Segundo ele, a única oportunidade que ainda não teve foi de fazer intercâmbio; não pela dificuldade de obter uma vaga, mas principalmente devido ao fato de precisar ajudar nas despesas de casa e não poder deixar de trabalhar. Baltazar diz não conseguir se imaginar ficando fora do Brasil se dedicando exclusivamente aos estudos, sem trabalhar, nem por uma semana, principalmente por acreditar que seu suporte financeiro é essencial para a mãe.

Depois de trabalhar durante seis anos como professor designado, Baltazar passou em um concurso da rede estadual. Atualmente, tem um cargo de professor de inglês na Educação de Jovens e Adultos, trabalha 24 horas semanais, sendo 16 em sala de aula. Apesar de identificar problemas na rede pública, Baltazar justifica sua opção pela docência nesse segmento do campo escolar como uma forma de contribuição para a sociedade:

Exatamente por uma questão assim... não é só fazer justiça social: ah! Eu formei em escola pública... Ensino fundamental e médio. Mas eu acho que a gente da universidade federal ainda tem um compromisso social muito grande. A gente tem essa obrigação. [...] Não dá para fingir que não é com a gente. Entende? E eu gosto de escola pública com todos os problemas. São muitos mesmo. Todo mundo está cansado de saber, mas tem muita coisa boa que quase ninguém noticia. (BALTAZAR)

Ao falar sobre seu trabalho na rede pública, Baltazar menciona o preconceito de seus próprios colegas na época da graduação em relação ao fato de ele querer ser professor de inglês da rede estadual. Segundo Baltazar, dar aulas na rede pública era visto como algo menor pelos próprios alunos da graduação em Letras:

Porque quem dizia: 'ah! Eu quero trabalhar na rede pública'. Não era bem visto. Então o curso de inglês sempre teve um status, não é? Todo mundo

achava que é melhor dar aula num curso de inglês do que dar aula no estado.
(BALTAZAR)

A docência no ensino básico, principalmente no ensino público, parece ser um campo pouco atraente para os alunos da licenciatura em inglesa da UFMG. Como já mencionado no capítulo 1 desta tese, em sua pesquisa de mestrado, Silva (2010) encontrou nos estudantes das habilitações de LEs da UFMG uma resistência a investimentos na carreira docente no ensino básico, dado que mais uma vez parece estar presente, ainda que indiretamente, na fala de Baltazar. Não devemos nos esquecer que o contexto de formação de Baltazar era um curso de licenciatura em inglês e que a intenção de trabalhar na rede pública ou mesmo na rede privada do ensino básico em tese não deveria ser vista como algo negativo, já que esse diploma os credenciaria para a docência. No entanto, ser professor em um curso de idiomas, onde não há a concorrência com outras disciplinas e onde ensino de inglês é o objetivo principal do negócio, parecia ser para aqueles alunos uma opção mais atraente que o ensino regular, principalmente na rede pública.

Além do trabalho como professor da rede estadual, Baltazar dá aulas de inglês em um curso de idiomas e, atualmente, é professor substituto de Inglês para Fins Acadêmicos na Faculdade de Letras. Paralelamente, está no estágio final de elaboração de sua dissertação de mestrado, também na mesma faculdade, sobre ensino e aprendizagem de inglês no contexto da escola pública. O depoimento de Baltazar dá a impressão de que ele se dedica integralmente a seu projeto de ser um profissional bem sucedido e competente. Não parece haver em sua vida, espaço para muitas coisas além do trabalho e do investimento em sua formação. Com um investimento tão intenso na formação, seria natural esperar que Baltazar ambicionasse uma carreira mais promissora que a de professor de inglês da rede estadual. Quando questionado sobre sua permanência na rede pública, Baltazar diz que não é tarefa fácil continuar a trabalhar como professor, pois, segundo ele, o próprio sistema não parece valorizar o profissional que investe na formação:

O estado, ele... ele tem um problema gravíssimo que ele te empurra um pouco para fora. Por exemplo, eu não consegui uma licença no estado, mesmo sem vencimentos para poder dedicar mais ao meu mestrado.... a gente não consegue licença. Então o que acontece? Aí você acaba dando aula, às vezes, em faculdade ou outro lugar porque o próprio estado não te permite conciliar.
(BALTAZAR)

Baltazar diz não ter a intenção de deixar seu trabalho na rede estadual, mas, em seu depoimento, dá a entender que vai continuar investindo em sua formação acadêmica, pois talvez tente uma carreira no ensino superior, preferencialmente na rede pública.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Baltazar

Em termos econômicos, para Baltazar, o diploma o credenciou para uma profissão que lhe proporcionou condições objetivas que ninguém de sua família jamais teve. Aos 30 anos, Baltazar conseguiu financiar seu apartamento e um carro. Com isso, conseguiu morar mais perto de onde trabalha e estuda e ter mais flexibilidade:

Meu apartamento saiu, já busquei a chave... Comprei um apartamento. Com ajuda da educação, não é? Foi uma das conquistas também que eu consegui através do diploma e trabalhando. Carro também... Eu financiei... Eu fiz meu planejamento, não é? De dois, três anos, não é? Juntar um dinheirinho para dar uma entrada no meu apartamento... Já estou morando num apartamento na região da Pampulha [...] Perto da UFMG e Venda Nova. UFMG porque eu venho fazer o mestrado e Venda Nova porque é onde eu dou aula. (BALTAZAR)

É importante ressaltar que para conseguir essa ascensão econômica, Baltazar não trabalha somente na rede estadual. Ele tem um cargo de 24 horas semanais como professor de inglês do estado, trabalha 20 horas como professor de inglês para fins acadêmicos na Faculdade de Letras, dá aulas em um curso de idiomas e faz mestrado na UFMG. Baltazar reconhece que trabalha muito e acredita que não ganha bem como professor da rede estadual, mas ainda assim, em seu depoimento parece feliz com os resultados objetivos que conseguiu com a formação e a carreira que seguiu.

Além disso, Baltazar acredita que sua trajetória na universidade o transformou culturalmente. Seu sonho desde criança era ser professor e todos os seus investimentos parecem ter sido e ainda ser direcionados para se tornar um professor de inglês qualificado e competente. Ainda que não tenha escolhido um percurso mais prestigiado dentro do próprio curso de Letras, como o bacharelado e as literaturas – que poderiam representar a aquisição de um capital cultural mais raro e valorizado, Baltazar aprendeu uma LE, um capital cultural incorporado, e continua investindo em uma formação acadêmica que para ele parece ser transformadora em todos os sentidos. A formação de Baltazar também parece lhe proporcionar grande prestígio em seu meio social. Segundo ele, sua família e as pessoas que moram em seu antigo bairro, onde sua mãe ainda vive, o veem com respeito e admiração:

Estou terminando o mestrado. Parece que eu sou médico. Então tem algum problema em casa, vem conversar comigo e me contar. Eu tenho vizinho que pensa assim. Minha família. [...] Parece que você virou uma pessoa superdotada.... eu não gosto de abusar disso. Eu sou muito assim... digamos... realista. Não gosto muito desse status. Eu não gosto de um prestígio

desnecessário... [...] As pessoas vêm conversar comigo: ‘o quê que eu faço, quê que eu estudo...? Eu estou com um problema, o quê que você acha que eu faço?’ ‘Uai! Você vai no médico’. Então isso aconteceu na minha família... E também com vizinho. A minha família tem essa... esse rótulo! Ele é o intelectual da família. [...] Eles têm um profundo respeito. (BALTAZAR)

É interessante ressaltar que em sua fala Baltazar compara o valor do seu curso de mestrado à profissão de médico para demonstrar o alto grau de prestígio que tem em seu meio social. De certa forma, Baltazar se transformou realmente no “doutor” de sua família e seus vizinhos. É a ele que todos recorrem quando precisam da opinião sobre algo importante em suas vidas e, naturalmente, o rótulo de intelectual é visto de maneira positiva por Baltazar. Assim como identificado na pesquisa de Viana (2007) sobre estudantes das camadas populares que têm uma trajetória escolar longa, apesar de parecer ser considerada positiva, essa mudança parece ter causado também um certo deslocamento de Baltazar de seu meio de origem. Segundo ele, não é mais possível interagir em seu meio da mesma maneira que fazia antes, pois suas opiniões e sua forma de entender o mundo mudaram:

Então nem sempre mais o Baltazar consegue ser aquela pessoa assim que ri de uma piada, não é? Porque está todo mundo rindo, não. Não... não é engraçado para mim e eu te explico porque que não é. Não é qualquer coisa que eu vou assistir e não é qualquer coisa que eu vou ouvir. Eu falo: meu ouvido não é lixeira. Os meus olhos também não são lixeira. Isso assusta um pouquinho as pessoas. (BALTAZAR)

É interessante notar que Baltazar se refere a ele mesmo na terceira pessoa, como se estivesse se referindo a outra pessoa, talvez o Baltazar “novo” em que se transformou. Apesar de explicitar essa mudança, o depoimento de Baltazar não parece indicar que isso lhe traga sofrimento. Ele parece acreditar que sua mudança pode gerar impactos positivos em quem convive com ele e, por isso, diz que sempre explica o porquê de discordar de algo que para todos pareceria natural. Ele acredita que, dessa forma, aqueles com quem convive têm a oportunidade de refletir um pouco sobre suas atitudes e valores. A admiração da família parece lhe dar a legitimidade que precisa para exercer esse tipo de autoridade e Baltazar se mostra feliz em tornar-se uma referência. Baltazar acredita que sua influência foi fundamental para que seu irmão mais velho começasse a fazer faculdade de educação física e acredita que vai acabar conseguindo convencer sua irmã a fazer um curso superior também.

Vale observar que Baltazar diz ter identificado pontos fracos em sua formação para a profissão de professor da rede pública. Segundo ele, a universidade não forma

profissionais para trabalhar como professores de alunos pobres e em ambientes com pouca estrutura, uma realidade das escolas públicas:

O grande problema que eu falo que digamos assim, que é a deficiência do curso, é que ele não te prepara para lidar com todas as barreiras que estão antes de ensinar língua estrangeira. Então um professor que sai hoje da faculdade... ele não é preparado para encarar a realidade numa escola estadual, por exemplo. Não é preparado. Porque parece que implicitamente a formação do aluno de Letras ainda é para um contexto idealizado de ensino. (BALTAZAR)

É interessante notar que essa foi uma falha apontada também pelos diretores entrevistados para o capítulo 2 desta tese. Uma das dificuldades relatadas por eles é encontrar professores que estejam preparados para lidar com o contexto adverso da rede pública de educação. Baltazar diz ter percebido que era praticamente impossível transpor aquilo que aprendia na faculdade para o seu contexto de ensino. Ele acredita conseguir desenvolver um bom trabalho, porque sempre estudou em escola pública, e por isso compreender melhor o ambiente, e por ser um profissional comprometido com a profissão e com o processo de aprendizagem dos alunos.

3.2.2 JULIANO

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

O perfil de Juliano apresenta alguma semelhança com o de Baltazar. Tanto o pai quanto a mãe de Juliano completaram o primeiro ciclo do equivalente ao Ensino Fundamental de hoje – a antiga quarta série. O pai de Juliano é pedreiro e a mãe é faxineira aposentada do Hospital João XXIII de Belo Horizonte. Juliano é o filho mais velho do casal, que tem quatro filhos mais novos – três mulheres e um homem. Juliano viveu com a família em uma favela próxima a Sabará até os 29 anos, quando se casou.

Juliano cursou o Ensino Fundamental em uma escola municipal e o Ensino Médio em uma escola estadual. Segundo seu depoimento, foi ótimo aluno desde o início de sua vida escolar e considera a influência de uma professora fundamental em sua formação. De acordo com Juliano, ao perceber o interesse do aluno pela leitura, essa professora pediu autorização aos pais dele e o levou até a biblioteca do SESI¹⁴ no bairro Santa Efigênia

¹⁴ SESI: Serviço Social da Indústria: “instituição aliada das empresas no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade dos brasileiros. Também ajuda a criar ambientes de trabalho seguros e saudáveis e a aumentar a qualidade de vida do trabalhador. Com 1.304 unidades espalhadas pelo Brasil, o SESI mantém uma rede de escolas que oferecem educação básica, educação de jovens e adultos, educação continuada e acompanhamento pedagógico para trabalhadores da indústria e seus dependentes.” (Portal da Indústria. <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/2012/03/1,1789/o-que-e-o-sesi.html>)

para que ele fizesse uma carteirinha, pudesse ler os livros lá disponíveis e tivesse acesso a filmes também:

Eu lembro que eu tinha uma professora, era chamada Marielze, que ela... eu era muito pobre, não tinha dinheiro de passagem para ficar indo no centro, essas coisas, ela me pôs no carro, com autorização da minha mãe e me levou no SESI.... Acho que SESI no Santa Efigênia e fez minha inscrição lá na biblioteca do SESI e me deu livros de presente e aí eu podia ir sempre que eu quisesse ao SESI para assistir filme porque na minha casa não tinha televisão. E lá tinha uma videoteca maravilhosa e eu podia, também, pegar livros emprestados. Porque os da biblioteca da escola eu já tinha acabado, já tinha lido praticamente todos. (JULIANO)

Com o incentivo dessa professora, envolveu-se ainda mais nos estudos. Até então, os livros aos quais Juliano tinha acesso eram provenientes da pequena biblioteca de sua escola e das doações recebidas pelas famílias para as quais a mãe dele prestava serviços de faxineira. Segundo Juliano, o fato de sua mãe receber muitos livros das casas onde trabalhava fez com que, apesar do pouco recurso financeiro, ele tivesse uma quantidade razoável de livros em casa. Além disso, havia também a opção de frequentar a biblioteca do SESI. O interesse dele pelos estudos – e, em sua opinião, também o fato de usar óculos - o fez ganhar o apelido de “professor” na comunidade onde morava. Segundo ele, ainda muito jovem, ajudava vizinhos a escrever currículos para procurar emprego e a entender documentos e receitas médicas. Até hoje, ainda é conhecido como “professor” em seu antigo bairro e, segundo ele, possui o respeito e admiração das pessoas de lá.

O contato com a língua inglesa foi pequeno, pois, segundo Juliano, essa disciplina foi oferecida somente na sétima série da escola. Apesar de ter sido apenas um ano letivo, Juliano diz ter sido uma experiência positiva, pois, segundo ele, as aulas da professora de inglês eram interessantes e agradáveis.

De acordo com Juliano, nunca houve nenhuma expectativa dos pais em relação à vida escolar dele. Seu depoimento dá a impressão de que não houve planejamento nem nenhuma intenção prévia em relação ao seu futuro profissional e acadêmico, uma característica presente nas trajetórias de estudantes das classes populares, como apontado por Viana (2007). A busca por uma maior escolarização parece ter sido realmente uma busca pessoal e individual de Juliano. Diferentemente de Baltazar, que sabia do sonho da mãe em relação à escolarização dos filhos, na família de Juliano esse não parecia um sonho acalentado por nenhuma das pessoas com quem convivia. O grande objetivo

parecia ser conseguir dar conta das condições objetivas do dia-a-dia de uma vida com poucos recursos de toda natureza: econômicos, sociais e culturais.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

De acordo com o depoimento de Juliano, apesar de sempre ter sido um bom aluno, suas condições objetivas de vida e seu meio social não contribuíam para que vislumbrasse fazer um curso superior. Nem mesmo na escola onde estudou, ele diz ter sido orientado a fazer uma faculdade. Segundo Juliano, a decisão de fazer o curso de Letras se deu por um mero acaso. Juliano começou a trabalhar aos 14 anos vendendo churrasquinho no Parque Municipal. Aos 16 anos, conseguiu um emprego no Mercado Distrital do Cruzeiro, primeiramente como carregador e, depois, como controlador de estoque. Para essa última função, teve que aprender informática, pois tinha que usar um software de controle de produtos. Devido aos conhecimentos de informática, conseguiu um emprego em uma agência de turismo em Contagem e deixou o Mercado. Na agência, trabalhava com internet e às vezes entrava em salas virtuais de bate-papo. No ambiente virtual, acabou conhecendo uma moça com quem começou a namorar a distância. Segundo Juliano, essa namorada o incentivou a fazer uma faculdade e foi ela quem o influenciou a fazer Letras, pois achava que ele escrevia muito bem.

[...] Até conhecer essa menina eu não sabia que a UFMG era gratuita. Eu não tinha a menor noção de como funcionava o vestibular. Ninguém nunca tinha conversado sobre isso comigo. Mesmo eu sendo aluno do Ensino Médio. Eu não tinha a menor informação sobre faculdade. Nada, nada, nada. Então essa menina... ela... Ela me orientou muito nesse sentido. Ela me deu a direção. Então quando chegou... é... a oportunidade deu fazer faculdade, foi através dela, da orientação dela. Eu jamais teria feito se não fosse por ela. De parte familiar, de amigos assim... na época que eu tinha perto da minha casa, ninguém sabia nada de faculdade. Ninguém falava nada dessas coisas. (JULIANO)

É interessante notar que, não fosse o acaso do encontro com essa moça, Juliano talvez nunca tivesse feito uma faculdade. Seu depoimento dá a entender que o acaso foi o tom de praticamente toda sua vida antes de se tornar professor. Como identificado em pesquisas sobre longevidade escolar nas classes populares (VIANA, 2007), não parecia haver em Juliano uma disposição estratégica em relação a planos futuros. Juliano já havia terminado o Ensino Médio há dois anos e, por influência da namorada, decidiu que iria mesmo fazer uma faculdade. Largou a agência de turismo, pois, segundo ele, o salário era ruim e conseguiu um emprego de frentista que dava a ele um horário de trabalho que permitia que fizesse um cursinho pré-vestibular à noite.

Por meio do depoimento de Juliano, é possível perceber que sua família e amigos não tinham qualquer expectativa em relação ao seu percurso acadêmico. Todos sabiam que Juliano havia sido um bom aluno ao longo de toda sua vida escolar e parecem ter aprovado sua decisão. No entanto, através de seu depoimento, tem-se a impressão de que um curso superior era tão distante da realidade vivida por eles que não parecia haver um entendimento suficiente para gerar uma aprovação ou uma desaprovação por parte da família e amigos em relação ao curso escolhido por ele.

Assim como Baltazar, a escolha pela UFMG parecia ser, na verdade, uma imposição das condições objetivas da vida de Juliano. Não havia outra possibilidade de ele fazer um curso superior a não ser em uma universidade pública, pois ele não teria condições de pagar a mensalidade de uma faculdade particular. Depois de um ano de cursinho, Juliano foi aprovado em sua primeira e única tentativa de vestibular. Até hoje Juliano diz ter o recorte de jornal em que seu nome aparece como aprovado no vestibular. Para ele, esse foi um momento determinante que mudou o rumo de sua vida para sempre. Apesar de não parecer ter expectativas em relação à carreira docente, Juliano diz que acreditava que a formação adquirida em um curso superior lhe traria melhores oportunidades em todas as áreas de sua vida, não somente no campo profissional. Na verdade, o fato de tornar-se um professor no futuro parecia combinar perfeitamente com a imagem (e o apelido) de “professor” em seu meio familiar e social.

No cursinho, Juliano diz ter descoberto que tinha facilidade com língua inglesa. Gostava de músicas em inglês e, de acordo com ele, aprendia o idioma com facilidade. No ensino básico tivera aulas de inglês apenas um ano, mas, segundo ele, apesar de ter sido pouco tempo, essa foi uma experiência que o marcou positivamente na escola. Optou por fazer língua inglesa no curso de Letras, com base nessas duas experiências escolares: a sétima série e o cursinho pré-vestibular:

O gosto pela língua inglesa eu acho que veio de música, eu acho que veio da paixão que eu comecei a cultivar pela língua através das aulas de inglês da sétima série dessa única vez que eu tive. Eu estudei no livro de Amadeu Marques que tinha uma nota de dólar na capa. Lembra desse livro? Pois é, estudei nesse livro, então... Dona Técia foi minha professora. Nunca mais também vi, ela... era uma aula assim leve, era uma aula bacana, era uma aula que a gente gostava, ficava ansioso para chegar mais do que pela aula de educação física. (JULIANO)

É interessante notar que Juliano menciona a experiência de ter sido aluno de duas professoras que parecem ter sido determinantes para que ele aprendesse a gostar de língua

portuguesa e inglês. Assim como nos resultados da pesquisa de Silva e Matos (2012), em que os pesquisadores identificam as práticas dos professores como geradoras de impactos positivos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, as práticas dessas professoras parecem ter criado um ambiente de aprendizagem favorável para uma melhor aprendizagem de Juliano e para o estabelecimento de uma boa relação com esses componentes curriculares.

Percurso acadêmico e profissional

Ao discorrer sobre seu percurso acadêmico e profissional, Juliano relata uma história de grandes investimentos na busca por melhores condições objetivas de vida e pouco, ou nenhum, tempo para descanso. Assim como Baltazar, logo no início do curso Juliano percebeu que precisaria investir em sua formação se quisesse realmente se formar em língua inglesa:

Porque quando eu entrei na sala da Letras, de inglês, todos os colegas falavam inglês e eu não. Eu tinha feito inglês para passar no vestibular. Então todos os colegas falavam inglês e eu fiquei calado, era uma sala bem pequena. Era uma sala do lado de onde é o... o... como é que chama aquele negócio? Colegiado, não. Sessão de ensino hoje. É uma sala que tinha ali. Então eu fiquei muito tímido e eu não sou uma pessoa tímida. Eu fiquei muito tímido e aí chegou a hora que eu tinha que falar alguma coisa e eu não sabia falar... E passei a vez. E... e com o passar do... do semestre eu fui vendo que faltava para mim uma coisa que era básica em todo mundo: que era saber o mínimo do inglês para conversar e eu não tinha isso. E o negócio chamava Inglês 1. Habilidades Comunicativas. Alguma coisa assim. Então eu tirava notas baixas nas provas de inglês. Nas outras matérias da faculdade, sensacional, muito bem. Inglês eu tirava nota baixa. Tomei bomba em inglês no primeiro semestre. (JULIANO)

Esse trecho do depoimento de Juliano sugere que a habilitação em inglês do curso de Letras da UFMG realmente não era planejada para o aluno que tivesse pouco ou nenhum conhecimento do idioma. O fato de Juliano, e até mesmo de Baltazar, ter optado pela continuidade nessa habilitação pode ser entendido como uma certa obstinação para superar até mesmo o sentimento de vergonha do não pertencimento ao grupo dos que falavam minimamente a língua inglesa, ou seja, daqueles que por algum motivo possuíam maior capital cultural e/ou econômico para o investimento na aquisição de uma LE. Essa experiência parece tê-lo marcado tanto que Juliano não se esquece nem mesmo da sala em que o episódio aconteceu. Apesar ter sido reprovado na primeira disciplina de inglês, Juliano decidiu fazer o curso oferecido pelo CENEX. Como bolsista da FUMP¹⁵,

¹⁵ A Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump) é uma instituição sem fins lucrativos, controlada pela UFMG, e tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição

conseguiu isenção das mensalidades e iniciou o curso no nível básico. É interessante observar que tanto o depoimento de Baltazar quanto o de Juliano parecem confirmar os resultados de pesquisas que apontam para a má qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas regulares, principalmente as públicas, em que os alunos terminam o Ensino Médio sem saber o nível básico do idioma (ORTENZI et al., 2008; PAIVA, 2006).

Nessa época, Juliano trabalhava como gerente de um posto de gasolina, mas tinha a intenção de continuar lá apenas até conseguir um emprego como professor. Essa oportunidade surgiu depois de três semestres como aluno do CENEX. Lá, de acordo com Juliano, devido a seu bom desempenho, foi convidado a lecionar os níveis básicos do curso de inglês. Segundo ele, a decisão de deixar o emprego no posto de gasolina e tornar-se estagiário do CENEX não foi simples, pois implicava diminuição significativa em seu orçamento. No entanto, como tinha o objetivo de aprender bem inglês e tornar-se professor, achava que não podia abrir mão dessa oportunidade. Segundo Juliano, ele passou a chegar na Faculdade de Letras de manhã cedo para lecionar no CENEX e ficar até o último horário do período noturno quando tinha aulas. Aos sábados, dava aulas no período da manhã e da tarde. Por ficar tanto tempo na faculdade, acabou se envolvendo também com o projeto EDUCONLE em que trabalhou como monitor. De acordo com Juliano, as experiências como professor do CENEX e como monitor do curso de formação continuada para professores da rede pública foram a parte principal de sua formação inicial como professor de inglês. Paralelamente ao investimento em sua formação de professor, Juliano continuou fazendo o curso do CENEX até completar todos os níveis do curso de inglês. Além disso, ouvia as fitas da revista *Speak Up*¹⁶ todos os dias no ônibus na ida para a faculdade e na volta para casa, o que, de acordo com ele, lhe dava a oportunidade de praticar sua compreensão oral de inglês por, pelo menos, mais duas horas por dia.

Em 2003 Juliano se formou em licenciatura em língua inglesa, mas pediu continuidade de estudos para formar-se, também, em língua portuguesa. Assim, continuou como aluno regular do curso de Letras. Em 2004, conseguiu uma vaga de monitor de acampamento da ACM (Associação Cristã de Moços) nos Estados Unidos, no

socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais. (Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>. Acesso em 01/02/2015)

¹⁶ *Speak Up* é uma revista escrita e falada em inglês nativo, com “informação, cultura e lazer para brasileiros que utilizam o inglês como língua estrangeira”. (Revista *Speak Up*, 2014. Disponível em: <http://www.speakup.com.br/>. Acesso em 10 de novembro de 2014).

Texas, para fazer um intercâmbio de trabalho. Lá, ficou por aproximadamente 4 meses trabalhando com crianças e adolescentes em um acampamento de verão.

Vale ressaltar que por meio do capital social adquirido no curso de Letras, Juliano conseguiu informações que parecem ter impulsionado suas experiências profissionais e pessoais. A oportunidade de fazer esse intercâmbio, por exemplo, surgiu a partir de uma conversa com colegas do curso de Letras. Segundo Juliano, muitos já tinham ouvido falar ou mesmo conheciam pessoas que fizeram esse intercâmbio. Essa era uma possibilidade para Juliano conseguir ter uma experiência no exterior e melhorar ainda mais seu domínio do idioma, sem ter que pagar por um curso e ainda recebendo um salário, mesmo que pequeno. De acordo com Juliano, quando terminou o trabalho no acampamento, com o dinheiro que economizou com as aulas e com o salário do acampamento, viajou por 12 estados dos Estados Unidos antes de voltar para o Brasil.

Antes da viagem para os Estados Unidos, Juliano fez um concurso para professor de inglês da rede municipal de Contagem. Pouco tempo depois de chegar de viagem, já em 2005, foi convocado para assumir o cargo e lá permanece até hoje como professor de inglês do Ensino Fundamental. Na mesma época, logo depois da viagem, Juliano passou na seleção de uma escola de idiomas de grande porte, que possui aproximadamente 2000 alunos, e começou a lecionar inglês nessa instituição. Atualmente, ele é coordenador dessa escola. Juliano diz ter uma carga horária semanal de trabalho de mais de 50 horas: trabalha 20 horas na rede municipal e mais de 30 horas na escola de idiomas. Segundo ele, tanto trabalho acabou o impedindo de continuar a habilitação em português. No entanto, assim como Baltazar, Juliano continuou investindo em sua formação de professor de inglês. Fez um curso de pós-graduação em ensino de língua inglesa mediado pelo computador oferecido pela Faculdade de Letras da UFMG e em 2012 conseguiu uma bolsa de estudos da Fulbright em parceria com a CAPES para passar dois meses nos Estados Unidos fazendo um curso de formação para professores de inglês da rede pública de ensino básico brasileira. De acordo com seu depoimento, com base no conhecimento adquirido no curso feito nos Estados Unidos, Juliano elaborou e ofereceu um curso de formação para os professores da rede Municipal de Contagem e, depois disso, foi convidado para fazer a revisão da matriz curricular de inglês do município.

Juliano diz ter a intenção de continuar na rede municipal e na escola de idiomas onde trabalha. De acordo com ele, o tipo de trabalho desenvolvido nas duas instituições é

bastante distinto, assim como o público a quem atendem. Apesar de ter um salário bem mais alto no curso de idiomas, Juliano diz não pretender sair da rede municipal de Contagem, pois valoriza a segurança de um emprego público e acredita conseguir desenvolver um bom curso de inglês na escola em que trabalha.

Sabe? Todas as oportunidades extra curriculares que eu tive para acrescentar ao meu currículo... Eu corri atrás.... eu tive oportunidades que muitos professores de inglês formados na Letras não tiveram. Participar de um EDUCONLE que é um assim... uma formação assim... fenomenal. Esse curso que eu fui fazer nos Estados Unidos, ficar dois meses estudando sem ter preocupação com nada. Isso é uma coisa muito importante. Então, assim... eu considero que a minha formação é muito boa. E eu tento fazer com que isso seja um diferencial para o meu aluno na escola pública, sabe? Então, é... a infraestrutura da escola não me incomoda... Consigo contornar os problemas porque eu acho que eu tenho o poder de... uma capacidade de improvisação... (JULIANO, professor da rede municipal de Contagem)

Juliano parece ser bastante envolvido com seu trabalho na rede municipal. Criou um clube de leitura – em língua portuguesa - para incentivar os alunos a ler, e diz conseguir doações de livros para a biblioteca da escola por meio dos contatos que possui com antigos colegas da Letras e com editoras. Juliano diz acreditar que pode fazer diferença na vida dos alunos, assim como sua antiga professora de português fez diferença em sua vida.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Juliano

A graduação em Letras proporcionou uma ascensão em todos os aspectos da vida de Juliano. Ao ser perguntado sobre o significado da graduação em inglês na sua vida, Juliano responde que tudo o que tem hoje foi direta ou indiretamente conseguido a partir do curso de Letras na UFMG:

Olha, eu costumo dizer o seguinte: é... tudo que eu tenho em termos materiais e em termos de conhecimento... Eu devo à UFMG. Tudo. Tudo que eu consegui, todas as viagens que eu fiz... A mulher que eu casei com ela eu conheci aqui. Os empregos que eu tenho, eu tenho 2 empregos, os empregos que eu tenho, as viagens que eu fiz... Eu não sei se eu ganho bem mas eu ganho o suficiente para a... atender as minhas necessidades básicas e sobrar um pouquinho... (JULIANO)

Em termos econômicos, Juliano conseguiu tudo aquilo que almejava. Mora em uma cobertura que comprou com a ajuda do sogro, viaja com a família frequentemente, tem carro. De acordo com Juliano, nada disso seria possível se não fosse seu curso de Letras. Até mesmo a esposa, Juliano conheceu durante a faculdade e isso, de certa forma, também o auxiliou na ascensão. A esposa de Juliano é professora de português da rede

municipal de Belo Horizonte; o pai dela é funcionário aposentado dos correios e a mãe é professora de português aposentada da rede estadual. Com uma família aparentemente estável, os sogros de Juliano parecem ter conseguido ajudar as filhas tanto em termos materiais como emocionais. Para se ter uma ideia, durante a graduação, Juliano permaneceu durante um mês na casa dos futuros sogros convalescendo de uma tuberculose. Juliano diz ter sido muito bem recebido pela família da esposa, que, segundo ele, não teve preconceito em relação à sua origem humilde. Seus sogros emprestaram dinheiro para a compra de uma cobertura na melhor rua do bairro onde moram em Contagem, mas, em seu depoimento, Juliano faz questão de ressaltar que ele e a esposa já pagaram o dinheiro que deviam. Ao longo de toda a entrevista, é possível notar que o apoio da família da esposa de Juliano proporciona a eles uma tranquilidade em todos os sentidos:

A família dela me recebeu muito bem, o pai dela era comerciante, se aposentou como servidor do correio, foi mexer com comércio. É... a mãe da minha... da minha esposa ela é professora, aposentada... Do estado. É professora de português. E sempre me recebeu muito bem mesmo na época que eu morava na favela nunca sofri nenhum tipo de preconceito, tudo que eu conseguia sempre me apoiaram, quando eu fui pros Estados Unidos a primeira vez, ela ficou. A gente era solteiro na época. Da segunda, ela ficou e eles cuidaram dela para mim. (JULIANO)

O capital cultural foi outro aspecto em que Juliano ascendeu. Além do capital cultural incorporado representado pela aquisição de uma LE, Juliano adquiriu um capital cultural de caráter internacional a partir das duas temporadas que passou no exterior: uma trabalhando como monitor de acampamento da ACM e outra como bolsista da Fulbright, fazendo um curso de capacitação de professores de inglês. Essas experiências não somente ajudaram no aprimoramento do idioma, mas também proporcionaram a Juliano uma desenvoltura em relação ao ambiente internacional, inclusive acadêmico, proporcionando a ele a aquisição de um capital cultural de alto valor distintivo. Depois do curso de capacitação financiado pela Fulbright e pela CAPES, Juliano ofereceu o curso de capacitação para professores da rede municipal de Contagem e foi convidado a participar da revisão da matriz curricular para o ensino de língua inglesa no município. Ainda que, segundo ele, esses eventos não tenham trazido retorno financeiro significativo, pode-se inferir que trouxeram reconhecimento e prestígio pelo trabalho por ele desenvolvido.

Em seu meio social, continua sendo reconhecido como o “professor”. Segundo Juliano, ele já era visto com respeito pelos vizinhos e amigos desde antes de fazer a graduação, já que mostrava ter mais conhecimento sobre coisas do cotidiano muitas vezes desconhecidas pelas pessoas de seu bairro:

Nossa! Eu... eu.... eu era a pessoa que tirava segunda via de conta para todo mundo da região, eu era a pessoa que fazia, é... currículo para as pessoas conseguirem emprego... porque era o único computador que tinha então as pessoas iam lá em casa para esse tipo de coisa. Ah! É... As pessoas... o médico dava a receita e eu que lia a receita para as pessoas. Então durante muito tempo, mesmo antes de entrar para faculdade, eu era meio que uma referência nesse sentido. (JULIANO)

O apelido de professor é percebido por Juliano como uma deferência, um sinal de respeito e credibilidade que as pessoas à sua volta lhe concedem. Na entrevista, Juliano diz perceber a desvalorização da profissão docente, mas, ainda assim, para ele, o magistério parece ter sido uma grande via de ascensão. Por vezes, em seu depoimento aparecem sinais de desânimo em relação à pouca valorização da educação pública em geral, segundo ele, representada pela falta de estrutura, pelo ambiente altamente burocratizado nas escolas e até mesmo por colegas de trabalho pouco qualificados e engajados no trabalho. No entanto, esses aspectos não parecem afetar a percepção que Juliano tem de si mesmo como profissional bem sucedido e realizado.

A influência de Juliano também parece ter afetado indiretamente algumas decisões de membros da família. Depois que começou a graduação, Juliano orientou sua mãe a fazer um concurso público para ser faxineira do Hospital João XXIII em Belo Horizonte e deu aulas de português, matemática e conhecimentos gerais para a mãe e a tia se prepararem para a seleção. As duas passaram no concurso e, atualmente aposentada, a mãe tem uma renda estável, conseguiu se mudar para Sabará, onde, junto com o marido, vive em uma casa própria, fora da favela. Segundo ele, isso não seria possível se ela não tivesse sido funcionária pública de um hospital. Apesar de acreditar ter ajudado a mãe, Juliano diz se ressentir de não ter conseguido influenciar mais seus irmãos em relação aos estudos - nenhum deles fez curso superior. Entretanto, o próprio Juliano reconhece que ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional teve pouco tempo para se dedicar a eles, já que era necessário investir em sua própria formação.

3.2.3 DENISE

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Denise é outra integrante do grupo para quem o diploma significou uma ascensão social. Assim como Baltazar e Juliano, Denise também frequentou a escola pública no Ensino Fundamental e Médio, mas não na capital, e sim em uma cidade do norte de Minas Gerais. Segundo ela, na cidade onde morava não havia outra opção a não ser o ensino público. Denise é a segunda filha, juntamente com a irmã gêmea, de uma família de quatro filhas. O pai é pedreiro e completou o Ensino Fundamental e a mãe, já falecida, terminou o Ensino Médio e era dona-de-casa. Apesar de não terem feito faculdade, os pais de Denise tinham o sonho que suas filhas estudassem. Para isso, de acordo com Denise, contavam também com o apoio e a orientação de uma tia de Denise, que não tinha filhos e era funcionária do Banco do Brasil. Segundo Denise, o suporte financeiro e os conselhos da tia em relação à educação das sobrinhas foram essenciais para a formação delas.

Em seu depoimento, Denise não demonstra ter tido uma experiência escolar suficientemente marcante para que ela formasse uma percepção positiva da escola. De acordo com Denise, ela sempre foi uma boa aluna em todas as disciplinas, com exceção de matemática, e gostava particularmente das matérias da área de humanas. Segundo Denise, sua grande paixão era o teatro e seu sonho era ser atriz. Por isso, envolveu-se com o teatro quando ainda morava em sua cidade do interior e esse parece ter sido o ambiente de socialização que mais influenciou Denise em suas escolhas de percurso escolar e profissional, como será visto a seguir.

Com o apoio e a influência da tia e dos pais, o contato com a língua inglesa iniciou-se cedo para Denise. Segundo ela, sua cidade de origem sofre grande influência de Governador Valadares, cujo histórico de migrantes para os Estados Unidos acaba estabelecendo uma ponte entre a região norte do estado de Minas Gerais e este país. De acordo com seu relato, mesmo cidades muito pequenas têm escolas de idiomas cujos professores já moraram algum tempo no exterior e possuem algum domínio da língua inglesa. Assim, Denise e sua irmã gêmea fizeram aulas de inglês em um curso particular desde os 11 anos de idade. Denise diz sempre ter gostado das aulas e ter conseguido completar todo o curso e se tornado fluente no idioma antes mesmo de mudar-se para Belo Horizonte. Seus pais optaram por deixar matriculadas somente as filhas que realmente gostassem do idioma, pois, afinal de contas, esse era um investimento

financeiro que impactava o orçamento familiar. Assim, a irmã mais velha de Denise não fez o curso quando criança.

A partir da influência da tia e com o apoio dos pais, Denise parece ter tido oportunidades escolares e de formação geral, como o estudo do teatro, privilegiadas em relação ao que eles – pais e tia – haviam tido. Assim, mesmo vindo de uma família com pouca escolaridade e até mesmo restrições financeiras, havia uma expectativa em relação a um futuro melhor tanto para ela quanto para suas irmãs. Esse futuro parecia estar relacionado, principalmente, a uma escolaridade longa e melhores perspectivas profissionais.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

A opção de Denise pelo curso de Letras foi feita de maneira bastante distinta daquela de Baltazar e Juliano. Apesar de ser de uma família com pouca escolaridade, havia uma grande expectativa – e investimento – dos pais e da tia em relação a uma trajetória escolar longa e bem sucedida não somente de Denise, mas também de suas irmãs. De acordo com Denise, ela sempre foi boa aluna e era vista como uma estudante com potencial para fazer um curso superior de prestígio, como direito. Porém, seu grande sonho era ser atriz e foi esse o motivo principal que a trouxe para a capital. Assim que terminou o Ensino Médio no interior, Denise veio para Belo Horizonte para fazer um curso de formação de atores com duração de um ano e meio na PUC.

Apesar de ter o apoio dos pais e da tia, Denise se sentiu pressionada a fazer um curso superior e não somente um curso de formação de atores. Segundo ela, sua família tinha medo que ela fizesse só teatro e não *“fizesse nada da vida depois”*. Por isso, era obrigatório que ela fizesse um curso superior, mesmo que fosse no interior. No entanto, ela queria ficar na capital. Resolveu, então, fazer Letras, pois considerava que a literatura tinha muitos pontos de contato com o teatro, seu real interesse. Além disso, segundo ela, já falava bem inglês, pois tinha se formado no curso de idiomas em sua cidade. Assim, de acordo com Denise, a licenciatura lhe proporcionaria o acesso a literatura, ao aprimoramento da língua inglesa e a habilitaria a dar aulas, caso viesse a precisar:

Aí eu falei assim: Vou fazer Letras, inglês. Porque eu gosto de inglês. E não vou fazer em faculdade particular porque não tem o mesmo suporte. Não tem o mesmo... a mesma qualidade que a faculdade federal tem. Já sabia. Já tinha pesquisado. Letras... enfim... numa... nas faculdades lá, não é? De Valadares, Ipatinga... apesar de ser Letras - português e inglês, a ênfase é toda no

português. Não tem... Não tem essa ênfase que a universidade federal aqui tem. (DENISEs)

É interessante notar que Denise optou pela UFMG por saber da qualidade do curso e da ênfase dada à habilitação em inglês. Segundo ela, já que iria fazer um curso de menor prestígio, queria fazer pelo menos na melhor faculdade. Nesse ponto, ela se diferencia de Baltazar e Juliano, para quem somente o fato de cursar o ensino superior já seria algo extremamente valorizado em seu meio. Como havia maiores expectativas em relação ao futuro de Denise, parecia ser necessário que ela fizesse uma escolha mais bem fundamentada e ela tinha recursos para isso, como o capital cultural e social para obter informações sobre os cursos e as universidades. Assim, a opção pela Letras, um curso menos valorizado, parece ter sido compensada pela escolha da UFMG, considerada por ela e sua família, uma universidade de maior prestígio e melhor qualidade e pela escolha da habilitação em uma LE, que, como apontado por Prado (1995) em seu estudo sobre a opção de alunos do ensino básico pelo estudo de LEs, também pode ser entendida como uma busca por capital cultural.

Vale ressaltar que, apesar do apoio dos pais e da tia, Denise enfatizou a importância da gratuidade do curso como um fator fundamental para sua decisão de fazer Letras. Ela sabia que a família fazia sacrifícios para mantê-la em Belo Horizonte e para proporcionar-lhe uma boa formação. Por isso, segundo ela, queria depender deles o mínimo possível. Prova disso é que trabalhou desde que chegou a Belo Horizonte e, depois de entrar na UFMG, viveu na moradia estudantil da universidade.

Mesmo optando por um curso de licenciatura, tido como de menor prestígio na hierarquia dos cursos de nível superior, Denise diz ter tido todo apoio de sua família para fazer Letras. Segundo ela, ser professora era o sonho de sua tia e o grande sonho de todos era que Denise se formasse em uma faculdade, independentemente do curso:

Ela adora (a tia). O sonho dela era ser professora. Ela fez magistério, já foi professora também. Minha mãe também já foi... é professora. Na roça. Professora de alfabetização. Então assim... é... é... tem um histórico... [...] Eles ficaram até felizes quando eu passei porque era faculdade federal. (DENISE)

Apesar das expectativas e investimentos, é interessante notar que não parece ter havido por parte da família de Denise uma cobrança pela escolha de um curso mais prestigiado. Levando-se em consideração a escolaridade de seus pais e da tia e o local onde viviam – interior no norte de Minas Gerais, uma região pobre, a opção pela docência

era entendida por eles até como uma escolha valorizada. A recepção dos amigos do teatro, porém, não foi tão positiva. Denise diz que seus amigos não entendiam o porquê de sua opção por um curso desvalorizado como Letras:

[...] Eu tinha uma amiga que falava assim: Denise, porque que você vai fazer Letras? Você é tão inteligente! (risos) Aí eu falava assim: uai, porque eu quero! Porque eu gosto de inglês, porque... enfim. . Você é muito... essa amiga falava isso comigo: você é muito inteligente. (risos) Faz direito. Faz não sei o quê.... Eu falei: ah! Não. Direito não vai rolar porque matemática conta muito para fazer direito. (risos) Não vai dar. Vou fazer Letras, mesmo. Pelo menos de fome eu não morro. Qualquer lugar que você for vai precisar de um professor. (DENISE)

A fala da colega de teatro sobre o curso de Letras é bastante significativa em relação ao que o curso representa. Parece que para ela, pessoas inteligentes como Denise não devem fazer um curso para serem professores, mas devem, sim, optar por um curso de maior prestígio. É interessante notar que mesmo tendo o apoio e uma percepção positiva da profissão docente por parte de sua família, a própria Denise parecia considerar a profissão docente uma opção apenas para “*não morrer de fome*”. Já que não poderia ser mesmo atriz, seu grande sonho, optou por uma profissão em que sempre houvesse emprego, ainda que não fosse tão valorizada. Ela parecia ter consciência de que faria uma boa faculdade e melhoraria ainda mais seu domínio da língua inglesa, mas sabia também que optava por uma profissão desprestigiada, principalmente no meio social em que convivia em Belo Horizonte.

Um dos indicativos de que Denise não tinha intenção de ser professora foi sua opção por fazer bacharelado. Somente depois de se formar bacharel, Denise pediu continuidade e fez a licenciatura em inglês. Segundo ela, essa opção foi meramente pragmática, pois sabia que como professora, sempre conseguiria emprego. No entanto, de acordo com Denise, essa seria uma opção na falta de outra atividade melhor para fazer. O depoimento dela dá indícios de que sua experiência escolar com a língua inglesa fez com que ela formasse uma opinião negativa sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares:

[...] O inglês que eu estudava na escola, que era a escola pública, era um inglês assim... Uma vergonha, não é? A desvalorização não só dos professores em geral, acho que com o professor de inglês, com o professor de artes e até o de educação física é ainda maior, não é? Porque são matérias que não são obrigatórias, então não tem... não tem ênfase, não tem boa vontade de nada, nenhuma. Essa era a visão que eu tinha... De um professor de inglês de escola pública. Então eu não tinha interesse. E a licenciatura ia me servir só se caso eu quisesse ser professora de escola pública e eu não queria. A escola particular, é... lembro quando eu estudava, que eu ouvia vários professores falarem que davam aula em escola particular também, que o aluno era o cliente,

então eles... é... eles eram prestadores de serviço, obviamente, mas o aluno era o cliente então o aluno sempre tinha razão mas ca... os professores reclamavam muito disso. Que davam aula na escola pública e na particular. Então assim, eles tinham... eles tinham meio que trauma de escola particular. (DENISE)

É interessante notar que o depoimento de Denise apresenta semelhanças com o cenário descrito no capítulo dois. A dificuldade para o desenvolvimento de um bom curso de inglês parece ser a tônica do ensino de idiomas na rede pública. Na rede particular, existe grande heterogeneidade na qualidade do ensino e nas relações de trabalho. Assim, mesmo quando trabalhou como professora de inglês, Denise optou por escolas de idiomas e não por escolas regulares. Sua experiência positiva como aluna de uma escola de idiomas parece tê-la feito aceitar melhor a possibilidade de ser professora de inglês em um curso livre, mesmo sabendo que teria uma situação trabalhista muitas vezes pior que no segmento das escolas regulares. Ainda assim, em sua entrevista Denise diz claramente que estudou Letras sem a intenção de ser professora de inglês. Sua escolha foi feita com base em seu interesse pelo curso e não pela profissão docente.

Percurso acadêmico e profissional

Diferentemente de Baltazar e Juliano, Denise não parece ter tido dificuldades no início do curso. Como já tinha fluência em inglês, ela diz ter tido na graduação a oportunidade de se aperfeiçoar no idioma. Em nenhum momento da entrevista foi possível notar qualquer angústia ou ansiedade em relação a acompanhar as disciplinas da habilitação em inglês. Prova disso é que as disciplinas em que diz ter se destacado, as literaturas em língua inglesa, são consideradas por Denise as mais difíceis para quem não tem um bom domínio da língua inglesa. Além de aulas expositivas em inglês sobre literatura, as obras devem ser lidas no original e os trabalhos e provas devem ser escritos ou apresentados em inglês. Denise chegou a participar de uma pesquisa sobre literatura inglesa, a convite de uma professora da graduação. Primeiramente, Denise escolheu bacharelado, pois poderia se dedicar mais aos estudos de literatura. Além disso, decidiu aprender espanhol. Fez todo o curso do CENEX e também algumas disciplinas optativas de literatura em língua espanhola do curso de graduação.

Além da literatura e da aprendizagem de um outro idioma, desde o início do curso Denise diz ter tido como objetivo fazer intercâmbio nos Estados Unidos. Segundo ela, seu desejo de conhecer e estudar nos Estados Unidos estava relacionado a seu interesse pela língua inglesa e a sua vontade de conhecer outros países. De acordo com Denise, sua

família não poderia arcar com os custos de um intercâmbio, mas através da universidade e com o auxílio da FUMP, acabou conseguindo fazer um intercâmbio universitário de 5 meses nos Estados Unidos. Lá, cursou disciplinas de literatura e artes cênicas do curso correspondente a Letras.

Apesar de ter feito a escolha por um curso menos prestigiado, Denise fez investimentos em áreas de maior prestígio na graduação, como as literaturas, o programa de intercâmbio em uma universidade americana e a aprendizagem de um terceiro idioma, o espanhol. Denise completou todo o curso de CENEX e diz ter um bom conhecimento desse idioma. Em seu depoimento, Denise demonstra que tinha consciência da desvalorização da profissão de professor e do curso de Letras. Assim, suas expectativas pareciam ser maiores em relação à aquisição de um capital cultural relacionado a seu gosto pelo teatro.

Apesar do apoio dos pais e da tia, ela sabia que o custo de vida fora de casa era alto, ainda mais em uma capital, e que seria um grande sacrifício para a família custear todas as suas despesas. Para diminuir os custos e aumentar sua independência, Denise começou a trabalhar pouco antes de iniciar a graduação em Letras e trabalhou ao longo de todo o curso. Seu primeiro emprego foi no Othon Palace, como telefonista. Segundo Denise, o conhecimento de inglês adquirido na escola de idiomas no interior foi fundamental para que ela fosse selecionada para a vaga, pois ser fluente no idioma era um pré-requisito para trabalhar como telefonista de um hotel sofisticado e tradicional. Além de trabalhar no hotel, Denise trabalhava como atriz aos finais de semana. Por esse motivo, não se matriculava em nenhuma disciplina às sextas-feiras, o que acabou fazendo com que ela se formasse em cinco anos, em vez de quatro.

Depois de um ano e meio trabalhando no Othon, Denise começou a dar aulas de inglês no CENEX. Como não tinha muitas turmas, para se manter, complementava seu salário com aulas particulares. Ao voltar para o Brasil depois do período de estudos nos Estados Unidos, Denise foi convidada para trabalhar em uma agência de intercâmbio que uma colega da Letras acabara de abrir. Apesar de dizer ter gostado da experiência como professora do CENEX, Denise optou por trabalhar na agência. Lá, trabalhou por dois anos.

Depois de se casar, Denise mudou-se para Contagem, deixou o trabalho da agência e começou a dar aulas de inglês em empresas. Apesar de ter abandonado o teatro, Denise continuou estudando literatura e até participou de uma seleção para o mestrado em literatura de língua inglesa na UFMG, mas não foi aprovada. De acordo com seu depoimento, estava descontente com as aulas e, segundo ela, a ideia de uma carreira acadêmica na área de literatura parecia um investimento muito alto para um retorno incerto. Foi nesse momento que seu marido a convidou para trabalhar com ele na empresa. Ela diz ter aceitado, pois a empresa estava crescendo e considerou que esse era o melhor investimento a fazer. Denise trabalha desde 2009 com o marido.

Desde então, investiu em sua formação de gestora e começou a participar ativamente das decisões estratégicas do negócio. Fez uma pós-graduação em gestão de empresas e cursos no SEBRAE e na CDL (Câmara de Dirigentes Lojistas). Segundo Denise, sua entrada no negócio do marido provocou mudanças positivas na empresa, como a diminuição de custos, aumento nos lucros, e a aquisição de uma sede própria – não mais alugada.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Denise

A trajetória acadêmica, profissional e pessoal de Denise foi bastante distinta daquelas de Baltazar e Juliano e sua ascensão não parece tão evidente, principalmente quando levam-se em conta os aspectos econômicos relacionados à aquisição de um diploma de ensino superior. Denise ainda não tem casa própria e em seu depoimento diz não ter “*ganhado dinheiro*” com a licenciatura em inglês. No entanto, quando considerado seu ponto de partida, sua origem social, é possível perceber, sim, uma ascensão social e sobretudo uma ascensão cultural. Além disso, em seu depoimento Denise parece satisfeita com a formação geral adquirida por meio da graduação em Letras.

Em termos objetivos, o depoimento de Denise oferece indícios de que houve uma melhora em sua condição social, ainda que não seja aquela esperada para quem possui o ensino superior. Apesar de não terem casa própria, Denise e o marido possuem a sede da empresa e não se deve esquecer que o negócio em si é também um patrimônio. Além disso, Denise já viajou para o exterior a passeio com o marido, é responsável pelo plano de saúde do pai (a mãe já faleceu), e tem uma filha pequena que estuda em escola particular. Todos esses fatores podem ser entendidos também como indicativos de uma

ascensão. No entanto, vale observar que essa ascensão social não parece estar diretamente relacionada à posse de um diploma específico de ensino superior, mas sim a uma melhor formação adquirida por meio de uma escolaridade longa em uma boa instituição de ensino. O fato de ter tido uma trajetória escolar longa parece ter proporcionado uma formação a Denise que possivelmente a habilita a ser uma profissional mais qualificada para o próprio negócio. Um possível indicativo disso é o fato de Denise ter realizado mudanças no negócio que trouxeram benefícios para a empresa com base na formação adquirida por ela em cursos de gestão de empresas. Segundo ela, a graduação em Letras lhe mostrou a importância da aquisição de conhecimentos formais relacionados à área em que um profissional pretende atuar e ela parece tentar se qualificar da melhor maneira para conseguir gerar resultados positivos para seu próprio negócio. Denise diz que essas mudanças não seriam feitas se ela não tivesse começado a trabalhar no negócio, pois seu marido mostrava resistência em aplicar conceitos teóricos da administração ao seu próprio negócio.

A aquisição de capital cultural parece ter sido o maior dos rendimentos obtidos por Denise por meio do diploma de licenciatura em inglês. Não se pode esquecer que Denise escolheu a graduação em Letras, por não ver na carreira de atriz uma real possibilidade de escolha. Assim, optou pelo curso que acreditava ter mais pontos de contato com seu gosto pelas artes cênicas e seu depoimento sugere que Denise adquiriu capital cultural de alto valor distintivo através da habilitação em inglês.

A graduação também proporcionou a Denise a oportunidade de fazer um intercâmbio universitário nos Estados Unidos durante um semestre letivo. De acordo com Denise, teria sido impossível fazer um intercâmbio desse tipo sem o auxílio da universidade e do financiamento da FUMP, instituição que pagou por todas as suas despesas no exterior, incluindo acomodação, alimentação, seguro de saúde, e passagem aérea. Além dos estudos, o curso proporcionou a Denise uma ampliação de seu capital social. Denise fez amigos com quem se relaciona até hoje. Um amigo alemão veio para o casamento de Denise no Brasil e ela e seu marido já o visitaram na Alemanha. Denise diz manter contato regular com esse amigo alemão, com uma amiga americana e com um amigo holandês pela internet.

Todo esse investimento na aquisição de capital cultural acabou por gerar em Denise uma sensação de deslocamento em relação a seu grupo social. Uma de suas falas dá indícios disso:

Então nesse sentido eu ficava me sentindo meio 'in-beetwen'. Nem lá nem cá. Mas eu me adaptei, me acostumei. Aí as músicas que eu gosto de ouvir eu escuto ou no fone de ouvido ou quando ninguém está perto. As coisas que a gente faz, não é? Para não perturbar ninguém e para ninguém ficar me enchendo o saco, também. Música clássica é uma coisa que eu sempre gostei também. Ópera. Aí eu faço sozinha. Às vezes o meu marido me acompanha. Não posso reclamar, não... Ele gosta também, só que ele acha cansativo. Então não é uma coisa que ele faria todo final de semana, por exemplo. Agora, eu, não. Acho que se tivesse uma ópera por final de semana eu assistiria. Eu gosto muito. Mas é uma coisa que eu já gostava antes. Acho que é o inverso. Eu escolhi esse mundo... é... eu escolhi esse curso pelo meu gosto, pelo teatro, pelo meu gosto, não é? Por essa identificação com as artes que eu sempre tive. Então eu acho que eu já era diferente antes de fazer Letras. Então esse deslocamento já ocorria lá atrás, não é? É. Eu me encontrei depois que eu entrei para faculdade. (DENISE)

É interessante notar que Denise acredita que esse sentimento surgiu antes mesmo da graduação em Letras, durante sua formação no teatro, e que no curso de graduação ela encontrou um lugar no qual se sentia bem, que era o ambiente acadêmico. No entanto, apesar de se sentir diferente devido aos gostos que cultivava, como literatura, teatro e música, Denise parece ter conseguido encontrar uma forma de conviver bem com sua família. Segundo ela, sua família nutre uma admiração por sua formação acadêmica e cultural. Seu depoimento parece indicar que fato de ter estudado literatura em inglês, de ter estudado e morado nos Estados Unidos e se formado pela UFMG conferem a Denise um grande prestígio na esfera familiar.

3.2.4 BÁRBARA

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

A outra integrante deste grupo é Bárbara. Ela vem de uma família de classe média. Sua mãe é técnica em enfermagem aposentada pela prefeitura de Belo Horizonte. Seu pai, também aposentado, é formado em administração. Trabalhou inicialmente em uma empresa de logística e mais tarde foi caminhoneiro. Bárbara é a mais nova de uma família de quatro irmãos: um homem e duas mulheres.

Bárbara estudou em uma escola estadual até o quarto ano primário (o equivalente ao quinto ano do Ensino Fundamental hoje). Depois, foi para uma escola particular onde estudavam seus irmãos mais velhos, pois a escola em que estudava não oferecia o segundo

ciclo do Ensino Fundamental. Assim como Baltazar, Bárbara diz que sua experiência no Ensino Fundamental nessa primeira escola estadual foi muito feliz, o que parece ter criado nela uma percepção positiva do mundo escolar que a acompanha até hoje. Ela diz ter gostado dos professores, do ambiente e dos amigos e isso parece tê-la motivado a ser uma aluna curiosa e envolvida com o universo da escola.

Como a família se mudou para outro bairro, todos os filhos tiveram que mudar de escola novamente e dessa vez foram matriculados em uma escola estadual que, de acordo com Bárbara, é considerada referência na região. Lá, ficou até o segundo ano do Ensino Médio, quando pediu para os seus pais lhe matriculem em uma escola particular, pois tinha intenção de fazer vestibular e queria estudar em uma escola de melhor qualidade.

O contato com inglês iniciou-se na escola pública, mas segundo Bárbara, seu interesse pelo idioma surgiu pelo contato com músicas e filmes, o que a motivou a estudar inglês em um curso livre paralelamente à escola. Assim, segundo ela, mesmo não sendo uma aluna exemplar em todos os componentes curriculares da escola, sempre tinha desempenho acima da média nas avaliações de inglês. Segundo ela, desde cedo se interessou por outros países e por outras línguas e tinha vontade não só de falar bem inglês, como também de aprender outros idiomas. Além disso, de acordo com Bárbara, ela tinha o sonho de viajar pelo mundo e conhecer outras culturas.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

A opção pelo curso de Letras com habilitação em inglês foi feita ao final do Ensino Médio, em meio a algumas dúvidas em relação ao futuro profissional. De acordo com seu depoimento, Bárbara diz sempre ter tido uma verdadeira fascinação por outras culturas e idiomas. Segundo seu depoimento, Bárbara teve dúvidas entre fazer Turismo ou Letras, mas sua fala sugere que o magistério parecia ser mais próximo de tudo o que ela havia vivido até então. Além disso, ela não parecia saber ao certo como poderia trabalhar com turismo. Essa familiaridade com o ambiente escolar, adquirida em um ambiente agradável e ao longo de um percurso escolar bem sucedido, parece tê-la direcionado para a carreira docente:

[...] Quando eu fui entrar... quando eu fui fazer vestibular não tinha muita opção assim... tinha turismo que me atraía um pouco..... e tinha Letras, assim... que era o mais próximo do que eu poderia fazer. Eu gostava... eu pensava já em ser professora. Ainda não tinha pensado assim... exatamente: ah! de inglês. É, desde pequena... [...] Desde criança, mesmo, aquela coisa. A escola foi legal.

Meu primário foi muito bom...Gostava muito dos professores. [...] Gostava muito das professoras, achava legal... brincava... (BÁRBARA)

O contato com a língua inglesa no curso de idiomas e, segundo Bárbara, o gosto por músicas em inglês e por filmes americanos parecem ter fomentado nela o desejo de falar outros idiomas e de conhecer outras culturas. Um indicativo disso era seu interesse pelo curso de Turismo, que, apesar de atraente, não a fazia vislumbrar um futuro profissional. Apesar de dizer não haver por parte dos pais cobrança por fazer determinado curso superior, inicialmente Bárbara não teve o apoio deles para fazer Letras. A mãe, técnica em enfermagem, queria que a filha fizesse medicina. Já o pai achava que administração seria uma boa opção:

E aí quando eu falei que ia fazer Letras eles acharam ruim. Minha mãe queria que eu fizesse ou enfermagem ou medicina. Eu tenho horror... E meu pai queria que eu fizesse administração. Que talvez seja um pouco mais próximo do meu perfil. Mas eu não queria também. Eu queria alguma coisa... eu queria ser professora. E na época eu estava estudando um curso... fazendo um curso de inglês, eu gostava muito. (BÁRBARA)

De acordo com Bárbara, o contato de sua mãe com médicos no ambiente de trabalho, fazia com que ela desejasse que sua filha, cursasse medicina. Segundo Bárbara, nem o pai nem a mãe viam na profissão de professor muito futuro, mas também não impediram a filha de fazer o curso que queria. Apesar da desaprovação inicial dos pais, o depoimento de Bárbara não demonstra que ela tenha sofrido qualquer pressão de amigos ou dos irmãos mais velhos por fazer um curso diferente ou mesmo que tenha sentido alguma reprovação por parte daqueles com quem convivia. Ser professora em seu meio social não parecia ser motivo de reprovação de uma escolha profissional.

Segundo Bárbara, já que optara por um curso de licenciatura, era importante fazê-lo na melhor faculdade e por isso optou pela UFMG. Bárbara tentou o vestibular de Letras na UFMG duas vezes sem sucesso. No entanto, depois da segunda tentativa, reconsiderou sua decisão e decidiu prestar o vestibular da PUC no meio do ano. De acordo com Bárbara, ela foi aprovada entre as melhores colocações do curso de Letras da PUC. Em vez de iniciar o curso, motivada pelo bom desempenho nesse vestibular, Bárbara decidiu que prestaria novamente o vestibular da UFMG no final do ano. Nessa terceira tentativa, Bárbara, finalmente, foi aprovada e iniciou o curso de Letras com habilitação em inglês em 2002. De acordo com Bárbara, a opção pela licenciatura foi feita mais pelo receio de apresentar uma monografia de conclusão de curso de bacharelado do que pela certeza da carreira docente:

Quando eu fiquei sabendo que tinha que fazer monografia eu tremi nas bases, falei: eu monografia? (risos) É... foi mais por causa disso. Eu falei: nossa, monografia, apresentar isso, nó! Eu era muito travada. Eu não dou conta, não. Aí fui pra... na licenciatura mesmo. E como eu sabia assim... por fazer Letras era... eu fui vendo ao longo do tempo que você podia fazer “N” coisas no planeta. É... então assim... aí eu falei: ah! Posso ficar na licenciatura mesmo. Alguém até comentou: ‘ah! Porque você não faz mestrado?’ Para quê? Mexer com pesquisa? Tipo assim... não preciso. Estou bem. Está dando certo... (BÁRBARA)

Aliado ao gosto pelo idioma, o componente internacional relacionado ao curso de Letras, representado pela oferta de habilitação em diferentes idiomas e pelo contato com a cultura legítima de países estrangeiros, parece ter tido para Bárbara um peso maior do que para os outros egressos do grupo da ascensão social. Ao longo de todo seu depoimento foi possível notar que paralelamente à vontade de ser professora, Bárbara tinha, desde o início, o desejo genuíno de ter contato com outras culturas e aprender outros idiomas.

Percurso acadêmico e profissional

Bárbara optou pela graduação em Letras com a intenção de ser professora de inglês. Antes de entrar para a faculdade, Bárbara já havia estudado inglês em um curso livre e gostava do idioma. Além disso, parecia ter uma imagem positiva da profissão de professora, construída a partir de sua vivência na escola e no curso de idiomas. Durante o período entre a conclusão do Ensino Médio e a entrada na UFMG, trabalhou como auxiliar em uma escola de ensino infantil e, segundo ela, gostou da experiência de trabalhar em uma escola.

Bárbara escolheu fazer a licenciatura já no início do curso, não somente porque queria realmente ser professora, mas, segundo ela, por não querer escrever uma monografia e se dedicar a pesquisa acadêmica. O depoimento de Bárbara parece indicar que depois da entrada na graduação e do contato com outros alunos de Letras ela descobriu que o curso poderia habilitá-la para outros trabalhos, principalmente relacionados a áreas em que o domínio de um idioma é algo valorizado, como comércio exterior e turismo. Assim, Bárbara diz ter concentrado seus investimentos na aprendizagem de inglês, em experiências de vivências no exterior e, como será visto mais adiante, na aprendizagem de outros idiomas. Em seu depoimento, Bárbara se mostra tranquila em relação à opção por uma via de menor prestígio acadêmico, como a licenciatura, principalmente por ter descoberto outros mercados de trabalho, por vezes mais valorizados que o trabalho

docente, que poderiam valorizar o domínio de idiomas, algo que ela parece ter prazer em aprender.

Bárbara diz que somente depois de ter iniciado o curso percebeu que não falava inglês tão bem quanto imaginava. Apesar de não parecer ter sofrido um choque como Baltazar e Juliano, Bárbara não sabia que o curso pressupunha que os alunos tivessem um conhecimento prévio de idioma e parece ter se assustado com a exigência em relação ao domínio do idioma:

Bom, assim quando eu cheguei, coisa que parece que ninguém sabia era que você tinha que ter um nível 'x' para poder fazer a matéria de inglês. [...] Na verdade eu tinha... mas só que ainda era... para mim era muito difícil. (BÁRBARA)

Como tinha grande interesse em dominar o inglês e em conhecer outros países, desde o início do curso Bárbara diz ter se informado sobre intercâmbios no exterior. Por meio de colegas da graduação, ficou sabendo do trabalho no acampamento da ACM, o mesmo que Juliano fez, e resolveu que essa era uma boa maneira de aprender inglês sem precisar pagar por isso. Em 2004, depois do terceiro semestre cursando Letras, Bárbara foi para os Estados Unidos trabalhar como monitora de um acampamento de crianças e adolescentes durante três meses. Ao voltar, começou a trabalhar em um curso franqueado de uma grande rede de escolas de idiomas, mas percebeu que eles pagavam mal e não registravam as turmas na carteira, algo frequente nesse mercado de trabalho, como visto no capítulo 2 deste trabalho. Deixou o trabalho em menos de seis meses e começou a lecionar no CENEX.

Segundo Bárbara, sua família não dependia da ajuda financeira dos filhos. Por isso, ela juntava o dinheiro que ganhava como professora para fazer outras viagens para o exterior e decidiu ir para os Estados Unidos novamente em 2005. Dessa vez, além de suas economias, precisou da ajuda financeira do pai para pagar o intercâmbio de trabalho. Bárbara trancou a matrícula na faculdade por um semestre e, com uma colega da faculdade, trabalhou durante cinco meses como camareira e recepcionista em um hotel. Ao chegar, continuou trabalhando no CENEX por mais um ano e foi convidada para trabalhar na agência de intercâmbio que tinha organizado sua própria viagem. Segundo Bárbara, ela não queria deixar de dar aulas, pois era algo de que gostava fazer. Assim, continuou lecionando aos sábados no CENEX e trabalhava na agência durante a semana selecionando os candidatos para intercâmbio. De acordo com Bárbara, além de ter um

salário melhor trabalhando na agência, ela tinha oportunidade de falar inglês em situações reais de comunicação e também de usar outros idiomas, principalmente o francês, que já tinha bastante conhecimento por ter feito disciplinas dessa habilitação:

Lá (na agência) eu fazia... eu trabalhava nos bastidores para selecionar, fazia as entrevistas em inglês, tinha que fazer às vezes em francês, currículo em várias línguas... Ah! Você mexia com a língua. Porque não era só o pessoal que ia pros Estados Unidos, era gente que ia para Alemanha, para Espanha, Itália. Muita gente para ir para Itália, França. Então assim... eles aprovei... me aproveitaram ao máximo que eles podiam porque como eu tinha contato com as outras coisas então eu sabia um pouquinho de tudo. Eu tenho uma boa noção de italiano, assim... para mexer com papéis, o francês eu sei bem e alemão eu corri atrás do... se precisasse eu corria atrás. Então assim... eu gostava dessa parte que podia... eu servia para várias línguas e eu estava sempre selecionando as pessoas. Aí eu tinha que olhar currículo, conversar com o pessoal no exterior... Essa parte era muito legal. (BÁRBARA)

Em seu depoimento, Bárbara se mostrou entusiasmada com a natureza internacional de seu trabalho na agência. O fato de falar outros idiomas e ter conhecimento sobre a vida em outros países parecia valorizar sua formação, acrescentando um traço de prestígio a uma formação que poderia ser vista como menos prestigiada por ser uma licenciatura. Assim que começou a trabalhar na agência, Bárbara se formou na habilitação em inglês, em 2006, e pediu continuidade de estudos para fazer a licenciatura em francês. Como era aluna da graduação regularmente matriculada, pode continuar dando aulas no CENEX e, com isso, permaneceu com a rotina de lecionar inglês aos sábados, trabalhar na agência e estudar à noite. Durante o período em que trabalhou na agência de intercâmbio, Bárbara teve oportunidade de levar um grupo de estudantes para a Nova Zelândia e para a Austrália. Além de acompanhar grupos de alunos para outros países, Bárbara tinha descontos nas escolas do exterior e fez um curso de francês na França. Na Itália, ficou durante um mês em visita a seu namorado, estudante de Letras, que fazia a habilitação em italiano no Brasil e estava fazendo um intercâmbio universitário nesse país. Todas essas viagens parecem ser percebidas por Bárbara como um investimento na aquisição de um capital cultural de caráter internacional cujo prestígio é reconhecido não somente no mercado de trabalho, mas também entre sua família e amigos.

Em 2010, Bárbara se formou em francês. Continuava com o trabalho na área de turismo e com as aulas de inglês aos sábados, mas os sócios da agência se separaram e, na divisão, ela teria que trabalhar na área comercial. Segundo Bárbara, como isso era algo que não lhe interessava, decidiu sair. É interessante notar que no depoimento, Bárbara explicita que seu maior interesse pelo trabalho na agência era exatamente o fato de poder

ter o contato direto com a outros idiomas e com outros países. Não lhe interessava vender produtos, ainda que eles fossem relacionados a cultura, idiomas e viagens internacionais. Segundo ela, na área de vendas não era necessário falar tão bem outros idiomas nem ter a formação que ela tinha adquirido ao lidar com questões da vida no exterior. Assim, deixou o emprego e, com o dinheiro que havia juntado, passou três meses fazendo curso de francês em Québec, no Canadá.

Quando voltou para o Brasil, começou a dar aulas de inglês e francês em uma grande rede de escolas de idiomas. No entanto, Bárbara diz ter se convencido de que não era possível se sustentar com esse trabalho e resolveu ficar lá somente o tempo suficiente para poder ter experiência também como professora de francês. Conversando com amigos, decidiu mandar currículo para uma outra escola de inglês, onde, segundo eles, ela conseguiria ter mais estabilidade. Atualmente, Bárbara leciona inglês nessa escola e tem alguns alunos particulares. Além disso, abriu um restaurante com seu marido e sua irmã na região nordeste de Belo Horizonte. O marido de Bárbara fez a graduação em italiano e em alemão e italiano na UFMG, dá aulas particulares, mas, segundo ela, os dois queriam investir em algo que pudesse dar maior retorno financeiro que as aulas. De acordo com Bárbara, como ela e o marido, além de gostarem de cozinhar, fizeram cursos de culinária até no exterior, acharam que esse seria um bom negócio para investir. Além disso, o pai de Bárbara ofereceu um terreno para que eles construíssem o restaurante e, com o apoio dele, parece ter sido um pouco mais fácil tomarem essa decisão.

Ao ser perguntada se tem a intenção de abandonar a docência, Bárbara diz que pretende continuar trabalhando como professora até se aposentar. No entanto, não pretende aumentar o número de horas trabalhadas, pois considera a natureza do trabalho desgastante, principalmente devido ao uso da voz. Bárbara também não parece ter a intenção de trabalhar em agências de turismo, pois, ao que parece, com sua formação e experiência, ela seria indicada para assumir funções comerciais, área em que não gosta de trabalhar, mesmo, segundo ela, sendo melhor remunerada. De acordo com Bárbara, seu salário atual na escola é menor que seu salário na agência em 2010, mas ela diz gostar da escola, ter turmas pequenas em horários compatíveis com seu trabalho no restaurante e ter uma carga horária relativamente pequena, de 16 horas semanais. Em seu depoimento Bárbara parece demonstrar um gosto genuíno por ser professora de inglês. É importante observar que ela nunca teve a intenção de trabalhar em escola regular, por acreditar que

esse é um lugar onde o idioma é pouco valorizado e o trabalho é mais desgastante e maior que em cursos de idiomas.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Bárbara

A graduação em Letras proporcionou a Bárbara rendimentos significativos tanto em capital econômico, como em capital cultural, simbólico e social. Em termos econômicos, através do trabalho na agência de turismo e com as aulas de inglês em cursos livres, Bárbara diz ter conseguido um carro, o apartamento onde mora, e viajado para vários países do mundo. Segundo ela, ao se comparar com os outros membros de sua família, mesmo tendo um diploma desprestigiado, Bárbara acredita ser a pessoa que está em melhor situação:

Eu sou a mais bem sucedida da família. Apesar de ser professora, eu tenho uma vida melhor. Eu tenho minha casa própria, meu carro próprio... Eu sou a mais nova... Para eles eu sou o 'bicho': viajei o mundo inteiro, já casei, tenho casa e tenho carro. (BÁRBARA)

Em seu depoimento, Bárbara parece feliz e realizada com a escolha feita. Mesmo estando ciente do pouco prestígio da profissão e do contexto pouco atraente da carreira docente, Bárbara acredita ter feito uma boa opção. É importante salientar que a ascensão econômica de Bárbara parece estar mais relacionada à época em que trabalhou na área de turismo e não como professora. Apesar de nunca ter parado de dar aulas de inglês, na época em que trabalhou na agência de intercâmbio, Bárbara lecionava somente aos sábados e essa não era sua atividade principal. Segundo Bárbara, ela não teria conseguido fazer tudo o que fez em termos econômicos se tivesse sido apenas professora durante todo esse tempo.

Além de se considerar bem sucedida em termos econômicos, Bárbara também colhe os rendimentos simbólicos de uma escolarização que lhe proporcionou um contato direto com o ambiente internacional. Bárbara morou nos Estados Unidos em dois períodos distintos ainda na graduação e, depois, viajou por vários países do mundo a trabalho e, também, estudando. Além disso, investiu na aprendizagem de outros idiomas, principalmente o francês, tendo se formado na habilitação de língua francesa pela UFMG, feito cursos do idioma na França e no Canadá. O domínio de inglês e francês, o conhecimento de outros idiomas – como italiano, espanhol e um pouco de alemão, e a desenvoltura no ambiente internacional parecem proporcionar a Bárbara um grande

prestígio entre aqueles com quem convive – seus amigos e sua família. A própria Bárbara acredita que o traço internacional de sua trajetória é percebido como sofisticado pelo seu grupo de amigos:

Isso te dá status também. Isso cria aquela imagem que você é assim... Chique demais....internacional. Minhas amigas me chamam de ‘amiga internacional’.
(BÁRBARA)

Esse caráter internacional da formação de Bárbara parece ter lhe proporcionado a aquisição de outras competências além do domínio de inglês e do francês. Bárbara teve contato com aspectos culturais e sociais com os quais parece ter se tornado capaz de lidar com naturalidade em ambientes internacionais não necessariamente escolares. Devido principalmente ao seu trabalho na agência de intercâmbio, Bárbara já trabalhou, estudou idiomas, fez curso de culinária francesa, e sabe orientar pessoas que querem estudar e/ou trabalhar no exterior. Essa dimensão internacional do capital cultural acaba por lhe conferir grande prestígio em seu meio social. Um outro fator que ressalta ainda mais a relação de Bárbara com o caráter internacional do capital cultural é o fato de seu marido também ter se formado em Letras, com habilitações em alemão, português e italiano. Ele fez intercâmbio universitário na Itália, onde, além de se estudar as disciplinas da graduação correspondente ao curso de Letras no Brasil, investiu em cursos de gastronomia.

É interessante notar a percepção que Bárbara tem da aprendizagem de LEs. Quando perguntada sobre os motivos que a levaram a optar pela habilitação em francês, Bárbara aponta o prestígio de saber um idioma mais raro:

A língua estrangeira te dá status. Principalmente se for uma diferente, que não é... não cai no comum, não é espanhol nem inglês. Te dá mais status ainda. Inglês dá menos... hoje em dia dá menos..... tem muito mais professor de inglês no mercado e... Meio que é obrigatório todas as pessoas estudarem inglês. Então não é chique mais. Não é um... há um tempo atrás era chique você, as pessoas... serem fluente em inglês. É. Mas se você falar que é outra língua o pessoal fica assim: ‘nossa!’.
(BÁRBARA)

Ainda que intuitivamente, Bárbara percebeu o valor simbólico do domínio de idiomas distintos. Sua percepção corresponde àquela apresentada pelos sujeitos entrevistados por Prado (1995) em sua pesquisa sobre os diferentes valores dos idiomas no mercado de bens simbólicos. Os alunos associavam a língua francesa à ideia de sofisticação e prestígio e o inglês era visto como um idioma de utilidade para o mercado de trabalho, mas sem tanta sofisticação. Vale observar que Bárbara não somente optou

por aprender uma língua vista como mais sofisticada, o francês, como também se casou com um professor de italiano e alemão, idiomas mais raros que a língua inglesa.

Vale ressaltar que o diploma de licenciatura em inglês não foi o motivo direto pelo qual Bárbara conseguiu o emprego na agência, mas, indiretamente, foi pelo contato com os colegas do curso de Letras e com o conhecimento de inglês adquirido com anos de investimento – em cursos de idiomas, na graduação e durante os intercâmbios nos Estados Unidos, que Bárbara teve a oportunidade de trabalhar com turismo. Em seu depoimento, Bárbara diz acreditar que talvez não tivesse tido essas experiências se houvesse optado por fazer o curso de turismo, pois acredita que a graduação em Letras lhe preparou melhor em relação à língua inglesa e, posteriormente, à língua francesa, algo que considera essencial para quem trabalha na área de turismo.

Atualmente, apesar de não trabalhar mais na agência, Bárbara parece colher os frutos desse capital cultural de caráter internacional. Além de ser professora de uma escola de inglês renomada da cidade, tem grupos fechados de alunos particulares em uma empresa de Contagem. Segundo seu depoimento, os alunos particulares valorizam o fato de Bárbara ter vivido no exterior e de ter conhecimento não somente sobre a experiência escolar de outros países, mas da vida cotidiana de alguns lugares.

3.2.5 BERNARDO

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Bernardo é o último membro do grupo da ascensão social. Ele tem 30 anos e nasceu no norte de Minas Gerais, mas ainda criança, se mudou com a família para o exterior. Bernardo viveu na Venezuela, no Haiti, na República Dominicana, Canadá e nos Estados Unidos. Nesse último país, viveu durante 7 anos. Voltou para o Brasil quando era adolescente, aos 14 anos. Os avós paternos de Bernardo vivem há aproximadamente quarenta anos nos Estados Unidos e lá ele tem também outros parentes, como tios e primos. Apesar de ter nascido no Brasil, Bernardo possui também a cidadania norte-americana. Bernardo tem um irmão e uma irmã mais novos.

Segundo Bernardo, as mudanças da família ocorreram devido ao trabalho do pai. O pai de Bernardo é engenheiro, trabalhou na Cruz Vermelha e, depois, foi executivo da Companhia Vale do Rio Doce no exterior. A mãe é formada em administração de

empresas. Depois que retornaram ao Brasil, os pais de Bernardo abriram uma empresa em Goiânia e, mais tarde, se mudaram para Contagem onde tiveram uma empresa de segurança. Eles se separaram e, atualmente, o pai de Bernardo mora no Espírito Santo, onde tem uma empresa, e a mãe de Bernardo mora na Itália com a filha mais nova. Segundo Bernardo, a mãe vive com a renda dos imóveis que possui no Brasil. O irmão de Bernardo também mora na Itália, é formado em administração e trabalha na área de turismo.

Com uma história de vida marcada por muitas mudanças de cidades e pela experiência internacional, era de se esperar que Bernardo transitasse confortavelmente entre diferentes culturas e idiomas e isso é o que parece realmente acontecer. Além da língua portuguesa, ele considera falar inglês como um nativo, e diz falar espanhol e italiano razoavelmente bem. Segundo ele, seus pais e irmãos também falam os quatro idiomas.

De acordo com Bernardo, apesar de seus pais terem formação de nível superior, em sua casa não havia muito incentivo para os estudos ou para práticas que poderiam ser consideradas mais próximas da cultura legítima. Ele diz não se lembrar de seus pais lendo jornais ou livros. Segundo ele, seus pais valorizavam o trabalho, e existia na família uma cultura que valorizava o *self-made man*, ou seja, aquela pessoa que consegue ser bem sucedida a partir de seu próprio esforço na carreira que escolhe.

Durante sua trajetória escolar, Bernardo passou por diferentes escolas públicas – somente durante os sete anos que viveu nos Estados Unidos, morou em cinco estados diferentes. Segundo ele, seus pais não pareciam se importar com o fato de que as mudanças de escolas poderiam causar alguma deficiência relacionada a conteúdos escolares ou alguma percepção negativa em relação ao universo escolar. Mesmo quando voltou para o Brasil, Bernardo continuou estudando em escolas públicas. Ele diz que seus pais acreditavam que essa era uma obrigação do estado e pareciam não conceber a ideia de pagar pela educação escolar dos filhos, mesmo sabendo que aqui provavelmente eles não teriam acesso a uma educação de qualidade. Bernardo terminou o Ensino Médio em um supletivo quando a família morava em Contagem.

Sempre (estudei) em escola pública. Sempre em escola pública. Inclusive no Brasil... Escola pública. Eles falaram: 'não. Que nos Estados Unidos era escola pública também', mas lá é outra história, não é? Escola pública lá é equivalente a particular aqui de algumas maneiras. E meus pais sempre foram muito seguros por conta de dinheiro, sabe? Nunca foram de dar nada ou muito pouco. Aí... [...] inclusive eu terminei o Ensino Médio num supletivo. Porque com

essas mudanças eu acabei perdendo é... é...perdendo ano. Não (os pais não se importavam). Não. Meus pais são muito zen, sabe? Muito tranquilos. Se der beleza. Se não der tudo bem também. [...] O tratamento hoje em dia com a minha irmã, por exemplo, minha irmã está com 16 anos, é bem diferente, não é? Aí eles levam mais a sério e tal. Eles até falam: ‘ah! A gente devia ter sido mais... atenciosos’ e tal, eu falo: ‘mas agora já foi. Não tem problema não’. (BERNARDO)

Ao longo de tudo seu depoimento, Bernardo dá indícios de que não sentiu e nem sente o apoio dos pais. Em nenhum momento da entrevista ele demonstrou contar com o suporte financeiro ou mesmo emocional dos pais e chega mesmo a comparar sua situação com a de um órfão: *“eu não sou órfão, não. Mas meus pais, igual eu te falei, são muito independentes”*. Bernardo é o único de sua família nuclear que mora em Belo Horizonte. Atualmente, ele leciona em uma escola regular particular de elite na cidade e em um grande curso de idiomas. Além disso, está na fase final de seu curso de mestrado em linguística na Faculdade de Letras da UFMG.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

A escolha de Bernardo pelo curso de Letras parece ter se dado pelas circunstâncias de sua vida, principalmente pelo fato de ser fluente em inglês. Quando se mudou para Contagem, começou a frequentar uma igreja e lá eles receberam um grupo de americanos que veio ao Brasil fazer uma obra social. Por ser fluente em inglês, Bernardo foi convidado a participar do grupo como tradutor:

Aí é... aqui em BH já eu pensei... eu participava dum... da igreja. E essa igreja, ela tem outras ramificações e receberam um grupo de americanos. Para fazerem uma obra social aqui... eles já sabiam que eu falava inglês e me chamaram, a mim e alguns outros colegas, para serem tradutores. Ficamos acompanhando quase um mês esse grupo. [...] E aí terminado esse curso... essa... essa estadia com esses estrangeiros, um colega que estava junto comigo perguntou: ‘porque que você não trabalha nessa área? Tradução do inglês e tal’. Aí eu pensei: ‘por que não?’ (BERNARDO)

Segundo Bernardo, nessa época ele buscava uma maneira de se tornar independente. Ele já havia concluído o Ensino Médio e ajudava os pais na empresa, mas segundo ele, não recebia um salário fixo. Decidiu procurar emprego em escolas de idiomas, pois, mesmo não estando nem na faculdade, achava que poderia conseguir uma vaga como professor, já que falava inglês bem. De acordo com Bernardo, ele conseguiu um emprego com facilidade, em uma pequena escola em Contagem e começou a lecionar dois dias depois de ter enviado o currículo:

Eu bati na porta, levei o currículo, fiquei um tempo conversando com o dono, um ou dois dias depois ele me passou: não, você pode dar aula para esses alunos, essas turmas, e assim começou. (BERNARDO)

É interessante notar que o prestígio do capital cultural relacionado ao domínio da língua inglesa e ao traço internacional da vida de Bernardo parecem ter diminuído os impactos negativos de uma escolarização marcada por interrupções e mudanças de escolas. O fato de ser considerado praticamente um “*nativo*” habilitou Bernardo a iniciar uma trajetória profissional em uma escola de idiomas. Segundo Bernardo, assim que começou a lecionar na escola, começou a ser indicado também para aulas particulares. Assim, de acordo com seu depoimento, percebeu que poderia adquirir a independência tão desejada. No entanto, Bernardo diz ter se sentido inseguro em relação à sua formação e decidiu fazer o curso de Letras para, segundo ele, se tornar um melhor professor. Optou pela UFMG, pois, de acordo com seu depoimento, não tinha como pagar a mensalidade de um curso particular:

Aí eu pensei: o quê que eu vou fazer para eu não ser um profissional medíocre? Quero ser pelo menos... é... ter um curso na área. Aí eu pensei: Letras... [...] eu queria já a minha independência dos meus pais... eu pensei: eu tenho que fazer um curso que eu... que eu possa pagar. Que é nada. Então tem que ser de graça. Aí eu pensei na... na UFMG. (BERNARDO)

Apesar de seus pais aparentemente terem condições de arcar com os custos de uma faculdade particular, Bernardo realmente não parecia contar com eles. Em nenhum momento de seu depoimento, ele deu indicações de contar com os pais para levar adiante algum plano de vida, fosse ele pessoal ou profissional. Até mesmo para se preparar para o vestibular, Bernardo diz ter conseguido uma bolsa parcial de um cursinho e o restante da mensalidade era pago com seu salário de professor de inglês. Ao ser perguntado sobre como seus pais receberam sua decisão de fazer Letras e ser professor de inglês, Bernardo diz que para eles fazer ou não um curso superior parecia ser algo indiferente.

Bernardo fez seis meses de cursinho e passou na seleção para a graduação em Letras da UFMG em 2005. Esse foi seu primeiro e único vestibular e ele tinha 21 anos quando iniciou o curso. Apesar de acreditar ter tido uma trajetória escolar irregular, e, por vezes, deficiente, parece que o capital cultural herdado de Bernardo - sua experiência em outros países, a vivência em escolas públicas de qualidade que diz ter frequentado no exterior, ou mesmo a convivência com os pais e uma família escolarizados – o auxiliou a passar pela experiência do vestibular sem maiores problemas.

Percurso acadêmico e profissional

Durante a graduação, Bernardo diz ter sido um aluno mediano, mas como dominava o idioma, não parece ter tido dificuldade em disciplinas geralmente consideradas difíceis pelos alunos. Bernardo continuou lecionando na escola de idiomas em Contagem e, paralelamente, deu aulas no CENEX e participou também do EDUCONLE. Todas essas experiências, segundo ele, foram importantes para sua formação como professor de inglês.

Em 2008, quando ainda estava na graduação, Bernardo começou a dar aulas em um curso de idiomas de grande prestígio na cidade e, desde então, continua lecionando lá. Bernardo acredita que foi selecionado por falar inglês muito bem e, também, por ter experiência e ser aluno do curso de Letras da UFMG. Segundo ele, para trabalhar nessa escola, ser somente fluente no idioma não é o suficiente. Bernardo dá sinais de que gosta de trabalhar nessa escola. De acordo com seu depoimento, atualmente, além de dar aula de capacitação para os próprios professores do curso, sua coordenadora lhe atribui aulas mais avançadas. Assim, segundo Bernardo, ele consegue manter o domínio da língua inglesa e a fluência que tinha antes.

Bernardo diz ter optado pela graduação em licenciatura, pois acreditava que essa era a melhor opção para quem queria ser professor. Segundo ele, somente a licenciatura o habilitaria a lecionar em uma escola regular e esse era o seu objetivo. Em 2011, quando estava terminando a graduação, uma colega de trabalho indicou Bernardo para dar aulas em uma escola de ensino regular tradicional de Belo Horizonte. No final de 2013, a mesma colega o indicou para lecionar em uma escola de elite muito conceituada em Belo Horizonte e ele foi selecionado. Sem deixar o curso de idiomas, Bernardo decidiu então deixar a escola de menor porte e assumir o novo emprego.

Ao longo da graduação, além do desejo de aprender a ser professor de língua inglesa, o maior objetivo de Bernardo parece ter sido a independência em relação aos pais. Bernardo demorou seis anos para se formar, pois matriculava-se em apenas duas ou três disciplinas por semestre. Segundo ele, essa era uma forma de ficar em Belo Horizonte e não ter que se mudar novamente com os pais para outra cidade:

[...] É... eu acho que eu até fazia duas, três disciplinas para poder esticar o curso mais. Porque várias vezes os meus pais me chamaram para resolver coisa e meu irmão foi. Aí eu falei: 'não, não posso ir porque eu estou na faculdade'.

Então foi... além de gostar, foi a desculpa para eu não ter que sair daqui também. Entendeu? Eu... eu... de alguma maneira me fez ficar quieto. Para eu ficar mais quieto. E fiz o mestrado logo em seguida para eu ficar mais quieto um pouco também. (BERNARDO)

Dessa forma, Bernardo foi continuando em Belo Horizonte e agora, segundo ele, seu objetivo é não sair daqui. Apesar de não considerar ter sido um aluno exemplar na graduação, Bernardo decidiu fazer o mestrado como uma maneira de prolongar sua estadia na cidade e, segundo ele, também pelo prestígio de um título de mestre. De acordo com Bernardo, apesar de, em termos práticos, esse título não fazer diferença – ele terá somente um pequeno acréscimo no salário da escola de idiomas, ele acredita que o fato de fazer mestrado valoriza seu currículo profissional. Segundo Bernardo, as escolas mais tradicionais da cidade não exigem o mestrado, mas quase todo o quadro de professores possui essa qualificação:

O nível do colégio também influencia o nível dos professores. Por exemplo, no..... no (escola onde lecionava anteriormente) a maioria era só a graduação. E alguns em outras áreas... então era um pouco mais ‘amador’... ,entre aspas, do que no (colégio atual). O (colégio atual) leva muito a sério. Eles... eles... de alguma maneira eles... é um jeito que eu acho tipo: olha, se a gente paga mais, a gente exige mais... melhores profissionais. E eu concordo. (BERNARDO)

O depoimento de Bernardo sugere que o diploma de graduação nas escolas de elite já não parece ter o mesmo valor que antes. Agora, além da graduação, é interessante que os professores tenham mestrado. Apesar de não ser uma recomendação explícita, Bernardo acredita que os professores que não investem na formação, acabam sendo substituídos por professores mais qualificados. Afinal, segundo ele, essas são as escolas que oferecem os melhores salários e que têm os alunos mais bem formados. De acordo com Bernardo, a exigência não é somente por parte das escolas, mas também dos alunos:

No (colégio atual), os alunos são muito... muito exigentes. Você tem que ser minuciosíssimo em termos de preparar as... as provas, as atividades e tem uma burocracia maior. Tem... lá eu fazia tudo praticamente sozinho, no (colégio anterior). Eu que preparava a aula mandava tipo... um dia, dois antes para impressão... [...], por exemplo. Aí eu mandava um dia ou dois antes, ninguém revisava, lá (na escola atual) tem departamento, tem departamentos diferentes, passa por umas três, quatro pessoas, então é muito mais profissional. [...] E é muito mais profissional, é muito mais burocrático, levou um tempo para eu me acostumar, porque, tipo.... não era.... parece um tanto de coisa..... e é realmente. É muita cobrança. (BERNARDO)

Apesar de considerar trabalhar muito na escola atual e ter muitas exigências, na entrevista Bernardo demonstra orgulho de ser professor dessa instituição. Segundo Bernardo, além de um salário que considera bom, ele acredita que a escola e os próprios alunos respeitam e valorizam os professores que lá trabalham, pois “*pra estar aqui não é*

qualquer um. Eles sabem disso". Bernardo diz pretender continuar investindo na profissão de professor e acredita que continuará atuando no magistério, principalmente por acreditar que assim sua vida fica mais estável:

Eu gosto de um salário fixo no final do mês... Sabe? De saber quando eu vou receber, quanto eu vou receber... Sabe? Ir todo dia para o mesmo lugar, sabe? É aquela coisa de... da rotina que eu não tive, talvez... E gosto de ter.
(BERNARDO)

Algo que se mostra muito presente ao longo de todo o depoimento de Bernardo é sua percepção sobre a falta de envolvimento dos pais em sua trajetória de vida. Segundo Bernardo, os pais não parecem tomar conhecimento de qualquer de suas iniciativas desde muito novo. Um exemplo de Bernardo para exemplificar a ausência dos pais é uma conversa que teve com o pai pouco tempo depois de ter iniciado o mestrado na Letras:

[...] Liguei para o meu pai: 'ah! Pai, você não conseguiu falar comigo porque eu estava no mestrado'. 'Uai, você está no mestrado, meu filho?' Eu falei: 'estou pai'. Tinha um ano, sabe? 'Mas o mestrado de que mesmo?' 'De Letras pai'. 'Você fez foi Letras... Você graduou em Letras, não é?' 'É pai'. 'Hã... está bom' [...] 'Eu estou feliz por você'. Eles são muito aéreos, sabe? Não cobram e não adianta mais hoje em dia, sabe? (BERNARDO)

O depoimento de Bernardo dá a impressão de que a independência financeira em relação aos pais foi algo de extrema importância para sua vida. A partir disso, Bernardo conseguiu algo que parece lhe trazer conforto e segurança, que é permanecer em uma cidade, ter uma rotina e uma vida que poderíamos chamar de mais enraizada.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Bernardo

Bernardo não parece ter tido da família o apoio emocional e mesmo financeiro compatível com sua posição no campo social. Assim, apesar de ser de uma família que, de acordo com sua descrição, pode ser considerada de classe média alta escolarizada e com um histórico de vida no exterior, algo que parece lhe proporcionar uma aura de prestígio, o depoimento de Bernardo dá indicativos de que para ele, o diploma de licenciatura em inglês significou uma ascensão.

Em termos econômicos, Bernardo acredita que está melhor hoje do que quando vivia com os pais. Apesar de sua família ter recursos, ele não considerava que esses recursos eram seus e não parece ter realmente recebido um apoio financeiro significativo:

Eu nem tive uma vida... antes assim (tão confortável)... quando eu até morava com meus pais. Depois... meus pais têm casa bacanas, assim... têm dinheiro... mas não é meu dinheiro, é o dinheiro deles. Então eu considero a minha vida

a partir (da Letras)... Isso. É. A minha ascensão foi minha, sabe? Não que isso nunca me contou por nada. Eu ganhei, por exemplo, quando minha mãe... foi... para não falar que eu não ganhei nada: minha mãe mudou para Europa, ela me deu a geladeira dela que era velha. E um fogão. Então não é que eu não ganhei nada, mas eu poderia ter comprado, por exemplo. Ela me deu, eu falei: agora é pelo menos uma coisa a menos que eu tenho que gastar. Mas sem dúvida, sem dúvida, eu fui do estagiário pobre... Ao professor classe média. Entendeu? [...] Então é... sem dúvida foi uma ascensão social, sabe? Eu... Se eu for comparar aos meus colegas eu estou melhor do que a maioria. Sem falsa modéstia. (BERNARDO)

Bernardo diz estar economizando para comprar um apartamento ou casa, ter dinheiro para viver da maneira que considera confortável, e diz não ter carro por não considerar isso importante. Segundo Bernardo, o status de se ter um carro é “*coisa de brasileiro*” e, por ter morado muito tempo no exterior e ter familiares nos Estados Unidos e na Itália, acredita que enquanto tiver transporte público de fácil acesso da sua casa para o trabalho, não comprará carro.

Em termos simbólicos, Bernardo considera que o fato de ser professor em escolas de elite lhe proporciona prestígio. Ele diz sentir admiração de seus colegas da Letras e das pessoas com quem convive quando menciona que é professor de seu colégio atual e da escola de inglês onde trabalha desde 2008. Bernardo parece genuinamente orgulhoso por trabalhar nessas duas instituições e ele considera que o diploma de licenciatura foi essencial para ele conseguir essa posição. Segundo Bernardo, sem a licenciatura ele não poderia lecionar no ensino regular e, segundo ele, a escola onde trabalha além de lhe proporcionar prestígio, oferece uma boa remuneração, melhor que a escola de idiomas. Por isso, ele acredita ter feito uma boa escolha quando optou pela licenciatura:

Sem o diploma eu não teria entrado no (colégio atual), sem ele não teria trabalhado no... no (colégio anterior). Os colégios exigem a licenciatura plena. Tanto que eu conheço colegas que não conseguem cursos... não conseguem dar aula em colégio, porque têm... formaram em... é... têm o bacharelado. Não dá. Tem que ser licenciatura. Sem dúvida. Então assim... [...] eu posso fazer hoje o que o bacharelado... o... o bacharel faz e mais. Em termos é.. da minha formação, não é? (BERNARDO)

É importante ressaltar que apesar de ter sido fruto de seu esforço pessoal, a realização de Bernardo parece também ter forte relação com o fato de ele ter um capital cultural incorporado de caráter internacional que tem alto valor distintivo no mercado simbólico. Bernardo viveu em vários países, tem família no Estados Unidos e na Itália, é cidadão americano, fala inglês como um nativo e consegue se comunicar em mais dois idiomas. Nenhuma dessas vivências tem caráter escolar, o que parece as tornar ainda mais raras. Bernardo não aprendeu inglês estudando, mas sim, vivendo durante anos no

exterior. Ele desenvolveu uma competência prática do uso do idioma e do ambiente internacional que o distingue da grande maioria dos professores de inglês. Vale lembrar que Bernardo conseguiu o primeiro emprego como professor de inglês simplesmente por ter vivido nos Estados Unidos. A partir daí, decidiu fazer Letras e começou a investir em sua formação acadêmica e profissional.

O capital social adquirido por Bernardo na faculdade de Letras e nas escolas onde lecionou parece também ter o auxiliado a se posicionar bem no mercado de trabalho:

Eu estou num colégio bacana. [...] Eu entrei porque eu conhecia alguém lá. Eu tenho certeza que muita gente não entra, porque não conhece ou porque tem só... manda currículo online... Então eu me sinto feliz de ter os contatos certos, mas também de é... talvez... Foram pessoas... foram construídos. Pessoas que viram meu trabalho, como eu dou aula, a... a minha colega que me indicou para o (colégio atual) era minha colega na (escola de idiomas) também. (BERNARDO)

Além do retorno econômico e simbólico que Bernardo parece ter tido do diploma de licenciatura, a aquisição da independência por meio da profissão de professor parece ter tido para Bernardo um significado especial. Com a graduação em Letras e o trabalho de professor Bernardo conseguiu construir uma vida em Belo Horizonte, com a rotina que conseguiu estabelecer e que tanto parece valorizar

3.3 Grupo 3: o diploma como uma expectativa frustrada

Nesse grupo, estão reunidas duas egressas do curso de licenciatura em inglês. As duas trabalham como servidoras de diferentes instituições públicas e apresentam características semelhantes quando são observados os rendimentos do diploma de licenciatura. Uma delas continua lecionando inglês para alunos particulares, mas a outra abandonou completamente o magistério. O depoimento dessas ex-alunas de Letras sugere que para elas a licenciatura em inglês representou uma frustração principalmente quando levadas em conta as expectativas que tinham quando optaram pelo curso de Letras. Essa frustração está relacionada tanto a aspectos objetivos, como a fragilidade das relações trabalhistas no mercado escolar em que atuavam, o que as levou ao abandono da profissão, como também a aspectos subjetivos, como a percepção da desvalorização da carreira docente.

Vale lembrar que assim como nos outros grupos da realização pelo gosto e da ascensão social, é possível que as egressas pesquisadas apresentem características

presentes nos outros agrupamentos, como o gosto pelo idioma e pela docência ou mesmo ascensão social. No entanto, a escolha por inseri-las no grupo para quem o diploma representou uma expectativa frustrada deve-se ao fato de que as mesmas expressaram arrependimento pela opção de fazer a graduação em Letras, não necessariamente por não terem gostado do curso, mas pelo fato de considerarem ter tido pouco retorno, objetivo ou simbólico, do diploma de licenciatura.

Seguindo a mesma estrutura da análise dos grupos 1 e 2, o primeiro aspecto a ser analisado será o contexto familiar e a trajetória escolar das egressas antes do curso de Letras. Em seguida, serão abordadas a escolha do curso de Letras e as expectativas sobre a profissão docente. Será também apresentada uma análise sobre o percurso acadêmico e profissional das entrevistadas. Finalmente, será feita uma análise sobre os rendimentos objetivos e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês da UFMG para egressas pesquisadas.

3.3.1 ANA CECÍLIA

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

Na época da entrevista, Ana Cecília tinha 26 anos de idade. Ela é natural de Patrocínio, onde viveu com a família até os 17 anos, quando mudou-se para Belo Horizonte para fazer o curso de Letras. A mãe de Ana Cecília é professora de inglês aposentada. Formou-se em Letras em uma faculdade da cidade onde vive e lecionou língua inglesa por 35 anos em uma escola regular particular e em uma escola de idiomas. Segundo Ana Cecília, apesar de ter passado em um concurso para ser professora da rede estadual, sua mãe optou por não trabalhar na rede pública e fez todo seu percurso profissional na rede privada de ensino regular e em cursos livres. De acordo com o depoimento de Ana Cecília, o pai não teve como sair da cidade para fazer faculdade como fizeram seus irmãos, pois era o filho mais velho e tinha a responsabilidade de administrar a fazenda da família. Apesar de formalmente ter completado apenas o equivalente ao Ensino Médio, Ana Cecília o descreve como um autodidata, uma pessoa curiosa e um leitor de clássicos da literatura brasileira. Ela acredita que essa característica se deve ao fato de praticamente todos da família dele terem curso superior e de ele sentir a necessidade de também ter uma boa formação. Ana Cecília tem uma irmã mais nova que estudou comércio exterior e que trabalha no Banco do Brasil no Rio de Janeiro.

Atualmente, Ana Cecília mora em Belo Horizonte e é casada com um professor de inglês. Seu marido que possui mestrado pela Faculdade de Educação da UFMG, e ela o conheceu na época da graduação, quando fez intercâmbio universitário em Detroit, nos Estados Unidos.

Descritos por ela como uma família de classe média, Ana Cecília não parece ter vivido com luxos, mas teve da família todo o suporte necessário para investir em uma boa formação e ter uma vida confortável. De acordo com Ana Cecília, em seu meio social, vinda de uma família de maior capital cultural e econômico, com uma mãe professora e um pai que valorizava a educação formal, a formação no nível superior era o caminho natural que as filhas seguiriam. Assim, em seu ambiente familiar e em seu grupo de amigos não se questionava a necessidade de ela e sua irmã fazerem curso superior; esse era o percurso natural que deveriam seguir.

Ana Cecília diz ter sido boa aluna desde o início da vida escolar. Estudou na escola particular em que sua mãe lecionava e, de acordo com seu depoimento, sua mãe foi sua professora de inglês da antiga 5ª série até o último ano do Ensino Médio. Além disso, estudava inglês em um cursinho em que sua mãe também trabalhava e teve aulas com ela durante três anos. Seu depoimento dá a impressão de que o mundo da escola sempre esteve presente em sua casa, principalmente devido às tarefas diárias de sua mãe, como o planejamento das aulas, a correção e preparação de provas e atividades dos alunos:

Minha mãe era muito empolgada, muito satisfeita. Dava assim... milhões de aulas por semana... eu lembro dela corrigindo prova até de madrugada e eu ficava ali perto vendo. Eu adorava. ... E pegava coisas aleatórias para corrigir, do tipo: catálogo telefônico. Eu arrumava alguma regra ali (risos) pra... só para brincar de corrigir. Adorava. Fazia plano de aula com caderno, era tudo bem organizado. Eu era uma ótima professora aos 8 anos. (ANA CECÍLIA)

Devido à profissão da mãe e também ao fato de sua mãe ser sua professora, a vida escolar e pessoal de Ana Cecília parecem se confundir e ela parece se lembrar desse período escolar com bastante alegria. Além disso, sendo professora de inglês, a mãe acabou transmitindo para Ana Cecília o conhecimento e o gosto pelo idioma. Ana Cecília não só estudou inglês desde criança, como cresceu em um ambiente em que a língua inglesa estava presente diariamente. Além do gosto pela língua inglesa, havia também a admiração pela natureza do trabalho da mãe, que, por sua vez, parecia feliz em ser professora. Um fato interessante é que, segundo Ana Cecília, sua irmã mais nova teve uma percepção completamente diferente sobre a profissão de professor e na época da

decisão sobre qual curso superior a fazer, a última coisa que sua irmã pensava em fazer era uma graduação em licenciatura.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

Apesar da relação íntima que mantinha com o universo escolar e da admiração que tinha pela profissão da mãe, a escolha de Ana Cecília pelo curso de Letras não se deu nem de forma automática nem sem conflito. Antes de pensar em ser professora, ela cogitou ser jornalista, mas não tinha convicção dessa escolha. Em conversa com a mãe, diz ter percebido que o que queria mesmo era ser professora de inglês:

Tentei me lembrar agora porque que eu mudei de ideia (ela pensava em fazer jornalismo) e eu não me lembro desse momento exato... eu lembro de uma pergunta que a minha mãe me fez. Ela falou: 'será que o que você quer não é dar aula? E você não quer ... assumir para você?' Porque a gente sabe que o mercado de trabalho era difícil... Eu sempre soube... E eu lembro que ela me fez essa pergunta. E aquilo ali engatilhou a minha vontade de assumir que eu queria fazer Letras. [...] Eu acho que eu tinha um pouco de receio de... de falar: 'eu quero fazer isso'. Eu lembro que minha mãe me fez essa pergunta... E a partir dali eu assumi que eu queria fazer Letras. (ANA CECÍLIA)

A impressão que se tem ao ouvir o depoimento de Ana Cecília é que a opção pela Letras exigiu dela um posicionamento em relação ao fato de escolher um curso e uma profissão de pouco prestígio. Essa escolha não condizia com o perfil de boa aluna de um colégio particular, vinda de uma família de classe média escolarizada, sobre quem pairavam expectativas de um futuro mais promissor e valorizado e essa opção parece ter demandado de Ana Cecília uma certa dose de coragem.

Apesar do apoio da mãe, que, segundo Ana Cecília, sempre demonstrou grande entusiasmo pela profissão de professora, Ana Cecília acredita que seu pai gostaria que a filha tivesse seguido um caminho mais valorizado. De acordo com seu depoimento, ele tentou convencê-la a desistir de sua decisão apontando os problemas da profissão de professor, como o volume de trabalho e a baixa remuneração:

Ele falava: 'Vai trabalhar muito igual sua mãe. Sua mãe vai aposentar com não sei quanto (valor da aposentadoria), então a remuneração não é tão boa, não é tão bem pago pelo quanto que trabalha...' E aí falava coisa desse tipo; falava do salário do médico, quanto que poderia ser... o salário de um advogado. (ANA CECÍLIA)

Ana Cecília diz que, na época, pensava que a satisfação era mais importante que o dinheiro e que, por isso, as perspectivas salariais da profissão não a desanimaram. O importante, segundo ela, era fazer algo de que gostasse. Porém, sendo de uma família de

nível sociocultural mais elevado, era de se esperar que Ana Cecília optasse por um curso mais prestigiado que uma licenciatura em Letras. Ana Cecília se encaixa no perfil dos sujeitos analisados por Nogueira e Pereira (2010), alunos de nível socioeconômico alto que, contrariando o que seria estatisticamente mais provável – a escolha de um curso de maior prestígio, optam por um curso menos valorizado. Assim como os sujeitos analisados por Nogueira e Pereira (2010), Ana Cecília sofreu resistência de sua própria família para fazer o curso que queria.

Depois de “assumir” que iria fazer Letras com habilitação em inglês, Ana Cecília diz ter feito questão de fazer o curso em uma boa faculdade. Nas próprias palavras de Ana Cecília, já que havia optado por um curso menos prestigiado, iria fazê-lo na melhor faculdade. Segundo Ana Cecília, ela optou pela UFMG pela qualidade do curso e também por ter alguns parentes em Belo Horizonte, o que poderia facilitar sua estadia na cidade. Vale ressaltar que o capital cultural de Ana Cecília parece ter contribuído para que, mesmo tendo escolhido um curso de menor prestígio, ela ponderasse as melhores opções de universidade e fizesse a opção que melhor combinava com seus critérios de avaliação. Segundo Ana Cecília, ela não queria fazer nenhuma faculdade particular, pois queria uma universidade que oferecesse habilitação única em inglês, não uma habilitação dupla português-inglês – muito comum principalmente em faculdades particulares, e que oferecesse uma boa formação não somente na área de ensino como também na área de literatura de língua inglesa. Além da UFMG, cogitou também prestar vestibular para uma universidade no Rio de Janeiro, mas avaliou que seria mais cômodo viver em Belo Horizonte, já que tinha família na cidade. Assim, Ana Cecília inscreveu-se somente em um vestibular e, de acordo com seu depoimento, passou na seleção sem dificuldade já na primeira vez que fez a prova.

Percurso acadêmico e profissional

Apesar do desejo de ser professora, Ana Cecília diz nunca ter tido vontade de dar aulas de inglês no Ensino Fundamental ou médio, mas somente em escolas de idiomas. Ana Cecília aponta pelo menos três motivos para essa restrição: sua própria experiência como aluna, quando percebia a dificuldade de professores para controlar um grupo grande de alunos; seu perfil - ela se considera uma pessoa tímida e não acredita que conseguiria ter o comando necessário para administrar uma turma numerosa e heterogênea; e o fato

de acreditar que a língua inglesa é considerado um componente curricular de menor valor quando comparada a outras disciplinas, como, por exemplo, português e matemática:

Nunca pensei (em trabalhar em escola regular) porque eu tinha medo de não conseguir, a questão da disciplina. De controlar 30, 40 meninos numa sala de aula. Isso é... na minha cabeça mesmo. De lembrar até mesmo da minha experiência como aluna, não é? Na dificuldade ali da sala de aula... Que eu sempre fui muito... muito certinha como aluna. Então aquilo... aquela bagunça já me irritava como aluna mesmo. Então como professora eu não queria passar por aquilo. Eu tinha medo de não conseguir controlar disciplina e tudo.... se fosse para elencar as disciplina mais importantes ali na cabeça do aluno, o inglês ia estar por último. Porque ele faz cursinho, ainda mais escola particular, não é? Então ele não precisa tanto daquela aula. (ANA CECÍLIA)

Essa percepção de Ana Cecília é também compartilhada por vários dos coordenadores de escolas regulares entrevistados para este estudo. Os motivos apontados por Ana Cecília para sua rejeição à docência de inglês no ensino básico também são identificados pelos coordenadores como obstáculos para a oferta de um ensino significativo da língua inglesa. Nas escolas particulares, um dos grandes desafios é encontrar uma solução para a concorrência com o ensino de inglês nas escolas de idiomas, que tende a ser mais valorizado pelos alunos e, por vezes, até pelos seus pais. A questão da indisciplina e falta de engajamento dos alunos também foi um problema recorrente nesses depoimentos. Assim, a percepção de Ana Cecília não parece errônea, pois além de traçar um cenário bastante realista do campo escolar, ela percebeu seu perfil como distinto daquele que considerava necessário para uma atuação adequada do professor.

Como não queria dar aulas no ensino básico, desde o início da graduação em Letras Ana Cecília investiu em uma formação mais teórica e em experiências docentes como professora de cursos de idiomas. Segundo ela, apesar de ter feito licenciatura, optou por fazer disciplinas relativas à literatura, sua grande paixão, mais adequadas ao perfil dos alunos de bacharelado. Como já tinha bom domínio da língua inglesa, Ana Cecília parece ter se sentido à vontade para fazer um percurso um pouco distinto daqueles alunos concentrados na formação para a docência e mais parecido com aquele dos alunos que cursavam bacharelado. Ana Cecília participou de uma pesquisa de iniciação científica, sem bolsa de estudos, em literatura americana, mais especificamente sobre literatura de imigrantes e, depois da graduação, fez mestrado na mesma área.

O depoimento de Ana Cecília sugere que, apesar de ter escolhido a licenciatura e de ter a convicção da docência, ela fez um percurso acadêmico mais prestigiado que aquele geralmente esperado para alunos da licenciatura. Além do envolvimento na pesquisa em

literatura, área de prestígio, que sugere maior erudição e proximidade com a cultura legítima, Ana Cecília fez também um intercâmbio universitário em Detroit, Estados Unidos, onde viveu e estudou durante seis meses. Segundo ela, essa experiência pode ser considerada o maior rendimento de seu curso de graduação:

[...] Isso foi uma coisa que a graduação me proporcionou que eu não me arrependo (o intercâmbio). Foi muito bom. Que eu não teria... Se não fosse a graduação. É... saiu o edital com bolsa e era direcionado para Letras inglês e literatura. Era bem específico. E aí eu... eu fiz a seleção, passei e fui para lá. Isso... isso foi a melhor coisa da graduação. Porque foi uma oportunidade pessoal... Aí lá a gente fez disciplinas de literatura e cinema. Literatura, cinema e estudos culturais em inglês. (ANA CECÍLIA)

Vale observar que, mesmo no intercâmbio, Ana Cecília parece ter se envolvido no estudo de áreas mais prestigiadas que a formação para a docência, como literatura, cinema e estudos culturais. Além da formação acadêmica e da experiência internacional proporcionada pelo intercâmbio, foi nesse período que Ana Cecília conheceu seu marido, aluno do curso de Letras da Universidade de Santa Catarina na época, e que também estava fazendo o mesmo intercâmbio em Detroit. Seu marido se formou em Letras e também em Pedagogia. Além disso, fez mestrado em Educação da UFMG. Assim, além da aquisição de um capital cultural valorizado, representado pela experiência internacional e pelo estudo em áreas representativas da cultura legítima, Ana Cecília conseguiu encontrar uma pessoa que, segundo ela, tinha vários interesses em comum, como o gosto pela carreira docente, por LEs e por outras culturas.

A formação para tornar-se professora de inglês Ana Cecília diz ter buscado mais em suas experiências profissionais do que nas disciplinas da graduação. Paralelamente aos seus estudos literários, Ana Cecília deu aulas no CENEX durante dois anos e no projeto EDUCONLE. Durante a graduação, Ana Cecília começou a lecionar em uma grande rede de escolas de idiomas de Belo Horizonte, onde permaneceu até entrar no concurso público. Lá, diz ter percebido que o diploma de licenciatura em inglês não fazia diferença para sua posição de professora em um curso de idiomas. Segundo ela, nem o mestrado em literatura melhorava sua perspectiva profissional na escola. De acordo com seu depoimento, sua carga horária variava muito a cada semestre e somente parte das turmas era registrada em carteira. Isso significava que os benefícios do registro de trabalho aos quais tinha direito não eram concedidos integralmente, como o 13º referente à sua carga horária real de trabalho ou o valor das férias proporcionais:

Parei de dar aula porque eu já estava cansada dessa situação que eu te falei, não é? Das condições de trabalho... Variava muito (a carga horária semestral) e o que mais me irritava era aquela questão da carteira de trabalho. Que eu pensava: poxa, qualquer pessoa que vai fazer qualquer trabalho tem a carteira assinada. E teve época que eu tinha muitas turmas e eu tinha 299 reais na carteira. Então chegava 13º eu ganhava 299 reais a mais. 299... Nunca vou esquecer esse valor. Então isso, assim... foi ficando até revoltante. Então eu ainda gostava muito de dar aula ali, mas isso eu acho que foi tirando o meu gosto pela... por lecionar. Eu acho que... Porque eu gostava muito assim... no início eu adorava dar aula. Eu ficava pensando que eu podia ser pobre, mas dar aula, que eu estava feliz. Só que aquilo com o tempo vai te desgastando... no CENEX eu amava. Eu estava na faculdade ainda, então você ainda pensava que as coisas poderiam mudar e tal... Mas eu vi que não foram mudando, não é? Então aquilo vai te desgastando. Aí foi ficando complicado. E lá na faculdade você não tinha informação sobre... é... escola municipal, plano de carreira, ninguém falava nada. Ninguém [...]. Eu acho que a gente vivia meio que numa bolha assim... (ANA CECÍLIA)

O depoimento de Ana Cecília retrata bem o que foi identificado no capítulo 2 desta tese. O cenário traçado para esse segmento das escolas de idiomas identificava problemas nas relações trabalhistas e instabilidade no trabalho, já que a carga horária de um professor pode variar consideravelmente de um semestre para o outro. Além disso, esse é um campo em que a licenciatura em inglês não é necessária para a contratação do profissional. Assim, Ana Cecília teve a impressão que todo o investimento em sua formação docente foi em vão. A escola não a valorizava por uma formação específica na área de Letras. Na verdade, como visto no capítulo 2, o critério mais importante para a contratação de um professor é que ele seja fluente no idioma, independentemente de sua área de formação. É interessante notar que Ana Cecília enfatiza a falta de informação dentro da própria universidade, quando ainda estava na graduação, como uma dificuldade para uma inserção mais bem-sucedida no mercado de trabalho. Quando olha para trás, avalia que estava “*dentro de uma bolha*” durante a graduação. Mesmo tendo feito iniciação científica e trabalhado no curso de formação para professores da rede pública, ela parecia não saber o que esperar de retorno de sua formação profissional.

Nesse cenário, Ana Cecília foi se desiludindo com suas perspectivas profissionais, resolveu abandonar as aulas de inglês e até mesmo o projeto da formação acadêmica. Ana Cecília não pretende continuar investindo na carreira acadêmica por considerar que o investimento é muito alto e a carreira é muito incerta, já que depende da abertura de vagas para professores em universidades públicas. Ana Cecília diz ter conhecimento da crise por que passam os cursos de licenciatura e sabe também que várias faculdades particulares de Belo Horizonte fecharam seus cursos de Letras. Assim, não acredita que o doutorado em literatura de língua inglesa poderia lhe render um caminho mais exitoso que a carreira

de funcionária pública. Em seu depoimento, Ana Cecília não se mostra tão incomodada com a imagem de maior ou menor prestígio que as pessoas possam ter da profissão de professor. O que parece lhe incomodar realmente são as condições de trabalho e o fato de não conseguir viver da profissão da maneira como gostaria; não necessariamente a falta de prestígio do curso de licenciatura, que é algo com que ela não parece se importar.

Em 2011, Ana Cecília fez um concurso para uma posição de nível médio na UFMG e assumiu o cargo no primeiro semestre de 2012. Apesar de acreditar ter mais estabilidade no emprego e maior previsibilidade em sua vida, já que sabe exatamente quanto vai ganhar e o que esperar do seu trabalho, Ana Cecília parece demonstrar dúvidas em relação à desistência da profissão docente e à adesão ao novo trabalho. De acordo com Ana Cecília, ela não se identifica com as tarefas que precisa desempenhar em sua nova função, tarefas consideradas por ela burocráticas, e a impressão que se tem de seu depoimento é que ela parece se sentir frustrada por não conseguir traçar um caminho profissional que considerasse satisfatório em sua área de formação, mesmo se identificando tanto com a natureza do trabalho docente e investindo tanto na área do magistério.

Atualmente, ela diz que tem pensado até em voltar a dar aulas. Segundo Ana Cecília, quando vê o marido preparando aulas, ela tem vontade de voltar a lecionar. Além disso, acredita que tem mais afinidade com o perfil de pessoas que trabalham nas escolas de idiomas e tem percebido que algumas pessoas conseguem viver bem dando aulas. Ana Cecília cita seu marido como um exemplo. No entanto, segundo ela, o próprio marido diz para Ana Cecília não sair do emprego público, pois a rotina dele é muito desgastante. Assim, Ana Cecília parece viver uma indecisão sobre a escolha pelo gosto ou pelas questões práticas das condições objetivas de vida:

Então eu não sei se eu não gosto de dar aula, se eu não quero dar aula, ou se aquela experiência, em termos práticos e financeiros é que afetou a minha percepção. Isso que eu não sei e ainda não consegui descobrir. (ANA CECÍLIA)

Apesar de dizer não saber se gosta ou não de dar aulas, ao longo de todo o depoimento é possível perceber em Ana Cecília uma identificação muito grande com a carreira docente. Sempre teve uma visão positiva do trabalho do professor, a começar pela convivência com a mãe, e, atualmente, pelo seu casamento com um professor de inglês. É interessante notar a familiaridade que Ana Cecília tem com as questões do dia-a-dia da vida do professor. No início de seu depoimento ela demonstrou grande admiração

pela natureza do trabalho da mãe, citando a preparação de aulas e a correção de avaliações. Essa mesma admiração aparece quando ela menciona a preparação de aulas do marido. Ana Cecília parece ter um envolvimento emocional com a ideia do “ser professor” e isso acaba por lhe trazer novamente o desejo de voltar ao magistério. O que parece ser um problema para esse retorno é a condição de trabalho em cursos de idiomas, já apontada no capítulo dois. No entanto, agora que tem maior conhecimento sobre o campo de trabalho, principalmente devido ao trabalho do marido, que é professor em uma escola de idiomas, Ana Cecília pensa em dar uma segunda chance à docência, ainda que sem largar o emprego público.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Ana Cecília

Para Ana Cecília, a carreira docente não parece ter rendido uma ascensão econômica em relação a sua posição social de origem. Ela e o marido moram em um apartamento alugado e não possuem carro. Apesar de parecerem viver de maneira modesta no dia-a-dia, segundo Ana Cecília, ela e o marido tentam economizar para fazer viagens, algo que conseguem fazer com certa frequência não somente dentro do Brasil, mas também para o exterior. De acordo com Ana Cecília, mesmo não tendo um salário tão alto como funcionária pública, agora tem mais segurança e maior previsibilidade para planejar seu futuro. Assim, ela e o marido estão planejando comprar um apartamento. É importante observar que esse plano só pode ser feito depois que Ana Cecília tornou-se funcionária pública, ainda que o cargo seja de nível técnico, o que dispensa a obrigatoriedade do diploma de nível superior.

Apesar de parecer ter um gosto genuíno pela língua inglesa e pela docência, o depoimento de Ana Cecília dá indícios de que o diploma de licenciatura em inglês não parece ter lhe oferecido muito prestígio. Na verdade, Ana Cecília parece se sentir bastante frustrada em relação aos rendimentos de seu diploma, como mostra sua fala a seguir:

Eu acho muito frustrante, assim... você chegar ... ter uma graduação em Letras em inglês, ter o mestrado e chegar... e não ter muitas opções, não é? Porque se for para dar aula em curso livre é uma condição de trabalho muito ruim, assim... Com algumas exceções. E aí chega alguém que tem graduação em uma área completamente diferente ou mesmo que não tem graduação, dá as mesmas aulas que você... Ganha a mesma coisa que você. Tem o mesmo número de turmas na carteira. Então isso é muito frustrante. Em curso livre o diploma não faz diferença. (ANA CECÍLIA)

As aspirações de Ana Cecília eram maiores que as oportunidades encontradas por ela na realidade desse campo de trabalho específico, o que parece ter lhe gerado grande insatisfação. Ao optar por não lecionar em escolas regulares, o mercado de trabalho de Ana Cecília ficou limitado aos cursos de idiomas e, ao não conseguir encontrar um caminho profissional que correspondesse minimamente aos seus anseios, ela acabou desistindo da carreira para qual o seu diploma lhe qualificava e credenciava. Ao ser perguntada se faria o curso de Letras novamente se pudesse voltar atrás, Ana Cecília respondeu categoricamente que não. No entanto, esse é um curso que ela considera enriquecedor em termos pessoais:

Eu falo que é um curso que eu gostaria de ter feito depois que eu já tivesse... Estabilizada em outra carreira. Assim... quando você já está aposentada, você quer fazer um curso porque vai te enriquecer, não é? Culturalmente e tal. Aí é ótimo. Mas para você chegar e fazer igual eu fiz, com 17 anos. Eu acho que o retorno não é tão bom. (ANA CECÍLIA)

É interessante notar que, apesar de acreditar que faria outra opção profissional se pudesse voltar no tempo e de identificar muitos problemas no campo profissional de Letras, em seu depoimento Ana Cecília diz se identificar com o curso que fez e parece demonstrar orgulho de tudo o que aprendeu na Letras. Vale ressaltar que ela parece avaliar positivamente seu percurso acadêmico na faculdade de Letras e principalmente o conhecimento adquirido sobre literatura. A fala de Ana Cecília sobre literatura e sobre o apreço que tem pelos livros sugere que esse foi um gosto adquirido na infância, mas aprofundado e sofisticado ao longo do curso de graduação.

O depoimento de Ana Cecília sugere que, vinda de uma família de classe média e com pais que valorizavam a educação, ela parece ter tido acesso a uma educação de qualidade. Isso lhe proporcionou um capital cultural incorporado relativo ao domínio do idioma, cujo conhecimento foi construído desde a infância a partir do convívio com a mãe, professora de inglês. Além disso, o estudo das disciplinas de literatura em língua inglesa no curso de graduação e, depois, no mestrado, parece ter ampliado e sofisticado o seu capital cultural. Com todo esse investimento na construção de um capital cultural, era de se esperar que Ana Cecília tivesse expectativas altas em relação aos rendimentos de seu diploma. No entanto, essas expectativas não parecem ter sido atendidas. É bastante evidente ao longo de toda a entrevista seu tom de frustração em relação à profissão de professora. O seu depoimento parece indicar que, apesar de todo o conhecimento prévio

sobre o ofício da profissão, Ana Cecília se frustrou no campo profissional em que optou por atuar.

Segundo Ana Cecília, o pai está mais satisfeito agora que ela é funcionária pública. Ele incentiva a filha a fazer outros concursos por acreditar que esse caminho lhe oferecerá melhores oportunidades. Na entrevista, ela mencionou o desejo de trabalhar em uma área relacionada a Letras, como o trabalho de revisora. No entanto, diz ser difícil conseguir entrar em um concurso para revisor, porque além de raros, esses concursos oferecem pouquíssimas vagas e são muito concorridos. De acordo com Ana Cecília, sempre que o pai tem oportunidade, fala que ela deveria ter feito medicina ou direito, seguindo seus conselhos. No entanto, sua mãe e seu marido, pessoas por quem Ana Cecília parece nutrir grande admiração, parecem amenizar o peso da escolha da profissão docente, já que são professores e se consideram felizes com a opção que fizeram.

Ainda sem saber ao certo que caminho seguir, Ana Cecília tem agora no serviço público uma estabilidade que parece lhe trazer relativa tranquilidade. Apesar de demonstrar insatisfação com seu trabalho atual, que considera pouco desafiador, Ana Cecília parece conseguir fazer planos mais concretos, como comprar um apartamento, estudar para um concurso que considera melhor, ou até mesmo voltar a dar aulas de inglês sem largar o serviço público. Como seu marido parece conhecer bem o campo profissional dos professores de cursos livres, e é professor de inglês em uma das escolas mais tradicionais e respeitadas de Belo Horizonte, Ana Cecília agora pode traçar o seu plano profissional com mais propriedade.

3.3.2 CRISTINA

Contexto familiar e trajetória escolar antes do curso de Letras

O pai de Cristina atualmente é aposentado, e trabalhou como mecânico de manutenção em empresas do ramo alimentício em Contagem. A mãe é dona-de-casa e terminou o equivalente ao Ensino Médio. De acordo com seu depoimento, eles viveram sempre na região da Gameleira, perto de Contagem, onde seu pai trabalhava, tinham casa própria e uma vida estável. Cristina é a mais nova de três irmãos: ela e mais dois homens. Devido ao fato de seu pai trabalhar na indústria, Cristina e os irmãos fizeram todo o Ensino Fundamental no SESI sem nenhum custo. Lá, ela considera ter tido uma boa formação inicial. Segundo ela, seus pais queriam proporcionar a seus filhos a melhor educação

possível dentro da rede pública e, como o SESI de sua região não oferecia o Ensino Médio, quando os filhos concluíram o Ensino Fundamental, os pais os orientaram a entrar em boas escolas técnicas. Os irmãos de Cristina fizeram curso técnico na FUNEC¹⁷, em Contagem, e, posteriormente, engenharia. Cristina fez a seleção do CEFET, que ela considerava ser a melhor opção de curso, mas não passou. No entanto, conseguiu uma vaga no colégio Marconi, reconhecido em Belo Horizonte como uma instituição municipal que oferece um Ensino Médio de qualidade.

Eu tentei CEFET, infelizmente eu não passei. E aí nós começamos a falar assim: agora temos que achar uma escola. Uma tia minha conhecia uma pessoa dentro da escola (Marconi)...E aí eu participei do... do sorteio, porque na época que eu entrei ainda era sorteio. Não consegui vaga pelo sorteio, aí essa minha tia conversou, conversou, conversou, pediu, implorou, arrumaram uma vaga para mim à noite... É... nós ficamos lá um dia inteiro esperando essa pessoa que trabalhava no Marconi e foi assim. E a gente sabia que era uma das escolas públicas boas. Nós tentamos procurar essas escolas... Tipo tem Ordem e Progresso da polícia também, que caso consiga alguém você consegue vaga... Tem sempre um jeitinho, não é? (CRISTINA)

Pelo depoimento de Cristina é possível perceber que o conhecimento dos pais sobre o campo escolar contribuiu para a escolha de uma boa escola da rede pública. De acordo com o depoimento, os pais de Cristina pareciam saber quais eram as melhores opções de escola e se dedicaram para conseguir uma vaga em um colégio que consideravam de boa qualidade. Contaram até mesmo com o suporte de um capital social - a tia e os contatos dessa tia - essencial no momento de escolher e principalmente de conseguir a vaga em uma boa instituição de ensino.

Em seu depoimento, Cristina se descreve como uma boa aluna, tendo seguido uma trajetória muito linear do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Segundo ela, seus pais tinham a expectativa de que os três filhos fizessem faculdade e, com isso em mente, os três se dedicaram a ser bons alunos e ter uma boa formação.

Cristina diz ter se interessado pela língua inglesa ainda criança, ao ver seus irmãos estudando o idioma em casa, com os livros didáticos da escola. Aos quatorze anos, iniciou o curso de inglês em um curso de uma grande rede nacional de escolas de idiomas. De

¹⁷ Fundação de Ensino de Contagem: instituição de ensino vinculada ao Sistema Municipal de Educação de Contagem que oferece cursos técnicos. (Prefeitura de Contagem - MG, 2015. Disponível em <http://www.contagem.mg.gov.br/?og=339358&op=apresentacao>. Acesso em 10/01/2015)

acordo com seu depoimento, essa foi uma iniciativa dela, que pediu para o pai lhe matricular em um cursinho, pois gostava do idioma e acreditava que a língua inglesa ia acabar lhe sendo útil no futuro:

Sempre gostei. Desde criança eu sempre gostei de inglês. Eu tenho... eu sou a mais nova, eu tinha irmãos mais velhos que aprendiam inglês na escola e aí eles soltavam umas palavras e eu gostava de repetir... questão de música. E assim... [...] foi uma iniciativa minha. Eu cheguei para o meu pai e falei assim: olha, eu estou querendo fazer inglês. Porque eu não sei ainda o quê que eu vou fazer com esse idioma, mas eu acho que é importante profissionalmente, e tal, e eu tinha um interesse. (CRISTINA)

Segundo Cristina, ela escolheu um curso que lhe parecia ser bom, pois a rede era conhecida nacionalmente, e que não tinha um custo tão alto. Assim, de acordo com ela, o fato de fazer aulas de inglês não era algo que comprometeria o orçamento doméstico e seu pai não ofereceu nenhuma resistência em matricular Cristina no curso de idiomas, já que esse era um investimento para a aquisição de um capital cultural incorporado que provavelmente proporcionaria à filha rendimentos futuros.

Na época da entrevista, Cristina tinha 31 anos, era casada com um engenheiro agrônomo, servidor público municipal, não tinha filhos, e continuava morando na mesma região onde morava com seus pais antes de se casar. Ela e o marido estavam construindo uma casa em um condomínio fechado na região da Cidade Administrativa, em Belo Horizonte.

Escolha do curso de Letras e expectativas em relação à profissão docente

O percurso de Cristina até a decisão sobre qual curso de graduação fazer parece ter sido mais tortuoso que aquele feito por Ana Cecília. Segundo Cristina, ela optou por Letras “*na última hora*”, depois de ter pensado em vários cursos, como química, direito, biologia e terapia ocupacional. De acordo com seu depoimento, antes de optar por Letras, Cristina havia se decidido por terapia ocupacional. No entanto, no seu último ano do Ensino Médio no colégio Marconi, a escola entrou em greve. Cristina diz ter tido receio de não conseguir se preparar adequadamente para o vestibular e não passar na seleção para o curso de terapia ocupacional que, segundo ela, era um curso bem mais concorrido que Letras. Paralelamente a esse receio, havia também a influência de uma amiga que acreditava que o curso mais adequado para Cristina era Letras, pois, segundo seu depoimento, ela apresentava grande facilidade para escrever bons textos e também já

falava inglês bem. Nessa época, Cristina já era monitora na escola de inglês em que começara a estudar aos 14 anos e, segundo ela, já tinha um bom domínio da língua inglesa.

Eu acho que de uma forma ou de outra eu sempre tive uma professora dentro de mim por mais que eu tentasse não ouvir, sabe? Eu gosto muito de ensinar, mas eu tinha uma imagem ruim. Ruim do professor. Principalmente financeira, não é? A gente sabe que financeiramente para um professor ainda hoje é muito complicado. Então eu não queria por causa disso... Mas aí no fim eu falei: ah! Eu não fiz cursinho preparatório... É... é meu primeiro vestibular. Eu realmente gosto muito de tudo relacionado a língua, literatura, vou tentar. Se passar, passei. E passei. (CRISTINA)

Apesar do gosto pela língua inglesa e por já ter começado a trabalhar na área como monitora de um curso de inglês, o depoimento de Cristina sugere que a opção pelo curso de Letras foi feita sem muita convicção. A baixa atratividade da carreira docente apontada por Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida (2009) no estudo sobre as escolhas de curso superior feitas por alunos do Ensino Médio também pode ser identificada na fala de Cristina. Apesar de não poder ser considerada de uma família de capital socioeconômico e cultural elevado, o investimento dos pais no percurso escolar dos filhos gerou expectativas mais altas em relação à escolha de curso e perspectivas profissionais dos filhos. Talvez, se estivesse se sentindo mais preparada para o exame do vestibular, Cristina se preocuparia menos com a concorrência do vestibular e escolheria um curso mais prestigiado. Apesar de gostar do idioma, ela parecia se preocupar com as perspectivas profissionais e tinha dúvidas de que sendo professora conseguiria aquilo que almejava, e que estava relacionado, principalmente, a uma condição econômica mais estável e confortável e maior reconhecimento social. Segundo Cristina, essa era também uma preocupação de seu pai. De acordo com seu depoimento, sua decisão de fazer Letras foi recebida com decepção principalmente por ele:

Meu pai ficou numa tristeza. De fato... até hoje ele... eu acho que ele é meio ressentido comigo. Porque é... Eu, na verdade, modéstia à parte, sou uma pessoa informada, gosto de estudar, de ler, então eu acho que ele via em mim uma possível profissional de uma outra área que ia dar... mais... com mais status, não é? Sei lá... Medicina, engenharia, direito ou algo do tipo. (CRISTINA)

Como visto neste trabalho, o prestígio das “profissões imperiais” analisadas por Vargas (2010) parece se manter inalterado mesmo com a expansão do ensino superior e o maior número de diplomados desses cursos. Um indicativo da manutenção desse prestígio é o fato de Cristina citar medicina, direito e engenharia como exemplo de profissões valorizadas, assim como o fato de o pai de Ana Cecília elencar as profissões

de médico e advogado como aquelas que apresentavam melhores perspectivas salariais para a filha.

De acordo com Cristina, seu pai tentou convencê-la a mudar de ideia, dizendo que ela poderia “*passar necessidade*” e que Letras era um curso “*para quem não tem muita opção*”. Segundo Cristina, essa visão era partilhada também pelo irmão mais velho, que acreditava que ela tinha potencial para fazer “*algo melhor*”. Pelo depoimento de Cristina, é possível perceber que o melhor era entendido como um curso de maior prestígio e aquele que oferecesse maiores perspectivas e reconhecimento social que uma carreira docente. Apesar de seus filhos terem estudado somente em escolas públicas, o que poderia sugerir um menor investimento na formação, os pais de Cristina se envolveram e investiram na busca por escolas públicas de qualidade. Sendo assim, era natural que a escolha de um curso pouco valorizado fosse vista com reservas. De acordo com Cristina, a única pessoa que aparentemente aceitou sua opção desde o início foi a mãe:

A minha mãe, ela não tem muito estudo. Então assim... a minha mãe, ela é fã dos filhos dela incondicionalmente. Se eu falasse que queria fazer qualquer curso, ela me apoiaria na decisão... E até hoje ela tem muito orgulho de eu ser professora de inglês. Ela fala para todas amigas: a minha filha é professora de inglês. Ah! A minha filha é professora de inglês. Então assim... ela tem muito orgulho. (CRISTINA)

Apesar de se sentir acolhida pela figura materna, fã incondicional dos filhos e orgulhosa em relação à profissão da filha, é interessante notar que, em seu depoimento, Cristina enfatiza o fato de sua mãe ter pouco estudo. Nesse trecho, Cristina parece dizer que para a mãe qualquer escolha de curso seria bem avaliada, pois, além de mãe – fato que de antemão poderia colocar em xeque uma avaliação objetiva sobre as opções dos filhos, ela não entende bem desse campo, já que tem baixa escolaridade. Esse dado – o pouco estudo - parece tirar da mãe de Cristina a autoridade para avaliar qual seria uma boa opção de curso de graduação para a filha. Assim, a opinião positiva da mãe em relação à escolha da filha não parece ter sido suficiente para tranquilizar Cristina em relação a sua decisão de fazer Letras.

Percurso acadêmico e profissional

Cristina teve uma trajetória acadêmica bastante distinta daquela percorrida por Ana Cecília. Assim que iniciou o curso de Letras, Cristina foi promovida a professora na escola de idiomas em que estudava inglês desde os quatorze anos e onde já era monitora.

Segundo ela, a experiência de ser professora fez com que ela conseguisse perceber que a graduação em Letras a ajudaria a ser uma professora mais bem preparada:

Quando eu entrei... quando eu entrei no curso eu já estava como monitora na... na escola. Isso. No ano que eu entrei me chamaram para ser professora, então foi assim... foi... no e... no exato momento. Então eu entrei na faculdade e comecei a dar aula então para mim era muito interessante que eu podia aplicar algumas coisas que eu estudava... (CRISTINA)

Apesar de já ser professora de inglês e de ver no curso de Letras uma aplicação prática para natureza de seu trabalho, em seu depoimento, Cristina diz que sempre negou o desejo de ser professora e que tentava buscar outros caminhos que não a docência para seu futuro profissional, ainda que essas opções estivessem relacionadas ao curso de Letras, como a tradução e a revisão. Porém, apesar da vontade de buscar alternativas para a docência, Cristina começou a dar aulas em duas unidades da escola e, durante a graduação, tornou-se coordenadora de uma dessas unidades. Além disso, morava longe não só do trabalho como também da UFMG. Assim, não acredita ter tido tempo e disponibilidade suficientes nem para levar o curso de graduação da maneira que considerava ideal nem para buscar outras alternativas profissionais fora a docência:

Moro praticamente em Contagem e dava aula em duas escolas da rede nessa época. Uma em Contagem e outra na unidade do Santo Agostinho. Não tinha carro, então era o dia inteiro rodando de um lado para o outro... Com os horários bem apertados, tendo que estudar aquele monte de textos da... da Letras, não é? Então assim... me envolvi o máximo que eu podia me envolver (no curso de graduação), mas não era o ideal. (CRISTINA)

Para investir mais no trabalho, aumentar a carga horária de aulas e tornar-se coordenadora, Cristina parece ter tido que abrir mão de alternativas que poderiam lhe proporcionar a aquisição de um capital cultural valorizado dentro da vida acadêmica ou mesmo no ambiente profissional. Segundo seu depoimento, devido a seu grande investimento no trabalho na escola de idiomas, Cristina não priorizou fazer um intercâmbio universitário ou de trabalho, que, como visto na trajetória de outros sujeitos pesquisados, são experiências que parecem valorizar não somente a formação em Letras, mas também a formação geral de quem participa delas. Por outro lado, é importante ressaltar que ela havia se tornado coordenadora de uma escola franqueada de uma grande rede nacional, o que indicava uma ascensão profissional.

Depois de formada, Cristina continuou com o trabalho de coordenação e as aulas na escola de idiomas. No entanto, começou a se sentir insatisfeita com diversos problemas que identificava lá: a instabilidade na carga horária de aulas, o que fazia seu salário variar

semestralmente; o fato de considerar o método do curso muito inflexível, o que limitava a aplicação de seus conhecimentos sobre a área de ensino de línguas; o fato de o ensino de inglês ser considerado um negócio e a preocupação maior ser o número de matrículas e não necessariamente o aprendizado dos alunos.

Eu estava numa época que eu estava meio desiludida, porque [...] o curso de inglês hoje em dia acabou tornando-se mais um comércio do que realmente educação, então eu me sentia meio que escrava daquilo. Eu não podia aplicar os conhecimentos que eu tinha, eu não podia dar para o meu aluno o que ele precisava de fato... E se o aluno não... não progredisse, de toda forma ele teria que passar para o próximo nível. E eu não concordava com isso. Então assim... isso me gerava muita frustração. Além de tudo, por exemplo, o mais importante para o dono de um curso de idiomas é qual que é o seu número de retenção. Então, de um semestre para o outro ele avalia quantos dos seus alunos fizeram rematrícula e não quantos dos seus alunos de fato aprenderam inglês. Então assim... aquilo para mim foi se tornando uma bola de neve... (CRISTINA)

Assim, apesar de poder ser considerada bem-sucedida naquilo que havia se proposto a fazer profissionalmente, já que havia chegado à coordenação da escola, depois de anos de investimento em sua carreira, Cristina começou a questionar se gostaria realmente de continuar seguindo aquela trajetória. Na verdade, de acordo com Cristina, ela não via melhores perspectivas profissionais onde estava trabalhando.

Nesse ponto, ela e Ana Cecília se assemelham, pois investiram anos de trabalho em escolas de idiomas e não acreditam ter recebido o retorno esperado, nem mesmo o reconhecimento, para tal investimento. Além disso, o depoimento das duas reitera o cenário apresentado no capítulo 2 sobre o campo de trabalho do professor de inglês. Em geral, como visto nesta pesquisa, os professores das escolas de idiomas são jovens, com menos de 30 anos, pois, segundo os coordenadores, percebendo as limitações desse segmento escolar e a necessidade de uma vida mais estável, acabam por sair da escola e procurar outros caminhos profissionais.

Cristina resolveu então lecionar inglês no Ensino Fundamental de uma escola particular. Esperava, com isso, descobrir um segmento em que pudesse ter, pelo menos, mais estabilidade e maior autonomia para desenvolver o curso da forma que considerasse mais adequada. No entanto, lá Cristina relata não ter tido uma boa experiência:

Porque a minha experiência, por exemplo, nessa outra escola que eu te falei, era uma escola particular, mas era para mim uma escola particular com cara de escola pública. Que eram crianças que não estavam interessadas em aprender, tinha um conflito muito grande entre aluno e o professor. [...] Dentro da escola, eu acho que o sistema, ele não enxerga o inglês como uma... uma disciplina fundamental. Existe um caso, por exemplo, de que um aluno tinha tomado

recuperação em quatro disciplinas... Eu tive que dar dezoito pontos para ele, para ele pegar recuperação só em três disciplinas e não tomar... não ser reprovado direto. Então assim... é uma... é uma disciplina que não tem o mesmo status de outras disciplinas, tipo matemática, português... (CRISTINA)

Esse depoimento de Cristina elenca uma série de problemas identificados no ensino de LE na escola regular, tanto da rede pública quanto da rede particular. Como apontado Paiva (2006), um dos problemas é a desvalorização desse componente curricular, o que acaba por gerar um ensino de má-qualidade. O fato de ter que alterar a nota de um aluno para que ele não fosse reprovado reforça a ideia de que a língua inglesa realmente vale menos que outras disciplinas na escola regular. A essa desvalorização, soma-se o fato de Cristina identificar nessa escola particular um “*cara de pública*”. Seu depoimento descreve um quadro muito parecido com aquele visto nas escolas públicas, e que está presente em muitas escolas particulares também, onde, segundo Fanfani (2009), existe grande dificuldade para o exercício da autoridade pedagógica. Os alunos são desinteressados, não comprometidos com os estudos, desrespeitosos tanto com colegas quanto professores e o professor, a autoridade, não sabe como mudar essa situação.

Depois dessa experiência e ainda dando aulas na escola de idiomas, Cristina começou a pensar em outras alternativas profissionais, fora da sua área de formação. Com o incentivo do marido, engenheiro agrônomo e servidor público municipal, Cristina decidiu que se prepararia para fazer um concurso público. Fazia cursinho preparatório pela manhã e dava aulas de manhã e à noite na escola de idiomas. Passou no concurso em 2009 e em janeiro de 2010 já tinha assumido o cargo. Atualmente, Cristina trabalha no Ministério da Fazenda, em um cargo técnico administrativo. Segundo ela, seu salário pode ser considerado bom e, por ter previsibilidade em sua renda, conseguiu uma estabilidade financeira que não teria se tivesse continuado como professora na escola de idiomas.

Paralelamente ao trabalho no Ministério da Fazenda, Cristina dá aulas particulares de inglês. De acordo com ela, essa é uma maneira de continuar fazendo o que gosta, dar aulas de inglês, e de complementar a renda. Segundo Cristina, dar aulas de inglês é “*um ótimo bico*”. Além disso, ao optar por aulas particulares, Cristina parece se sentir mais livre para conduzir o curso da maneira que achar mais adequada e de selecionar alunos que queiram realmente aprender. Como foi professora de curso de idiomas durante muitos anos, tem alunos que a indicam para aulas particulares e, de acordo com ela, há grande demanda por esse tipo de aula. Como a carga horária no Ministério da Fazenda é de 6

horas diárias, depois do trabalho, Cristina dá aulas particulares todos os dias da semana e até mesmo aos sábados. Com isso, segundo ela, sua renda aumenta significativamente.

Apesar da satisfação com a estabilidade e com o salário, Cristina não parece realizada com a natureza do trabalho no serviço público, que lhe parece muito burocrático, e pensa em fazer um outro concurso, talvez relacionado a uma área que lhe interesse. No entanto, Cristina diz que só sairá do cargo onde está se passar em um concurso que lhe remunere melhor:

É... talvez fazer um outro concurso com uma remuneração melhor, um concurso de nível superior, em alguma coisa que tenha talvez um pouco mais a ver com a minha área porque você tem concurso de revisor, tem Secretaria de Cultura, Ministério da Educação, Secretaria de Educação, então assim... talvez fazer um outro concurso para minha área, mas com uma remuneração maior. Eu só saio daqui pra... para uma remuneração maior... (CRISTINA)

Cristina fez um concurso para ser professora de inglês da rede municipal de Belo Horizonte e foi aprovada. No entanto, segundo ela, quando foi chamada para assumir o cargo, já trabalhava no Ministério da Fazenda e, mesmo como um cargo técnico em uma área distinta de sua formação, Cristina diz acreditar que seria mais confortável continuar onde estava e dar aulas particulares de inglês, o que lhe traria maior renda e menos frustração:

Quando eu fui chamada... Eu já estava aqui no Ministério da Fazenda. Eu já tinha passado nesse concurso. Então eu cheguei num momento que eu tinha que decidir...O quê que eu ia optar. Infelizmente é... eu... eu... assim... eu vejo dessa forma, pode ser um pouco de... de preconceito mesmo, mas assim... a rede pública você pode ir para uma boa escola como você pode ir para uma escola numa regional perigosa, não é? São alunos que não estão... porque professor gosta de aluno que quer aprender, assim... de maneira geral, não é? Então você quer ver o resultado do seu trabalho. Ainda que o aluno, que ele tenha dificuldade, mas que ele esteja envolvido no... no... no processo. E nem sempre na rede pública você tem isso. (CRISTINA)

Como observado por Fanfani (2009), além de ser uma instituição sobredemandada e subdotada, a escola enfrenta dificuldades para achar alternativas para a crise na autoridade pedagógica. De acordo com seu relato, Cristina diz que professor gosta de dar aulas para o aluno que quer aprender, no entanto, essa não parece ser a realidade da maioria das escolas públicas, e como observado por Cristina em sua experiência como professora de escola regular, nem de muitas escolas particulares. A percepção de Cristina sobre o trabalho docente na rede pública parece ter sido formada não somente com base em relatos de amigos, mas também a partir de sua experiência fazendo estágio docente na graduação em Letras:

Eu tive uma... uma experiência na Letras mesmo. A gente fez um estágio numa escola na... no... No aglomerado da Serra. E aí eles colocaram... a minha turma era uma turma... o rótulo da turma era: três anos de escolaridade não alfabetizados. Só que não eram só crianças com três anos de escolaridade. Tinha de tudo que você pode imaginar. [...] E me... me marcou muito um menino... eu não lembro o nome dele, mas ele falando: 'ah! Professora, eu não quero aprender essa língua esquisita, não. Eu quero aprender a ler e a escrever'. E aquilo eu falei assim... eu... quê que eu estou fazendo aqui? Entendeu? Essa criança... ela não precisa de mim. Provavelmente ela vai precisar de mim... talvez algum dia ela precise, mas nesse momento o meu conhecimento não vai fazer diferença nenhuma para ele. É o supérfluo. E aí na rede pública eu pensei: é isso que eu vou encontrar. Não quero. Não estou preparada para isso. (CRISTINA).

Cristina não parecia ver sentido em ensinar uma LE para uma criança que tinha dificuldades na própria língua materna e não acreditava que esse aluno precisasse dessa experiência nesse momento. Assim como apontado por outros sujeitos dessa pesquisa, como Baltazar e Juliano, segundo Cristina, o curso de Letras não parece preparar os alunos da graduação para enfrentarem uma realidade de trabalho bastante distinta daquela apresentada pela academia. Segundo seus relatos, o aluno da licenciatura em Letras é preparado para dar aulas para bons alunos de boas escolas, preferencialmente de cursos de idiomas, onde não há concorrência com outros componentes curriculares e os alunos, em tese, querem aprender:

Você não é preparado para as diferenças. Você é preparado para o básico, não é? Só. Para aluno de cursinho... É muito frustrante. Muito frustrante. Até aluno com um pouco mais de dificuldade você não é preparado. [...] O curso te prepara para alunos padrão. Para aluno bom. Com uma família bem estruturada, com muito acesso a informação, então é um aluno que, de uma maneira ou de outra, ele não é um aluno sem conhecimento nenhum. Ele é um aluno que já tem um conhecimento. Principalmente do inglês, não é? Ainda que seja através de televisão, música, alguma coisa, ele já é um aluno que já tem um pré conhecimento do idioma. Não é um aluno que sai do zero, não. (CRISTINA).

Dentro desse contexto, é difícil realmente imaginar que os alunos da graduação em Letras desejem trabalhar na rede pública. Vale lembrar que Baltazar mencionou ter sofrido preconceito durante a graduação por expressar seu desejo de ser professor da rede pública. Segundo ele, essa não era a ambição esperada para um aluno da graduação da UFMG. Além do depoimento dos egressos, os diretores entrevistados no capítulo 2 deste trabalho também apontaram o desconhecimento e a falta de preparação dos professores para a realidade da escola pública como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho nas instituições desse segmento.

Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês para Cristina

Assim como Ana Cecília, Cristina parecia ter maiores expectativas em relação a seu futuro profissional. No entanto, diferentemente de Ana Cecília, Cristina conseguiu uma ascensão em termos econômicos em relação a seu meio social de origem. Cristina e o marido moram em um apartamento próprio e têm carro. Além disso, de acordo com seu depoimento, estão construindo uma casa em um condomínio fechado de alto padrão na região norte de Belo Horizonte. Segundo Cristina, essa ascensão foi alcançada principalmente a partir da estabilidade do emprego público e também com as aulas particulares de inglês que continua a dar até hoje e que não pretende parar. Além disso, por ser engenheiro e trabalhar na prefeitura de Belo Horizonte, o marido de Cristina também contribuiu para essa ascensão.

Além de maior capital econômico, Cristina fez faculdade e tem domínio de uma LE, sinais da aquisição de um capital cultural que a distancia de seu meio social de origem. No entanto, ao longo de toda a entrevista Cristina parece lamentar o fato de não ter conseguido maiores rendimentos principalmente simbólicos da licenciatura em Letras. A fala de Cristina parece sugerir que não só ela, mas também sua família e até mesmo seu marido, imaginavam um futuro mais promissor.

Segundo seu depoimento, seu percurso profissional foi marcado por uma intensa carga de trabalho, por uma instabilidade salarial e falta de perspectivas profissionais, o que parece ter lhe gerado bastante frustração. Assim como Ana Cecília, Cristina parece ter identificado limitações no mercado de trabalho de cursos de idiomas e acabou percebendo que não conseguiria o retorno que esperava se continuasse trabalhando nesse segmento. Assim, a melhor opção que encontrou parece ter sido o funcionalismo público. A impressão que se tem do depoimento de Cristina é que ela acredita que se tivesse feito o mesmo esforço em outra área, acabaria tendo rendimentos muito maiores e isso parece lhe trazer uma frustração. Esse parece ser também o sentimento de seu pai, que não queria que ela fosse professora, e de seu irmão mais velho:

Ele (o irmão mais velho) compartilha um pouco com a visão do meu pai. De que eu podia ter ido além. Hoje, Débora, eu tenho um pouco... eu acho que eu poderia ter ido também. Não estou insatisfeita, sabe? Mas eu acho... Não sei. Não sei (se faria Letras novamente). Eu gostaria de ser professora de inglês novamente, mas eu não sei se eu faria Letras. Muito provavelmente eu investiria numa ida para o exterior num... num curso no exterior... não... não

só trabalharia... eu tentaria fazer um curso focado pra... para ser professor...
(CRISTINA)

Nesse trecho da entrevista Cristina parece lamentar não somente ter feito o curso de Letras, mas também não ter tido uma experiência internacional. Como visto em sua trajetória acadêmica e profissional, Cristina não fez intercâmbio de trabalho ou de estudos, pois parecia estar investindo em sua carreira de professora e coordenadora de uma escola de idiomas. No entanto, para trabalhar nesse campo e para dar aulas particulares de inglês, algo que continua fazendo até hoje, Cristina não precisaria de um diploma de licenciatura. Talvez por esse motivo ela diz acreditar que o melhor teria sido fazer um curso de graduação mais prestigiado e um curso de formação de professores de inglês no exterior. Além de um diploma mais valorizado, teria também a experiência internacional, que, como visto anteriormente, possui alto valor distintivo no mercado de bens simbólicos (PRADO, 2002; NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008; NOGUEIRA, 2010), e isso provavelmente lhe traria ainda mais prestígio para ser uma professora particular de inglês.

Segundo Cristina, seu marido, assim como seu pai e seu irmão, parece também acreditar que ela poderia estar melhor profissionalmente. De acordo com Cristina, a impressão do marido sobre sua situação profissional deve-se principalmente ao fato de ela ter uma carga horária de trabalho excessiva para conseguir o rendimento que considera bom. Segundo seu depoimento, além do trabalho no Ministério da Fazenda, Cristina leciona todos os dias e acaba sobrando pouco tempo para atividades de lazer ou mesmo de descanso. No entanto, Cristina diz achar difícil deixar as aulas particulares não somente pela renda que lhe proporcionam, mas também por darem sentido ao seu trabalho. Cristina diz não se identificar com a natureza de seu trabalho e considera as aulas de inglês o momento do dia em que se sente mais realizada:

Eu só saio daqui pra... para uma remuneração maior... E se eu continuar no serviço público eu preciso das aulas de inglês porque o serviço público, ele é muito burocrático. Então assim... você não tem muito lugar para... para criar, pra... sabe? É um pouco frustrante mesmo. Então eu costumo brincar, eu falo até com os meus alunos: eu acho que eu não posso cobrar de vocês, porque para mim isso é uma terapia. (CRISTINA)

É interessante notar que Cristina parece ter um gosto genuíno pela língua inglesa e por lecionar o idioma – ainda que não tenha o interesse nem o gosto de lecionar no ensino regular, ela parece realmente apreciar a atividade de dar aulas particulares ou mesmo para pequenos grupos. No entanto, nem mesmo o prazer em lecionar parece lhe trazer a

tranquilidade pela opção de ter feito a licenciatura em Letras, pois ela não precisaria desse diploma para dar esse tipo de aula. Um curso no exterior a habilitaria para isso e muito provavelmente lhe traria maior prestígio.

Em sua entrevista, Cristina dá a impressão de que as expectativas em relação a seu futuro eram muito altas em função do seu grupo de origem. Os pais, particularmente o pai, parecem ter feito grandes investimentos na educação e criado muitas expectativas em relação ao futuro profissional dos filhos. Apesar de ter feito um curso superior, em uma universidade de renome, e de falar uma LE fluentemente, a fala de Cristina sugere que o diploma de licenciatura não lhe proporcionou o retorno simbólico que esperado. Seus arrependimentos estão relacionados à escolha de um curso de menor prestígio e ao fato de não ter feito intercâmbio – que provavelmente lhe traria um maior retorno simbólico do investimento na formação.

Assim como identificado por Lapo e Bueno (2003) na pesquisa sobre o abandono da profissão docente, a decisão de deixar o magistério para Cristina e também para Ana Cecília foi tomada devido a questões salariais e a um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas relativas à vida pessoal, profissional e ao projeto de futuro que elas tinham para si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, de caráter qualitativo, teve como objetivo investigar os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em inglês da UFMG. A opção metodológica desta pesquisa foi feita com vistas a proporcionar uma perspectiva aprofundada sobre os usos e significados desse título para os egressos do curso de Letras da UFMG. Portanto, os resultados apresentados aqui caracterizam-se pela profundidade e não necessariamente por sua abrangência. Os dados coletados e analisados não pretendem oferecer uma resposta definitiva sobre qual o valor exato do diploma de licenciatura em língua inglesa da UFMG. Pelo contrário. Dos doze entrevistados, apenas dois demonstraram uma real insatisfação com os rendimentos desse título e dizem que, se pudessem voltar atrás no tempo, não fariam o curso de Letras. Apesar da discussão sobre a expansão do ensino e a desvalorização dos títulos, os dados obtidos para esta pesquisa sugerem que, para a maioria dos egressos, o diploma de licenciatura em inglês parece ter tido um significado positivo em suas vidas. Os ex-alunos entrevistados tiveram rendimentos bastante distintos de seus diplomas e várias são as possíveis explicações para isso.

Primeiramente, eles iniciaram suas trajetórias acadêmicas e profissionais a partir de posições distintas no campo social, o que acaba tornando distinta também a percepção de seus rendimentos. Ou seja, para aqueles que, como Juliano, saíram de uma posição socioeconômica e cultural menos favorecida, o simples fato de ter feito um curso superior já lhes proporciona uma ascensão social e cultural bastante relevante. Por outro lado, aqueles que tinham uma posição mais privilegiada no campo social tendem a avaliar que os rendimentos principalmente materiais do diploma de licenciatura são baixos. Assim, Ana Cecília, Alice e Beatriz, originariamente de famílias de classe média ou média/alta consideram que o diploma proporcionou baixo rendimento financeiro. Entretanto, os impactos econômicos do diploma parecem também ter relação com o segmento escolar em que o egresso atua. Diferentemente de Ana Cecília, Alice e Beatriz, Mariana acredita ter uma situação econômica confortável devido a seu trabalho como professora de inglês de duas escolas regulares da rede particular.

Apesar da percepção negativa de vários dos sujeitos pesquisados sobre o pouco retorno financeiro relacionado à posse do diploma de licenciatura, o depoimento da maioria desses egressos sugere que outros aspectos relacionados aos rendimentos desse

título parecem compensar o baixo rendimento econômico proporcionado por ele. Um fator que parece influenciar fortemente a percepção positiva sobre os rendimentos do diploma são aspectos intrínsecos relacionados às expectativas dos sujeitos em relação a sua formação e percurso profissional. Os depoimentos dos sujeitos deste trabalho reforçam, em grande medida, os resultados das pesquisas de Chaves, Morais e Nunes (2009) e Valle (2006). Valle (2006) identificou que, para os professores de origem socioeconômica-cultural modesta analisados em sua pesquisa, mesmo que o magistério tenha sido uma escolha baseada no possível, o fato de terem estudado Pedagogia representou uma ascensão cultural, profissional e até econômica. Por sua vez, um dos pontos levantados por Chaves, Morais e Nunes (2009) para colocar em xeque a tese da “desilusão coletiva” dos novos diplomados, que estariam frustrados com os baixos rendimentos de seus diplomas, é que as pesquisas tendem a não considerar aspectos intrínsecos das aspirações do diplomado, como gostar daquilo que faz ou aprender coisas novas, e a valorizar as dimensões extrínsecas do diplomado, como remuneração e a mobilidade social. Assim, o gosto pela cultura e por um idioma estrangeiro ou mesmo o sonho de ser professor não parecem ser fatores que possam ser desprezados em uma análise sobre os rendimentos de um diploma de licenciatura.

Neste trabalho, mesmo para aqueles egressos que, como Beatriz e Mariana, tinham um capital cultural herdado que poderia facilitar a entrada para um curso de prestígio e rendimentos maiores a partir de diploma de nível superior mais valorizado, o diploma de licenciatura não representa uma frustração. A análise dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa sugere fortemente que muitos deles se mostravam realizados em suas profissões, mesmo não tendo os rendimentos materiais esperados de um diploma de curso superior. Essa realização parece estar relacionada a dois aspectos fundamentais: o gosto pelo idioma e/ou pela profissão docente e o prestígio associado ao domínio de uma LE e ao contato com o universo internacional – representado por viagens, vivência no exterior e capital social (família e amigos em outros países).

A maioria dos entrevistados tem uma imagem positiva da profissão docente e/ou da instituição escolar e essa percepção parece ter sua gênese em experiências escolares bem sucedidas e no contato com professores que marcaram positivamente. Todos os egressos entrevistados, mesmos os que se mostram frustrados, enfatizaram ter prazer em falar uma LE. Segundo Bourdieu (2003, 2007), o domínio de uma LE possui um efeito distintivo no mercado de bens simbólicos (BOURDIEU, 2007). Assim, é possível

estabelecer uma relação entre o gosto pela língua inglesa e o prestígio que o domínio desse idioma traz aos egressos pesquisados. No caso da licenciatura em língua inglesa, o prestígio de se falar uma LE e a possibilidade de contato com o caráter internacional proporcionada pelo domínio de uma LE parecem atenuar a sensação de desvalorização do magistério e do suposto baixo rendimento econômico do diploma. Os depoimentos sugerem que, em alguma medida, a língua inglesa vem perdendo o caráter distintivo e passa a ser considerada um capital básico; vale lembrar que vários egressos têm conhecimento ou dominam um terceiro idioma e acreditam que falar inglês se tornou algo “básico”. O caráter distintivo do domínio desse idioma parece, agora, estar agregado ao ideal de cidadão do mundo e ao uso da língua inglesa como língua franca ou língua internacional, domínio de um cidadão que transita pelo mundo com desenvoltura, que viveu no exterior, ou que tem um contato próximo com o universo internacional, e possui um capital cultural de caráter internacional.

Em todos os depoimentos, o tema de intercâmbios foi assunto recorrente. Como observado em pesquisas sobre internacionalização do ensino (PRADO, 2002; NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008, AGUIAR, 2009, NOGUEIRA, 2010), a experiência de estudos no exterior tem alto grau distintivo e é uma estratégia que agrega valor à formação não somente em termos do desenvolvimento de uma competência linguística, como também da aquisição de um capital cultural relacionado a aspectos sociais e culturais vividos no contexto de um outro país. Nesta pesquisa, dos doze sujeitos entrevistados, apenas dois, Cristina e Baltazar, não tiveram a oportunidade de viver no exterior, e essa é uma das grandes frustrações de ambos. Outros egressos que, além de dominar o idioma, têm um capital social internacional e uma relação próxima com a vida no exterior, como Beatriz, Bernardo e Mariana, vivenciam os rendimentos simbólicos desse maior trânsito internacional.

Um ponto que também merece atenção é o trabalho nas escolas de idiomas. Com exceção de Juliano, Baltazar e Beatriz, professores da rede pública, e de Mariana, professora de escola particular, todos os entrevistados parecem ter tido no início da graduação e/ou do percurso profissional uma propensão maior a trabalhar em cursos de idiomas. Os depoimentos sugerem que, em princípio, esse tende a ser um mercado mais valorizado pelos alunos da graduação. Vale lembrar a fala de Alice para convencer os pais de que ser professora não era uma opção ruim: “ ‘ah! Minha filha, você vai fazer o quê? Vai dar aula?’ Eu falei: ‘Não. Vou dar aula em cursinho’ ”. Esse dado coincide com

uma das conclusões de Silva (2010) em sua pesquisa sobre os alunos da graduação em Letras da UFMG. Em seu trabalho, ele identificou que os alunos com maior capital cultural investem na docência em cursos livres de idiomas, em experiências no exterior e em disciplinas da área de literatura e que, por outro lado, rejeitam a ideia de atuar no ensino básico regular.

No entanto, apesar do apelo dos cursos de idiomas (um campo em que não há concorrência com outros componentes curriculares e onde os alunos se dispõem a ir por vontade própria - ou vontade dos pais, em contraste com a obrigatoriedade do ensino de língua na escola regular pública ou privada), a análise desse campo escolar a partir das entrevistas com os coordenadores traça um cenário pouco atraente de suas reais condições de trabalho. Poucas são as escolas que conseguem oferecer boas condições de trabalho. A trajetória profissional dos egressos pesquisados reforça o cenário traçado no capítulo 2 desta tese. Primeiramente, as duas egressas que abandonaram a docência tomaram essa decisão principalmente por não terem conseguido os rendimentos objetivos e simbólicos que consideravam adequados para o trabalho nas escolas de idiomas em que atuavam. Um outro exemplo é Alice, que apesar do prestígio de ser proprietária de uma escola, não tem o retorno financeiro do negócio. Apesar do grande número de escolas de idiomas, aqueles sujeitos da pesquisa que permanecem atuando no campo de cursos de línguas se dividem em duas grandes instituições que parecem ser exceções de um mercado que parece oferecer poucas perspectivas profissionais. Apesar dos problemas identificados nesse segmento escolar, os dados desta pesquisa e da pesquisa de Silva (2010) sugerem que os cursos de idiomas exercem uma sedução sobre os graduandos em Letras. Uma possível explicação para essa atratividade exercida pelos cursos talvez seja a ideia, muitas vezes equivocada, de uma maior aproximação com o caráter internacional da aquisição de um idioma, o que acrescenta um toque de sofisticação ao ensino de inglês e de LEs em geral. Esse é um tema que merece futuras pesquisas.

Outra observação relevante sobre os resultados dessa pesquisa diz respeito aos egressos que trabalham na rede pública de ensino. Apesar do quadro desfavorável apontado pelos coordenadores e diretores entrevistados para o Capítulo 2 desta pesquisa e de uma literatura que identifica as dificuldades enfrentadas pela rede pública de ensino (GATTI e BARRETTO, 2009; GATTI, TARTUCE e ALMEIDA, 2009; FANFANI, 2007, 2009), os sujeitos participantes desta pesquisa pretendem continuar atuando nesse segmento escolar. Baltazar, Juliano e Beatriz explicitaram insatisfação em relação às

condições de trabalho no ensino público, principalmente relativas ao baixo salário e à crise da autoridade pedagógica, mas, de acordo com seus depoimentos, eles não têm a intenção de abandonar a rede pública, pelo menos no médio prazo. Os motivos apontados por eles para a permanência na rede são a autonomia que têm em relação ao desenvolvimento de seus cursos e a estabilidade proporcionada por um emprego público – algo que não acreditam que teriam na rede particular. A avaliação desses egressos sobre a rede particular apresenta semelhanças com o quadro apresentado no capítulo 2 desta tese e reforçado pelo depoimento de Mariana e Bernardo, professores da rede particular. Embora seus salários sejam maiores que os dos profissionais da rede pública, os depoimentos de Mariana e Bernardo dão indícios de que a cobrança em relação ao desenvolvimento do curso e aos resultados do trabalho é bastante grande na rede particular de ensino e eles dizem saber que, se não atenderem às expectativas das escolas, correm o risco de perder o emprego.

A maioria dos egressos acredita que o fato de terem feito a licenciatura exclusivamente em inglês (e não uma licenciatura dupla) foi importante para a aquisição do idioma ou para aprofundar o conhecimento que já tinham da língua inglesa. No entanto, apesar de terem uma visão aparentemente positiva da formação linguística durante o curso de graduação, muitos alunos identificaram lacunas na formação para a docência, principalmente para atuar na rede pública. Essa também foi uma observação feita pelos diretores e coordenadores das escolas públicas e também das privadas.

Algo que também merece menção é que ainda que Letras não seja um curso valorizado na hierarquia dos cursos de ensino superior e que a seleção para uma licenciatura seja menos seletiva que para cursos de maior prestígio, os depoimentos indicam que a opção pela habilitação em língua inglesa não foi uma mera adaptação ao possível. Para alguns deles, como Baltazar e Juliano, a opção pela língua inglesa representou um desafio e grandes investimentos, principalmente devido ao fato de o curso exigir dos alunos iniciantes um determinado nível de conhecimento do idioma. Segundo o depoimento de Juliano, vários de seus colegas mudaram de habilitação no primeiro semestre do curso por receio de não conseguir acompanhar o curso de língua inglesa. O fato de terem um determinado nível de conhecimento de inglês nos leva a questionar se essa habilitação não atrai alunos com perfil um pouco diferente daquele geralmente traçado para o estudante da pedagogia e das licenciaturas. Com exceção de Juliano e Baltazar, que são das classes populares, todos os entrevistados vêm de famílias de classe

média e até mesmo das classes mais altas, e possuem um capital cultural herdado e acumulado antes da entrada do curso.

Os egressos valorizam o fato de terem um diploma da UFMG, uma instituição que, segundo eles, tem peso e relevância no cenário acadêmico do país. Para a maioria dos egressos, a licenciatura em língua inglesa parece ter representado a aquisição de um capital cultural de alto valor distintivo, com o desenvolvimento de pesquisa acadêmica, a aprendizagem de uma LE e a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior, experiência essa que proporciona aos egressos uma aura de prestígio. Há um componente de realização pessoal importante em todas as trajetórias pesquisadas até mesmo pelo fato de o gosto pelo idioma ser uma constante em todos os depoimentos. Além disso, os diferentes rendimentos do diploma parecem estar relacionados à trajetória dentro do curso (participação em atividades extra classe durante a graduação, como monitoria, CENEX e EDUCONLE), ao perfil social e escolar dos egressos, ao gosto ou preferência que possuem em relação à área do curso e à profissão docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan/abr 2009.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, n. 143, Maio/Agosto 2011.

AUGUSTO, Rita de Cássia. *O Inglês Como Capital Cultural no Contexto de Escolas Regulares: um Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen J.; DAVIES, Jackie; DAVID, Miriam; REAY, Diane. Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 136, p. 65-75, 2001.

BASSO, Edcleia A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal : um curso de Letras em estudo*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BATISTA, Antonio G. *As invasões bárbaras: os benefícios sociais, econômicos e culturais da escolarização longa*. Relatório parcial de pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2007. Disponível em: <http://sites.google.com/site/posfaeantoniobatista/arquivos>

BOHN, Hilario. The educational role and status of English in Brazil. In: *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Organização de ORTIZ, Renato. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (a)

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (b)

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de educação*. Organização de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (c)

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 (d).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

BOUDON, Raymond. Efeitos perversos e ordem social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. In: *Language and communication*. New York: Longman, 1983.

CHARLOT, Bernard. Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, V. E. (Org.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO/MEC-INEP, 2007, p. 23-63.

CHAVES, Miguel; MORAIS, César; NUNES, João S. Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. In: *Forum Sociológico*, nº19, Lisboa, 2009. Disponível em: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/>

COLLINS, Randall. *The credential society: a historical sociology of education and stratification*. Nova Iorque, Academic Press, 1979.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge University Press, 2003.

DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Éditions du Seuil et La République des Idées. Janeiro, 2006.

DURU-BELLAT, Marie; KIEFFER, Annick ; REIMER, David. Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49(4-5), p. 347-368, 2010.

DURU-BELLAT, Marie ; KIEFFER, Annick. From the Baccalauréat to Higher Education in France: shifting inequalities. In: *Population*, English edition, Volume 63, Number 1, 2008, p. 119-154. Disponível em <http://muse.jhu.edu/journals/population/v063/63.1.duru-bellat.pdf>

FALE - Faculdade de Letras da UFMG. Fundamentos conceituais do curso de graduação, 2007. Disponível em: www.Letras.ufmg.br. Acesso em 22/07/2013.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FANFANI, Emilio Tenti. La seducción pedagógica. In: *Escribiendo Revista Pedagógica*. Servicios Educativos Integrados al Estado de Mexico. Núm. 14, ano 6, p 02-09, Maio/Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.edomex.gob.mx/esuperior/doc/pdf/revista14.pdf>

FREIRE, Maximina M.; LESSA, Ângela B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FRIEDRICH, Patricia. English in Brazil: functions and attitudes. *World Englishes*, v. 19, n. 2, p. 215-223, 2000.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadette, TARTUCE, Gisela L. B. P., NUNES, Marina, M. R., ALMEIDA, Patricia C. A. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior de 2009 – Resumo Técnico*. Brasília, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em 04/07/2011.

KACHRU, Braj. World Englishes and applied linguistics. In: *World Englishes*. Volume 9, issue 1, pages 3-10, March 1990.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, março, 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte; Ed. UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. In: *Contexturas*, APLIESP, nº 4, p. 13-24, 1999.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf

MEC (Ministério de Educação e Cultura), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*. Brasília: MEC, 1996.

MEC (Ministério de Educação e Cultura), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 5.692*. Brasília: MEC, 1971.

MEC (Ministério de Educação e Cultura), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 4.024*. Brasília: MEC, 1961.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p 213-231, jan/jul 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea M. S.; RAMOS, Viviane C. C. *Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares*. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

NOGUEIRA, Claudio M. M. *O processo de escolha do Ensino Superior: dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. M. e PEREIRA, Flávia G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 15-38, 2010.

ORTENZI, Denise I. B. G; MATEUS, Elaine. F.; REIS, Simone. Alunas formandas do curso de Letras anglo-portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: ORTENZI, Denise I. B. G [et al]. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

PAIVA, Vera L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: *Contexturas*, n. 9, p.63-78, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>

PAIVA, Vera L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M. J. C. *Caminhos e*

colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia. *A língua inglesa no Brasil e no mundo*. In PAIVA, Vera Lúcia. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. p. 9-30. Belo Horizonte: Pontes, 1998.

PASSERON, Jean- Claude. L'inflation des diplomes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. In: *Revue française de sociologie*,. 23-4, p. 551-584, 1982.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Demanda pelo Ensino Superior no Brasil: o caso da UFMG. In: *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo, nº. 10, p. 124-129, 2004.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppmme/default_educacao.shtm

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRADO, Ceres. L. *Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRADO, Ceres. L. *Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos: um estudo dos Centros de Línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 133-158, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez, 1999.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB. In: *Anais da 35ª Reunião Anual*

da ANPED. Porto de Galinhas, PE, outubro 2012. Disponível em: 2007http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-1472_int.pdf

SILVA, Roberto C. de S. *Universidade, diversidade social e diploma de licenciatura – estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras*. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. In: *Estudos Avançados*, vol. 15, núm. 42, São Paulo, Maio/Ago, 2001.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais”no Brasil. In: *Estudos de Sociologia*. Araraquara, v. 15, n.28, p. 107-124, 2010.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias populares – algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

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

WIDDOWSON, Henry G. The ownership of English. In: *TESOL Quarterly*, 28, p. 377-388, 1994.

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR/DIRETOR

1. Quantos alunos a escola tem?
2. Como é estruturado o ensino de inglês na sua instituição (carga horária, material didático, avaliação, etc.)?
3. Como o ensino e a aprendizagem de inglês são encarados pelos alunos e pelos próprios professores?
4. Qual o peso do vestibular/ENEM para a estruturação do curso?
5. Como os alunos veem o inglês?
6. Existe diferença entre a relação dos alunos com as disciplinas de inglês e espanhol?
7. Qual o objetivo do inglês na escola? Quando saírem da escola, os alunos vão ter aprendido o quê?
8. Qual perfil de professor vocês consideram adequado para o ensino de inglês?
9. Como esse professor é selecionado?
10. Qual a importância do diploma de licenciatura em inglês? Existe alguma preferência por professores formados em determinadas faculdades? O que conta mais: experiência ou formação?
11. Vocês fazem alguma distinção entre professores formados em Letras e professores com outra formação (no plano de carreira, por exemplo)?
12. Existe algum incentivo para que os professores não formados em Letras façam esse curso de graduação?
13. O que é mais levado em consideração para a contratação: o diploma de licenciatura, um certificado internacional ou vivência no exterior?

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EGRESSOS

1. **A escolha do curso de Letras**

- a. Por que você escolheu Letras?
- b. Você teve dúvidas no momento do vestibular? Pensou em fazer algum outro curso?
- c. Você tentou vestibular para outro curso antes de prestar o exame para Letras? Que curso? Que faculdade?
- d. Qual sua relação com a língua inglesa?
- e. Por que você escolheu a licenciatura em língua inglesa?
- f. O que seus pais acharam do curso que você escolheu? E seus amigos?
- g. O que você esperava do curso?
- h. O que significava para você ter um diploma de ensino superior naquela época? Reconhecimento social? Oportunidade de trabalho? Crescimento profissional? Formação intelectual? Aumento de renda? Realização pessoal? Exigência familiar? E para seus pais?
- i. Você priorizava fazer o curso superior em alguma faculdade específica? Por quê?
- j. Quantos anos você tinha quando entrou no curso?
- k. Em que ano você entrou no curso? Em que ano se formou?
- l. Fez Letras noturno ou diurno?
- m. Trabalhou durante o curso? Qual a importância do trabalho para você (e para a sua família)?
- n. Quanto tempo demorou para fazer o curso?
- o. Você se formou com quantos anos?
- p. Quais as suas matérias favoritas?
- q. Você trabalhou em outro lugar antes de trabalhar nesta escola? Onde? Como você conseguiu a vaga? Quanto tempo ficou lá? Por que saiu?
- r. Como você imaginava sua vida depois de formado(a)?
- s. Se você fosse fazer vestibular hoje, você escolheria Letras novamente?
- t. Como você acredita que seus amigos e familiares veem sua profissão? E seu percurso profissional?

2. **O diploma**

- a. Onde você trabalha?
- b. Como você conseguiu sua vaga de emprego?
- c. O que foi mais importante para a sua contratação?
 - o diploma de licenciatura em inglês da UFMG
 - um diploma de proficiência
 - experiência como professor de inglês
 - vivência no exterior
 - indicação de alguém
- d. Qual a sua carga horária semanal?
- e. Como é o seu dia a dia no trabalho?
- f. Como se sente no trabalho?
- g. Como o ensino de inglês é visto no seu trabalho (pelos diretores, pelos outros professores, pelos alunos)?
- h. O que você acha do seu salário?
- i. Você já trabalhou em outra escola? Onde? Como entrou lá? Por que saiu?
- j. Você tem vontade de fazer algo além de dar aulas?

- k. Como você se sente em relação a tudo o que você fez no campo profissional desde que se formou?
- l. O que significou para você fazer Letras e ter o diploma de licenciatura?
- m. Se você fosse fazer vestibular hoje, escolheria Letras novamente? Por que sim/não?

3. **Capital Social**

- a. Você tem amigos da Letras? Qual sua relação com eles?
- b. Já trabalhou com algum amigo seu da Letras?
- c. Seus amigos são da sua área profissional?
- d. Algum amigo já indicou você para alguma vaga de emprego?

4. **A relação com o idioma**

- a. Como você aprendeu inglês?
- b. Qual foi a importância do curso de Letras para a sua aprendizagem de inglês?
- c. Além da sala de aula, você tem contato com o idioma? Como e com que frequência?
- d. Como você se sente falando inglês?
- e. Você tem o hábito de ler alguma coisa em inglês (livros, revistas, etc)? O quê?
- f. Você faz alguma coisa para não esquecer ou até melhorar o inglês? O quê?
- g. Qual a importância do curso de Letras na sua aprendizagem sobre como dar aulas? Como foi sua formação sobre a prática do ensino de inglês?
- u. Qual a importância do curso de Letras para a sua formação? O que o diploma de licenciatura trouxe para você que talvez você não conseguisse se somente fosse fluente no idioma?

5. **Trajetória escolar:**

- a. Você é de Belo Horizonte? Com quem você morava? Onde morava?
- b. O que seus pais faziam/fazem? (trabalho)
- c. Qual a escolaridade deles?
- d. Seus pais têm o hábito de leitura (jornais, revistas, livros, etc)? O que costumam ler?
- e. Que tipo de programa sua família fazia em conjunto quando você era criança/jovem? (lazer/cultura)
- f. Onde você estudou? Por que você estudava nessa escola? Você era bom aluno?
- g. Em que ano se formou no ensino médio?
- h. Seus amigos eram da escola ou de outros lugares (igreja, clube, etc.)?
- i. Vocês gostavam de fazer que tipo de programação?
- j. Você tem irmãos? O que eles fazem? Sua família é de Belo Horizonte?

6. **Contexto atual**

- a. Onde você mora? Com quem você mora? Você comprou seu apartamento-casa? Gosta de onde mora?
- b. Você é casado(a)? O que o seu companheiro (a) faz? Qual a escolaridade dele? Como vocês se conheceram? O que ele acha do seu trabalho, da sua formação?
- c. Você tem filhos? Onde ele/ ela estuda?
- d. Seu filho estuda inglês? Onde?
- a. Você gostaria que seu filho fizesse algum curso superior específico? Se seu filho quiser fazer Letras, o que você dirá para ele?

- e. O que você faz nos fins de semana? Que tipo de programas gosta de fazer?
- f. Você gosta de ler? O que você costuma ler?
- g. Você viaja com que frequência? Para onde você viajou a última vez? Para onde gosta de viajar?