MARIA ISABEL DE MOURA

OS CURSOS DE LETRAS DA UNIR

EMBATE ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRÉVIAS E REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM PROJETOS DE MUDANÇA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS
1997

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MARIA ISABEL DE MOURA

OS CURSOS DE LETRAS DA UNIR

EMBATE ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRÉVIAS E REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM PROJETOS DE MUDANÇA

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS
1997

MOURA, MARIA ISABEL DE

M865n Os Cursos de Letras da UNIR: embate entre representações sociais prévias e representações construídas em projetos de mudança./ Maria Isabel de Moura. -- --. Campinas, SP: [s.n], 1997.

Orientador: João Wanderley Geraldi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores - formação - Amazônia. 2. Universidade. 3. Curso de Letras. 4. Representações Sociais. 5. Análise do discurso. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. JOÃO WANDERLEY GERALDI

PROF. DR. SÍRIO POSSENTI

PROF. DR. JOSÉ DETTONI

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Maria Isabel Moura

e aprovada pela Comissão Julgadora em 20/10/97.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor e amigo João Wanderley Geraldi, que há muitos anos vem me levando a "tomar distância" para descobrir as densas tramas e as múltiplas razões de ser dos fatos e dos feitos.

À CAPES, pelos três meses de meia bolsa.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho toma como *corpus* textos produzidos por alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia que explicitam as expectativas e as críticas em relação ao seu curso. A análise dos enunciados revela a coexistência conflituosa de dois projetos: um revelado pelas expectativas dos alunos e outro revelado por suas críticas ao curso que freqüentaram. Aquele responde à ideologia de mundo letrado, em que reconstruiu a noção de "língua correta", resultado de uma tradição escolar construtora de uma representação social sobre a história do estudo de língua - aprender gramática para ensinar gramática; este visa, através de uma outra relação com a linguagem, a formação do professor e do intelectual não vinculado ao poder e engajado em um movimento de mudanças sociais. A análise dos dois projetos, face à ideologia da *integração nacional* que atravessa o projeto de ocupação e fixação da população na região e que inclui a oferta de ensino superior, tanto no que concerne ao atendimento de formação dos recursos humanos para compor a máquina administrativa, quanto como um instrumento de ascensão social, revela que, em termos de língua, ambos os projetos reproduzem e atualizam a ideologia da *integração* da Amazônia. Para os alunos, ter uma linguagem correta é uma forma de estar integrado culturalmente permanecendo na região; para os professores, abandonar a dicotomia certo/errado é uma forma de se integrar aos meios acadêmicos do país, permanecendo na região.

PALAVRAS-CHAVES: 1. Professores - Formação - Amazônia. 2. Universidade. 3. Curso de Letras. 4. Representações Sociais. 5. Análise do discurso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

CAPÍTULO I - AMAZÔNIA E DESENVOLVIMENTO 12
1.1 - A base econômica colonial 12
1.2 - A fronteira econômica 17
1.3 - Rondônia: a fronteira agrícola 22

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: UM BINÔMIO PARA A AMAZÔNIA 33
2.1 - Educação para o desenvolvimento 33
2.2 - O papel social da educação 33
2.3 - O curso superior como instrumento de ascensão social 37

CAPÍTULO III - A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA 42
3.1 - A subordinação política 42
3.2 - Universidade, coadjuvante do processo de desenvolvimento do Estado 44
3.3 - A interiorização da UNIR 51
3.4 - A oferta de cursos 52
3.5 - O quadro docente 56

CAPÍTULO IV - OS CURSOS DE LETRAS DA UNIR 64
4.1 - O corpo docente 65
4.2 - O corpo discente 69
4.3 - O projeto político-pedagógico 73

CAPÍTULO V - AS FALAS DOS ALUNOS SOBRE SEU CURSO DE LETRAS 83
5.1 - Professores e alunos - expectativas não compartilhadas 83
5.2 - A coleta de dados 88
5.3 - A representação social nos textos dos alunos 90
5.3.1 - A estratégia de dizer - A concepção tripartida da estrutura das redações 90
5.3.2 - Projetos divergentes, concepções diferentes 97
5.3.3 - Curso superior: consolação, ascensão ou inserção social? 101

CONCLUSÃO 107
BIBLIOGRAFIA 110
ANEXOS 114

INTRODUÇÃO

Pretendo com este trabalho analisar as falas dos alunos sobre os Cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia.

Quando comecei a dar aulas na UNIR, percebi que as críticas que os alunos faziam sobre o curso, mais do que contrariar, me causavam um certo desapontamento.

- Por que os alunos reclamam tanto? Alguns dos colegas professores parecem bem informados, engajados em novas perspectivas teóricas que estão sendo articuladas com a questão do ensino de língua e da leitura na escola, discutindo as velhas práticas pedagógicas, apresentando alternativas. Professores universitários, nacionalmente reconhecidos por seu compromisso com um projeto de mudança no processo de ensino/aprendizagem da língua, vêm se fazendo presente na região ministrando cursos, proferindo palestras para os professores da rede pública. O que mais estes alunos querem, se o que vem ocorrendo aqui é exatamente o que está acontecendo no Sul? Não dá para entender! O mais estranho é que eles também não reconhecem em si próprios os sujeitos que têm a fala, a escrita e a cultura rejeitadas pelo sociedade dominante. Que alienados!

Era mais ou menos esta a imagem que eu fazia dos alunos e da situação. Nunca procurei saber se meus colegas compartilhavam a mesma imagem a respeito dos alunos, mas notava em alguns a mesma necessidade de fazer os alunos perceberem as implicações políticas de sua postura e a forma que tínhamos para isso era manter nosso compromisso com as "*novas idéias*". Oferecíamos para os alunos não o que eles esperavam, e sim o que acreditávamos que seria o melhor para eles.

Evidentemente tal propósito custou e custa muita determinação, pois há muitas críticas. Algumas vezes cheguei a pensar em deixar a universidade e contribuir para as mudanças sociais em outro campo profissional. Com a chegada do Mestrado de Lingüística da UNICAMP em Porto Velho, surgia a oportunidade de melhorar a minha formação para o trabalho com um saber científico que, além de me legitimar na academia, me tornaria mais capaz para realizar certos projetos políticos.

Obviamente não cursei o Mestrado com a perspectiva de resolver o conflito entre as expectativas dos alunos e dos professores do curso de Letras da UNIR, mas ao final do curso, quando li a obra *Os Mudos Falam aos Surdos*, de Suzanne Mollo, que trata das representações sociais sobre a escola no discurso da criança, fiquei motivada a recuperar as falas dos alunos sobre o curso de Letras e dar a elas um tratamento semelhante ao de Mollo (1978) em sua pesquisa.

Como o *corpus* específico deste trabalho são textos produzidos por alunos do último semestre de formação dos Cursos de Letras, a análise de tais textos não se reduziu apenas aos enunciados ditos, pois sua compreensão depende inicialmente das condições externas e mais amplas dentro das quais se constituíram os locutores destes textos. A hipótese é que, de um lado, seus enunciados indiciam as condições amplas:

- do espaço físico colonizado com base num projeto geopolítico de ocupação e integração, deslocando as fronteiras econômicas através de atividade agrícola para a Amazônia;
- da educação como instrumento de superação das condições materiais injustas, de ascensão social e de desenvolvimento social.

De outro lado, indiciam condições internas e mais próximas:

- da noção de sujeito letrado na sociedade brasileira que se distingue pela fala correta e pelo saber erudito construídos a partir do modelo de universidade da erudição e da tradição cultural;
- da história escolar de ensino de língua portuguesa alicerçada nas concepções de "*certo*" e "*errado*";
- de um projeto de formação profissional que, a partir de uma nova concepção de linguagem, pretende a formação do intelectual e do professor engajados num movimento de mudança da sociedade.

Para apresentar este mundo discursivo dos alunos dos Cursos de Letras da UNIR foram desenvolvidos cinco capítulos: principio recuperando "*de dentro*" da História da Amazônia quais as condições políticas, econômicas e sociais que tornaram Rondônia um espaço geográfico privilegiado para dar prosseguimento, pelo Estado brasileiro, ao projeto de expansão capitalista no País. Trabalho o período marcado pela extração da borracha não apenas porque foi a matriz da incorporação de exploração do espaço à economia de mercado e deu início ao processo de migração massiva para a região, mas também porque a falência da economia da borracha deixou a região num estado de abandono que exigiu a interferência do Estado brasileiro, cuja resposta foi a criação de um projeto de desenvolvimento para a Amazônia visando sua integração ao modelo econômico do País. Tal plano, levado a efeito posteriormente pelo governo militar através da ideologia da "*segurança nacional*", criou um rápida estratégia de ocupação do espaço amazônico e transformou a região numa "*fronteira*" de crescimento do capitalismo.

Na seqüência, tendo em vista que a política econômica reflete-se no campo educacional, porque as relações econômicas tendem a se ampliar e a abranger toda a sociedade, tentei mostrar o efeito que ela produziu sobre a educação,

especialmente no que concerne ao ensino superior, que passa a ser reconhecido como instrumento de ascensão social.

Identificadas as políticas econômica e educacional, em âmbito geral, o passo seguinte foi mostrar que a convergência de interesses entre elas levou, ao mesmo tempo, à criação do Estado e da Universidade Federal de Rondônia, proporcionando uma interpenetração comprometedora entre a Universidade e o governo federal, que coloca em risco suas condições críticas sobre o valor social das tarefas que lhe são atribuídas, sobretudo, no que diz respeito à formação de recursos humanos para compor a máquina administrativa e os setores de serviços públicos, como educação e saúde.

Os novos cursos de Letras, criados para atender a formação de profissionais para o sistema, apresentam em seu interior um projeto político pedagógico contrário a tal ideologia. Tal projeto encontra, porém, forte resistência e oposição em seu próprio corpo discente que vê, na proposta de curso, frustrarem-se suas expectativas de ascensão social.

A análise destas expectativas, por sua vez, vai revelar uma representação do que seja estudar Letras, resultante de uma herança escolar tradicional, a qual é também construtora de uma representação social sobre a história do estudo de Língua.

O capítulo final é dedicado à análise das representações dos alunos, precisamente dos enunciados que, concebidos nas relações sociais recuperadas nos capítulos anteriores, indiciam a história efetiva dos Cursos de Letras, uma história contida e não contada. Aparece claro, então, o conflito resultante de projetos diferentes:

- de um lado o projeto dos alunos que atualiza e repete em Rondônia o discurso da formação do sujeito letrado, como formador de um indivíduo

que circunda o poder e os poderosos e, por isso, pode aspirar à ascensão social. A força renovada deste discurso, produzido em Rondônia, vem da história recente do Estado, da ideologia que atravessa um movimento migratório como chance de enriquecimento rápido e da oportunidade, rara no Brasil, mas comum no Norte do País, de filhos de trabalhadores cursarem o III Grau em Instituições Públicas, uma vez que os filhos dos donos do poder e das riquezas se deslocam rumo ao sul para cursar universidades de maior *status*;

- de outro lado está o projeto que vem sendo desenvolvido pelos professores da Universidade Federal de Rondônia, às custas de muita discussão e conflito, e que aponta para a formação de professores ancorada em um projeto político de alteração das relações sociais. O trabalho que vem sendo desenvolvido aceita a sociedade como lugar do conflito, ao mesmo tempo em que elabora um trabalho lingüístico percebendo a língua como este lugar de luta social, e cobrando de si e dos alunos um posicionamento claro na sua atividade presente e futura de sala de aula.

Os alunos trazem consigo sua história, sua inserção no meio social, seus sonhos, suas experiências e esperanças, e também suas desilusões. Chegam no Curso com uma concepção de Universidade e de ensino de língua, embora não tenham clareza disso. E lutarão para ver realizado este projeto. O que talvez não contavam é que em sala de aula fossem se defrontar com um outro projeto, mesmo que controverso e não-uniforme, defendido por seus professores.

É esse embate entre representações, construídas, tanto em um horizonte social mais amplo, quanto no horizonte mais pessoal e próximo, que a presente dissertação procura clarear, a partir do discurso dos alunos concluintes dos vários Cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia.

CAPÍTULO I

AMAZÔNIA E DESENVOLVIMENTO

1.1. - A base econômica colonial

Segundo Singer (1986), a grande maioria da população mundial encontra-se em economias chamadas "*subdesenvolvidas*", isto é, em países que não participaram da Revolução Industrial até agora, ou se encontram em processo de industrialização e alcançaram certo grau de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Tais países tiveram como base histórica do seu subdesenvolvimento a economia colonial, própria dos países que são ou que foram colônias ou semicolônias e que tiveram seu território dependente e dominado por uma metrópole.

A economia como um todo, nos países de economia colonial, tendia a crescer quando o setor de Mercado Externo crescia, e tendia a decrescer quando esse setor entrava em crise. Na verdade, o crescimento do país dependia da demanda externa, isto é, do crescimento dos países industrializados, o que gerava uma economia "*reflexa ou dependente*" do ritmo de crescimento das indústrias dos países mais avançados que usavam seus produtos. Em conseqüência da evolução tecnológica, muitas vezes, um produto básico do setor de Mercado Externo é substituído por outro, e toda a economia colonial entra em crise, e até mesmo em decadência. Outras vezes, o capital imperialista resolve desenvolver a

sua produção num outro lugar, o que acarreta a decadência do país ou da região em que ela originalmente se localiza.

A esse respeito, é notório o caso da borracha na região Amazônica, com o qual se pode recuperar o modelo de desenvolvimento econômico da região.

> ... A seringueira, árvore nativa da Amazônia, foi explorada extensivamente pelos índios. No século passado, os métodos de exploração continuavam os mesmos: procuravam-se as seringueiras dentro da floresta e passava-se a sangrá-las. Da seiva extraída fabricava-se borracha. Os custos de produção eram altos porque o trabalho de se passar de uma seringueira para outra, a distâncias mais ou menos longas, era muito grande. Por mais miserável que fosse o seringueiro, era preciso mantê-lo vivo e produzindo de modo que sua baixa produtividade impunha altos custos de produção e intermediação. Os mantimentos eram levados ao seringueiro, no meio da mata, por comerciantes chamados 'aviadores', que, em troca, traziam as bolas de borracha crua. Os custos do transporte e os lucros dos 'aviadores' também eram elevados. Toda a indústria automobilística, cujos produtos rodam sobre pneus, dependia então da borracha amazônica. A partir de 1870 ficou claro que seria muito difícil aumentar rapidamente a produção da chamada borracha nativa, porque a maior parte das seringueiras acessíveis já estava sendo explorada. Então, os ingleses levaram as sementes da seringueira para Londres, trabalharam com ela por muitos anos até desenvolver um tipo de árvore que pudesse ser plantada em clima análogo ao da Amazônia e começaram a cultivar seringais na Malásia e na Indonésia. A partir de 1911, a borracha do Extremo Oriente, de plantações de seringueiras, começou a chegar ao mercado mundial em quantidades cada vez maiores e a um preço bem inferior ao da borracha extrativa da Amazônia. Em pouquíssimos anos, toda aquela economia muito próspera da extração da borracha na Amazônia, que deu a Manaus e a Belém uma certa riqueza e desenvolveu a infra-estrutura de transportes e comunicação na região, entrou em crise, por um acontecimento totalmente externo à economia amazônica, à economia brasileira. (Singer, 1986:138)

Enquanto ingleses e norte-americanos procuravam os meios de não dependerem da matéria-prima brasileira, na Amazônia crescia a febre do lucro, causando uma absorção crescente da mão-de-obra no fabrico da borracha. Foi neste período de consolidação da produção comercial da borracha que ocorreu o início da migração massiva, principalmente de cearenses e outros nordestinos atingidos pela seca para a Amazônia.

Segundo Souza (1994), o fato de as forças econômicas terem abandonado outras atividades agrícolas e industriais, implantadas no período colonial, para se dedicarem ao extrativismo, preocupou muito pouco as autoridades locais. No

Estado do Amazonas, até 1820, desenvolvia-se alguma agricultura, especialmente algodão, café, tabaco, anil, guaraná e cacau, além de atividades industriais como olarias, fábricas de sabão, de panos de algodão e pequenos estaleiros, produzindo para a subsistência e comercializando um pequeno excedente, porém, por não participarem propriamente dos setores de mercado, estes setores de subsistência constituíam-se numa marca característica de pobreza e atraso para a economia colonial.

Ainda que o lucro da borracha crescesse mais que a população, o padrão de vida da mão-de-obra decrescia, visto que apenas um pequeno número de negociantes monopolizava seus resultados, e não houve a preocupação em canalizar os lucros obtidos na atividade extrativista para outro setor produtivo; pelo contrário, estava arraigado no imaginário local que a seringueira era a árvore da fortuna plantada por Deus no "*paraíso amazônico*". E nem mesmo a contradição da "*sociedade do látex*" causou estranheza.

> A face oficial do látex era a paisagem urbana, a capital coruscante de luz elétrica, a fortuna de Manaus e Belém, onde imensas somas de dinheiro corriam livremente. O outro lado, o lado terrível, as estradas secretas, estavam bem protegidas, escondidas no infinito emaranhado de rios, longe das capitais. O lado festivo, urbano, civilizado, que procurou soterrar as grandes monstruosidades cometidas nos domínios perdidos poucas vezes foi perturbado. (...) O coronel da borracha, ou seringalista, era o patrão, o dono e senhor absoluto de seus domínios, um misto de senhor de engenho e aventureiro vitoriano. (...) Era o cavalheiro citadino em Belém e Manaus e o patriarca feudal no seringal. (...) O seringueiro, retirante nordestino que fugia da seca e da miséria, era uma espécie de assalariado de um sistema absurdo. Era aparentemente livre, mas a estrutura concentradora do seringal o levava a se tornar um escravo econômico e moral do patrão. Endividado, não conseguia escapar. Se tentava a fuga, isso podia significar a morte ou castigos corporais rigorosos. Definhava no isolamento, degradava-se como ser humano, era mais um vegetal do extrativismo. (Souza, 1994:139-140)

A "*natureza infiel*" acabou traindo os "*coronéis de barranco*". Com a quebra do monopólio da produção da borracha por plantações racionalizadas, os mercados mundiais transferiram sua preferência para o látex do Oriente, de preço e custo operacional mais baixos. A Amazônia ficava sem seus compradores,

assistindo à cotação do preço cair e sua produção do látex dependendo de um país essencialmente agrário, que mal despertava para a indústria. Em 1920, quando o capitalismo mundial atravessava um de seus momentos de frenesi, a região, que vivera um verdadeiro fausto, tornava-se empobrecida, abandonada. A massa rural regredia para o sistema do trabalho de subsistência e para o regime de troca. Cerca de dois milhões de habitantes foram atingidos pela tragédia em toda a Amazônia. Os seringueiros, apesar de livres, nunca puderam retornar para o Nordeste.

> E, como sua elite não estava afeita às lutas palacianas dos senhores da terra contra a burguesia industrial emergente, a região iria sofrer um abandono de meio século, em que seus problemas se tornariam crônicos, seus orgulhosos e empobrecidos chefes políticos, eternos pedintes e freqüentadores das ante-salas dos ministérios. A Amazônia saía da ostentação para padecer as agruras da falta de importância política e insignificância eleitoral. Um trauma que colocou a região na posição reboquista da qual nunca mais se livrou. (Souza 1994:147-148)

Em 1940, Getúlio Vargas, em visita a Manaus, manifestando interesse de impulsionar o estágio econômico da região, pronuncia o "*Discurso do Rio Amazonas*". A Amazônia abandonada era "*a terra do futuro*", "*o Vale da Promissão na vida do Brasil de amanhã*". Fala de "*exploração nacional das culturas, concentração e fixação do potencial humano*", pois a Marcha para o Oeste integraria a *região "no campo econômico da nação, como fator de prosperidade e energia criadora*".

No entanto o único ato concreto de Vargas foi o desmembramento, em 1943, dos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, para a criação dos territórios do Amapá, Rio Branco e Guaporé (o Acre era território federal desde a República Velha).

Em 1942, com a queda de 97% das áreas produtoras asiáticas nas mãos dos japoneses, os Estados Unidos, através de acordos com o governo brasileiro, desencadearam a chamada "*Batalha da Borracha*", que provocaria um retorno

aos velhos tempos. Ao mesmo tempo em que o país atravessava um duro racionamento motivado pela guerra, na Amazônia novos empregos e bons salários começavam a ser oferecidos pelos diversos escritórios ligados aos investimentos públicos de extração da borracha.

Na verdade, a Campanha da Borracha não era um plano de valorização regional a longo prazo, embora assim se apresentasse, mas conseqüência do esforço de atender a demanda da borracha e de outras matérias-primas exigidas pelo mercado internacional dominado pelos Estados Unidos.

Quando a guerra acabou, o preço pago em vidas humanas na "*Batalha da Borracha*" se revelou incalculável. Segundo uma comissão de inquérito do Congresso Constituinte, cerca de vinte mil trabalhadores morreram nos seringais, configurando um número de baixas bem maior do que as sofridas pela Força Expedicionária Brasileira, na Itália.

Depois de 1946, os seringais foram novamente abandonados para que outros investimentos federais pudessem ter prosseguimento, como, por exemplo, a Usina de Volta Redonda e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco.

Nos anos 50, o Governo Federal passa a programar o desenvolvimento da região, resultando na criação, em 1953, da Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia (SPVEA). Todavia, de acordo com Ianni (1986), a SPVEA falhou completamente em sua tarefa de desenvolver a região, porque considerou o atraso da Amazônia, e sua pequena integração ao país, menos como resultado da expansão do capitalismo no Brasil que da falta de infra-estruturas sociais e de estradas e vias de acesso. A SPVEA insistia no extrativismo, bem como em linhas de crédito bancário, direcionando esses créditos quase exclusivamente para a borracha, apesar de, no geral, toda a região estar fortemente voltada para a subsistência do próprio produtor: as comunidades indígenas, as famílias que viviam nas margens dos rios, nos povoados, vilas, etc.,

além de toda a vida econômica, social, cultural e política da região estar determinada por um sistema de transportes e comunicações construído com base nos igarapés e rios.

Com o fim da era Vargas, organizaram-se eleições diretas, e assume o poder político da região a geração da política de massa, representando as aspirações populares e nacionalistas, com a bandeira do desenvolvimentismo.

O modelo de desenvolvimento posto em prática pelo governo Kubitschek apenas manteria a região numa posição de reserva, isto é, em 1958, quando a Estrada Belém-Brasília começa a ser aberta, alguns empresários brasileiros e internacionais mostram-se interessados em adquirir terras na região. Iniciava-se, assim, o processo de apropriação de recursos naturais por grupos econômicos internacionais, com a implantação do projeto de mineração no Amapá, a ICOMI - Indústria e Comércio de Minérios S.A., e a concessão de 19 castanhais nativos para a Jari Florestal. Conforme Souza (1994), os anos 50, com uma economia internacional que havia enfrentado uma guerra e saído novamente organizada e ainda mais exigente, mostram uma tendência para fazer da economia brasileira um novo espaço para os grupos multinacionais. A Amazônia, pelas grandes potencialidades hidrográficas, minerais e madeireiras, torna-se um local privilegiado para a implantação de projetos multinacionais.

1.2 - A Fronteira Econômica

Sob o pretexto de livrar o Brasil do comunismo e da corrupção, em 1964, militares e políticos brasileiros derrubam o presidente João Goulart, e instalam uma ditadura que durou 20 anos.

Em 1966, seguindo a lógica de argumentos geopolíticos, os militares e seus tecnocratas decidiram ocupar e integrar a região Amazônica através de uma nova estratégia de desenvolvimento regional. Para os militares, a Amazônia era um vazio demográfico, o que criava o perigo de vir a ser alvo de cobiça de outras nações que quisessem controlar a região, além de ser o cenário ideal para movimentos subversivos.

A fim de levar em frente o projeto de ocupação e dotar a região de capital social básico, o governo militar montou a estratégia "*Operação Amazônia*", e criou um conjunto de instituições governamentais que ficariam encarregadas de planejar, gerenciar e coordenar as novas ações federais. Assim, objetivamente, em 1966 criou a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que passou a ser o principal órgão do governo federal para a dinamização da economia amazonense nos setores agrícola, pecuário, industrial e de mineração. No mesmo ano de 1966, foi reformulado o Banco de Crédito da Amazônia S.A., passando a denominar-se Banco da Amazônia (BASA). Também o Banco do Brasil (BB) dinamizou sua presença na região, criando novas agências. Criou-se, em 1967, a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). Em junho de 1970, o governo federal implantou o Plano de Integração Nacional, e em julho do mesmo ano, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 1971, criou o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA). Entre 1971 e 1978, construíram-se várias rodovias: Transamazônica, Perimetral Norte, Cuiabá-Santarém e Manaus-Caracaraí.

Segundo Ianni (1986), todas as iniciativas governamentais adotadas ao longo daqueles anos provocaram mudanças em praticamente todos os níveis da sociedade amazonense.

- dinamizaram-se e diversificaram-se as atividades produtivas;

- desenvolveu-se bastante o sistema de crédito, público e privado;

- dinamizou-se e ampliou-se a administração pública federal na região;

- criaram-se núcleos coloniais, com a finalidade de constituir reservas de mão-de-obra para empreendimentos públicos e privados;

- reformulou-se amplamente a significação geopolítica da região amazônica, tanto no que diz respeito aos problemas da "*defesa nacional*", como no que se refere aos problemas da "*segurança interna*".

> (...) Tinha-se a impressão de que a Amazônia queria livrar-se da dependência do extrativismo, que era apresentado, com freqüência, como origem dos 'problemas' da região. Industrializar, a qualquer custo, parecia ser o único caminho para trazer a Amazônia ao século XX, ou emancipá-la dos males do extrativismo: surtos de expansão, crise e regressão; dispersão das fontes de matérias-primas: borracha, castanha, madeira, peles, minerais, etc.; o 'vazio demográfico' e o 'vazio econômico' que povoam os discursos dos governantes locais, regionais e nacionais: o despovoamento das muitas fronteiras do Brasil com o Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guianas, etc. Além disso, na ideologia dos governantes e técnicos predominava a tese de que a industrialização, o desenvolvimento econômico e o progresso social eram elos necessários e encadeados do mesmo processo básico de industrialização a qualquer preço. (Ianni, 1986:62)

Durante os anos da ditadura, de forma clara e sistemática, as iniciativas do Governo Federal orientavam-se no sentido de "*articular e rearticular*" a economia da Amazônia com o modelo de capitalismo adotado pela ditadura. "*Integrar*" a Amazônia era a palavra de ordem. E integrar significava transformar a região numa "*fronteira*" de crescimento do capitalismo, cujos centros decisórios situavam-se no Centro-Sul e no exterior.

Para evitar qualquer reação das forças tradicionais da Amazônia, esse modelo de desenvolvimento retalhou politicamente a região e atribuiu às novas instituições a tarefa de fazer a divisão na prática.

Através de mecanismos fiscais e de crédito, foram facilitadas e criadas condições favoráveis aos empreendimentos capitalistas, da mesma forma como já vinha acontecendo no Nordeste. O Banco do Brasil através de sua carteira de

fomento financiava a agricultura, pecuária, pesca, formação de seringais e construção de silos, depósitos e câmaras de expurgo. Havia inclusive uma lei federal que estabelecia que as pessoas jurídicas poderiam abater até 50% de sua renda bruta para subscrição integral em dinheiro, na compra de ações nominativas de empresas agrícolas e industriais consideradas de interesse para o desenvolvimento econômico do Nordeste e da Amazônia.

Também a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) contribui assinaladamente para a reformulação das políticas governamentais, canalizando grandes projetos agropecuários e energéticos para a Amazônia. No final de 1966, mais de mil investidores tinham instalado projetos de criação de gado ao longo da estrada Belém-Brasília, de modo que, no início da década de 70, em plena época do chamado "*Milagre Econômico*", a Amazônia não era mais uma região de economia extrativa. A agropecuária foi o maior atrativo, e o governo federal investiu em infra-estrutura, iniciando as obras da Transamazônica, obra que causou polêmica entre governo e políticos, pois estes, esclarece Souza (1994), alegavam que, se o interesse principal dos militares era a integração nacional, o traçado da Transamazônica, "*ligando o Nordeste miserável à Amazônia pobre*", não ajudava muito. Em menos de dez anos, a selva reivindicou de volta quase todo o trajeto da rodovia.

Certamente, a ditadura militar conseguiu misturar numa só política o projeto de desenvolvimento com as idéias de ocupação e integração. No entanto, observa Ianni (1986), a distribuição geográfica dos investimentos realizados no interior da Região foi desigual. Há áreas em cada Estado que atraíram maior número de projetos agropecuários, industriais ou outros, assim como ao lado de empreendimentos capitalistas incentivados e protegidos econômica e politicamente pelo Estado, encontravam-se áreas de terras devolutas, tribais ou ocupadas, ou extensos latifúndios com nula ou escassa exploração econômica. As

melhores terras para a agropecuária ou para exploração dos seus recursos minerais foram as mais procuradas, ocupadas, griladas ou compradas por grileiros, latifundiários, fazendeiros ou empresários, daí os permanentes conflitos sobre a terra entre índios e posseiros que nelas vivem e trabalham. Cada vez mais os indígenas e sitiantes, posseiros ou colonos vão sendo confinados em áreas diminutas e de menor índice de fertilidade e recursos, ao passo que os latifúndios, fazendas e empresas passaram a controlar praticamente todas as melhores terras.

Outra conseqüência da política dos grandes projetos agropecuários e minerais é a degradação ambiental. Segundo levantamentos (Souza, 1994), cerca de 10% da cobertura vegetal da região foi destruída irremediavelmente nos últimos vinte anos, o que tem causado muito alarme, sobretudo no nível internacional, baseado na idéia de que o desmatamento significa uma ameaça para o planeta, criando o efeito estufa e também destruindo a camada de ozônio.

Outro problema de graves conseqüências para a Amazônia e seu povo é o do narcotráfico. Os efeitos da economia da cocaína geram grupos de novos ricos que se tornam influentes, acabando por dominar as áreas de cultivo e produção, afetando a estrutura social, e produzindo grave poluição ambiental, devido ao despejo dos componentes químicos usados no refino do produto (Souza, 1994).

Por fim, diante de tudo o que foi exposto, uma questão de Márcio Souza é bastante esclarecedora: por que a economia da Amazônia é vez por outra condenada à auto-suficiência, especialmente em períodos em que perde sua inserção no mercado internacional? Será que de fato a Amazônia tende ao isolamento? Nada mais falso. A Amazônia foi inventada para estar ligada ao mercado internacional. Foi esta a principal diretriz do processo de colonização. Por isso, é uma região que facilmente desenvolve seu relacionamento com o exterior. Há grandes vantagens nisso, como foi comprovado com o garimpo e o narcotráfico, após a morte dos "*grandes projetos*". Hoje, com as pressões

externas e internas de combate ao narcotráfico e a crise do garimpo, entra na pauta dos governos estaduais e federal e dos meios empresariais a construção de estradas que ligarão a Amazônia aos países asiáticos. A "*Saída para o Pacífico*" será a nova porta de entrada para o capital estrangeiro que não necessariamente trará investimentos, mas que procura mercados consumidores; novo "*Eldorado*" para os que sonham enriquecer, além de contribuir, obviamente, para manter um sistema arcaico e colonial extrativista. Bem recentemente, bancado pela economia privada e pelo governo do Estado, com o Porto Graneleiro, abriu-se uma porta em Rondônia para que a produção de grãos do Centro-Norte do País alcance os mercados consumidores da Europa a preços competitivos, persistindo a exportação de matéria-prima com pouco valor agregado.

1.3 - Rondônia: a fronteira agrícola

O Programa de Integração Nacional - PIN, lançado em 1970, que pretendia conciliar a estratégia de ocupação da Amazônia e a estratégia de desenvolvimento do Nordeste, (deslocando as fronteiras econômicas, através de atividade agrícola, até o Rio Amazonas, remanejando e assentando cem mil famílias nordestinas em lotes de 100 ha às margens das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, evitando assim, o deslocamento no sentido das grandes áreas urbanas do Centro-Sul), não obteve o sucesso esperado. Vários fatores contribuíram para isso; entre eles, destaca-se a exigência de algum capital, o que eliminou boa parcela de famílias nordestinas; a propaganda governamental que levou a migração numerosa a ocupar áreas impróprias; o surgimento de conflitos e o fato de o INCRA, órgão responsável pelo assentamento dos colonos, não ter estrutura para dar atendimento à saúde, educação, habitação, assistência técnica, crédito, comercialização, etc. Em vista do fracasso, o governo muda sua política

de ocupação por pequenos proprietários para as grandes empresas capitalistas nacionais e internacionais, oferecendo extensas áreas e outros incentivos para a implantação de imponentes projetos.

Excluído pelas novas políticas, o Estado de Rondônia passa a representar para o colono a nova aspiração capaz de manter sua "*campesinidade*", isto é, "*manter-se camponês e garantir a sua reprodução social, o que, em princípio representa a recusa ao assalariamento e ao êxodo rural causado pela expropriação sucessiva de seu trabalho*" (Amaral, 1994). E, a partir de 1970, intensifica-se o fluxo migratório para a região. Contudo, seu processo de ocupação iniciou-se muito anteriormente, e por esta razão parece-me importante recuperá-lo neste trabalho.

a) Os primeiros colonizadores

A conquista de Rondônia se deve em princípio à penetração para o Oeste feita pelos bandeirantes. Em 1650, Raposo Tavares desce os rios Madeira e Mamoré, atravessando seu trecho encachoeirado. Em 1722, Francisco de Melo Palheta fez o mesmo trajeto em sentido inverso. Segundo Perdigão (1992), na época, o governo colonial proibia que se abrissem caminhos terra adentro no espaço brasileiro, mas os bandeirantes ignoravam tal disposição, dirigindo-se cada vez mais para o interior, atraídos pela preação da população indígena, pelas pedras preciosas e pelo ouro. Também os espanhóis vieram explorar as riquezas, e, ao mesmo tempo, procuravam uma saída para o Atlântico através do rio Guaporé. A hostilidade entre portugueses e espanhóis resultou na construção do Forte Príncipe da Beira, na fronteira com a Bolívia, a fim de garantir a posse da terra à Corte Portuguesa. Foram trazidos para a construção do Forte cerca de 200

trabalhadores livres ou escravos, alguns de ofício: pedreiros, carpinteiros, entalhadores, artesãos; outros, braçais: índios, escravos, trabalhadores livres. Com a definição dos limites territoriais, o Forte passou de vigilante e defensor para presídio, e, mais tarde, foi abandonado.

No século XIX, com a necessidade de aumentar a produção da borracha para atender à demanda externa, uma corrente de migrantes nordestinos foi direcionada para a região, enganada pela propaganda e com promessa de emprego e subsídios para a viagem. Na chegada, recebiam dos seringalistas um adiantamento em gêneros alimentícios, combustível e instrumentos de trabalho. Devido às condições iniciais de aviamento, por mais que produzissem, dificilmente conseguiam pagar suas dívidas, razão pela qual se viam indefinidamente presos às determinações do patrão e ao regime de trabalho escravo. Deste primeiro contingente de migrantes nordestinos resultou um povoamento rarefeito, ao longo dos poucos eixos de circulação existentes. Na capital, Porto Velho, instalou-se uma pequena classe industrial composta por comerciantes e seringalistas, processo que, em razão da crise da borracha, acaba paralisado.

Participaram também do processo de ocupação de Rondônia os passageiros do navio "*Satélite*": anistiados políticos da Revolta dos Marinheiros, trabalhadores do mar, centenas de operários, vagabundos e prostitutas, que numa operação desencadeada durante o estado de sítio do governo de Hermes da Fonseca, a pretexto de colocar-se ordem na Marinha e sanear os movimentos sociais urbanos da Capital Federal, foram deportados para a Região e obrigados ao trabalho.

Os que chegaram ao destino foram distribuídos em dois grupos pelos funcionários do Ministério da Agricultura. Uma equipe foi absorvida pela construção da linha telegráfica, comandada pelo Marechal Rondon que deu às

condições de trabalho uma natureza militar. Esta equipe construiu no período de 1907 a 1915, 2.270 km de linha telegráfica com 28 estações entre Mato Grosso e Amazonas. O outro grupo de prisioneiros juntou-se aos mais de 20.000 trabalhadores de diversas nacionalidades, contratados pela construtora norte-americana para a execução da obra da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.), ferrovia destinada a ser um canal de escoamento para a produção da borracha, interligado com a Bolívia, fornecendo uma saída para o Atlântico.

Embora do ponto de vista local a construção da E.F.M.M. representou um elemento importante no processo de ocupação do espaço, do ponto de vista político gerou um dos grandes escândalos da República, pois levou à morte, de acordo com os registros da construtora, mais de 1.500 trabalhadores, excluindo os que fugiram embrenhando-se na selva, e os que morreram nos acampamentos.

Em 1942, chegam a Rondônia cerca de 56 mil jovens nordestinos - os "*Soldados da Borracha*", recrutados pelo governo para reativarem os seringais amazônicos, durante a operação "*Batalha da Borracha*". Com o fim da guerra o governo abandona o projeto de extração, e, principalmente, o "*exército*" nordestino embrenhado na mata.

Para evitar seu retorno, o governo do território cria, a partir de 1945, nas proximidades de Guajará-Mirim e nas imediações de Porto Velho, as primeiras colônias agrícolas, destinadas também aos migrantes mato-grossenses que chegavam através do vale do Guaporé e da picada aberta por Rondon. Devido à baixa produtividade do solo e por falta de uma política agrícola mais ampla que oferecesse aos colonos recursos para cultivar a terra, transportar e comercializar a produção, as colônias foram paulatinamente abandonadas.

b) Os programas de colonização

Na década de 70, o governo federal passa a atuar diretamente em Rondônia, dirigindo e executando ele mesmo o processo de povoamento e provocando profundas alterações na conjuntura econômica, política e social do Território, justificando sua atuação através da ideologia da "*segurança nacional*" e do acesso à terra no "*eldorado amazônico*". Para a intensificação do fluxo migratório, o regime autoritário, implantado em 1964, criou uma estratégia para a rápida ocupação do Território: a de "*distribuição controlada da terra*", permitindo a redistribuição de pequenos produtores expropriados do Centro-Sul pela política de modernização da agricultura.

Assim as grandes bacias de mão-de-obra para Rondônia foram as antigas fronteiras cafeeiras, devido à política de erradicação do café na década de 60 nos Estados do leste, e à mecanização do cultivo da soja no Sul na década de 70. Posteriormente, cresce o fluxo dos colonos dos Estados do Sul e Centro-Oeste, seja pela expansão da pecuária em áreas agrícolas, seja pela construção de barragens gigantescas para produção hidrelétrica, e, neste caso, o governo é que promove diretamente a mobilidade da população.

Dois instrumentos básicos foram utilizados:

- a consolidação da BR-364 (1968), que, articulando Rondônia ao Centro-Sul, permitiu canalizar o fluxo dos colonos expropriados;

- a apropriação das terras devolutas do Território e sua distribuição controlada, através da implantação de projetos de colonização.

O modelo de colonização demonstrou extraordinário efeito, conforme explica Becker (1990): um pequeno número de parceleiros é assentado com toda a assistência do Estado, atraindo, com isso, grande massa da população que

"*espontaneamente*" se assenta com seus próprios recursos, de acordo com o modelo oficial, tendo depois sua situação regularizada. Em contrapartida, em face da pressão demográfica e social crescente, o Estado se adapta, recorrendo à criação de novos projetos de colonização e a formas novas de assentamento, lotes cada vez menores, com menor investimento do Estado e, nesse momento do processo, sempre a reboque do povoamento. Em suma, não se trata de um povoamento planejado, pois o investimento do Estado foi apenas inicial e mínimo, beneficiando uma porção pequena de migrantes; tampouco se trata de um povoamento espontâneo, uma vez que o indivíduo é induzido a migrar por condições estruturais e superestruturais, relativas a transformações na região que habita, à propaganda e a estímulos governamentais que o atraem para regiões novas.

A estratégia estatal, combinada com a comunicação informal de parentes e amigos, provocou uma avalanche populacional, como se pode deduzir a partir do depoimento de A.R.S., paranaense, casado, dois filhos. Deixou o Sul porque recebeu carta de amigos garantindo que "*as terras da Amazônia são ricas e baratas. Se quiser ganhar muita grana, não pode demorar muito. O Incra tá dando pra muita gente*" (Martins, 1982).

Esta estratégia foi tão bem sucedida que, em 1977, cinco novos municípios foram criados, todos com mais de 30 mil habitantes, e, em 1981, Rondônia tornou-se um dos Estados da Federação. Nos anos seguintes, o afluxo populacional excede a capacidade de controle do INCRA, ocasionando a invasão de terras públicas e particulares com fortes conflitos, "*resultado de um povoamento induzido não controlado, de efeito não previsto e não desejado pelo Estado*" (Becker, 1990).

Nos anos 80, altera-se o conteúdo do fluxo migratório que, de rural-rural no início da ocupação, se transforma em urbano-urbano: em 1978, 69% dos

migrantes eram procedentes do campo, enquanto que, em 1983, 66% foram oriundos de vilas. Cai o número de empregadores e cresce o de empregados e meeiros, "*indicando o início de um processo de proletarização simultâneo a novas alternativas de emprego no terciário*" (Becker, 1990). Eleva-se a proporção de profissionais liberais do Sul que vêm atuar nas prefeituras e em serviços privados, bem como de grupos econômicos do Sul, interessados na exploração mineral e na apropriação da terra.

c) O processo de urbanização

Conforme já mencionado, o primeiro tipo de projeto implantado, o PIC, no qual o Estado assume todas as fases de implantação e operacionalização do projeto, atraiu um fluxo populacional muito superior ao previsto, obrigando o INCRA a criar uma metodologia nova de assentamento, o PAD - Projeto de Assentamento Dirigido, em que a participação do Estado é menor, e lotes maiores são distribuídos a empresários, fazendeiros médios e pequenos associados, e profissionais liberais do Centro-Sul, com capacidade de cultivar cacau para exportação.

Por outro lado, o governo federal passa a privilegiar a apropriação da terra por grandes proprietários, fato que conflita com o crescente fluxo demográfico, obrigando o INCRA a oferecer mais uma forma de controle de povoamento: a Regularização Fundiária - RF, que estabeleceu a liberação das terras para grandes proprietários e a mera legitimação da posse para os pequenos, sem outro apoio do Estado. Embora não incluída na categoria de "*projeto de colonização*", a regularização fundiária é responsável por uma porção crescente do assentamento de famílias a partir de 1975. A população instalava-se rapidamente em terras

devolutas - porções não exploradas de seringais, fazendas e glebas, já apossadas ou apropriadas por outrem, gerando fortes tensões. A legalização de invasões, realizada pelo projeto Assentamento Rápido (AR), em 1980-1982, procurava contornar os conflitos emergentes, manter a imagem da ação e o controle do Estado, numa situação em que ele não consegue mais controlar e assegurar o pagamento do Imposto Territorial Rural para o novo Estado em formação.

Para evitar o descontrole total do recém-criado Estado,

> diante da expectativa das eleições de 1982 e dos efeitos de capitalização que provocavam aumento de tensões sociais em virtude da aglutinação de terras, expropriação de colonos e a liberação de uma força de trabalho cuja absorção se torna cada vez mais difícil; a necessidade de organizar um mercado de trabalho com mão-de-obra móvel para atender à novas formas de organização da produção: agropecuária, projetos de mineração, urbanização, a criação de núcleos urbanos localizados a uma distância de 30-40 km da BR-364, em direção ao interior, torna-se uma estratégia vital (Becker, 1990).

Os núcleos urbanos deveriam constituir um "*cinturão*" amortecedor da futura migração para as cidades, retendo o fluxo e permitindo a organização e a mobilização da força de trabalho e do mercado de trabalho. Também poderiam sediar "*ramos do aparelho do Estado*".

Nesta oportunidade, novos gestores entram em cena: o Polonoroeste, agência do governo federal para o desenvolvimento regional do Centro-Oeste, responsável pela gestão do projeto através das Secretarias de Planejamento e o Banco Mundial, financiador de 33% do total do projeto, que condiciona a liberação das parcelas a medidas de proteção dos índios e do meio ambiente.

O asfaltamento da BR-364 é terminado em 1984. Cria-se a Programa de Desenvolvimento Integrado de Rondônia, baseado na implantação de NUAR (Núcleos Urbanos de Apoio Rural), com infra-estrutura básica para atender de oitocentas a mil famílias. Dos vinte Nuar previstos, dez foram construídos. O Estado marcou presença com a construção dos centros técnico-administrativos. Os NUAR, no entanto, não exerceram a função de apoio à população rural. Os

serviços não funcionavam e os lotes urbanos foram ocupados por comerciantes, especuladores, migrantes à espera de terra e não pelos colonos. Apenas funcionavam a comunicação radiofônica e um atendimento escolar elementar, e quando o Governo, que havia criado os NUAR, perdeu a eleição de 1982, abandonou-os à própria sorte.

A interminável espera pela demarcação de lotes pelo INCRA, face ao excedente de pretendentes à terra, resultou na intensificação da ocupação espontânea de locais não desejados - as invasões, e numa explosão de conflitos. Índios, posseiros, fazendeiros, madeireiros e instituições governamentais disputavam todos os tipos de reservas de terras, sejam particulares, públicas ou colocadas sob jurisdição. Até mesmo as terras dos colonos já assentados pelo próprio INCRA, por motivos variados, foram reivindicadas pela FUNAI.

A saída da população foi ocupar as reservas urbanas periféricas, enquanto aguardavam seu lote rural. "*As famílias invadem a área, demarcam uma 'data' e constróem uma cabana...*" (Becker, 1990). Passam a trabalhar nas cidades, ou como agregados ou meeiros de colonos estabelecidos, "*um expediente que permite aos migrantes escaparem da proletarização total e, por outro lado, possibilita ao colono proprietário contar com mais braços para implantar culturas perenes e assim obter crédito do Banco do Brasil*" continua Becker. Este tipo de organização desenvolvida no interior da economia camponesa limitou a mobilidade da força de trabalho, disponível somente entre os colonos recém-chegados. Por sua vez as empresas agrícolas, ocupadas com a criação de gado, produção de cacau e café, recrutavam temporariamente a mão-de-obra do novo migrante. Neste interim, os colonos adquiriam, com financiamento do Banco do Brasil, uma enxada e uma moto-serra para abate das árvores, "*única inovação tecnológica na agricultura familiar e que tem favorecido acelerado desmatamento*".

A rápida construção de um conjunto de cidades espaçadas a cada 40 km ao longo da BR é um dos mais impressionantes resultados do povoamento "*espontâneo/induzido*". O Estado praticamente nada fez, devendo-se a construção das cidades ao trabalho dos migrantes que aguardavam suas posses.

O crescimento urbano foi intenso, principalmente o das cidades associadas à colonização. As cidades de Rondônia ficaram intimamente ligadas à vida agrícola. Serviram de entrepostos de recepção e redistribuição dos imigrantes. Internamente, se estruturaram rapidamente devido ao crescimento comercial, da indústria de beneficiamento agrícola e ao setor terciário especializado; à implantação dos setores bancários e de órgãos públicos; aos loteamentos que atenderam ao novo fluxo de profissionais liberais e empresários, e proporcionaram a construção de conjuntos habitacionais para trabalhadores autônomos. Todavia, as crescentes invasões urbanas, a total falta de infra-estrutura capaz de atender o crescimento, atribuíram às cidades uma semelhança com as grandes favelas.

O processo de povoamento de Rondônia confirma a potência da estratégia do Estado na Amazônia: o Estado induz a migração, mas transfere para os migrantes o ônus do povoamento; a acumulação de bens pelos colonos é muito limitada, provocando sua mobilidade; as cidades, criadas pelos migrantes, vivem da agricultura, mas são núcleos de circulação da força de trabalho e, hoje, sede da organização do poder local.

Ao mesmo tempo, as cidades também são local de (re)socialização da população, que para ela se volta em busca de informação, e dos meios que assegurem sua vivência/sobrevivência, como consumo, educação, saúde, novas oportunidades (Becker & Miranda & Machado, 1990). De modo que, num segundo momento, a urbanização exigiu e atraiu uma população mais qualificada,

oriunda principalmente de outros centros urbanos, impulsionando um fluxo migratório interurbano.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: UM BINÔMIO PARA A AMAZÔNIA

2.1 - Educação para o desenvolvimento

As transformações econômicas por que passou a sociedade brasileira nas quatro últimas décadas foram de grande magnitude e deixaram traços marcantes no panorama educacional brasileiro, sobretudo no nível ideológico. A educação passa a ser reconhecida como um instrumento privilegiado para a "*correção*" das iniquidades existentes na sociedade contemporânea. (Cunha, s/d:20). Do mesmo modo, difunde-se amplamente a crença de que a educação é um meio eficaz para que as pessoas possam melhorar sua posição social. Desde então a educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar toda uma imensa "*região*" da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento "*econômico*" de forma a compensar seus resultados insuficientes.

2.2 - O papel social da educação

Inicialmente, é preciso que se esclareça que estes ideais educacionais têm origem na corrente de pensamento liberal. Embora este trabalho não pretenda examinar as origens, formulações e princípios do liberalismo, é necessário

identificar nesta doutrina qual o papel social atribuído à educação, e a partir de quais bases ideológicas foi concebido.

Segundo Cunha (s/d), a corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. É através dos talentos e vocações que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do "*homem total*", liberado e pleno. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna de que dispõe.

Para os primeiros teóricos liberais a função da educação estava impregnada da idéia de "*reconstrução individual*", porém, com a ascensão da burguesia na Europa, passou a orientar-se para a "*reconstrução social*", pleiteando uma mesma e igual instrução para todos, visando à equalização de oportunidades, para a construção de uma sociedade aberta, onde todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes.

A partir de então, esta última corrente passou a integrar a ideologia oficial das sociedades capitalistas, que concebeu uma nova função para a escola: a de reclassificar as pessoas oriundas das diferentes classes sociais conforme suas motivações inatas, passando a orientar o pensamento pedagógico e também a ação do Estado.

No Brasil, desde a década de 30, foi Anísio Teixeira quem melhor formulou o pensamento pedagógico contemporâneo na "*pedagogia da escola nova*", que apresentava um modelo de escola destinada à reconstrução da sociedade. Para Anísio Teixeira, a escola é a grande reguladora social, e seu programa inclui a correção das iniquidades sociais, bem como o preparo de uma nova ordem social mais estável e mais justa, utilizando para isso a escola pública, obrigatória e gratuita, garantida pelo poder do Estado, ao qual caberá a eliminação de barreiras à igualdade de oportunidades no País. Desde então, o Estado passou a promover a expansão do ensino para o desenvolvimento, tanto no plano das leis quanto das metas. Resulta daí a Constituição de 1946 estabelecer a garantia do ensino primário obrigatório e gratuito durante quatro anos. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 especificou que a obrigatoriedade passava a existir a partir dos sete anos de idade. No período pós-64, o regime militar concebeu e empreendeu reformas no Ensino Superior (em 1968), e no Ensino Primário e Médio (em 1971). A Constituição de 1969 estabeleceu para o ensino primário a gratuidade e obrigatoriedade para todos, dos sete aos quatorze anos. A Lei nº 5.692/71 especificou a ligação entre idade e grau de ensino primário, e elevou o ensino de I Grau para 8 anos de duração. Em conseqüência, pelo menos no plano legal, o Estado ampliou a escolarização a uma parcela da população.

No entanto, seriam estas medidas suficientes para produzir a equalização de oportunidades, atribuídas ao novo papel social da educação, pela doutrina

liberal, pela pedagogia da nova escola e pela ação do Estado? Segundo Cunha (s/d) esta concepção desempenha uma importante função ideológica: a de dissimular os seus próprios mecanismos de discriminação social. Em primeiro lugar, porque as oportunidades de escolarização não são franqueadas a todos. O atendimento do sistema escolar é desigual entre as diversas regiões do país e entre as classes sociais. Segundo, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação. Terceiro, as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são "*resultado da vida que levam*" (educação, condições materiais, desenvolvimento psicológico...). Quarto, a educação está voltada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade. Quinto, acreditar que alguns são barrados na escola por "*razões de ordem intelectiva*" e não por situações de classe social é dissimular a realidade. A ideologia da equalização pela escola atrai para a instituição a preocupação dos setores descontentes da sociedade, que passam a vislumbrar na escola o instrumento de superação das condições materiais consideradas injustas. Com isso livra de críticas a ordem social econômica que produz e reproduz cotidianamente as desigualdades entre as classes sociais. O Estado que regulamenta, dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige e empreende a ordem econômica. De modo que a expressão "*educação para a construção de uma sociedade aberta*" ou, noutra vertente, "*educação para o desenvolvimento*", desempenha ideologicamente mais uma forma de manipulação para o retardamento de outras e profundas mudanças econômicas e políticas.

2.3 - O curso superior como instrumento de ascensão social

Nos itens anteriores procurou-se enfatizar que, uma vez que o Estado detinha o controle político e ideológico da educação, as medidas educacionais visavam atender a uma demanda efetiva e uma carência real de segmentos da sociedade excluídos dos privilégios concedidos pelo "*centro do poder*" (Germano, 1993).

A procura do diploma de um curso superior como instrumento de ascensão social é uma prática antiga no âmbito das famílias das camadas médias do Brasil. Muitas vezes toda uma família "*investia*" em um de seus membros para que o escolhido pudesse ter o tempo e os recursos necessários para o ingresso, a permanência e a conclusão de um curso superior, na esperança de que ele "*arrastasse*" todos os demais no seu sucesso (Cunha, s/d:238). Mas nem sempre se obteve o sucesso almejado. Na verdade, as possibilidades de ascensão da classe média passavam muito mais freqüentemente pela constituição de capital via poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas ou pelo exercício de profissão liberal. Esta forma de acumulação foi viável enquanto o processo de "*substituição de importações*" compreendia apenas bens de consumo não-duráveis, produzidos em estabelecimentos de pequeno porte, que se beneficiavam da política econômica, que protegia amplas parcelas do mercado interno da concorrência estrangeira.

A partir da década de 50, a economia ingressou na fase da substituição de bens de consumo duráveis e da implantação da chamada indústria de base (ferro, aço, produtos químicos, papel, vidro, petróleo), empreendimento que exigia a mobilização de vultosas somas de capital, aumentando as perspectivas das empresas industriais localizadas na região centro-sul, em detrimento das

pequenas empresas, resultando na unificação do mercado interno, e na destruição da produção artesanal e manufatureira.

À medida que o processo de centralização e concentração foi se desenvolvendo, crescia e diversificava-se a burocracia. As grandes empresas passam a necessitar de uma organização burocrática bastante complexa, resultando num aumento de oportunidades ocupacionais para pessoas com níveis mais elevados de escolarização. Por sua vez, o Estado passou a empregar crescentes contingentes de profissionais de nível médio e superior em seus órgãos de planejamento, como o BNDE e SUDENE. Em conseqüência, a disputa por promoção no interior das hierarquias ocupacionais acabou envolvendo gastos pessoais maciços em escolarização e/ou subvenções públicas para o ensino (Cunha, s/d:47). Em virtude disso, começa a delinear-se um novo modelo de ascensão das camadas médias, ao transferir os canais de ascensão para o nível de escolaridade. Embora a conquista de graus escolares mais elevados "*não garanta*" a ascensão social nessa nova fase, pelo menos "*permite que se postule*", como afirma Cunha.

A partir de 1964, com o controle militar sobre o Estado, intensificou-se o processo de concentração já em curso, limitando ainda mais as possibilidades de ascensão da classe média via acumulação individual de capital, tornando a diplomação em grau superior um requisito cada vez mais necessário, provocando um crescimento no número de candidatos ao ensino universitário, bem superior às vagas oferecidas.

O passo seguinte foi a conformação da estrutura interna da universidade segundo as demandas das classes médias e dominantes sem comprometer, no entanto, as funções do Estado enquanto agência de concentração de capital da nova fase do desenvolvimento da economia brasileira.

O governo militar tinha, então, que conciliar a necessidade de expandir o ensino e, ao mesmo tempo, conter despesas. O atendimento de mais vagas no ensino superior impedia uma melhora nos cursos primário e ginasial, já expandidos pelo Estado em função da ampliação de oportunidades de escolarização para as camadas médias e para o proletariado, mas que igualmente não atendiam a demanda. Também a expansão de vagas para a educação superior resultaria, a curto prazo, no aumento do contingente de profissionais demandando emprego, o que produziria um problema politicamente mais "*grave*". O acréscimo de profissionais formados não seria facilmente empregável no setor privado, cabendo, então, ao setor público o ônus de criar oportunidades "*artificiais*" de trabalho, isto é, de emprego. Isso também comprometeria o esforço do Estado de concentração de capital cuja destinação não era a de financiar, pelo menos diretamente, as aspirações das camadas médias mas, sim, a de garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas na direção à manutenção e elevação da taxa de lucro.(Cunha, s/d)

A favor do dilema do governo, embora indiretamente, esteve o próprio movimento interno da universidade brasileira em busca da modernização, que apontou algumas "*medidas de combate ao desperdício e à defesa da racionalização e do aumento de produtividade*", como a divisão do currículo em dois ciclos - um básico outro profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação, entre outros, que se fizeram presente na estrutura da UnB, criada em 1961.

O governo contou, entre outras, com a ajuda direta do convênio entre o MEC e Usaid, agência norte-americana que prestava assistência técnica e financiamento a projetos de reforma de ensino ao governo militar, mas realmente estava interessada em exercer o controle político e ideológico contra o "*vírus*" do comunismo (Germano, 1993).

Extrapolando a esfera estrita do Estado, realiza-se em fins de 1968, no Rio de Janeiro, um Fórum denominado "*A Educação que nos convém*", organizado pelo Ipes - o "*estado-maior da burguesia nacional associada*", representado por "*figuras expressivas da sociedade brasileira*", com o objetivo de "*envidar esforços no sentido de buscar solução ao magno problema de preparar a mocidade para a vida do seu tempo, propósito essencial da Educação, em obediência ao seu programa que é servir ao desenvolvimento*" (Germano, 1993:129).

De acordo com Cunha (s/d), a própria UNE colaborou com a reforma universitária do regime militar, ao colocar, embora em outro contexto, a relação entre educação e mercado de trabalho, propondo inclusive que o MEC concedesse bolsas de estudos para os cursos ligados ao "*desenvolvimento*". Estas questões, posteriormente, foram retomadas e enfatizadas pelo governo.

Pressionado a encontrar uma saída para o impasse, obter sua legitimidade e estabelecer o controle da situação, o governo constitui o GTRU, Grupo de Trabalho de Reforma Universitária para formular, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas pelo Estado para resolução da "*crise da Universidade*". Entre julho e novembro de 1968, o projeto foi elaborado pelo GTRU, aprovado e transformado na Lei nº 5.540/68 pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República. Logo a seguir sofreria os efeitos do AI-5, mediante a assinatura do Decreto-lei nº 4644 de 11-2-69.

Segundo Germano (1993), a reforma universitária de 1968 tentou inviabilizar, a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática reprimindo e despolitizando o espaço acadêmico. Afinal, não se tratava de um contexto de "*democracia populista*", mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial, que tomou por base a "*teoria do capital*

humano", que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção, e a Ideologia da Segurança Nacional.

É no conjunto destas condições sociais que se dá a criação da Universidade Federal de Rondônia e posteriormente seus Cursos de Letras.

De um lado, uma estratégia governamental de ocupação do território que, ao provocar um afluxo populacional bastante superior ao previsto, resultou num forte crescimento urbano. À medida que o processo de urbanização foi se desenvolvendo cresce e diversifica-se a oferta de serviços acarretando por outro lado um aumento de oportunidades ocupacionais.

O Estado, por sua vez, passa a empregador, e com isso atrai para si a força de trabalho disponível. Num segundo momento a urbanização passa a exigir uma população mais qualificada impulsionando um fluxo migratório de outros centros urbanos, mas incapaz de suprir a carência, decorrendo daí uma crescente demanda por ensino superior que contemplasse, entre outros aspectos, a relação direta entre educação e demanda decorrente do processo de povoamento.

Esta nova fase culminou com a criação do Estado de Rondônia juntamente com sua Universidade Federal, medida que deveria impulsionar o desenvolvimento local, repercurtir em sua conjuntura econômica, política e social, mas principalmente assegurar os interesses do projeto político do regime militar.

CAPÍTULO III

A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.

A Fundação Universidade Federal de Rondônia surge no panorama do ensino superior brasileiro a partir de critérios que refletem uma cultura de ligações e interesses políticos, evidenciando o atrelamento da Universidade ao poder local, como se pode verificar no discurso de um de seus fundadores: "*A Universidade Federal de Rondônia foi criada a partir da expectativa de criação do Estado de Rondônia, com a chegada do Governador Jorge Teixeira e sua grande vinculação com o presidente João Batista de Figueiredo*" (Leite Neto, 1993:100).

3.1 - A subordinação política

Embora a região comportasse uma Universidade, já que o ensino superior se fazia presente no Estado - tanto pela presença do *campus* avançado da Universidade Federal de Santa Maria (RS), posteriormente substituída pela Universidade Federal do Mato Grosso, e finalmente pela Universidade Federal do Pará, que desenvolveu cursos de curta e longa duração na área de Ciências Humanas e Letras, como também pelo Centro de Ensino Superior de Rondônia (CESUR/FUNDACENTRO), mantido e supervisionado pela Prefeitura Municipal de Porto Velho. O fato de a UNIR

ser criada na mesma época, e pela mesma Lei 7.011 que cria o Estado vai proporcionar um emaranhado legislativo apropriado para subordiná-la a fatores políticos locais, que passam pela definição dos grupos que viriam a ocupar o poder no Estado.

As políticas de desenvolvimento do Estado são amplamente detalhadas no Plano Institucional da UNIR (requisito para a sua inclusão no programa MEC/BID-III e elaborado pela Fundação João Pinheiro em 1983), e justificam-se face ao quadro social diagnosticado a partir dos seguintes elementos da realidade social do Estado: a abertura da fronteira agrícola através de um processo migratório intensivo; o surgimento de novos municípios que modificam o perfil sócio-econômico das regiões urbanas e rurais; um programa de desenvolvimento que se "*localiza*" em torno da BR-364; um processo burocrático em instalação, com grandes carências de quadros técnicos desde a Capital até o interior; a centralização do poder político em indivíduos com relações de mando informais, desconhecimento da máquina pública com a formação das câmaras, representantes municipais e outros, em eleições recentes e uma certa inadaptação ao regime democrático (Fundação João Pinheiro, 1983:85). O plano de ação do Estado definiu para a UNIR seu papel e indicou-lhe os passos e medidas necessários de acordo com os interesses do regime militar na implantação do novo Estado, com base na integração da Região Norte face à ideologia de desenvolvimento e segurança nacionais.

3.2 - Universidade, coadjuvante do processo de desenvolvimento do Estado

Compensar os desequilíbrios causados pelo desenvolvimento recente do Estado é tarefa que não poderia ficar dependendo exclusivamente das ações do poder público, já que acarretaria a mobilização de todos os recursos disponíveis no Estado, ainda que mantido pela União durante os dez primeiros anos, conforme assegurava sua lei de criação.

Diante do quadro crítico, o primeiro papel que se destinou à Universidade de Rondônia foi o de "*coadjuvante do processo de desenvolvimento; formando recursos humanos indispensáveis, assistindo tecnicamente ao equacionamento dos problemas e empreendendo estudos e pesquisas necessários para atender os reclamos do progresso da região*" (Fundação João Pinheiro, 1983:105).

a) formação de recursos humanos

O novo *status* político-administrativo do ex-território requeria ações das mais variadas ordens. Prioritariamente, dispor de quadros para compor não apenas a máquina administrativa, mas todos os demais setores dos serviços públicos como Educação e Saúde, pois a educação escolar e o atendimento à saúde são serviços fundamentais para a fixação da população na região, carência que a própria UNIR poderia suprir de imediato, promovendo a formação, a baixos custos, de recursos humanos para assessorar o poder público, e também as empresas privadas da região em suas iniciativas e decisões (Fundação João Pinheiro, 1983).

Definia-se, então, em função do Estado, o objetivo central da Instituição: promover a formação rápida dos recursos humanos para ocuparem os postos de poder e serviços do Estado.

Contudo, como poderia a UNIR realizar tal feito quando ela própria carecia de recursos humanos (docentes)? Para poder dar conta do papel que lhe fora atribuído, a Universidade precisou recrutar seu pessoal docente entre os profissionais liberais e professores secundários do próprio local, o que não deixou de ser uma contradição, pois para formar seu próprio quadro absorveu parte dos profissionais que já atuavam nos serviços de saúde e educação do Estado, além de comprometer a formação oferecida em razão da baixa qualidade do corpo docente, ou seja, sem qualquer carreira acadêmica anterior.

b) assistência técnica para o desenvolvimento

Fatores geográficos e o contexto sócio-econômico como o modelo de ocupação das terras, as derrubadas, as queimadas, as relações entre os povos da floresta - índios e seringueiros, e o intenso fluxo de migrantes na década de 80, caracterizaram a "*vocação*" institucional da UNIR e colocaram desafios a serem enfrentados e resolvidos. "*Para ter êxito tarefa de tamanho vulto precisa assentar-se em sólido suporte científico capaz de permitir o desenvolvimento de novas tecnologias adequadas às complexas condições da região, ... embora a UNIR não conte hoje com recursos que a habilitem a desempenhar tal papel*" (Fundação João Pinheiro, 1983:103).

A ausência de respostas da UNIR aos reais desafios não resultam apenas da inexistência de recursos materiais e da baixa qualificação de seus

recursos humanos, mas sobretudo de sua origem de subordinação a um programa governamental que não visa responder às questões regionais mas antes a um projeto político e ideológico. Na prática, a UNIR transformou-se em instrumento do poder para atender necessidades sociais decorrentes do processo de povoamento do Estado como reconhece seu Plano Institucional.

A proximidade da Bolívia, em contraste com o isolamento dos grandes centros, oferecia perspectivas para que a UNIR viesse a transformar-se num centro de ensino e pesquisa internacional, *"... cabe à UNIR oportunidades para sua atuação internacional, ainda que sua materialização se afigure remota no tempo."* (Fundação João Pinheiro, 1983:103). Passados todos estes anos, a previsão do Plano Institucional concretizou-se, pois a UNIR ainda não se constitui em um centro de pesquisas sobre a região, e muito menos em um centro de pesquisa internacional. Estranho seria se tal ocorresse, quando as relações entre os dois países inexistem na prática, e a educação apenas reflete esta situação política, econômica e cultural.

c) assessoramento ao sistema de ensino de 1° e 2° graus

Devido ao intenso movimento das correntes migratórias e sua variada influência cultural, *"...caberia também à Unir a consolidação cultural do Estado."* Os dados censitários de 1980 do IBGE, apresentados pela Fundação João Pinheiro (1983:48), informam que 44,20% da população de Rondônia não era escolarizada. Tal resultado era bastante superior ao observado para o total do País, que era de 35,8%. Tomando-se como referência a escolaridade mínima de quatro anos, verificava-se que 73,4% da população do Estado estava aquém do patamar considerado mínimo, enquanto que para o Brasil

registrava-se a taxa de 58,6%, e para a Região Norte 70,5%, o equivalente a dizer que 22,7% da população brasileira registrava mais de quatro anos de escolaridade e a Região Norte 17,7%, enquanto que em Rondônia o percentual era de 13,6%.

Embora o nível de acesso à escolarização para o País, como um todo, fosse baixo, e a proclamada expansão das "*oportunidades educacionais*", uma meta muito distante, em Rondônia, a situação era dramática. Na perspectiva da "*modernização da sociedade*", o Estado apresentava-se em situação mais precária, com respeito à democratização das oportunidades educacionais, do que o total do País e mesmo da Região. Diante disso: "*Caso se pretenda atingir a equalização das oportunidades de acesso ao I Grau em Rondônia, é necessário que seu sistema de ensino mantenha-se em crescente ativação, intensificando as atividades de construção de escolas, preparação de pessoal e apoio aos estudantes. Tal tarefa, evidentemente, não poderá prescindir da colaboração da UNIR*" (Fundação João Pinheiro, 1983:59).

Em relação ao ensino de II Grau os dados de 1983 indicavam que o atendimento atingia apenas 5,86% da população, com nível de participação dos alunos reduzido à medida que se elevava a série escolar. Também a qualidade deixava a desejar e sua melhoria era empreendimento a ser desenvolvido pela UNIR, com repercussões na qualidade do ensino de Rondônia (Id.:76). Havia grande expectativa em relação à implantação de institutos de educação, incremento do ensino agrotécnico e profissionalizante, tarefa que poderia se consolidar através de um trabalho conjunto entre UNIR e SEDUC.

A Universidade chegou a iniciar a construção da Escola Técnica Federal e a tratar da implantação do Colégio de Aplicação, o que gerou muita expectativa para os professores federais de I e II graus do antigo Território.

Estes professores, em épocas de crise entre sua categoria e o governo, solicitam transferência para a Instituição. Uma vez na UNIR, prestam serviços burocráticos, de apoio administrativo. Nos períodos em que a demanda por docentes na Universidade se intensifica, são credenciados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) para ministrarem aulas nos cursos de graduação. Tão logo a situação se normaliza, por exemplo, com a ampliação de novas vagas, os professores federais de I e II Graus retornam às tarefas administrativas, o que lhes atribui uma identidade muito frágil dentro da Instituição, condição que se deve em parte à sua própria acomodação ou proximidade da aposentadoria.

d) formação de professores para o sistema

Problema ainda mais grave a realidade colocaria para a UNIR: o da qualificação dos professores de I e II graus. Em 1983, de um total de 22.010 (vinte e dois mil e dez) professores em exercício na escola de I Grau urbana, apenas 52,90% eram considerados habilitados, sendo 59,20% da 1ª à 4ª série do I Grau e 40,80% de 5ª à 8ª série do I Grau. Em relação ao nível de escolaridade, predominava entre os docentes a escolaridade de II Grau, (62,20%), sendo que 24,4% não haviam completado os estudos, seguindo-se o III Grau, com cerca de 31,30%, sendo que 49,80% tinham tal grau incompleto e, finalmente, o I Grau, com 6,50%. Na zona rural, o nível de formação escolar de professores era bastante elementar: próximo da metade apresentava o I Grau incompleto e entre os 1.003 (um mil e três) professores com escolaridade de II Grau, 86,90% ainda não haviam completado o ciclo.

A questão da habilitação dos professores de I e II graus constituir-se-ia como prioritária para a educação de Rondônia. Alguns fatos, no entanto, se interpuseram na realização desta tarefa. Um deles diz respeito à dificuldade de formar profissionais em número suficiente para atender as necessidades sempre crescentes da rede de ensino, e outro é que o profissional formado pela UNIR não tem necessariamente como destino o trabalho na área de educação, uma vez que ou já está empregado e apenas busca uma diplomação de III Grau que o impulsionará na atual carreira, ou não se sente atraído pela sala de aula por conta das condições de trabalho existentes como a baixa remuneração oferecida aos professores. Assim os egressos dos cursos de licenciatura partem em busca de diferente campo de atuação que, embora público, melhor recompense. A título de exemplificação se pode apontar a absorção de alunos de Letras efetivada pelos Tribunais Estadual e Federal, onde a demanda de revisores e redatores é tão significativa quanto recompensadora.

Por seu lado, a SEDUC nutria a expectativa de que a Universidade passasse a desenvolver programas de qualificação do seu quadro técnico e docente, com escolarização no nível de I e II Graus, visando atualizar o potencial pedagógico. Entretanto, o contato entre as duas instituições não resultou em um trabalho conjunto. Normalmente é a Secretaria de Educação quem patrocina cursos de qualificação aos seus professores. Nestas ocasiões, ela recruta docentes da UNIR, os quais participam dos projetos de forma descontínua e com poucos resultados evidentes.

Visando atingir mais efetivamente a qualificação dos professores da rede pública, a UNIR abriu cursos de graduação parcelada, com aulas concentradas em períodos de férias, em três municípios do interior de Rondônia: Ariquemes (Curso de Pedagogia), Ouro Preto D'Oeste (Curso de

Letras) e Pimenta Bueno (Curso de Matemática). Apenas professores atuantes em sala de aula fizeram o vestibular, quando foram oferecidas 150 vagas. Os custos do curso e o pró-labore dos docentes da UNIR foram pagos pela SEDUC e pelas prefeituras dos três municípios.

A implantação de novos cursos parcelados ou mesmo regulares, em outros municípios de Rondônia que não possuem *campus* da UNIR, vêm repetindo este modelo de convênio entre a Universidade e as Prefeituras. Tem sido assim nos municípios de Colorado D'Oeste, Jaru, Ariquemes e Pimenta Bueno. As Prefeituras pagam para dispor de cursos universitários em seus municípios, o que tem apontado para um modelo de universidade pública e paga.

Atualmente se desenvolve, ainda, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, um projeto de qualificação em que 80 professores cursam Pedagogia à noite, vale dizer, depois de enfrentarem a sala de aula o dia todo.

Na realidade, estas licenciaturas que aparentemente atendem a demanda da qualificação dos professores da rede pública, são de fato mais fáceis de implantar. Além de prescindirem de infra-estrutura, por exemplo, biblioteca e/ou laboratório, captam recursos do próprio ensino de I e II graus. Por outro lado possibilitam a realização do projeto ideológico do liberalismo, isto é, as oportunidades de vagas no Ensino Superior são atingidas. Até Rondônia já oferece oportunidades iguais de educação - o nível superior!

3.3 - A interiorização da UNIR

Ao mesmo tempo que o baixo nível de qualificação dos professores da rede estadual ligou a UNIR umbilicalmente às licenciaturas, também determinou o modelo de interiorização do ensino superior no Estado. Anteriormente a sua criação, desenvolviam-se, pela Universidade Federal do Pará, cursos de curta e longa duração através de núcleos distribuídos pela capital e interior. Com a criação da UNIR, o acesso ao ensino superior oferecido pelo Núcleo do Pará foi paralisado, cabendo à UNIR incorporar de forma gradativa estes núcleos, de forma que a demanda pela interiorização da UNIR foi, em parte, definida pelas expectativas geradas a partir destes núcleos.

Uma vez bloqueado o canal de acesso proporcionado pela UFPa, a demanda potencial para este nível de ensino pressionaria pela abertura de novas possibilidades, exigindo uma resposta por parte da Universidade (Fundação João Pinheiro, 1983:77).

Em 1988 a UNIR, a pedido da comunidade, organizada pelos políticos e pessoas que gozam de uma imagem de intelectual e por este motivo prestigiadas no meio social, instalou *campus* em Vilhena dando abertura aos cursos de Ciências, com habilitação em Matemática e Letras, com habilitação em Português, e em Ji-Paraná oferecendo Pedagogia e Letras. No ano seguinte, ainda atendendo insistentes solicitações locais, instalou *campus* em Cacoal, Rolim de Moura e Guajará-Mirim, oferecendo vagas para os cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Contábeis.

O reitor-interventor, professor Álvaro Lustosa, deputado estadual e leal ao então governador Jerônimo Santana, abriu os cursos no interior sem que

fossem oferecidas as mínimas condições de prestar um serviço minimamente competente, deixando claro a intenção política do ato, em detrimento da qualidade educacional, refletindo, assim, uma vitória dos políticos locais apoiados por "*intelectuais*", pessoalmente interessados na implantação do *campus* como forma de garantir uma oportunidade profissional e principalmente um espaço político.

Em conseqüência, os recursos financeiros da UNIR ficaram definitivamente canalizados para as licenciaturas na capital e no interior, proporcionando a contratação de docentes - recrutados entre os próprios professores secundários já formados - e na construção/adaptação de espaços físicos mínimos. Além do mais, observa-se que após pouco tempo da implantação do novo *campus*, as precárias condições iniciais (situação dos docentes, biblioteca, salas de aula) deixam de representar uma conquista e passam a ser motivo de conflito entre a administração superior e os acadêmicos em busca de melhor qualidade de ensino. Por sua vez, a UNIR, sem recursos federais, recorre às Prefeituras municipais, que acabam assumindo despesas e cedendo professores. Porém, como a relação que se estabelece nasce de interesses distintos, dificultando o desenvolvimento de uma parceria, resulta para a UNIR um atrelamento político, e novamente a Universidade subordina-se a interesses locais, agora de pequenos municípios.

3.4 - A oferta de cursos

A UNIR, na sua origem, além do patrimônio, incorporou os cursos da FUNDACENTRO. Funcionavam, na capital, os cursos de Administração de

Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, freqüentados por 410 alunos com uma oferta anual de 150 vagas oferecidas no período noturno.

A partir de 1983, passam a ser oferecidos os cursos de Ciências com habilitação em Matemática, Letras, Educação Física, Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, Geografia e História, que além de ampliarem o leque de opções, respondiam, conforme mencionado, aos interesses do Estado, sobretudo em relação às carreiras ligadas ao magistério de I e II Graus No entanto, os cursos mais procurados continuaram sendo Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, os quais haviam sofrido redução de vagas, de 50 para 40 por curso. (Fundação João Pinheiro, 1983:88). No vestibular deste ano de 1983 concorreram 2.431 candidatos às 360 vagas ofertadas.

Em 1985, quando se iniciou a construção do *campus* da Unir, foi implantado o curso de Direito, com oferta de 40 vagas. Em 1988 foi implantado o curso de graduação em Enfermagem e em 1989 o curso de Psicologia, ambos em Porto Velho, sem esquecer que na mesma época acontecia um forte período de expansão com a interiorização das licenciaturas.

Em 1992, a UNIR alterou o modelo de interiorização de seus cursos ao criar os Cursos de Graduação Parcelada, a que já nos referimos anteriormente. Em 1994, outros cursos existentes na capital foram ofertados nos *campi* do interior, com exceção do Curso de Física, instalado em Ji-Paraná. Em 1996, foram implantados na capital os Cursos de Biologia e Letras com habilitação em Espanhol.

Eventualmente a UNIR vem ofertando Cursos de Especialização para atender demandas de formação de mão de obra mais qualificada, e no período 94/95 tal ação foi intensificada com os seguintes cursos: Gerenciamento

Escolar, Metodologia do Ensino Superior, Língua Espanhola, Geografia Física, Desenvolvimento Regional e Alfabetização, com um total de 282 alunos matriculados e 179 alunos diplomados (dados da PROPLAN/DPD).

Em 1995, inscreveram-se no vestibular da UNIR 9.318 candidatos, que concorreram às 1.580 vagas ofertadas, nos seus 14 cursos, sendo 1.100 destinadas aos cursos do interior e 480 para a capital. Uma vez que o crescimento do II Grau na região acontece muito lentamente, esta procura pelo Ensino Superior explica-se em razão do deslocamento do povoamento das zonas rurais para as cidades, de modo que a urbanização que exigiu e atraiu especialmente técnicos de nível médio de outros centros urbanos também pressionou para a expansão e ampliação das opções, embora de forma servil aos projetos políticos federais ou locais.

Com a presente oferta de cursos, e mantidos os volumes de ofertas atuais, a UNIR dificilmente conseguirá dar conta de responder às questões regionais. Por atender prioritariamente às necessidades de formação de mão-de-obra, ela caminha a reboque do projeto de colonização, e nem disso consegue dar conta, pois que forma um número insuficiente de profissionais, quase sempre desinteressados pelo exercício da profissão, especialmente na área das licenciaturas, conforme já mencionado. Por sua vez os cursos parcelados disseminados pelo Estado e a abertura de novos cursos nos *campi* do interior contribuem com a política de ocupação e fixação no espaço regional. Ao colocar os cursos nas portas das casas de seus alunos, a UNIR tenta prendê-los no local de moradia.

À medida que a população voltou-se para as cidades em busca dos meios que assegurem sua sobrevivência, como educação e saúde e novas oportunidades, a UNIR, ou se desvincula das ações do Estado, ou estará fadada a ser guiada pelo processo de povoamento, conforme aponta o atual

Pró-Reitor de Planejamento: "*A UNIR é uma instituição ainda em implantação e portanto carece de um tratamento diferenciado. Mantida a tendência atual, ela jamais se consolidará como centro de excelência e como partícipe responsável pelo desenvolvimento regional*" (Jornal O Estadão, 09 e 10 de Junho de 1995). Como se percebe, tal fato ainda é usado para reclamar aumento de recursos para a Instituição. Certamente que a necessidade maior não é apenas de recursos, mas antes de rumo político que a Instituição deverá encontrar, ou seja, definir um projeto de universidade "*de dentro*" do seu espaço social, além de fazer seu próprio julgamento sobre o valor social das tarefas que é chamada a realizar.

Como resultado desta oferta e expansão para o interior, especialmente na formação de professores, a UNIR formou, desde sua criação, 2.466 profissionais nos seus mais diversos cursos, conforme dados fornecidos pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA). Esta contribuição, no entanto, se é numericamente significativa, é qualitativamente problematizável e está muito aquém das necessidades, até mesmo em termos de preparo de recursos humanos para a prestação dos serviços educacionais. Especializando-se na oferta de cursos de formação de professores, sem definir sua própria política de expansão e seu projeto de intervenção, através de seus egressos, nas práticas sociais de produção econômica e social, a Universidade cresce sem atender necessidades efetivas da região norte porque sua atuação restringe-se à formação de profissionais da área de serviços, sem uma efetiva vinculação à produção econômica de base e sem um processo de mudança nas formas desta produção.

3.5 - O quadro docente

Inicialmente a UNIR incorporou os docentes da FUNDACENTRO, e recrutou, dentre os profissionais da região, seus novos quadros, contando em 1983 com 72 professores, dos quais 57 eram contratados em regime de hora/aula; 9 tinham contrato de 20 horas e 6 contrato de 40 horas. Quanto à titulação, 34 professores tinham graduação, 33 especialização e 5 mestrado. Para obter a aprovação de seus cursos, devidamente comprometida em razão da baixa titulação dos docentes, a Universidade ofereceu aos seus professores curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Esta fase, que pode ser chamada de "*recrutamento*", estendeu-se até 1988, quando se iniciou a fase de ingresso via concurso público.

Em 1989 a UNIR, já com 136 docentes em seu quadro permanente, obteve do MEC autorização para contratação de 110 novos docentes. A partir de então deu início a uma extensa realização de concursos que durou até início de 1990, ampliando seu quadro para 246 docentes. A grande maioria destes novos professores procurou ser lotada no *campus* de Porto Velho. Aproximadamente 30 docentes do quadro do UNIR estão distribuídos pelos *campi* do interior do Estado, de modo que as tarefas docentes acabam sendo assumidas por professores secundários cedidos pela SEDUC e pelas Prefeituras. Atualmente, apesar das críticas e da dependência ao jogo político local, 80 professores e 87 técnicos-administrativos estão à disposição da UNIR nos *campi* do interior. Freqüentemente os órgãos estaduais e municipais são pressionados a resgatar seu pessoal, uma vez que a falta de professores habilitados na rede é alarmante. Esse jogo político de ceder e ameaçar retirar professores e técnicos à disposição da UNIR vem se repetindo à exaustão. Na verdade, interessa às autoridades locais explorar a questão para demonstrar

força, prestígio e obter benefícios. Por sua vez o professor aceita ficar à disposição da UNIR, já que ele encontra aí uma oportunidade de afastar-se da escola de I e II Graus, assustadoramente precária em Rondônia, além de representar uma redução na sua jornada de trabalho e um adicional nos seus vencimentos. Obviamente, para o funcionamento da UNIR o quadro de docentes assim recrutado parece ser suficiente, mas efetivamente temos professores secundários responsabilizando-se pelo ensino superior sem que outra perspectiva de atuação seja aberta: a solução imediata tem conseqüências acadêmicas importantes, pois não está no horizonte destes professores tanto sua qualificação quanto a mudança de representação do que seja a educação superior, reproduzindo em suas aulas aquilo que estudaram como universitários, sem qualquer preparo mais amplo que ultrapasse os assuntos do programa específico que desenvolvem em sala de aula. A Universidade, por seu turno, descompromete-se com este corpo docente que faz seu dia-a-dia, pois não sabe até quando contará com estes recursos humanos, implicando um ensino reprodutivo e uma universidade com baixíssimo nível de pesquisa.

Por outro lado, ainda que a UNIR obtivesse do MEC novas vagas para o ingresso de novos docentes, não os encontraria em número e qualidade suficiente para ocupá-las. Nesses últimos anos, em vários concursos, não houve candidatos aprovados. Este fato tem suas motivações: a distância geográfica e o fim da "*era de projetos integracionistas financiados com recursos públicos*" tornam a região pouco atrativa para profissionais formados em outras universidades, que preferem o mercado de trabalho incerto mas com horizontes de possibilidades nos grandes centros, a um deslocamento para um "*mundo esquecido*" de uma universidade de periferia sem projeto próprio que lhe dê fisionomia como centro de estudos amazônicos; em conseqüência, resta

um recrutamento local, com candidatos formados pela própria UNIR e portanto com formação recente e precária ou com candidatos que já se deslocaram para a região como profissionais liberais, sem qualquer interesse numa carreira acadêmica. Para estes que pretendem "*fazer a vida*", a carreira docente oferece chances negativas de enriquecimento e candidatam-se ao ensino superior, com raríssimas exceções, os profissionais que não tiveram o sucesso que esperavam. Para aqueles, ser contratado pela Universidade é uma forma de ascensão social, de modo que a Universidade vem preenchendo seus claros com professores "*oblatas*", para usar uma expressão de Bourdieu (apud Batista, 1996), que assim denomina aos primeiros de uma família ou grupo social que "*abrem as portas*" de um outro mundo social para seus descendentes subirem de patamar para profissões mais valorizadas. Na carreira do magistério, como já se apontou anteriormente, são nulas as chances da elevação efetiva de padrão econômico, de modo que os professores de hoje "*capitalizam*" seus salários formando filhos que não serão professores, o magistério ficando sempre para "*oblatas*", sendo rara entre os professores uma tradição familiar em que vários membros de diferentes gerações exercem a mesma profissão.

Assim, a questão da qualificação do quadro docente torna-se constante, não só porque o desenvolvimento científico o exige, mas também porque a Universidade está sempre com um quadro que inicia nela sua vida acadêmica, sem tradição familiar acadêmica. Embora o ingresso dos 110 novos docentes em 1990 tenha dado um impulso à Universidade, a baixa titulação dos mesmos exigiria que se intensificasse uma política de qualificação para o corpo docente, incentivando-os a ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, para a maioria dos professores, o afastamento do local

acarretaria o abandono de outros projetos, senão por ele próprio, ao menos para algum dos seus familiares.

Quando a Universidade investiu na formação docente, houve baixo retorno daqueles professores que usufruíram do afastamento para qualificarem-se nos grandes centros. Além de serem poucos os professores que partiam em busca de uma formação necessária para dinamizar a produção científica, seu regresso para a Instituição ficava bem aquém do esperado. Alguns pediam demissão enquanto estavam fora e os que retornavam demonstravam grande dificuldade de adaptação tanto em relação ao contexto local como da própria Universidade.

Este situação perdura até hoje na UNIR. É preciso considerar que o próprio Estado não encontrou meios de fixar sua população, em parte pela precariedade dos serviços que oferece, e em parte porque as oportunidades de facilitação e acesso a um pequeno enriquecimento via salários e principalmente pela oportunidade de adquirir capital não passou de ilusão. Os dados estatísticos do IBGE demonstram que a partir de 1990 iniciou-se o processo de retorno de grande parte dos migrantes aos locais de origem ou seu deslocamento para novos "*Eldorados*".

O isolamento da região, quer em termos geográficos, quer em termos de relações com comunidades acadêmicas de prestígio parece ser um obstáculo difícil de ultrapassar, especialmente enquanto a UNIR não definir projeto próprio que a identifique entre as demais universidades, deixando de proferir um discurso de desenvolvimento cujo horizonte único é "*ser igual*" às universidades do sul do país, discurso que a UNIR herdou da ideologia desenvolvimentista que subjazia aos grande projetos de ocupação e povoamento da região norte, integrando-a ao mercado capitalista das regiões mais desenvolvidas no país.

Assim, tudo conspira para reafirmar continuadamente este isolamento, até mesmo quando um professor da UNIR deseja participar de algum evento científico, precisará, inevitavelmente, recorrer a Administração Superior. Como os recursos são sempre insuficientes, ela atenderá a um pedido de deslocamento se houver interesse, que tanto pode definir-se a partir do reconhecimento acadêmico deste professor quanto pelo seu apoio político à Administração vigente. A título de esclarecimento, atualmente o salário do professor auxiliar, em maior número na UNIR, é quase equivalente a uma passagem aérea de Porto Velho à Região Sudeste. O professor que pretende para si um projeto intelectual e científico acaba sendo forçado a submeter-se à Administração Superior. É bem verdade que o governo oferece os programas institucionais de financiamento à pesquisa, no entanto, o pesquisador deverá prioritariamente ter o título de doutor (atualmente há cinco doutores na UNIR e nenhum conta com bolsa de pesquisa, porque não basta o título do candidato para que os órgãos de fomento apliquem seus recursos, havendo uma espécie de incorporação pelo próprio docente das dificuldades institucionais como dificuldades próprias, produzindo o desânimo até mesmo de concorrer com seus colegas de universidades melhor aquinhoadas). Também em vista disto, quando se apresenta uma chance, os professores ingressam em instituições de maior porte no Centro-Sul do país, onde encontram oportunidades de engajamento na comunidade científica, ou dirigem-se para as universidades periféricas, porém menos isoladas que a UNIR.

No presente, o que garante a permanência do quadro docente da UNIR passa por diferentes variáveis: ou há um membro da sua família que está sendo recompensado em sua profissão e por isso está "*fazendo a vida*" em Rondônia, o que implica a fixação dos outros membros familiares no local, entre estes aquele que ensina na universidade; ou o docente não tem qualquer

pretensão de desenvolvimento acadêmico, e enquanto "*oblata*" considera que já "*subiu*" o suficiente para abrir as portas das profissões universitárias para seus descendentes; ou há uma compensação profissional, conseqüência de envolvimento político - institucional ou educacional - de modo que o docente se vê realizado no meio em que atua procurando expandir os horizontes de ação da própria Universidade na comunidade regional. São somente estes últimos que explicitamente assumem as razões de sua fixação no local. Os demais silenciam motivos, havendo uma estabilidade instável no quadro de servidores e docentes da Universidade.

Há ainda o caso dos docentes que são ex-alunos da UNIR, não necessariamente naturais de Rondônia, mas que, em razão de um processo pessoal ou familiar de enraizamento no local, apresentam um alto índice de retorno à Instituição. Neste sentido, a UNIR vem lentamente despertando para a importância de motivar aqueles alunos que se destacam no campo de conhecimento para os cursos de pós-graduação, oferecendo as bolsas de recém graduado previstas pelo Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) da CAPES. Ao retornar para o Estado o ex-aluno encontraria garantido espaço de trabalho. Investir num tal projeto sem ao mesmo tempo definir com mais precisão a vocação da Universidade poderá reproduzir a situação atual. Há que somar ambos os esforços, para que os ex-alunos sejam orientados em seus programas de pós-graduação em função do projeto maior que se quer desenvolver numa universidade periférica e amazônica.

Refletindo também a preocupação com o não retorno do professor qualificado, mas principalmente com a formação de um grupo de pesquisa na região Amazônica, o Curso de Mestrado em Lingüística oferecido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e ministrado no *campus* de Porto Velho para docentes das Universidades de Rondônia e Acre, vem se

constituindo como uma solução local e uma referência nacional no que diz respeito à política de qualificação docente. Atualmente, mesmo diante do sucesso da experiência, a UNIR tem fracassado nas inúmeras tentativas de encontrar novos parceiros capazes de repeti-la em outras áreas, o que vem demonstrar que para ser pioneiro é preciso coragem e engajamento.

Além das complexas circunstâncias que envolvem a formação de mestres e doutores na UNIR, a presença deles na Instituição, por sua vez, não tem apontado um outro modelo de universidade, mais crítico e menos dependente. Como não há no orçamento interno recursos disponíveis para pesquisa e muito raramente os projetos locais têm atraído as instituições financiadoras externas, o que normalmente vem acontecendo é que os docentes da UNIR vem colocando o seu saber a serviço dos projetos desenvolvidos pelo PLANAFLORO ou então se dedicado à docência em cursos da UNIR oferecidos na capital e no interior, mas financiados por outros órgãos públicos. Assim sendo, o pesquisador acaba não se constituindo e em seu lugar surge o profissional melhor qualificado, promovendo a formação de recursos humanos e assessorando o poder público, exatamente de acordo com o papel que lhe foi destinado originalmente. Consequentemente, essa excessiva dependência deixa a UNIR incapaz de julgar o valor social das tarefas que lhe são atribuídas, bem como de tomar decisões contra programas de desenvolvimento em que não acredite.

Outro aspecto a ser observado é a presença maciça de pós-graduados em cargos administrativos, graças à própria legislação que exige que os cargos mais elevados das Instituições sejam ocupados preferencialmente por doutores. Tão logo cooptados pela administração, esses professores praticamente abandonam a docência e a pesquisa em nome da salvaguarda dos interesses maiores, com a promessa de redirecionamento da Instituição.

Na verdade, estes fatos vem comprovar que, apesar do avanço que por ventura a UNIR tenha conquistado durante seus quatorze anos de existência, continua tão submissa às políticas do Estado quanto no período da sua criação, ou seja, ao tentar satisfazer às demandas sociais, ora cedendo às pressões, ora atendendo as supostas (porque sem fundamento legítimo, apenas se ajustam à demanda efetiva) necessidades sociais, acaba por realizar, concretamente, o projeto de "*integração nacional*", o que vale dizer, a inserção do espaço físico e social ao capitalismo global, conforme estava definido em sua origem.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

OS CURSOS DE LETRAS DA UNIR

Atualmente funcionam na Universidade Federal de Rondônia nove cursos de Letras. Cinco deles desenvolvem suas atividades em período regular, e estão localizados no *campus* de Porto Velho, capital do Estado, e nos *campi* de Vilhena, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Guajará-Mirim. Além desses, há outros quatro cursos cujas atividades são realizadas nos períodos de férias escolares, denominados cursos Parcelados, hoje ministrados nos municípios de Ariquemes, Jaru, Pimenta Bueno e Colorado do Oeste.

Com certeza, nenhum outro curso da UNIR sofreu a mesma expansão. Se considerarmos a recente existência da Universidade e sua contínua carência de recursos humanos e físicos, a multiplicação é espantosa - aproximadamente um novo curso a cada 18 meses. Como justificar o fato?

A necessidade social de escolas, resultado do processo de povoamento, e a ínfima habilitação dos professores fez da UNIR uma universidade de formação de professores. À medida que a população, ocupada demais com a sobrevivência e adaptação, não definiu outras prioridades, os próprios agentes (professores) em conjunto com os órgãos estaduais e municipais organizaram a demanda por ensino superior. Em todos os municípios do Estado onde foram implantadas as Licenciaturas, esteve à frente, reivindicando e mobilizando a população, um grupo de professores, protegidos e patrocinados pela classe política, detentora de poder local, regional e até mesmo federal. No caso de Letras, foram os próprios professores com formação específica na área que

conduziram o processo para a implantação dos Cursos. Considerando a história de constituição do corpo docente da universidade, a mobilização dos professores já graduados e residentes no interior não se dá sem interesses corporativos e pessoais, de vez que a expectativa destes mesmos professores era de vir a compor o quadro docente do novo curso, ou por contratação ou por comissionamento dos governos municipais e estadual.

4.1 - O corpo docente

Professores atuantes no ensino de I e II graus do Estado foram recrutados e colocados à disposição da UNIR, sem qualquer ônus para a Instituição, que desta forma conseguia atender a demanda e expandir-se. Os melhores professores - habilitados, prestigiados pela comunidade e apadrinhados politicamente - vieram a compor o corpo docente. Estes professores, com raríssimas exceções, não investem em sua própria formação ou porque não encontram motivação suficiente por estarem em fim de carreira, ou porque ficarão impedidos de exercer outra atividade, imposição causada pelo regime de trabalho de Dedicação Exclusiva.

O quadro abaixo demonstra numericamente esta situação entre os docentes dos cinco cursos regulares de **Letras**:

Campus	***professores efetivos***	***professores colaboradores***
Porto Velho	23	02
Vilhena	06	06
Rolim de Moura	02	01
Guajará Mirim	04	06

TOTAL	**35**	**15**

FONTE: PRÓ-REITORIA ACADÊMICA E NÚCLEO DE EDUCAÇÃO - UNIR/RO

E a seguir a respectiva **titulação dos professores efetivos**:

Campus	*graduação*	*especialização*	*mestrado*	*doutorado*
Porto Velho	03	11	08	01
Vilhena	03	02	01	--
Rolim de Moura	--	02	--	--
Guajará Mirim	--	--	02	02
TOTAL	**06**	**15**	**11**	**03**

FONTE: PRÓ-REITORIA ACADÊMICA E NÚCLEO DE EDUCAÇÃO - UNIR/RO

Esta é a **titulação dos professores colaboradores**:

Campus	*graduação*	*especialização*	*mestrado*	*doutorado*
Porto Velho	--	02	--	--
Vilhena	--	06	--	--
Rolim de Moura	--	01	--	--
Guajará Mirim	--	06	--	--
TOTAL	**--**	**15**	**--**	**--**

FONTE: PRÓ-REITORIA ACADÊMICA E NÚCLEO DE EDUCAÇÃO - UNIR/RO

Obviamente, a efetivação do docente como professor universitário integrante do quadro da Universidade é condição para que ele busque sua qualificação, já que esta aponta para uma carreira universitária. Ora, os professores "*colaboradores*" continuam a manter seu vínculo empregatício com o Estado ou com o município, cujas carreiras não são equivalentes à carreira docente na Universidade.

Se no contexto da Instituição há críticas aos professores colaboradores, precisamente porque não procuram o aperfeiçoamento acadêmico, a própria Instituição é responsável por uma expansão sem condições efetivas de contratação de pessoal e, concomitantemente, paga um alto preço por ter um corpo docente despreparado, ao menos no que concerne à titulação acadêmica e ao desenvolvimento da pesquisa em seu interior, uma vez que a nova tarefa assumida pelos professores se exerce, não sem um tanto de anti-intelectualismo, a partir de sua própria prática de ensino nos graus não universitários, o que pode transformar o curso superior no espaço de um "*praticismo*" exacerbante e de circulação de um discurso anti-teórico.

Não se trata de culpabilizar os professores, pois isto significaria equivocar-se no julgamento dos fatos. Na realidade, no interesse de atender seus próprios compromissos, a UNIR dispõe levianamente dos professores colaboradores e abandona-os à própria sorte. Por sua vez, encantados com o novo "*status intelectual*", estes professores não apenas aceitam as condições como também se deixam transformar numa espécie de retaguarda que permite aos professores efetivos saírem para os grandes centros em busca de formação. Na Instituição raramente há recursos para contratar professores substitutos, especialmente nos cursos de Licenciaturas. Quando um professor se afasta para estudar, seu Departamento recorre ao professor colaborador acarretando, portanto, ônus para o Estado ou para o município.

Com uma tal política, seria de supor que a longo prazo o quadro docente efetivo teria titulação acadêmica. Esta política, no entanto, vem se revelando ineficaz em dois sentidos - primeiro porque de fato é recente o deslocamento de professores efetivos para cursos em grandes centros e grande parcela daqueles que se deslocam retornam sem a conclusão de seus cursos ou sequer retornam para a instituição; em segundo lugar, durante o período do

afastamento os cursos acabam tendo sua qualidade diminuída e quando os professores retornam, encontram um quadro de alunos mal formados e um departamento que define seus horizontes sem incluir atividades tipicamente acadêmicas.

No caso do *campus* de Porto Velho, onde a presença do professor colaborador é baixa, uma proposta de afastamento de um professor efetivo para cursar Mestrado ou Doutorado é sempre problemática, porque os demais membros do Departamento terão que redistribuir a carga didática e somente será concedido o afastamento quando houver pressão do interessado sobre seus próprios colegas. A ausência de um programa institucional de capacitação docente, coerente com a realidade e forma de constituição do corpo docente, deixa cada professor e cada Departamento à deriva da própria sorte. É engano acreditar que o eterno embate entre os grupos de professores da UNIR é motivado apenas por divergências ideológicas. Na realidade, sua origem é mais complexa e se tece com vários fios. Quando um professor parte para os grandes centros em busca de melhor qualificação, ao mesmo tempo interrompe seu processo de enraizamento na região, liberta-se do ônus dos limites locais, e seguramente isto contribui para o alto índice de não retorno à Instituição. Assim, todo o afastamento é visto pelos colegas como privilégio e benefício pessoal, construindo-se uma atitude de resistência interna à qualificação fora da própria UNIR, face ao preconceito "*quem sai não volta*".

O resultado disso é uma cisão do corpo docente em duas categorias, de um lado os "*estacionários*", isto é, aqueles cuja entrada para a carreira docente representou uma forma de permanência na região e que a ela se apegam por diferentes razões e, na verdade, não assumem o estarem na Universidade como sua profissão, e por isso mesmo não têm interesse na qualificação para fazer carreira, proferindo sempre o discurso que desqualifica

cursos de pós-graduação e assumindo-se como vítimas porque ficam "*carregando o peso*" para que outros se formem; de outro os "*acadêmicos*" que desejam fazer carreira docente e espelham-se nas universidades do centro-sul do país como modelos, sem definir efetivamente um projeto mais amplo da UNIR para o qual os investimentos institucionais e pessoais poderiam ou deveriam convergir.

Assegurada a contratação de professor substituto toda vez que um professor do quadro ingressasse em um curso de pós-graduação, de modo que o afastamento deste não atingisse nenhum outro membro do Departamento, contornar-se-iam as desavenças interpessoais, mas não se modificariam as condições efetivas de construção de uma universidade com projeto. Não se trata somente de dar razão a um ou outro grupo, mas se trata de ponderar argumentos, tanto daqueles que denominamos de *"estacionários"* quanto daqueles que denominamos *"acadêmicos"*, na constituição de um projeto institucional que identifique e dê personalidade própria à UNIR e a seus cursos.

4.2 - O corpo discente

O quadro desenhado anteriormente a propósito das formas de ocupação do espaço físico do Estado certamente apontaria para a demanda dos serviços educacionais como geradora de grande contingente de candidatos aos cursos de Letras existentes na UNIR. Mas, como se verá no próximo capítulo deste trabalho, na verdade, há outros elementos que podem ser apontados como motivadores da constituição do alunado de Letras: de um lado, seguramente, os professores leigos (especialmente nos cursos Parcelados) e professores dos

primeiros anos do Fundamental; de outro lado, há um contingente de alunos formado por funcionários públicos que fazem curso superior para terem valorização salarial em suas respectivas carreiras.

Independentemente das motivações iniciais, as tabelas abaixo mostram os números de formados nos cursos:

Cursos Regulares	*Ano inicial*	*Formados até 1996*
Porto Velho	1983	245
Vilhena	1989	65
Rolim de Moura	1989	59
Guajará Mirim	1989	52*
TOTAL		**421**

FONTE: DIRETORIA DE CONTROLE ACADÊMICO - DIRCA/UNIR/RO
* Total de formados até 1995

Levando-se em consideração a demanda regional de professores e sendo a UNIR a principal (exclusiva, no caso de Letras) agente formadora de professores, pode-se concluir que com os cursos regulares será impossível atender a demanda. A expansão através dos cursos Parcelados, ainda que mostre resultados animadores, com certeza são insuficientes para dar conta da expansão da rede de ensino do Estado:

Cursos Parcelados	*Ano Inicial*	*Turma inicial*	*Formados até 1996*
Ariquemes	1996	50	--
Jarú	1995	50	--
Ouro Preto D'Oeste	1992	50	46

Colorado do Oeste	1995	50	--
Pimenta Bueno	1996	50	--
TOTAL		**250**	**46**

FONTE: DIRETORIA DE CONTROLE ACADÊMICO - DIRCA/UNIR/RO

O número de concluintes da turma de Ouro Preto é notável, pois, de 50 alunos ingressantes, 46 se formaram. Por outro lado, há ainda a considerar que todos os alunos já eram professores do Estado e a UNIR mobilizou apenas seu corpo docente, remunerado pela SEDUC, para atender a esses alunos. Mesmo diante de resultados tão positivos, sabemos que a medida, embora comprovadamente tenha levado ao resultado desejado, é insuficiente por si só, tão desproporcional e fora de controle encontra-se a demanda.

Acresce considerar que os cursos parcelados, cujos custos acabam correndo por conta do Estado e dos municípios, provocam também uma outra demanda: por pressões políticas, estes cursos que inicialmente foram pensados para titular professores leigos acabaram abrindo vagas para alunos que não têm condições de sair de suas cidades. Assim, os exemplos dos municípios que abriram espaço para a expansão da universidade estão sendo seguidos por outros municípios e cada vez mais há uma pressão política para que se continue a abrir novos *campi* ou a sediar em outras cidades novos cursos ou turmas. Em conseqüência, a UNIR, que historicamente sempre se deixou guiar por tal tipo de pressão, certamente acabará sucumbindo às demandas atuais, expandindo-se sem definir com clareza os objetivos de tal expansão.

A caracterização dos alunos dos cursos de Letras da UNIR passou por distintas fases durante seu processo de constituição, sem dúvida em razão do movimento migratório e do processo de povoamento da região.

Reiteradamente, depoimentos coletados nesta pesquisa remeteram, de uma forma ou outra, a um tempo anterior em que supostamente os alunos de Letras provinham de camadas sociais habituadas a um convívio com as letras, como mostra o seguinte depoimento:

> ... a primeira turma de Letras distinguiu-se das demais ... os alunos eram exigentes, gostavam de poesia e literatura. (...) Eles já chegavam aqui com uma certa bagagem cultural. (...) Não íamos para sala de aula despreparados pois eles estavam sempre nos desafiando ... testando... (...) A maioria tinha profissão definida: alguns ocupavam cargos públicos ou exerciam alguma atividade rentável. (...) Estavam na UNIR principalmente para aprender gramática... Naquela época todo mundo era gramatiqueiro.

Estes alunos, a maioria migrantes que chegaram no Estado impulsionados pelo crescimento urbano, eram profissionalmente mais qualificados, possuíam escolaridade de II grau e tinham claro interesse pelo diploma de Ensino Superior, mas muito pouco pelo magistério!

Devido às transições do próprio contexto, estes traços sociais ficaram enfraquecidos. Os alunos passaram a apresentar idades muito variadas; também houve uma queda de padrão de vida, pois parte deles eram funcionários públicos não especializados que recebiam baixos salários ou eram jovens estudantes mal preparados pelo II grau local. A busca de habilitação exigida pela crescente demanda escolar torna-se evidente, principalmente entre os novos cursos regulares implantados no interior do Estado.

Desta fase em diante predomina o aluno jovem, trabalhador vinculado ao Estado (professor ou funcionário), oriundo do II grau local. São filhos ou netos de migrantes que não conseguiram acumular capital, ou migrantes sem profissão definida. Para ingressar no Ensino Superior - incentivado e amparado pelo próprio Estado que garante o afastamento parcial das atividades para fins de qualificação de seus recursos humanos - procura os

Cursos menos concorridos, ou seja, as Licenciaturas, principalmente em busca da ascensão social mínima proporcionada pelo diploma e pela promoção nos quadros do serviço público.

Há ainda, sempre presente, uma outra classe de alunos constituída por contingente populacional que está temporariamente no Estado. Percebendo a oferta de vagas públicas, aproveita para ingressar no Ensino Superior: como bancários e militares ou suas esposas, que dificilmente irão abandonar a atual profissão ou função para serem professores. Também se incluem nesta categoria os funcionários bem situados, alguns, inclusive, portadores de diploma, que se tornam estudantes para poderem usufruir de afastamento parcial de suas atividades.

Há ainda a acrescentar um traço comum partilhado por estes candidatos a alunos do curso de Letras: a representação de "*língua correta*" que passariam a dominar a partir do curso de Letras. O preconceito lingüístico seguramente é um traço característico da cultura brasileira e ele não deixa de estar presente na construção das expectativas destes alunos, como se verá na análise dos depoimentos obtidos nesta pesquisa.

4.3 - O projeto político-pedagógico dos cursos de Letras

Inicialmente é preciso esclarecer que o projeto político-pedagógico dos Cursos de Letras da UNIR nunca foi objetivamente explicitado, inexistindo qualquer registro a respeito. Isso não significa, no entanto, que não haja um projeto. Como ele não possui forma material, se faz sentir indiretamente pelo resultado da combinação de vários fatores.

O primeiro fator diz respeito ao próprio modelo de universidade subordinada às políticas de desenvolvimento do Estado, que lhe atribui o papel de *coadjuvante* de suas ações, promovendo a formação dos recursos humanos necessários para efetivar a oferta de serviços como educação e saúde e garantir a fixação da população na região.

O segundo fator está determinado pela dupla finalidade com a qual os Cursos de Letras surgiram no Brasil, ou seja, habilitar para o exercício do magistério e preparar para as atividades culturais, técnicas e de pesquisa.

Esta distinção, segundo Celso Cunha (1963:315), devia-se principalmente a um "*angustioso dilema*" no qual se encontrava o país:

> a) ou fundar um número restrito de Faculdades de alto nível europeu, o que só poderia realizar-se nos grandes centros (principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo) e para servir uma minoria privilegiada;
>
> b) ou facilitar o aparecimento delas nas diversas regiões do país, visando uma melhoria progressiva, mas partindo de níveis modestos.

Tanto se queria responder à tradição cultural, herdada do velho modelo europeu de universidade que exigia o estudo teórico, desinteressado, como eixo para a formação da personalidade, do caráter e visão de mundo, como, ao mesmo tempo, pretendia-se responder à necessidade social de formação de professores, desencadeada pela sociedade brasileira que passava a reivindicar escolarização.

Sob este duplo signo - um saber desinteressado e erudito e um saber-fazer (ensinar na escola) - os Cursos de Letras nascem acompanhados de uma cisão interna, de maneira que ao responder às duas finalidades, mesmo que não incompatíveis entre si, colocam à organização curricular exigências diferentes, como atesta Amora:

> ..O primeiro currículo de Letras foi feito por professores estrangeiros. (...) Era muito europeu. (...) como se estivessem na Europa, e davam aulas, digamos assim, racionais, ou porque não, importadas? (...) No decorrer dos anos 40 fizemos uma reforma no sentido de atender a formação do professor secundário. (...) encarando

> o problema da expansão da rede estadual (...) que começou a atrair muita gente, (...) tínhamos que dar realmente uma preparação, digamos assim, professoral. Não era uma questão de formação científica. (...) Os professores estrangeiros já passavam para outros cursos, (...) entrou o pessoal que tinha prática em secundário, com jovens (...) deu ao currículo um caráter mais licencial ... (Depoimento de Soares Amora, obtido junto ao Projeto "Memória dos Cursos de Letras", CEDAE/IEL/UNICAMP)

Para melhor compreensão, convém relembrar que a partir da década de 30, quando nasciam os Cursos de Letras no Brasil, o país entrava em sua fase de modernização. Nesta época, introduzia-se um novo pensamento pedagógico que atribuía à educação a função social de equalização de oportunidades, passando a escola a ser a grande reguladora social capaz de corrigir as iniquidades sociais. Este pensamento, por ser eficiente dissimulador dos reais mecanismos de discriminação social, passou a integrar a ideologia oficial. Assim sendo, quando o Estado começou a atender a demanda efetiva de ensino, dirigindo e regulamentando sua expansão nas décadas de 40 a 60, identificava a educação como um instrumento necessário para atingir-se o desenvolvimento social.

A propósito do Ensino Superior a assimilação do discurso *"educação para o desenvolvimento"* foi notável entre certos intelectuais como afirma Celso Cunha:

> ...visava-se uma melhoria progressiva da sociedade, beneficiando um significativo contingente de material humano caracterizado por sua capacidade básica satisfatória e produtividade regular, capaz de transformar em riqueza grande parte do fruto de sua atividade profissional, levando prosperidade à nação. (Cunha, 1963:317)

Este novo papel social da educação contribuiu para a multiplicação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo país. O mesmo autor afirma que o acesso democrático por si só não garantiria o pleno alcance dos objetivos, pois

> A estrutura dos nossos cursos superiores de Letras vigente até o ano passado *(1962)* dava a impressão de algo que se planejou para não ser executado. O caso

> mais extremo era justamente o do curso de Letras Neolatinas, que habilitava ao mesmo tempo, em quatro anos, para lecionar nada menos de cinco línguas com as respectivas literaturas. (...) Ultimamente, entretanto, a pressão crescente do mercado de trabalho em expansão veio forçar uma busca de maior autenticidade, que os estudantes encontraram ou tentaram encontrar, dedicando-se preferencialmente a uma ou duas línguas, verdadeiros *majors*, e relegando as demais ao plano secundário. (Cunha, 1963:322 e 323).

A Lei de Diretrizes e Bases e o Conselho Federal de Educação já haviam tornado obrigatório o estudo da Língua Portuguesa em todas as séries da escola média, ampliando consideravelmente a procura destes professores. Paralelamente, restringiu-se o estudo das línguas estrangeiras, deixando sua escolha a critério dos estabelecimentos.

Disso resultou que a Licenciatura e o Bacharelado não abrangeriam mais do que duas línguas o que "*importou numa condenação ao sistema de cursos definidos rigidamente por ordem de idiomas afins*". Além do mais

> (...) cabe acrescentar, de um lado, a total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o completo domínio do idioma vernáculo e, de outro, a necessidade crescente de professores deste último, que funciona como irresistível motivação de ordem profissional. (Cunha, 1963:323)

Defende Celso Cunha que todo professor de uma língua estrangeira deve ser também de Português,

> ... é fruto das especiais condições do Brasil (...), tem por outro lado, fundamento lingüístico.(...) A ampliação, a intensificação e o aperfeiçoamento dos estudos de Língua Portuguesa em nível superior revertem, pois, igualmente, em benefício de um maior apuro na preparação de especialistas em idiomas estrangeiros." (1963:323)

Estas considerações levaram ao estabelecimento de um currículo mínimo de Letras, assegurado pela Resolução de 19 de outubro de 1962 do Conselho Federal de Educação, constituído de uma parte comum (disciplinas fundamentais), e de outra diversificada (disciplinas afins), mas dentro da idéia de habilitar o estudante em Português ou Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna, sempre com as respectivas literaturas.

Conservou-se a duração dos cursos em quatro anos, compreendido como prazo suficiente para uma formação "*razoável*", uma vez que a área de habilitação profissional ficara reduzida a uma ou duas línguas. Também foram incluídas, nestes quatro anos, as matérias pedagógicas para as Licenciaturas. A Licenciatura deixou de ser igual ao Bacharelado acrescida da Didática. O mesmo tempo dedicado à formação pedagógica passaria a ser empregado no Bacharelado para intensificar os estudos das línguas e literaturas escolhidas, desfazendo-se, segundo os "*reformistas*", a coincidência curricular na formação dos Bacharéis e Licenciados. Para a obtenção dos dois diplomas prolongar-se-iam os estudos pelo tempo correspondente ao aprofundamento das matérias de conteúdo, ou para a preparação pedagógica.

Na verdade todo este esforço pela reformulação do currículo dos Cursos de Letras visava sua facilitação. Havia cerca de 40.000 professores do ensino secundário sem formação superior; "*professores que devem ser substituídos, para que o ensino médio possa melhorar*", justificava Lisboa (1960:11). Estes propósitos, no entanto, confrontam-se com uma sociedade que nunca se definiu entre o deslumbramento pela cultura clássica, erudita e desinteressada e as exigências postas pela necessidade social de escolarização de um povo analfabeto, sem qualquer acesso à cultura e aos bens culturais.

A constante conciliação entre os dois interesses dos Cursos de Letras reclama uma resposta, que somente poderá ser formulada quando as distâncias que separam aqueles que podem usufruir do patrimônio cultural da humanidade daqueles destinados à produção, com a escolaridade mínima que esta produção exige, se equilibrarem. Escamoteando a questão real desta distância social, a Universidade e os Cursos de Letras em particular, vem optando por uma pedagogia da facilitação - pinceladas de cultura clássica aliam-se a uma pseudo-formação didático-pedagógica de um professor

destinado à escolarização de uma população que, alfabetizada, não tem verdadeiro acesso ao "*mundo da escrita*".

Medidas sempre de um mesmo caráter vêm sendo empreendidas desde a origem dos cursos de Letras com o intuito de encobrir as contradições sociais. A história vem mostrando que as instituições vão modelando seus currículos com suntuosidade, com indecisões, com injunções e até com algumas regressões, como se pode constatar nos Cursos de Letras da UNIR.

Na sua implantação em 1983, o recém criado curso, conforme deixa ver seu plano curricular, seguia o modelo mais adotado no Brasil, oferecendo uma Licenciatura dupla com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Em 1990, após inúmeras tentativas de conciliar as exigências acadêmicas tradicionais às expectativas discentes e a um difuso, mas sensível, projeto do seu corpo docente, alguns membros do Departamento propuseram a reformulação do curso. Tomando para si a tarefa, voltaram-se para o estudo de novas propostas e em pouco tempo apresentaram seu projeto, o qual, em linhas gerais, propunha o término da Licenciatura dupla e a criação da Licenciatura e do Bacharelado em Língua e Literatura de Língua Portuguesa e a Licenciatura e Bacharelado em Língua e Literatura de Língua Inglesa, sendo que havia ainda a possibilidade de cursar ao mesmo tempo a Licenciatura e o Bacharelado, de modo que de uma opção passou-se a cinco, e, sobretudo, resultou na compatibilização do curso com a situação profissional do aluno.

Convictos dos benefícios, o grupo começou a pressionar os demais docentes, na maioria recém contratados, a aprovarem as mudanças. Constrangidos, estes professores opuseram-se à proposta, gerando uma cisão no Departamento que perdura até os dias de hoje.

Este histórico episódio fazia emergir uma dissimulada luta de forças que vinha acontecendo no interior do Departamento. Embora a disputa entre "*contrários*" versus "*a favor*" se centrasse nas concepções divergentes, sua origem estava nas complexas relações docentes que envolviam desde posturas diferentes quanto à carreira universitária e seus títulos até interesses de fixação/passagem pela instituição e pela região.

Foram os alunos que efetivamente aprovaram a reformulação. Diante da confusão entre os docentes, o grupo interessado influenciou os discentes ressaltando como vantagens nela contidas o descongestionamento dos conteúdos e o conseqüente aprofundamento do curso escolhido. Os alunos logo reconheceram uma oportunidade de atenderem interesses de ordem prática, isto é, os "*funcionários*" ficariam livres dos estágios de regência, já que não tinham como objetivo o magistério; e parte dos "*professores*", que não tinham conhecimento prévio de língua inglesa, ficariam livres do estudo da língua estrangeira.

Estas questões nunca foram objetivamente discutidas. Em vista da importância que adquiriu a disputa interna, ficaram comprometidas as relações acadêmicas entre os docentes e o debate mais aprofundado sobre os objetivos do curso deixou de acontecer.

Na ausência de projeto diverso, a reformulação do curso de Letras de Porto Velho repercutiu nos cursos do interior, que em voltas com as exigências do MEC para fins de reconhecimento, buscavam esconder a precariedade docente, em especial, em relação à língua estrangeira.

A separação das Licenciaturas e a retirada da Língua Inglesa da grade curricular da Licenciatura em Língua e Literatura de Língua Portuguesa veio facilitar este processo. Em conseqüência, a habilitação em Língua e Literatura

de Língua Inglesa, oferecida no *campus* de Porto Velho, nunca se estendeu aos demais *campi*.

A exclusão dos estudos de língua e literatura inglesas facilitou a multiplicação dos cursos de Letras na região, em benefício do Estado, que pressionado pelo processo de povoamento precisava atender a crescente demanda escolar. Ampliaram-se as vagas e, por conseguinte, ficavam diminuídas as barreiras à igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, o que, do ponto de vista ideológico, representa uma democratização e a concretização do princípio liberal de escolaridade como espaço de equalização social.

A reformulação não conseguiu, no entanto, encobrir uma outra contradição que ocorria no interior do curso. Paralelo ao projeto pedagógico tradicional vinha se constituindo uma nova proposta de formação profissional visando um outra relação com a linguagem. Na realidade, a partir da década de 80, novas perspectivas teóricas acabaram desvendando "*novos temas e novos postos de observação*" da linguagem. Estudos como de Bakhtin vão deslocar as preocupações descritivistas para o próprio fenômeno da linguagem e seu funcionamento; as pesquisas sociolingüística vão apontar para a correspondência entre as diferenças lingüísticas e fatores sociais, introduzir conceitos como "*variedade padrão*", analisar as diferentes visões sobre o fenômeno da diversidade lingüística e seu tratamento na escola, etc.; discurso e texto passam a ser objetos de estudos.

Estas análises levaram também a uma mudança de pensamento sobre o ensino de língua materna e muitos professores universitários brasileiros passaram a articular suas reflexões teóricas com as práticas pedagógicas. Pretendiam, via propostas alternativas, interferir no processo de

ensino/aprendizagem e, assim, contribuir para alterar a realidade escolar brasileira, aliando interesses acadêmicos aos movimentos sociais.

Muitos professores de I e II graus tentaram incorporar as novas reflexões a suas atividades de sala de aula, e o próprio Ministério de Educação e Cultura em suas "*Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*", de 1986, propõe o ensino a partir de três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise lingüística.

Para os professores dos Cursos de Letras da UNIR, este movimento não passaria despercebido. A necessidade de se qualificar para a nova tarefa - a maioria dos docentes havia sido "*recrutada*" entre os professores do ensino secundário - mas sem a possibilidade de afastamento da instituição, fez com que se buscasse criar condições para a formação no próprio local. Professores da UFMG e PUC-MG e, mais especialmente, o grupo que vinha discutindo o ensino de português dentro da UNICAMP foram até Rondônia para ministrar cursos de aprofundamento, de modo que a divulgação das novas idéias se deu por esta via. Posteriormente, o envolvimento com alguns professores do IEL acabou por aproximar a UNICAMP de uma realidade, de parte da região Amazônica, que resultou no oferecimento do Curso de Mestrado em Lingüística do IEL.

Sob dois aspectos os Cursos de Letras e seus projetos reproduzem a ideologia da *integração* da Amazônia com o restante do país. Na fase da reformulação da grade, ao retroceder a estrutura do curso para poder conciliá-la com o perfil do aluno, o projeto facilitou a multiplicação dos cursos e, por conseguinte, ampliou seu acesso. Do ponto de vista ideológico, democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior, deixa a região de acordo com

as regiões desenvolvidas do país. De outro modo, no presente, incorporando o novo discurso em circulação no meios acadêmicos do centro do país, sem que efetivamente as questões locais - variação lingüística, línguas indígenas, circulação de bens culturais e produção literária própria - sejam focalizadas.

CAPÍTULO V

AS FALAS DOS ALUNOS SOBRE SEU CURSO DE LETRAS

5.1 - Professores e alunos - expectativas não-compartilhadas

Assim que me tornei professora no Curso de Letras da UNIR em Porto Velho percebi que havia entre alunos e professores expectativas não compartilhadas. Durante minha primeira passagem pela UNIR, também minha primeira experiência como professora universitária em substituição à professora de Literatura Brasileira, acabei despertando a oposição dos alunos ao dirigir os estudos literários para análises sociológicas, cujo enfoque havia marcado minha formação acadêmica.

Migrante, recém chegada na cidade, em busca da realização de um projeto familiar, trazia na bagagem alguns certificados, uns poucos anos de experiência no ensino secundário e um compromisso pessoal que me levou a participar de projetos que visavam, com alternativas pedagógicas, a construção de um novo ensino de linguagem.

Aceitei o trabalho, inicialmente, encorajada pelo fato de ser temporário mas também pela surpreendente constatação da falta de profissionais qualificados na região. Certamente, ocorreu-me, inúmeras vezes, que somente naquelas circunstâncias tornara-se possível exercer o magistério superior. A imagem que eu fazia a respeito do que é ser docente de uma universidade não apenas não

correspondia à imagem que eu fazia de mim mesma, como tampouco à imagem que fui construindo a respeito da maioria dos meus novos colegas.

Não há nesta observação qualquer desmerecimento. Obviamente, eram bons profissionais, que se tornaram professores universitários em Rondônia, em condições semelhantes à minha, ou seja, acidentalmente.

O fato é que a Instituição era recente, o Curso de Letras funcionava há seis anos e seu quadro de professores, além de instável e sem carreira docente, também não havia definido um projeto para o Curso, e a situação na qual me encontrava, mesmo que provisória, exigia que eu fizesse uma escolha teórica. O plano de ensino da disciplina deixava à mostra uma concepção muito tradicional dos estudos literários, bem diferente da perspectiva que norteou minha formação, tanto na graduação como nos cursos de especialização, e que entusiasmou parte de minha geração pela sua convergência com os acontecimentos sociais ocorridos ao longo da década de 80. Diante do novo quadro local senti revigorar-se o interesse para a correlação entre literatura e sociedade de modo que também por este motivo decidi priorizar este tipo de abordagem.

Inexplicavelmente para mim, os alunos mostraram-se resistentes à proposta. Tamanha era minha crença a respeito da contribuição intelectual oferecida por aquele tipo de análise que prosseguia o trabalho apesar da falta de receptividade dos alunos.

Estes, por sua vez, insistiam em chamar minha atenção para o fato de que escreviam "*poesia*". Não foram poucas as vezes em que, ao chegar em sala de aula, encontrava-os escrevendo ativamente; entretanto, dado que recusavam minhas aulas, ignorei suas "*poesias*".

Diante da minha indiferença, passaram a explicitar o desejo de recitarem poemas, fazerem dramatizações, e outras atividades do gênero que lhes

permitissem aquilo que defini como "*deleitamento literário*". Mantive-me irredutível; não podia aceitar a idéia de transformar minha aula em "*sarau*", e caso o fizesse, por que haveria de despender tempo com poetas amadores se havia os poetas consagrados? Ainda ressoavam em meus ouvidos os chavões de alguns de meus antigos professores de literatura: "*para fazer poesia é preciso conhecer os grandes poetas*!", aos quais ingenuamente devotei-me sem perceber o quanto estava sendo preconceituosa.

Embora na época não reconhecesse, tanto a postura dos alunos como a minha respondiam a distintas representações sociais a respeito do que ambos imaginávamos que fosse estudar literatura; no meu caso constituída a partir de um modelo de universidade que tem suas raízes históricas na "*atividade de erudição*", entendida, conforme explica Wolff (1993:31), como "*uma atividade religiosa e literária, dirigida a um 'corpus' de textos, sacros ou seculares*", cuja preocupação central é "*com o mundo textual e não com o mundo sobre o qual o texto fala*".

Este tipo de saber, assentado na transmissão e comentário sobre um *corpus*, por não responder ao espírito das ciências teóricas e experimentais, já que "*uma Física que se limitasse a comentários sobre os textos originais de Ptolomeu, Aristóteles e Arquimedes enfeitaria realmente o monumento da erudição, mas dificilmente conseguiria explicar o comportamento dos corpos em queda e muito menos conseguiria fazer um avião que pudesse voar*", acabou por originar "*uma atividade daquilo que hoje se chama Humanidades*". Ampliado o *corpus* textual definiu-se uma tradição cultural que "*rola pela Idade Média até os tempos modernos*" tornando-se a herança intelectual do homem ocidental, cabendo à educação superior "*iniciar o estudante no diálogo, inteirá-lo das grandes idéias nessas várias personificações literárias*". Ao longo dos séculos recorria-se aos grandes escritores para extrair lições de vida. Com o

avanço das Ciências Sociais no mundo contemporâneo, "*a erudição não pode ser a única ocupante da universidade*", de forma que a própria sociedade passou a ser objeto da atenção, fundindo-se, então, o novo saber aos ideais de tradição. (Wolff, 1993:31)

Creio que estes fatos esclarecem a herança pedagógica a mim legada, o que pode justificar a minha postura. Quanto aos estudantes, entretanto, parecem ter herdado as contradições características do estudo de "*Letras*". Estes cursos criados nos anos trinta, marco da modernização social brasileira, época que pedia "*a formação de profissionais mais ajustados ao perfil capitalista moderno que ia assumindo, também no setor cultural, a sociedade brasileira. [...] elenca, entre seus objetivos, o patrocínio de 'atividades culturais de ordem desinteressada', [...] comprometiam-se com aquele verniz social que as Letras (e as artes, de modo geral) traziam, tradicionalmente, para seus cultores e estudiosos.*" (Lajolo, 1988:9), viabilizando "*a veia forte do aristocratismo herdado da tradição oitocentista pré-capitalista*" (id.:7).

Em muitas outras circunstâncias, registrei os desencontros entre as expectativas dos alunos e dos professores. Suponho que seja um acontecimento inevitável. Lamentavelmente, perdemos nossas ingenuidades por razões e em situações muito distintas.

Anos mais tarde, já professora efetiva da UNIR e aluna do curso de Mestrado de Lingüística da UNICAMP, às voltas com meu objeto de pesquisa - o discurso sobre os cursos de Letras da UNIR, surgiu a oportunidade de recuperar nas falas dos alunos e dos professores dos cursos de Letras da UNIR, as representações sociais nelas contidas, de modo a fazer emergirem das vozes as sustentações ideológicas e discursivas que as norteiam.

Certamente, o objetivo deste trabalho é auxiliar a elucidar o porquê da aceitação ou não do projeto político-pedagógico dos Cursos de Letras da UNIR,

face ao modelo de universidade implantado no Estado de Rondônia e à conformação de distintas representações sociais.

Ao situar os episódios acima relatados no campo das representações sociais, parece necessário esclarecer que é empregada aqui a noção tal como formulada por Denise Jodelet.

As representações sociais apresentam-se tanto através de "*imágens que condensan un conjunto de significados*", bem como por "*sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado*" como também por "*categorías que sirven para classificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver*". (Jodelet, 1986:472)

Trata-se, como resume Jodelet, de "*una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social", genericamente definido como "conocimiento 'espontáneo', 'ingenuo' [...]que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien, pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico*" (id.:473).

Constitui-se "*a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social*" (id.: 473), de maneira que é "*um conocimiento socialmente elaborado y compartido*" (id.:473)

Este conhecimento relaciona-se a um objeto, que tanto pode ser um acontecimento social, uma personalidade social, etc., ou, como no caso em questão, o estudo da Literatura ou, mais amplamente, o estudo de Letras. Embora uma representação social se defina através de imagens, opiniões, atitudes, etc., há que considerar-se que ela "*es representación de algo y de alguien. Así, no es el*

duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el processo por el cual se establece su relación" (id.: 475). Por outro lado, esclarece Jodelet, a representação não é uma reprodução do exterior imprimida ou integrada mecanicamente em um interior, pois que o sujeito *"no es un organismo, sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva*", consequentemente "*siempre haya una parte de actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación*" (id.: 477), o que supõe uma teoria do sujeito, "*um sujeito que se constitui*", como diz Geraldi

> Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intra-individual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido. (1996: 97-98)

Do exposto é possível compreender, a propósito da atitude dos alunos e da minha em relação ao estudo da Literatura, que nossas representações definem objetivos e procedimentos distintos, mas por outro lado servem como referência para compreender um e outro. Pois que

> no processo de nos compreendermos a nós próprios apelamos para um conjunto aberto de noções, de conceitos, de saberes, diferentemente articulados no processo de viver. Somos insolúveis (o que está longe de volúveis) no sentido de que não há um ponto rígido, duro, fornecedor de todas as explicações. (Geraldi, 1996:100)

5.2 - A coleta dos dados.

Para obter os dados que compõem o *corpus* principal da pesquisa tive como base o trabalho de Mollo (1978) a respeito das representações sociais da criança sobre a escola e seus métodos educativos. Em sua pesquisa, o acesso a

estas representações deu-se via discurso da criança em duas distintas situações comunicativas. As crianças escreveram na escola, numa atividade tipicamente escolar, uma redação tendo como tema "*Um dia na escola*". E redigiram, sem a presença do professor, um texto a partir da leitura de um poema que apresentava como tema o contraste entre a liberdade, simbolizada por uma ave e a natureza, e a imposição, representada pela escola e exercida pela pessoa do professor. A multiplicação das fontes de informação permitiu um movimento entre a situação educativa mais conformista e menos conformista. A comparação entre as duas atividades mostrou que além do conteúdo do discurso sobre a escola também sua forma e estrutura estão de acordo tanto com a distância do professor como com as modalidades da relação pedagógica. Assim, o conformismo infantil exprime-se através do formalismo do discurso e de sua estruturação, ao mesmo tempo revela uma "*intenção de conduta*" ou uma resposta da criança com relação à autoridade num processo de socialização, embora, como observa Mollo (1978:44), "*esta intencionalidade pode perfeitamente escapar ao autor do discurso; pode ser não explicitada, ou até inconsciente, e compete à análise revelá-la*".

O trabalho de Mollo abriu uma via metodológica de análise bastante promissora. Ligou o estudo das representações da escola às relações pedagógicas; transformou as fontes de informação - as redações e poemas - em "*dado documental*"; atentou para as formas de organização do discurso que põe em jogo o locutor e destinatário da interação e que "*evidencia a influência das condições particulares nas quais o discurso é emitido, do campo das interações psicossociais que o determinam*" (Mollo, 1978:43).

Para recolher os dados para a minha pesquisa fui a campo orientada por este processo metodológico. Entretanto, os dados por mim coletados referem-se somente a parte narrativa, ou seja, a "*redação*", cujo tema proposto aos alunos foi: "*O meu curso de Letras*", julgando que os mesmos retomariam a história de

sua própria formação. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos concluintes dos cursos regulares de Porto Velho e do interior, de forma a deixá-los liberados de uma avaliação que lhes trouxesse algum prejuízo. Minha presença na situação, sendo eu professora da Instituição, portanto representante do corpo docente, tornava a situação semelhante àquela de Mollo. Além destas redações, os alunos, na mesma ocasião, responderam um questionário a propósito das suas expectativas em relação ao Curso, e forneceram informações pessoais (cf. Anexo). Entre dezembro de 1994 e abril de 1995 realizei, em quatro *campi* da Universidade Federal de Rondônia, a coleta destes dados, ou seja, 60 redações.

Em entrevistas informais, obtive falas de professores do Curso que foram e serão aqui manuseadas como um conjunto de informações secundárias, tanto para reconstruir a história do curso quanto para compreender algumas das expectativas e críticas dos alunos.

5.3 - A representação social nos textos dos alunos.

5.3.1 - A estratégia de dizer - a composição tripartida da estrutura das redações

A análise das representações requereu inicialmente a classificação dos enunciados contidos nos textos, o que revelou a composição de sua estrutura.

Tomando-se as redações dos alunos, é possível perceber uma estrutura composta por três partes. Encontra-se primeiro uma afirmação qualquer, dada esta afirmação, apresenta-se em relação a ela um conjunto de críticas e a estas segue-se uma proposição tipicamente de *"consolação"*, assim:

X	Y	Z

onde **X** contém razões e objetivos que levaram o aluno entrar no Curso de Letras, como em

> Para ser sincera, o que me fez cursar Letras, foi meu interesse em aprender "mais" Gramática. (VLH - 2)

enquanto **Y** revela que as razões e objetivos foram frustrados

> Para minha surpresa, e infelizmente, o que vou sair sabendo da universidade é analisar, analisar e analisar. O quê ? Poesias, poemas, contos, romances ... (VLH - 2)

e, constatada a não realização dos objetivos, resta ao aluno amenizar sua frustração consolando-se, como aparece em **Z**:

> ... vou sair daqui e passar pelo menos um ano estudando sozinha aquilo que poderia ter estudado nestes quatro anos e meio. (VLH - 2)

Têm-se assim três grupos de afirmações ou três enunciados básicos: o primeiro determinado pelas *expectativas*, criadas no passado e/ou desenvolvidas no próprio curso; o segundo pelas *críticas*, provenientes do vivido; e o terceiro grupo, de *consolação*, que ora remete a um propósito ou objetivo a alcançar depois de concluído o curso, ora afirma que, apesar de tudo, "*valeu a pena*".

Articulados entre si, estes enunciados apresentam-se, na maioria das vezes, sucessivamente. A ligação entre as partes da estrutura se faz pelo conectivo *mas* ou *apesar*, explícito ou não. A seqüência **X Y Z** é a mais adotada, esta seqüência vai se reproduzindo ao longo do texto, embora possa aparecer quebra da seqüência. Para exemplificar, duas redações:

Exemplo (1)

> ***1) Meu Curso de Letras***
>
> *Prestei vestibular por gostar de Literatura. Pensei também que iria aprender toda a gramática.* **Ledo engano.**
>
> MAS FOI BOM, VIMOS A GRAMÁTICA MAS NÃO TIVEMOS QUE DECORÁ-LA.

Agora no final bate aquele desespero que no transcorrer do curso a gente esquece: e agora? Batalhar por um emprego melhor? Terminei. Será que isso acrescentou algo a minha vida? Claro que sim, MAS CONCLUI TAMBÉM QUE O CURSO DE LETRAS É MAIS UMA REALIZAÇÃO PESSOAL OU TRAMPOLIM PARA O CURSO DE DIREITO.

Gostei do Curso e da prova de fogo (vir ao Campus...).

Só não me sinto completa acho que preciso de estudo... perdemos muito tempo com coisas repetitivas quando deveríamos ter sido melhor preparados para ser o que *a Universidade se propõe a formar: professores!* (PVH - 1) (grifos meus)

Exemplo (2)

2) O Meu Curso de Letras

Quando ingressei na UNIR minhas expectativas em relação ao curso estavam acima daquilo que ele podia me oferecer. Sempre imaginei que num Curso de Letras as pessoas aprendiam gramática, seja ela normativa ou gerativa, **mas o que aconteceu não foi nada disso, tínhamos no início, trabalhos e trabalhos que não condiziam com o que eu pretendia, depois as aulas tornaram-se passivas, vagas, e ainda para completar com professores inaptos. Estamos no nono semestre e cheios de dúvidas de como usar as colocações pronominais, conjugações verbais e concordância verbal e nominal.**

Estamos concluindo, posso dizer, que com um pouco de conhecimento, mas não posso dizer que os que ingressaram agora dirão o mesmo. A cada dia, como era de se esperar a situação do ensino brasileiro reflete-se não só nas redes estadual e municipal de I e II graus, como também na UNIR, vemos pessoas interessadas não em conhecimento, mas em canudo. Sinto sair deste curso com pouca bagagem, sei que se eu mesma não me ajudar, procurar livros, ler muito, pesquisar, não serei uma profissional competente. Sairei daqui com um pouquinho mais de conhecimento do que entrei, MAS TENHO CERTEZA DE QUE CRESCI NO SENTIDO DE QUE TODOS DEVEM DIZER O QUE GOSTAM OU NÃO. SEI OPINAR, OPTAR, E CRITICAR NAS HORAS EM QUE ACHO QUE ESTOU CERTA. (RLM - 8) (grifos meus)

Os exemplos mostram o esquema **X Y Z**, no primeiro caso já na introdução, repetindo-se no decorrer do texto, redefinidos os conteúdos das proposições; no segundo exemplo, as partes são bem marcadas, cada enunciado de base sendo desenvolvido por um conjunto de informações que trazem argumentos a favor da afirmação-eixo de cada parte do texto.

No que concerne ao conteúdo dos enunciados, a coincidência nas duas redações é visível; elas apresentam uma mesma expectativa em relação ao Curso

de Letras, [1)... por gostar de literatura.... iria aprender toda a gramática; 2)... imaginei que ... as pessoas aprendiam gramática.] originadas numa única representação de língua e seu ensino: unidade lingüística e existência de uma forma correta que seguiria uma gramática; as duas apresentam um conjunto de críticas muito semelhantes: [1)... perdemos tempo com coisas repetitivas quando deveríamos ter sido melhor preparados para ser ....professores!; 2)...tínhamos ... trabalhos e trabalhos... aulas passivas, vagas, ... professores inaptos. Estamos no nono semestre cheios de dúvidas de como usar as colocações pronominais, conjugações verbais e concordância verbal e nominal.]; ambas consolaram-se por razões que estão associadas: [1)... conclui que o Curso de Letras é mais uma realização pessoal ou trampolim para o Curso de Direito; 2)... cresci ... sei opinar, optar e criticar nas horas em que acho que estou certa.].

Por qual motivo, então, o autor da primeira redação, repete a seqüência **X Y Z** ? Certamente, há um incômodo pela necessidade de posicionar-se sobre coisas contraditórias. Ansioso por livrar-se do que lhe foi solicitado, o aluno expõe apressadamente seu ponto de vista. Isto feito, por força de uma imagem do que convencionalmente se entende ser um texto, constituída na sua experiência de estudante e de leitor adulto, ele próprio ficará em dúvida se a seqüência sintética poderá, de fato, ser considerada um texto:

> *Prestei vestibular por gostar de Literatura. Pensei também que iria aprender toda a gramática.* **Ledo engano.**
>
> MAS, FOI BOM. VIMOS A GRAMÁTICA MAS NÃO TIVEMOS QUE DECORÁ-LA.

O aluno resolve, então, expandi-lo, e o faz com certa dificuldade, pois ele já havia realizado seu projeto de dizer. Retoma, então, os enunciados básicos, remetendo a outras questões próprias da história de sua formação e ao futuro de formado.

O que afirma Bakhtin (1986:139-143) sobre os sistemas de parágrafos, pode lançar alguma luz sobre a repetição da estrutura **X Y Z** na redação nº 1: "*Na base da divisão do discurso em partes, denominadas parágrafos na sua forma escrita, encontra-se o ajustamento às reações previstas do ouvinte ou do leitor*", logo, se entendermos que não é impossível associar cada parte da estrutura **X Y Z** com o sistema de parágrafos, cada parágrafo repete esta estrutura e a expansão assim obtida preenche a expectativa suposta no ouvinte/leitor: um texto tem um certo "*parâmetro de duração*".

Também em Bakhtin (1986:92), encontramos que "*o centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior*" (Id.:121), de maneira que a forma de organizar o texto está determinada pelas condições da enunciação, e sobretudo pela situação social mais imediata, ou seja, pelos participantes do ato de fala. Posto nestes termos, quais seriam as condições específicas da enunciação em questão? Essas reflexões ligam-se diretamente à questão das imagens propostas por M. Pêcheux e esquematizadas por Osakabe (1979:48-49), que oferece a vantagem de colocar em evidência os protagonistas do discurso.

Tomando cada uma das perguntas do esquema proposto pelos autores, estas podem ser as respostas que cada um dos dois alunos construiu ao redigir suas redações:

Redação (1)	**Redação (2)**
1. Quem sou eu (informante) para lhe falar assim?	
O aluno enganado, que pensava que para fazer o curso de Letras era preciso gostar de literatura e querer aprender a gramática.	O aluno que criou expectativas erradas, porque imaginava que num curso de Letras as pessoas aprendiam gramática
2. Quem é ela (pesquisadora) para eu lhe falar assim?	
Ex-professora do aluno que não lhe	Professora da UNIR, lotada na Capital,

ensinou aquilo que ele, aluno, gostaria de ter aprendido, mas outras coisas, as quais não foram suficientes para torná-lo um bom professor. No momento ela está fazendo uma pesquisa para sua dissertação de Mestrado, justamente sobre os cursos de Letras da UNIR e por isso solicita o meu depoimento, que ela espera que seja sincero.	está fazendo uma pesquisa sobre os cursos de Letras, e afirma ter interesse em saber o que os alunos pensam sobre seus Cursos.
3. Quem sou eu (pesquisadora) para que ele me fale assim?	
Professora do Curso mas também aluna do Mestrado em Lingüística, pesquisando "Os discursos sobre os cursos de Letras da UNIR", espera que sua imagem de professora não interfira na avaliação que os alunos farão a respeito do Curso, uma vez que é sabido que ela não compartilha das mesmas expectativas dos alunos.	Professora da UNIR e aluna do Mestrado em Lingüística, pesquisando "Os discursos sobre os cursos de letras da UNIR". Acredita, que por não ter havido qualquer contato anterior com estes alunos sua posição é desconhecida, portanto não interferirá na avaliação dos mesmos, e faz o possível para ser vista como uma pesquisadora séria, bem intencionada.
4. Quem é ele (informante) para que ele me fale assim?	
Aluno do último período do curso de Letras de Porto Velho, por essa razão com uma experiência contrastante e acumulada que o torna um informante ideal para a investigação.	Aluno do último período do curso, possui uma experiência acumulada, provavelmente em contraste com a do pesquisador, o que o torna um informante ideal sobre o curso de Rolim de Moura.
5. De que lhe falo eu (pesquisadora)?	
Da pesquisa em andamento e levo o aluno a pensar sobre o curso de Letras de Porto Velho.	Da pesquisa em andamento, do meu interesse particular sobre seus resultados, e levo-o a pensar sobre os problemas do curso de Letras de Rolim de Moura
6. De que ele (informante) me fala?	
Sobre suas expectativas e frustrações as quais ele já havia aceitado ["no transcorrer do curso a gente esquece"], mas o fato de ter sido motivado a refletir novamente sobre elas justamente por alguém de certa forma causadora de sua frustração o leva a marcar inicialmente sua posição para somente na seqüência apresentar outros critérios que confirmam tal posição como suas dúvidas com o saldo do presente em relação ao futuro, ou seja, o medo de não conseguir um emprego melhor, a possibilidade de utilizar o curso de Letras como um cursinho pré-	Sobre uma expectativa passada que estava acima do que ele poderia esperar. Busca dar credibilidade ao que afirma, visto que diz com ponderação e com argumentos claros sobre o contexto local, institucional, e a relação dos mesmos com o panorama atual do ensino no país.

vestibular para o curso de Direito, a necessidade de estudar mais para ficar melhor preparado para ser professor, o tempo, lamentavelmente perdido com coisas repetitivas...	
7. O que ele (informante) pretende de mim falando desta forma?	
Chamar a atenção para o fato de que o curso de Letras de Porto Velho não prepara o aluno para ser professor, já que o mesmo não oferece o conhecimento que ele acredita ser o indicado. Obviamente, espera que a pesquisadora reconheça sua responsabilidade sobre o fato.	Não demonstra atribuir qualquer responsabilidade à pesquisadora pelo que se sucede no campus e no curso de Letras de Rolim de Moura, e esforça-se por oferecer um quadro bastante amplo e claro para quem o está pesquisando
8. O que o informante pretende de si próprio falando assim?	
Reafirmar sua posição	Garantir um futuro diferente para os colegas que ingressaram posteriormente no Curso. Reconhecer que cresceu intelectualmente, apesar de não ter encontrado o que foi buscar no curso.

Provavelmente as diferentes formações imaginárias presentes em (1) e (2) produziram a diferença formal entre as duas redações, ou seja, o mesmo esquema **X Y Z**, foi utilizado por um e por outro de acordo com as formações imaginárias constituídas para um e para outro, especialmente porque o autor da redação nº 1 conhecia o sujeito que ocupava o lugar de interlocutor e atribui a este interlocutor parte da responsabilidade da frustração das expectativas enquanto que o autor da redação nº 2 via na interlocutora, uma professora da sede da Universidade, alguém que ouvindo suas razões poderia intervir para que melhorasse o curso do interior e melhorá-lo significaria responder às expectativas dos alunos.

5.3.2 - Projetos divergentes, concepções diferentes.

Procurei na primeira parte deste trabalho recuperar as condições amplas que tornaram possível as falas dos alunos e dos professores. Inicialmente, os acontecimentos que possibilitaram a articulação da economia da Amazônia com o mercado internacional, a seguir o desdobramento deste modelo econômico que levou à transformação da região numa fronteira de crescimento do capitalismo, pela exploração de agricultura. Posteriormente, mesclando-se a um projeto geopolítico de ocupação e povoamento da Amazônia patrocinado pelo regime militar, chega-se à criação do Estado de Rondônia e de sua Universidade.

Num segundo momento, a fixação dos sujeitos na região passa a exigir, entre outras coisas, escolarização, por conseguinte, o curso de Letras surge para atender a formação de profissionais que o processo de escolarização reclama. O aluno de Letras ingressa no Curso trazendo consigo uma imagem de ensino de língua constituída na tradição escolar e na noção de sujeito letrado desenvolvida a partir de um modelo de intelectual marcado pela fala correta e pelo saber erudito. Esta concepção é compartilhada nacionalmente, mas o aluno de Rondônia encontra no interior dos Cursos de Letras, além das frágeis condições institucionais, um projeto do corpo docente que visa uma outra relação com a linguagem e a formação do profissional engajado num movimento de mudanças das concepções de "*certo*" e "*errado*" em termos de língua.

Retomando as falas dos alunos, verifica-se que **X** e **Y** especificam dois projetos: **X** responde ao projeto dos alunos e **Y** ao dos professores e da instituição. Enquanto **X,** explicitamente, expõe expectativas, implicitamente revela uma representação social sobre a unidade de língua e sua correção construída ao longo do processo escolar e presente nos discursos sociais sobre o português e que pode ser resumida no par "*unidade nacional/unidade*

lingüística". Y, ao explicitar um conjunto de críticas ao curso e à história recente de estudos do aluno, des-vela que uma outra concepção de linguagem passa a circular ao longo dos quatro anos de estudos, revelando que professores e alunos não compartilham em todos os momentos as mesmas concepções e as mesmas expectativas.

PROJETO DOS ALUNOS	PROJETO DOS PROFESSORES
Entrei na Universidade pensando em aprender, talvez regras de português... (PVH-2)	[...] vou sair com a mesma bagagem que entrei, mas com outra visão do ensino da gramática. (PVH-2)
Ao entrar para a Universidade achava que sairia dela "expert" em gramática... (PVH-3)	Aprendemos que existe uma tal de Gramática Internalizada e descobrimos a Lingüística. (PVH-3)
[...] o meu maior sonho, desde adolescente, era ter um profundo conhecimento de nossa língua e um relativo domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras. (VLH-8)	[...] o Curso de Letras é uma frustração... Fala-se muito em Gramática Tradicional e Gramática Internalizada; que a segunda é mais "importante" que a primeira, por ser aquela que o falante já traz consigo desde que adquire a linguagem; que a GT é apenas um suporte do Poder. E por fim, nenhuma nem outra é aplicada, ensinada ou desenvolvida. (PVH-9)
[...] optei em cursar "Letras" com o intuito de aprender a tão almejada e complexa língua portuguesa. (VLH-10)	[...] o que vou sair sabendo da Universidade é analisar, analisar e analisar. O quê ? Poesias, poemas, contos, romances ... [...] Meu querido português foi esquecido ... (VLH-2)
Esperava que, afinal, eu poderia competir com meus professores de Português ... (RLM-2)	Quanto ao curso em si [...] se baseia muito em história da formação da língua, estudos de características, [...] quase não apresenta nenhuma aplicação na prática, [...] e mesmo da literatura, onde as análises vinculadas à problemas sociais, econômicos ou políticos não são bem aceitos. (VLH-5)
Sempre imaginei que num curso de Letras as pessoas aprendiam gramática ... (RLM-8)	
[...] eu acho que antes do vestibular, criamos uma imagem do curso, baseada nas experiências do ensino secundarista, em que ele é a salvação para todos os problemas com gramática e redação. (VLH-11)	[...] para eu fazer um bom trabalho em minha área de serviço precisarei estudar muito mais, e sozinha. Sabendo da carência de profissionais habilitados em nosso Estado,
Iniciei com mil sonhos e grandes expectativas, achando que adquiriria um vasto conhecimento teórico, para que quando fosse colocar na prática não levasse tanta dúvida, e sim poderia sanar as inúmeras que encontrasse entre as pessoas as quais me	

fossem confiadas a responsabilidade de "ensinar". (RLM-3) [...] o curso de Letras era um dos meus planos para aperfeiçoamento profissional, sou professora de língua portuguesa. (RLM-12) [...] gosto de ler, escrever, conversar e sempre tido medo de encarar a nossa língua portuguesa ... (GJM-7) [...] eu me atualizaria ... aumentaria meus conhecimentos e me ajudaria na instrução educacional dos filhos. (GJM-14)	para os que existem a cobrança é muito grande. (RLM-11) O curso em si foi interessante, abrangente quanto ao uso da língua [...] mas não me senti desafiada (salvo as aulas de Fonética e Latim) [...] É horrível você passar nove semestres num curso e "concluí-lo" sem profundidade em nenhuma área (principalmente gramática normativa ou gerativa). (RLM-13)

Como se pode ver no quadro o *projeto dos alunos* é o contraponto do *projeto dos professores*. O aluno traz para o Curso uma expectativa herdada, constituída de uma representação social sobre o estudo de língua. Há uma imagem prévia sobre o que seja estudar português, que foi incorporada, durante a passagem pelo I e II graus, através de pressão interna exercida pelos professores de língua portuguesa, por sua vez depositários de uma tradição legada por uma outra geração de professores.

Desta experiência escolar o aluno retira:

a) uma forma de conceber a linguagem que tem a ver com uma imagem de língua que prescreve uma certa forma como sendo a forma mais correta e adequada da língua;

b) que não saber falar como o prescrito é não saber a língua;

c) que o domínio efetivo das formas prescritas ocorre através do estudo da gramática;

d) que saber uma língua é saber sua gramática;

e) que o conteúdo de ensino nas aulas de língua portuguesa é a gramática;

f) que o professor é que deve ensiná-la, explicitando suas regras, e o aluno vai aprender, repetindo os modelos.

Quando se trata, porém, do uso real da linguagem, em situações nas quais é importante saber usar as formas "*corretas e adequadas*" e o aluno fracassa, é de senso comum apontar como causas desse insucesso a complexidade da língua, a incompetência do professor, ou a ignorância do aluno. Dificilmente se irá "*admitir que o ensino da gramática pode não ter nada a ver com o ensino da língua*" (Possenti, 1996:61)

A ideologia de mundo "*letrado*" onde se construiu a noção de "*língua correta*", que por sua vez produziu uma tradição escolar, impõe uma maneira de interpretar e pensar o estudo de língua e seu ensino que passa a ser parte integrante da nossa cultura. Converte-se num conhecimento de sentido comum que cristaliza a visão que fazemos a respeito do assunto. Sem nos desprendermos dessa "*representação*" não há como verificar

> [...] que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. [...] que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada 'sobre' ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito 'sobre' uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (Possenti, 1996: 54)

O ensino tradicional não reconhece estes pressupostos que, para o projeto dos professores dos cursos de Letras da UNIR, são ponto de partida para o processo de ensino/aprendizagem da língua, e, por sua vez, demandam uma mudança radical na formação do professor.

5.3.3 - Curso superior: consolação, ascensão ou inserção social?

O evidente desencontro entre os dois projetos, dos alunos e dos professores, coloca os alunos diante de duas possibilidades:

a) mantêm as mesmas expectativas e, por isso, resistem ao projeto:

> Meu curso de LETRAS é ainda muito pequeno para o que almejo para mim (VLH-12))

Estas respostas vão aparecer em **Z**, isto é, nas estruturas de consolação. Pelo que se observa nas redações, são inúmeras as maneiras de demonstrar que não vão ceder ao projeto dos professores. Exemplificando:

- admitindo que foi uma escolha errada:

> Se fosse iniciar tudo hoje, talvez não seria no curso de Letras. (PVH-8)

- denunciando inconsistências no projeto dos docentes:

> Quando vim para o curso já estava em sala de aula e ali tive experiências mais vantajosas e ricas que no curso de Letras. (PVH-5)
>
> Agora pergunto que competência devemos mostrar, se nem sequer tivemos oportunidade de visitar este laboratório [escola], ficar por dentro de seus problemas e sucessos. Mas digo, agora que vou começar meu curso de Letras (RLM-6)

- remetendo os problemas a um contexto mais amplo:

> Enfim, o grande descrédito do curso de Letras é mais óbvio que esteja relacionado ao campo de trabalho que ele abrange, já que a educação perpassa por um caos, sem perspectivas de melhora. (VLH-10)
>
> [...] (...nas últimas pesquisas realizadas pela revista "Veja", a Universidade Federal de Rondônia me parece ter alcançado as últimas classificações no que diz respeito à qualidade de ensino). Acredito então que o meu curso de Letras aqui em Vilhena não foge a esta regra e é conjuntura de todo esse contexto. (VLH-6)
>
> [...] em síntese: o problema da Unir é que ela até hoje não conseguiu assumir o papel de universidade ... (VLH-3)

- salvaguardando sua auto-imagem e a representação social que produziu suas expectativas:

> Apesar de tudo, pretendo fazer um curso de pós-graduação, mas não na Unir. (RLM-13)
>
> Meu curso de Letras pode até não ter sido um dos melhores, mas eu o valorizei muito. (GJM-6)
>
> [...] concluí também que o Curso de Letras é mais uma realização pessoal ou trampolim para o Curso de Direito. (PVH-1)
>
> Evidente que sempre queremos melhoras. Faz parte é saudável. (PVH-6)
>
> Sinceramente, não sei mais o que esperar de um curso como este. Ainda quero terminar, claro! Pode não ser lá grande coisa, mas vai me dar um diploma de nível superior. (VLH-9)
>
> [...] não poderia afirmar que não valeu, pois nos tornamos uma família muito unida, lutamos com garra e enfrentamos "professores" que queriam nos massacrar, não com carga de matéria, mas com filosofias baratas e falta de conteúdos. (RLM-15)

Poder-se-ia continuar com este exercício de localizar argumentos nas falas dos alunos para a não-aceitação do projeto dos professores, mas os apresentados já bastam para demonstrar que a recusa é um dos caminhos percorridos pelos discentes. Por este caminho o aluno mantêm resguardada a sua visão de mundo, seus valores, seu sonho da ascensão social via inserção no mundo letrado. Ele não pode admitir que investiu quatro ou cinco anos de sua vida, e anos de juventude, produtivos, férteis, cheios de sonho, para concluir o curso e após permanecer no mesmo lugar social - o curso superior vai lhe possibilitar apenas uma pequena subida na escala profissional, já corroída pela situação de arrocho salarial por que passa o funcionário público. Na falta de coragem para negar o sistema, que ele defende, um dos caminhos que se apresenta, no sentido de se proteger da frustração da não realização das expectativas e manter suas representações sociais, é considerar o Curso de Letras como uma passagem para a realização de novas expectativas.

Certamente também é fácil jogar a culpa nos outros, nos professores no caso, pelos sonhos demolidos ou não alcançados, principalmente quando estes outros são justamente os que apresentam um outro projeto diferente do que ele, aluno, trouxe para a sala de aula. Ao não querer permitir críticas ao seu modo de

vida e visão de mundo, mas ao mesmo tempo se sentindo instabilizado em seus anseios, o aluno prefere lançar a culpa não na diferença dos projetos, mas personalizar na atuação das pessoas e da instituição. Como consolação o aluno apresenta ganhos pessoais.

> [...] mas, como disse o "nosso amigo" Pessoa: "Tudo vale a pena quando a alma não é pequena" (PVH-4)
>
> [...] hoje tenho uma bagagem literária razoável, escrevo e leio com um pouco mais de facilidade, meus limites, portanto, foram ampliados. Porém, com certeza, não o suficiente (PVH-8).
>
> Enfim, apesar de achar que deve ser remanejado, o curso é bom e me realiza como pessoa (VLH-5).
>
> Pode não ser lá grande coisa, mas vai me dar um diploma de nível superior (VLH-9).
>
> Aqui pude perceber em muitas pessoas, principalmente professores, um alto grau de companheirismo, amizade, dedicação, e muitas outras coisas boas que, se fosse enumerá-las, seriam muitas (GJM-1).
>
> [...] cheguei à conclusão que para ser alguém e conseguir alguma coisa na vida é preciso encarar a coisa de frente e enfrentar mesmo sendo cheia de obstáculos e concluir (GJM-2)
>
> Apesar de tudo estou felicíssima em ter conseguido realizar meu grande sonho (RLM-2).
>
> [...] ao final do meu Curso de Letras acho que foi válido como meio de maior conhecimento (RLM-7).
>
> Durante os quatro anos que estive aqui descobri que o aperfeiçoamento é individual, não são os nossos mestres que nos farão bons profissionais, mas sim nós mesmos, com nossos esforços seremos verdadeiros universitários, seremos a elite pensante (RLM-9).

Tendo em vista que praticamente toda redação repete o mesmo esquema **X Y Z**, em cada uma delas poder-se-ia buscar a consolação para um projeto pessoal frustrado ou contradito. Como exemplo, valem os casos aqui elencados, para revelar que ninguém aceita uma frustração gratuita; sempre é possível se apresentar algum ganho com determinada ação, mesmo os ganhos absolutamente inesperados.

b) reconhecem que chegaram no curso com expectativas diferentes e, portanto, reconhecem e aceitam o projeto dos professores:

> [...] eu acho que antes do vestibular, criamos uma imagem do Curso, baseada nas experiências do ensino secundarista... (VLH-11)

Esta aceitação demanda duas atitudes:

- Compreende, mas não vai ser professor;

Este é o caminho percorrido por alguns alunos formados pelo Curso de Letras que não estão em sala de aula como professores. Tem sido muito raro a troca de profissão; uma vez formados, preferem ficar no mesmo lugar profissional, sem mudar de profissão. Os próprios depoimentos dos alunos, consultados sobre a possibilidade de irem trabalhar em sala de aula depois de formados, confirmam isso. Afinal eles conhecem o mercado de trabalho na área da educação, sabem das possibilidades de não se ter um grande ganho financeiro no exercício desta profissão, e provavelmente calculam as dificuldades de se poder fazer um trabalho revolucionário nas escolas, tanto por suas próprias dificuldades pessoais, quanto por terem de entrar como minoria em um espaço profissional já estabilizado e conservador. Assim, eles aceitam a proposta dos docentes, pois eles não precisarão trabalhá-la na sala de aula algum dia, mas se consolam no campo pessoal, visto que não haverá cobrança no profissional. Nesse caso, o reconhecimento e aceitação do projeto dos docentes lhes acrescenta ao quotidiano o brilho próprio do saber, e lhes propicia uma inserção mais politizada na sociedade, vendo a realidade com mais transparência e comprometimento.

Para estes, a consolação não traz consigo uma carga pura de frustração, mas aponta para outros caminhos. O fato de ter clareado outras expectativas abre novos caminhos e dá outras perspectivas:

> [...] mas pensando no futuro sei que tudo visto será muito interessante e importante não só para a minha vida profissional, como também na minha vida particular (PVH-7).

> [...] ajuda a despertar o acadêmico para uma vida melhor no seu solucionamento tanto em casa, no trabalho ou nas suas horas de lazer (VLH-7).
>
> Admito que aprendi a gostar do meu curso, me deixa realizada, não pela questão profissional, tampouco por ser mais um concluinte, mas por conhecer as complexidades que nos levam a falar e escrever bem ou mal... (GJM-5).
>
> [...] as vezes pensamos que sabemos de alguma coisa e a gente vê que o campo das ciências é abrangente e que às vezes estamos perto do nosso objetivo e as novas descobertas se tornam um desafio e \um novo caminho para ser trilhado (GJM-9).
>
> [...] Em se tratando em geral do curso de Letras, foi, é, e sempre será um curso muitíssimo importante. Para mim sem dúvida foi e será importante para o resto de minha vida (GJM-10).

• Compreende, acha que ainda não está preparado para trabalhar com as questões da língua e do ensino de língua, mas continua professor, caso já lecione, ou vai para a sala de aula ser professor;

> Agora vou sair da UNIR e não estou preparada para enfrentar um sala de aula como manda o sistema, mas com muita coragem para enfrentar o sistema à minha maneira, com os meus próprios pensamentos, esperando com isso alcançar, ou pelo menos tentar, alguma coisa ou resultado (PVH-2).
>
> O sonho de ser uma "gramaticóloga" foi frustrado e hoje penso apenas em saber aquilo que pode ser útil para minha vida. [...] estudar a língua em si, livre de qualquer regra imposta, de qualquer opressão, a língua pela língua e suas variações (PVH-3).
>
> Hoje, trabalho com Língua Portuguesa, o medo dos verbos diminuiu, não tenho vergonha dos erros... GJM-7).

Tal opção, mesmo rara, principalmente a que exige troca de profissão, revela que também esta compreensão é possível, e que o projeto dos professores vai encontrando eco, pequeno é verdade, na ação dos alunos que se formam no Curso de Letras. São estes que aceitam reconstruir, de fato, suas representações anteriores e as expectativas criadas a partir delas, e não se negam a reconstruir novas razões, produzindo por sua vez novas representações, que vão definir novos lugares sociais e que vão alimentar novas expectativas. Esses se constituirão em novos companheiros do corpo docente, e reforçarão a construção da proposta diferente de ensino de língua, no seu local de trabalho.

Esta proposta não está e jamais estará pronta, não é e jamais será uniforme, e sua construção é extremamente difícil. Mas com certeza este é um dos

primeiros passos a serem dados na direção de sua concretização: aceitar que não se está pronto, mas que se está em caminhada, e que é necessário estudar muito, olhar muito à sua volta, aprender bastante. Se o trabalho do corpo docente dos cursos de letras da UNIR já produziu tal compreensão em alguns de seus alunos e nos próprios professores, já é sinal de um grande passo dado, e ainda que controvertido.

Para os alunos, ter uma linguagem correta é uma forma de se integrar permanecendo na região; para os professores, o movimento existente no sul do país que visava e visa construir outra forma de relação com a linguagem e seu ensino, abandonando a dicotomia certo/errado ou a ideologia de unidade em benefício de diversidade, é também uma forma de se integrar à academia brasileira e às idéias que nela circulavam, permanecendo na região.

CONCLUSÃO

No decurso deste trabalho procurei recuperar as condições amplas e sociais que tornaram possível a fala dos alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia.

Rondônia teve sua população adensada principalmente na década de setenta por força do projeto de ocupação e de integração da região Amazônica, executado pelo regime militar. Para a ditadura, *"integrar"* a Amazônia significava transformar a região numa *"fronteira agrícola"* e incorporá-la ao mercado capitalista das regiões mais desenvolvidas do país. Com o fim de dotar a região de capital social básico, os militares, face à ideologia da *"segurança nacional"*, criaram uma estratégia de rápida ocupação do Território promovendo o acesso à terra no *"eldorado amazônico"* a milhares de pequenos produtores expropriados de suas terras no Centro-Sul devido à política de modernização da agricultura.

O assentamento dessa população, face ao modo de ocupação, tendo em vista, que os povos nativos e os povos da floresta já ocupavam Rondônia, gerou fortes tensões. A ausência de resposta dos gestores públicos aos problemas causados pela liberação de terras somente para os grandes proprietários e a falta de medidas de proteção às terras indígenas e ao meio ambiente resultou na intensificação dos conflitos. A alternativa da população foi ocupar as zonas urbanas enquanto aguardava a regulamentação dos lotes rurais. Assim, as cidades é que cresceram, e os problemas urbanos se avolumaram: a urbanização da população passa a exigir meios de sobrevivência incluindo serviços como educação, saúde e habitação, com um mínimo de organização burocrática do estado no nível municipal.

Para acompanhar e assegurar a fixação dos migrantes e garantir a concretização de seus interesses, o Governo Federal não só transformou o antigo Território de Rondônia em Estado da Federação, com todos os encargos e recursos, mas igualmente instalou a Universidade Federal atribuindo-lhe a tarefa de assessorar o desenvolvimento do Estado.

Desde então, passada uma década e meia, a Universidade Federal de Rondônia ainda se debate entre seu papel original e a possibilidade de buscar um rumo próprio, comprometido com a produção do saber e de um saber comprometido com a população do Estado.

Na busca desse projeto, a Universidade diversificou os cursos, implantou *campi* no interior do Estado e estendeu o oferecimento de alguns de seus cursos para diversos municípios que demandam a oferta de ensino superior, para atender a formação de profissionais que a ampliação da rede pública escolar exige. O processo de expansão da UNIR vem comprovar sua posição reboquista em razão da subordinação às políticas desenvolvimentistas do Estado que, para atender seus próprios interesses, impõe à Universidade o atendimento de necessidades sociais que vão dar condições para a realização de seu programa governamental.

Embora a demanda de profissionais na área seja a geradora da expansão dos cursos de Letras, atualmente funcionando em nove municípios, a constituição do seu quadro discente revela que nem todos os alunos têm interesse pelo magistério. Além dos professores leigos (especialmente nos cursos Parcelados) há um contingente de alunos formado por funcionários públicos que ingressam no curso para, entre outras razões, obterem valorização salarial em suas respectivas carreiras.

Independente do condição profissional e das motivações pessoais, os alunos chegam ao curso trazendo a mesma representação de língua constituída na

tradição escolar e na noção de sujeito letrado que se distingue pela fala correta e pelo saber erudito.

O projeto dos cursos de Letras, visando a formação de professores e do intelectual letrado ancorada num projeto político de alteração das relações sociais, nega as expectativas dos alunos apresentando uma outra forma de conceber a linguagem e a partir desta propõe um novo modo de ensinar/aprender a língua materna.

Os alunos vêem em tal projeto não apenas as frustrações de suas expectativas mas também um ataque às representações sociais que produziram seus objetivos. Aceitar a nova proposta significa, antes de tudo, refazer as representações sociais de "*sujeito letrado*" e deslocar a necessidade de "*aprender gramática para ensinar gramática*" para a construção de relações outras com os usos da linguagem, elaborando objetivos diferenciados para o ensino de língua portuguesa na escola, ultrapassando assim a dicotomia certo/errado historicamente construída e que sustenta as representações que os alunos fazem da linguagem e da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, José Januário de Oliveira. **Terra virgem, terra prostituta (o processo de colonização agrícola em Rondônia).** Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed., São Paulo, Hucitec, 1986.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios**. Tese de doutorado. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1996.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia - a nova fronteira de recursos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_____ & MIRANDA, M. & MACHADO, L. O. **Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília/Rio de Janeiro, UnB/UFRJ, 1990.

CEDAE. **Depoimento de Soares Amora**. In: Projeto "Memória dos Cursos de Letras". CEDAE/IEL/UNICAMP.

CUNHA, Celso Ferreira da. **O ensino superior de língua e literatura espanhola no Brasil - o espanhol no ensino superior**. Lisboa, 1963. In: Projeto "Memória de Letras", CEDAE/IEL/UNICAMP, Campinas, SP.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8.ed., São Paulo, Francisco Alves, s/d.

_____. "O milagre brasileiro" e a política educacional. In: **ARGUMENTO**. nº 2, ano 1, nov., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973.

DEAN, Warren. **A luta pela borracha no Brasil: um estudo da história ecológica**. São Paulo, Nobel, 1989.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Plano Institucional da Universidade de Rondônia**. Belo Horizonte, 1983.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Relatório Geral - 1983**. Porto Velho, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB, 1996.

_____(org.). **O texto na sala de aula - leitura & produção**. 3.ed., Cascavel, ASSOESTE, 1985.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____ & CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo/Campinas, Cortez/UNICAMP, 1993.

IANNI, Otávio. **Ditadura e Agricultura - o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978**. 2.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. **Psicología social, II**. Barcelona, Paroles, 1986 (original de 1984).

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia.** UNICAMP. ANPOLL, 1988. Texto xerocado.

LEITE NETO, Clementino. **Fatores políticos condicionantes da criação e desenvolvimento de universidades brasileiras: o caso da Universidade**

Federal de Rondônia. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993.

LISBOA, José Carlos. **O estudo das letras neolatinas no Brasil**. Separata. Decimália. MEC/ Biblioteca Nacional. RJ., 1960. Texto xerocado. In: Projeto "Memória de Letras", CEDAE/IEL/UNICAMP. Campinas, SP.

MARTINS, Edilson. **Amazônia, a última fronteira**. 2.ed., Rio de Janeiro, Codecri, 1982.

MEC. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Relatório conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. 1986.

MOLLO, Suzanne. **Os mudos falam aos surdos: o discurso da criança sobre a escola.** Lisboa, Editorial Estampa, 1978.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo, Kairós, 1979.

PERDIGÃO, Francinete & BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos - Rondônia: a trajetória da ilusão**. São Paulo, Loyola, 1992,

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP., ABL/Mercado de Letras, 1996.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

SANTOS, Regina Bega. **Migração no Brasil**. São Paulo, Scipione, 1994.

SINGER, Paul Israel. **Aprender economia.** 7.ed., São Paulo, Brasiliense, 1986.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia**. São Paulo, Marco Zero, 1994.

TAVARES, Vania Porto. **Colonização dirigida no Brasil: suas possibilidades na região amazônica**. 2.ed., Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979.

TOCANTINS, Leandro. **Amazônia - natureza, homem e tempo**. Rio de Janeiro, Conquista, 1960.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

REDAÇÕES DOS ALUNOS

REDAÇÕES DOS ALUNOS

LETRAS/PORTUGUÊS - CAMPUS DE PORTO VELHO

(1)
Meu Curso de Letras

Prestei vestibular por gostar de Literatura. Pensei também que iria aprender toda a gramática. Ledo engano.

Mas foi bom, vimos gramática mas não tivemos que decorá-la.

Agora no final bate aquele desespero que no transcorrer do curso a gente esquece: e agora ? batalhar por um emprego melhor ? terminei será que isso acrescentou algo a minha --------- ? Claro que sim, mas concluí também que o curso de letras é mais uma realização pessoal ou trampolim para o curso de direito.

Gostei do curso e da prova de fogo (vir ao Campus ...).

Só não me sinto completa acho que preciso de estudo ... perdemos muito tempo com coisas repetitivas quando deveríamos ter sido melhor preparados para ser o que a Universidade se propõe a formar ! Professores.

(2)
Meu Curso de Letras

Entrei na Universidade pensando em aprender, talvez regras de português, mas vou sair com a mesma bagagem que entrei, mas com outra visão do ensino da gramática.

Agora que já estou no 8º Período, acho que os quatro anos serviram muito para mim, pois vou sair da Universidade com uma visão de mundo bem diferente daquela que entrei em relação ao conhecimento.

Hoje estou mais madura para encarar uma discussão, seja ela Educação ou mesmo política, aprendi a ser mais crítica e não aceitar as coisas com facilidades, sem ter provas dos fatos que nos rondam.

Agora vou sair da unir e não estou preparada para enfrentar uma sala de aula como manda o sistema, mas com muita coragem para enfrentar o sistema a minha maneira, com os meus próprios pensamentos, esperando com isso alcançar, ou pelo menos tentar, alguma coisa ou resultado.

(3)
Meu Curso de Letras

Ao entrar para a Universidade achava que sairia dela "expert" em Gramática, ou pelo menos, sabendo um pouco mais sobre ela.

Logo no 1º Período descobri que saber Gramática não era tudo e que todos nós sabíamos, de uma forma ou de outra, "falar e escrever corretamente".

Aprendemos que existe uma tal de Gramática Internalizada e descobrimos a Lingüística. Muita coisa ficou confusa na minha cabeça. Afinal, é obrigatório ou não saber a Gramática sendo aluno de Letras ? Tudo estava mudando na minha cabeça.

O sonho de ser uma "gramaticóloga" foi frustrado e hoje penso apenas em saber aquilo que pode ser útil pra minha vida.

Acho que devemos saber algumas coisas de gramática, mas não podemos só nos prender a isso e a lingüística, a literatura nos mostra isso.

Hoje, meu interesse maior é estudar a língua em si, livre de qualquer regra imposta, de qualquer opressão, a língua pela língua e suas variações.

(4)
Meu Curso de Letras

A pretensão que tinha em relação ao Curso de Letras, infelizmente, estou conseguindo fora da Universidade, queria deixar o Curso com uma visão de que tive algum aproveitamento, mas o único aproveitamento que tive foi uma consciência crítica e política, adquirida pelas várias brigas em que os alunos sempre passam a ser manipulados pelo corpo docente da Universidade.

A meu ver, o Curso deixou a desejar, principalmente na área do Português onde o que vi não passou de meras repetições já vistas no 2 Grau. A única disciplina que me chamou atenção, mas que também ficou no superficial, foi Lingüística, acredito ser esta uma disciplina que poderia ser bem mais explorada no Curso.

Particularmente me sinto frustrada, fazia outra imagem do Curso, mas como disse "nosso amigo" Pessoa: "Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena".

(5)
Meu Curso de Letras

A experiência durante quatro anos me obriga a pensar que muito ainda tenho que aprender, uma vez que ainda vou concluir o curso em 95, e que durante este tempo que falta poderei ainda repensar sobre o próprio andamento deste curso.

Ao sair para a sala de aula pude aprender um pouco mais que na Universidade.

As mudanças de currículo pretendidas por uns e outros, influenciaram sobre minhas idéias e acho que uns pontos foram perniciosas ao Curso, é isto que preocupou e ainda preocupa, pois já vejo alguém falando de mudança no currículo.

A falta de debate acadêmico e posturas tem prejudicado muito na nossa formação e neste fazer Universidade. A gente fica se questionando qual o objetivo de estar na Universidade, qual o objetivo de fazer Letras, quando já estamos saindo ?

Posso falar da utilidade do meu Curso de Letras, e neste ponto prático me foi útil, mas é só isto ?

Quando vim para o curso já estava em sala de aula e ali eu tive experiências mais vantajosas e ricas que no curso de letras.

Espero em 95 concluí-lo e realizar algo novo.

(6)
Meu Curso de Letras

Embora pensemos sempre que poderia ser melhor, vejo que realmente poderia ter sido melhor. Não dependendo apenas do corpo docente, mas, principalmente de nós, alunos.

Exceto as pedras e também "rochas", tenho absoluta certeza que poderíamos ter colaborado mais.

Acho que vou ousar falando também de você - mesmo porque é você quem me faz dissertar sobre o curso.

A princípio pensei que não fosse dar certo - coisa de imagem que fizemos antecipado. Quebrei a cara.

Evidente que sempre queremos melhoras, faz parte e é saudável.

(7)
Meu Curso de Letras

Bom ! Para dizer a verdade eu gostaria de ter entrado na Universidade com a bagagem literária que eu tenho agora. Como já estou de saída, tenho esperança de continuar a desenvolver meu intelecto.

Muitas vezes me pergunto sobre determinado assunto que já foi estudado e não consegui ainda encontrar um caminho que me indique em que esse assunto dado irá contribuir com a minha vida, mas pensando no futuro sei que tudo visto será muito interessante e importante não só para minha vida profissional, como também na minha vida particular.

Gostei muito de ter cursado uma Universidade e gostaria muito que o curso de Letras não fosse tão mal visto pelas pessoas. Muitos acham que é um Curso demagogo. Claro que eu que estudo, que curso, acredito que se persistirmos mudança um dia conseguiremos. Temos é que levantar a bandeira e espalhar aquilo que todos já estão cansados de saber: teoria e prática somos nós que fazemos. Temos que lutar para igualá-las.

Será que eu recomendaria esse Curso a algum vestibulando? Hoje eu me faço uma pergunta e realmente não sei a resposta apesar de saber que muito progredi com ele.

(08)
Meu Curso de Letras

Nossa ! Estou no final do Curso, percebo então que agora é que estava pronta para iniciar.

Na verdade observo que nesses quatro anos alguma coisa na minha cabeça mudou, mas nem tudo. Hoje tenho uma bagagem literária razoável, escrevo e leio com um pouco mais de facilidade, meus limites, portanto, foram ampliados. Porém, com certeza, não o suficiente. Se for me perguntar de quem é a culpa, com certeza acharei muitos culpados a começar por mim mesma, pelos meus professores e pela instituição que freqüento. A UNIR não ofereceu nesses quatro anos uma estrutura suficiente, nem sempre nossos professores nos levaram a progredir e de minha parte houve um gradativo desinteresse pelo Curso.

Nesse longo trajeto sofri a influência negativa de uma péssima postura política em nossa Instituição e da pouca valorização da profissional de Letras na sociedade.

Se fosse iniciar tudo hoje, talvez não seria no curso de letras.

(9)
Meu Curso de Letras

O Curso de Letras da UNIR tem servido para o corpo docente arrotar suas complexidades, seus academicismos, usando o corpo discente como cobaias, massa de manobra. É só prestar atenção nos mestrandos e doutorandos, os quais não conseguem separar o trabalho docente como educador, orientador, e aluno de mestrado e/ou doutorado, ou seja, tais professores (há exceção) utilizam suas teses para dar aula aos graduandos. Bem, isto deveria ser bom, desde que fosse dado aos discentes condições de apreensão e decodificação da terminologia.

Sem falar no descompromisso social que o Curso não se deu conta de que é um pré-requisito básico.

Neste sentido, o Curso de Letras é uma frustração, a começar pelo conteúdo proposto: é muito bem elaborado, mas sem vontade de aplicação. Fala-se muito em Gramática Tradicional e Gramática Internalizada; que a segunda é mais "importante" que a primeira, por ser aquela que o falante já traz consigo desde que adquire a linguagem; que a GT é apenas um suporte do Poder. E por fim, nenhuma nem outra é aplicada, ensinada ou desenvolvida.

Há muitas falhas no Curso, uma delas concerne à disciplina de Metodologia Científica, a qual, no nosso caso, ao invés de ser ensinado como fazer um trabalho científico, uma monografia, uma tese, etc., foi ministrado filosofia.

Outra disciplina que não tivemos, apenas a professora, porque conteúdo mesmo, nada.

Aí fica a pergunta: para que serve este curso ?

REDAÇÕES DOS ALUNOS

LETRAS/INGLÊS - CAMPUS DE PORTO VELHO

(1)

O Curso de Letras em Porto Velho, como em qualquer outro, tem a função de formar "mentes críticas" e profissionais para o mercado de trabalho em Rondônia. Porém, vale destacar algumas (des)vantagens que o Curso nos proporcionou:

Desvantagens:

1) Em termos universitários, existem facções políticas de professores que possuem ideologias diferentes, tal fato é percebido por qualquer aluno, ocasionando um clima desagradável e intrigante;

2) O Curso de Letras, ainda não é capaz de ter um acervo bibliográfico direcionado ao estudo da Língua Inglesa, portanto, a falta de conhecimentos teóricos impossibilita o desenvolvimento de pesquisas ligadas à Língua;

3) Existe pouca capacitação por parte dos docentes em nos orientar;

4) A polêmica entre os alunos que "falam" ou "sabem" e dos que não se objetivam à licenciatura em Inglês gera um fator desarmonioso em sala de aula.

Vantagens:

1) É um Curso reconhecido que nos proporciona uma série de opções profissionais, pois nos dá habilitação em Bacharelado e Licenciatura;

2) Nota-se uma melhoria profissional no Quadro Docente de Letras, pois a responsabilidade começa a surgir;

3) Aqueles professores mestrandos serão de grande valia para os próximos Períodos de Letras.

Para alguém que usufruiu da faculdade e a transformou em uma segunda família, é interessante dizer que esses quatro anos não foram suficientes para se ter um conhecimento ou um domínio da Língua Inglesa em absoluto. No entanto, todos os momentos foram aproveitados, inclusive os das angústias e os das intrigas que ocorreram no decorrer dos anos. E assim, pude experienciá-las e a transformá-las em fatos construtivos para o enriquecimento da minha vida profissional.

(2)

O Curso de Letras

Na minha opinião o Curso de Letras é bem complexo e nos proporciona vários caminhos. Existe é claro precariedades tais como: falta de professores no Curso, falta de Curso Especial, a longitude do Campus, enfim estes são só algumas das dificuldades encontradas. A Universidade talvez não tenha uma boa infra-estrutura pelo fato de estar ainda com dez anos de funcionamento, mas acredito que com o passar dos anos, isto possa melhorar e quem sabe nós possamos ter a universidade dos nossos sonhos, porque eu me iludi muito com a unir, achava que os cursos eram bons, os professores compreensivos e que levassem a sério o esforço e a opinião dos estudantes, ao contrário o que encontrei foi falta de compreensão por parte dos professores, falta de diálogo, não só isso mas também o fato deles acharem que os estudantes sejam alienados para a compreensão, mas nós sabemos que nada é fácil e que para alcançar sucesso ou vitória na vida, temos que buscar muitas vezes o impossível. eu acho que a melhor maneira para se mudar algo, é através da união ou seja, professores e estudantes devem buscar um caminho para que ambos possam crescer juntos, discutindo técnicas e metodologias e avaliando a melhor maneira do conhecimento chegar até o estudante. porque não adianta o professor gastar seu precioso tempo fingindo que dá aulas e o estudante fingindo que aprende.

(3)
O Curso de Letras/Inglês

No geral o curso de letras é legal, mas se formos nos deter em detalhes, o Curso deixa muito a desejar. A maior dificuldade que encontrei foi quando precisei de ajuda de determinados professores e eles não atenderam meu pedido, não por falta de tempo deles, mas o que aconteceu foi preguiça, isso mesmo, preguiça, já que esses professores são de Dedicação Exclusiva.

A maior deficiência está na administração da Universidade, que não oferece recursos para que o Curso de Letras produza mais e melhor.

A biblioteca não oferece material suficiente e condizente para que os alunos façam os trabalhos.

O que é mais revoltante, é a maneira como os professores tratam os alunos, eu acho que o medo da concorrência, faz com que a maioria dos professores façam os alunos sentirem-se as piores criaturas da face da terra.

(4)
Avaliação do Curso de Letras

O Curso de Letras de Porto Velho necessita ser reformulado e melhorado, ter a atenção dos professores voltada para os acontecimentos que realmente necessitam de atenção. O Curso de Bacharelado não foi uma boa idéia, pois a Universidade não oferece condições e nem todos os professores da área estão capacitados para orientar os alunos, nesta tarefa que requer atenção de ambas as partes aluno/orientador. A orientação para a escolha da monografia, ou melhor dizendo, do tema, deveria ocorrer logo nos primeiros anos para que os alunos tenham condições de adquirirem material para realizar um bom trabalho.

O Curso no geral deve ser reformulado, para ampliar os horizontes dos alunos que nele estudam, a nossa Universidade não vem oferecendo nada de melhoria para o aluno.

Gostaria que o curso de letras apresentasse uma melhor estrutura, como no curso de direito, onde os alunos encontram apoio para conseguir alcançar seus objetivos.

(5)
Avaliação do Curso de Letras

O Curso de Letras teve muitas falhas em relação a professores, que muitas vezes estavam totalmente despreparados para darem tal matéria e que muitas vezes não nos davam uma resposta satisfatória e/ou completa e também houve muitas falhas em relação ao material didático.

Quanto às falhas em relação aos professores, já foram quase todas resolvidas, pois os professores com seus mestrados e doutorados, e alguns que ainda estão mestrando e doutorando, se aperfeiçoaram e se aperfeiçoam e se adaptaram esse adaptam para o melhoramento do ensino na Universidade, capacitando aos alunos o melhor desempenho e interesse na área escolhida como profissão.

Quanto ao material didático, ainda estamos sentindo muitas dificuldades por falta de um laboratório e uma biblioteca mais específica e mais completa para o nosso uso, que nos dê melhor acesso aos amplos assuntos relacionados ao ensino e educação.

(6)
O Curso de Letras/Inglês

Ao passar no Vestibular no ano de 1991, que felicidade, mas depois com o passar dos meses, fui percebendo que na área de Língua Portuguesa todos os professores são bem organizados quanto a sua disciplina. Já em Inglês, isso não acontece, pois a desorganização é geral. Os professores (alguns) entram em sala sem o menor preparo da aula que seria dada. Então vem o problema da "tal xerox", pois o aluno pega o material com o professor para ser xerocado e quando volta a sala de aula o tempo já acabou. No outro dia o professor fala o que deve ser feito e ... após isso quem vai terminando entrega e assim acontece em Letras/Inglês em algumas aulas (que aulas ?) Também vale ressaltar que nós alunos temos que ter um Curso de Inglês particular como: CEBEU, CCAA, etc., pois só assim o professor passa a te dar valor, pois senão acontece de você ser ridicularizado em sala de aula. Eles afirmam que para fazer Letras/Inglês você precisa ter base. Só que esta base é o tal curso particular. Agora eu pergunto: Por que quando ao fazermos a inscrição no Curso de Letras/Inglês, alguém deveria estar ali para nos orientar para tal problema e não deixar passar mais uma inscrição (mais dinheiro para a Universidade) e humilhação mais tarde para nós alunos? A quem devemos

recorrer para termos um curso satisfatório, pois o índice de desistentes é alarmante agora eu comecei a perceber a causa.

Professores que só se preocupam como salário e a "pose" de ser professor de Inglês. Ora, para mim ser professor é outra coisa.

E dedicação, pois para ser professor é preciso gostar de sê-lo.

(7)

Avaliação do Curso Letras/Inglês

Ao meu ver o Curso na íntegra deixou a desejar, não só em relação aos professores mas também a falta de materiais adequados ao ensino de uma língua estrangeira.

Não é difícil notar as falhas porque são muitas, há por exemplo professores dando aula de matérias que não dominam nem sequer o conteúdo, assim como alguns vêm dar aula sem prepará-la, um verdadeiro descaso ao Ensino Superior, que é sem qualidade, infelizmente.

Há pontos positivos, mas são poucos talvez a amizade desenvolvida entre alunos e professores por exemplo, que talvez até tenha desenvolvido esta falta de compromisso e responsabilidade em não preparar as aulas e enrolarem a aula toda com conversas banais longe do assunto principal. Por estas e outras razões que nosso Curso não tem o valor devido.

Passaram-se quatro anos e neles posso afirmar não houve aprendizagem, apenas algumas fixações de dados importantes já aprendidos no II Grau.

REDAÇÕES DOS ALUNOS

LETRAS/PORTUGUÊS - CAMPUS DE VILHENA

(1)
O Meu Curso de Letras

O nosso Curso de Letras em Vilhena desempenha em sua totalidade pontos que talvez, pessoalmente deixam a desejar, começando pela grade do curso: disciplinas até então oferecidas como preenchimento desnecessário, por exemplo em relação a cadeira de Inglês que está fora da grade, sendo não só essa mas outras línguas importantes (francês, espanhol, conhecimento das línguas indígenas).

Quando fizemos um vestibular temos expectativas novas e muitas coisas desejam ser supridas (as dúvidas). Mas estou um pouco infeliz parece que o curso está chegando ao fim e a impressão é que ele está começando...

Durante quatro anos e meio e algo ainda está vago, logicamente sabemos que um curso depende do aluno que busque informações, mas os mestres também são importantes. Não podemos dizer que nosso curso é um "mar de rosas", mas depois de lutarmos e até discutir em prol de alguma mudança. Somos muito "podados", quando saímos de um II Grau um pouco taxativo queremos liberar nossos pensamentos e muitas vezes somos obrigados a permanecermos calados. Seja ou não acomodação de nossa parte, muitos colegas que concluem o curso querem é mais o diploma e isso é um horror.

Deveríamos participar mais e oferecer, algo a comunidade. O estágio é lastimante, todos aprovados, por quê?

Talvez insegurança, não conseguimos aprender tudo, bom isso não seria possível, mas pelo menos a análise sintática, semântica, morfológica é fundamental.

As vezes me sinto um peixe fora da água, talvez isto seja muito pessoal, mais do que urgente reformulação na grade.

Não sei o que acontece, mas parece que os alunos estão apáticos, um cinzento está encobrindo-os.

Ressalvo mais uma vez a importância de renovar, oferecer trabalhos aos alunos que atendam a comunidade, pesquisas não só baseadas em livros (teoria) prática (lá fora) língua do povo - reformulação.

Penso que até que em Vilhena pelo menos as aulas foram ministradas por pessoas capacitadas como não ocorre em outros campus, houve aproveitamento, pelo menos (aulas) curso regular. Talvez muitas interrogações ficam abertas, às vezes as pessoas vêm aqui para preencher o tempo. Precisamos buscar uma clientela preocupada a informar e dar continuidade as vastas, extensões que variam no campo da língua...

É lógico que podemos buscar mais, mas porque lá fora e não aqui?

Sinto-me responsável por esse curso, pois terei que demonstrar, solucionar e mostrar que fiz uma universidade. Parece que chegou a hora e as apreensões aumentam, o português precisa ser muito bem trabalhado, chega de regras e acúmulos de teorias, precisamos praticar (organização de textos, comunicação oral e muitas outras coisas).

Devemos buscar conhecimentos fora, reunirmos com outros cursos integrantes de outras universidades, porque tanta desmotivação dos alunos em relação a língua portuguesa? Oferecer o que para nosso aluno quando recebemos pouco (conhecimentos)? A tarefa é difícil é uma situação que engloba toda a sociedade, talvez meios opressores estão colocando nossa língua a margem, reformulação das gramáticas, inovação não da língua portuguesa e porque não brasileira? Os métodos de ensino estão maçantes, temos de voltar a dar credibilidade e fazer que o curso volte a retomar metas que levam ao encontro dos anseios do indivíduo que busca aperfeiçoamento em língua

(2)
Meu Curso de Letras

Para ser sincera, o que me fez cursar Letras, foi meu interesse em aprender "mais" Gramática. Para minha surpresa, e infelizmente, o que vou sair sabendo da universidade é analisar, analisar e analisar. O quê ? Poesias, poemas, contos, romances ...

De uma certa forma, a universidade cortou minha vontade de fazer outros cursos. Porque se forem assim, imagina eu cursando fisioterapia (que é meu sonho) e sair de lá sabendo tudo sobre engenharia?

É tudo muito direcionado, nós alunos temos que receber tudo pronto, os "outros" é quem decidem o que temos que estudar. Meu querido Português foi esquecido, as análises e sínteses não me deixam ter um tempo para estudar minhas gramáticas, vou sair daqui e passar pelo menos um ano estudando sozinha aquilo que poderia ter estudado nestes quatro anos e meio.

É preciso se tentar uma reforma urgente nestas burocracias do nosso Curso. Pelo menos se não houver uma mudança, que deixe as principais disciplinas de forma opcional, para que a gente não fique aqui engolindo sapo e depois saia por aí dando bom-dia a cavalos !

(Minha opinião !)

(3)

O Meu Curso de Letras

É difícil dissertar especificamente do curso de letras, tendo em vista uma problemática geral e semelhante.

Diante dos problemas que a universidade enfrentou e enfrenta atualmente, posso dizer que:

- é necessário começar a investir urgentemente no fator primordial que a universidade tem o dever de oferecer: a pesquisa e a extensão. Esse fator ocorre raramente em nosso meio. Se não mudar, passaremos a ser uma escola de segundo grau.

- a Unir deve acabar com os acordos políticos com as prefeituras municipais. Isso é uma forma de sanar apenas as dificuldades imediatas como a contratação de professores. Esses às vezes estão desatualizados por estarem afastados há anos de uma sala de aula. Com isso só temos a perder. É preciso ter professores do próprio quadro nas suas respectivas especialidades e dar a eles uma oportunidade de especializarem-se. Só assim construiremos uma universidade de verdade.

- Especificamente ao curso de letras, acho que não atinge completamente seu objetivo, tendo em vista os fatores expostos e outros não relacionados.

- em síntese, o problema da UNIR é que ela até hoje não conseguiu assumir o papel de universidade. Parece agora começar a trilhar o caminho certo.

(4)

Meu Curso de Letras

Talvez as nossas dúvidas fiquem como esclarecimento para os colegas que ficam na universidade. Muito se discutiu e pouca coisa foi feita, as idéias e as pessoas brigaram e o perfil continua o mesmo.

Em se tratando de sala de aula parece que o tempo parou, as aulas expositivas quase sumiram, os trabalhos estão em quantidade e desta forma cai a qualidade.

Não há estímulo para uma formação diferente, o tradicional impera, nota-se uma grande importância na cobrança de notas e pouco caso no aprendizado.

O estágio é a prova viva, lutamos contra uma parede, queremos inovar e não temos este recurso, trabalhamos praticamente com seminários e análises em grande quantidade, acredito que a exposição é de grande importância, mesmo porque reforça e esclarece as dúvidas.

(5)

Meu Curso de Letras

Avaliar ou analisar o meu curso de letras é difícil, uma vez, que é uma tarefa isolada, sem referencial externo (outro curso ou mesmo em outro lugar). Quanto ao curso posso apresentar as seguintes vantagens

- abrangência em outras áreas como psicologia, filosofia, sociologia, história, etc.

- a consciência de mundo,

- o alargamento da comunicação pelo domínio da língua e o relacionamento com outras atividades.

Porém, as dificuldades que o cercam são muitas, não somente de ordem interna, mas de todo o conjunto que o cerca, como a crise política da UNIR, dificuldade no acesso as bibliografias necessárias (o indivíduo cansa antes de começar a estudar - correndo atrás de "xerox", empréstimos, etc.), os estudos em grupos (pois cada uma tem horários diferentes de trabalho), a falta de tempo do acadêmico que tem um carga

horária de trabalho extensa (maioria) e também o desestímulo causado pela má remuneração da profissão a qual almejamos.

Quanto ao curso em si, o problema está na sua distribuição, pois se baseia muito em história da formação da língua, estudos de características e quase não apresenta nenhuma aplicação na prática, é arcaico e fora da realidade atual da língua e mesmo da literatura, onde as análises vinculadas a problemas sociais, econômicos ou políticos não são bem aceitos.

Esse estudo truncado da história faz com que as disciplinas fiquem girando em círculos e certas informações recebidas no final do curso seriam muito mais bem aproveitadas se fosse no início.

Enfim, apesar de achar que deve se remanejado, o curso é bom e me realiza como pessoas.

(6)
O Meu Curso de Letras

Concatenar idéias tão rapidamente e falar sobre o que já se passaram quatro anos parece não ser tão fácil assim. São tantas coisas a falar e ao mesmo tempo parece que foi ontem.

Analisando brevemente o cenário dentro de um contexto mais abrangente observaremos que: a educação no país é palco de absurdos incompreensíveis; Rondônia em relação a outros estados é altamente discriminada; a educação no Estado de Rondônia não poderia ser diferente (tanto é assim que nas últimas pesquisas realizadas pela revista Veja, a Universidade Federal de Rondônia me parece ter alcançado as últimas classificações no que diz respeito à qualidade de ensino). Acredito então que o meu curso de Letras aqui em Villhena não foge a esta regra e é conjuntura de todo esse contexto.

Um curso que funciona como uma extensão e que encontra-se a mais de 700 Km de sua sede, capenga e escora-se de todas as formas para manter-se em pé, completamente esquecido pela capital, sobrevive aos esforços de seus dirigentes, professores e alunos. Somos destituídos de uma biblioteca mais ou menos farta e não temos sequer um laboratório lingüístico para qualquer tipo de aperfeiçoamento desta disciplina. E o que é pior, permanecermos quatro anos e meio cursando letras e somos privados de Inglês em nossa grade curricular.

Contudo, diante de todos esse problemas e mais alguns outros, somos de certa forma um pouco mais privilegiados do que o restante dos cursos do Estado, pois temos uma instalação um tanto satisfatória e contamos com alguns professores bem preparados e qualificados o que ameniza, em parte, todo esse disparate pelo qual estamos passando.

O meu curso de Letras pode e deve em muito ser melhorado. Espero que este breve relato e o resultado de sua pesquisa contribua para tal. Boa Sorte !!

(7)
Nosso Curso de Letras

O curso de letras numa comunidade é muito importante para o desenvolvimento do Português, como ele surgiu na trajetória da história, como foi a sua formação através dos tempos, como foi criada a gramática com as suas normas para seguí-la e ter uma comunicação correta perante a sociedade. Esse curso é muito importante porque abrange as literaturas Brasileira e Portuguesa destacando os poetas de cada período histórico que a humanidade tem passado. Essas duas disciplinas nos apresentam aonde o ser humano errou para ser concertado. Essas duas matérias, seria bom que os políticos tivessem conhecimento para que não permanecessem em outros erros e só assim a política teria mais progresso.

Este curso é importante porque habilita aqueles que tem vontade de repassar as disciplinas para outros e com isso ter um conhecimento bem elevado. Seria importante que o curso tivesse vários idioma, já que o mesmo é uma língua pois o Português está relacionado com outras línguas, conforme aparece na história da língua portuguesa. Além dessas disciplina destacadas, as demais que compõem a grade também são importantes porque ajudam a despertar o acadêmico para uma vida melhor no seu solucionamento tanto em casa, no trabalho ou nas suas horas de lazer.

(8)
Meu Curso de Letras

Ao ingressar no curso de letras me senti muito entusiasmado. Pois, o meu maior sonho, desde adolescente, era ter um profundo conhecimento de nossa língua e um relativo domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras.

Hoje, no último período deste curso levo comigo a decepção de um ideal frustrado.

Muito cedo, descobri que o objetivo da UNIR não é formar intelectuais e nem tão pouco bons professores de língua portuguesa. Ao meu ver o objetivo da UNIR, além de funcionar como um instrumento político do sistema, é o de formar profissionais, ou seja, mão-de-obra barata para este sistema falido de educação. Isto podemos ver claramente pela maneira que são criados os cursos e conduzidos até a formatura de uma, duas, três ... turmas. Sem laboratório, biblioteca insuficiente, falta profissionais habilitados, falta de opção quanto à especialidade ou habilitações dos cursos.

Apesar deste horrendo panorama a UNIR em Villiena está de parabéns, com especialidade o curso de letras pois os que aqui passaram puderam contar com as figuras heróicas de mestres como: Professora Mérly D. Profeta, prof. Luís C. Rocha e prof. Eduardo Martins.

(9)
O Meu Curso de Letras

Seria muito bom se eu pudesse falar do "meu curso de letras" hoje, com o mesmo entusiasmo de quatro anos atrás. Infelizmente não podemos voltar no tempo. se pudéssemos, hoje eu não seria aluna do curso de letras, porque sinto-me como se estivesse nadando, nadando, e cada vez a praia se distanciando frente a meus olhos. Não parei de nadar, "ainda", para não jogar totalmente fora os quatro anos aos quais me referi acima. Porém é claro que aconteceram coisas boas, sinto que cresci (será ?), aí vem a parte ruim: o meu curso de letras insiste em me provar o contrário, me cobra muito, muito, e o que me oferece (salvo raras exceções) é pesquisa, trabalhos e vire-se. Estou chegando na etapa final, após muitos sacrifícios e muita perseverança, e fico me perguntando: será que valeu a pena ?

Com o profissional da Educação valorizado como se encontra e a Educação de uma maneira geral nessa situação caótica ? Sinceramente não sei mais o que esperar de um curso como este. Ainda quero terminar, claro! Pode não ser lá grande coisa, mas vai me dar um diploma de nível superior. E aí ? O que eu faço com ele ? Gostaria muito de poder apresentá-lo com orgulho (se é que eu o consiga), de ter segurança quanto aquilo a que ele está me habilitando. Por esse motivo é que eu vou continuar pesquisando. Eu quero pelo menos, saber o mínimo, mas não era isso o que eu esperava do meu curso de letras ...

(10)
O Meu Curso de Letras

Em princípio quando me deparei com o vestibular, que na época as duas opções eram os cursos de Letras e Ciências, optei por cursar "Letras" com o intuito de aprender a tão almejada e complexa Língua Portuguesa. Talvez ainda até hoje continue achando que esse curso estaria mais destinado a quem já trabalha em sala de aula, pois no meu caso e de mais 40% em minha turma que não são professores, ficamos, pode-se dizer, até meio frustrados, pois você realmente aprende aquilo que é colocado em prática. Afirmo isto porque tive agora recentemente minha experiência com a aula prática no estágio, e foi então, que pude perceber que teorias somente não bastam, somente a prática pode levar a um estudo mais aprofundado.

Percebe-se, contudo, que pessoas que trabalham o dia todo e que dispõem de pouco tempo para estudar não conseguem desempenhar um bom trabalho na Universidade, já que a maioria das aulas são apresentações de seminários, em que o acadêmico é colocado frente a um conteúdo que muitas vezes não teve tempo suficiente de prepará-lo e acaba não se realizando, por não conseguir fazer um trabalho bem feito.

Em relação à grade curricular, acho que a disciplina de inglês jamais deveria ter sido retirada da nossa grade, e quanto a disciplina de lingüística poderia ter pelo menos um semestre a mais.

Enfim, o grande descrédito do curso de letras é mais óbvio que esteja relacionado ao campo de trabalho que ele abrange, já que a educação perpassa por um caos, sem perspectivas de melhora.

(11)
O Meu Curso de Letras

Gostaria de poder afirmar que o meu curso de letras é muito bom. Mas temo pecar ao fazê-lo, pois estive há algum tempo atrás num encontro em que os alunos de cursos de letras das mais diversas universidades do país colocavam várias questões em debate, todas relativas ao curso, inclusive a grade curricular. Durante o encontro, surpresos, percebemos que em todo o país, digo, em todos os cursos existe uma insatisfação geral, provinda de fatores diversos.

Porém, o que ficou evidente é que essas insatisfações aparecem, geralmente, quando o aluno já está na metade do curso, e portanto, já com maior capacidade de análise crítica. Pessoalmente eu acho que antes do vestibular, criamos uma imagem do Curso, baseada nas experiências do ensino secundarista, em que ele é a

salvação para todos os problemas com gramática e redação, mas não através da pesquisa e reflexão, e sim, com fórmulas e mágicas como dois mais dois quatro. A não correspondência do ideal com o real gera a insatisfação, mas só até o aluno perceber outros objetivos do Curso inclusive a análise e reflexão do discurso, que a meu ver, é a base para a compreensão de todo o resto. Não posso falar mais, porque nunca refleti sobre o assunto.

(12)

LETRAS ? ! Porque letras ?

Sim, porque "Letras"? Se o mundo é bem maior do que as pequeninas letras da nossa língua, se o mundo da nossa língua é tão mais complexo do que "Letras".

Ao discernir sobre este curso não entendíamos a complexidade maviosa da nossa língua. Será que hoje a entendemos? Pode ser que os primeiros passos foram dados, mas a caminhada ainda está por vir.

Não negamos as dificuldades encontradas, com relação aos entendimentos, as compreensões, o conhecimento, mas mesmo assim, foi uma descoberta de "Letra", que nos despertou para um mundo que acredito em poder ser bem melhor.

Levando em conta, pelo que pudemos presenciar durante o nosso curso aqui no campus de Vilhena, num paralelo com acadêmicos de outras universidades, encontramos o curso no mesmo patamar, com os mesmos problemas e dificuldades, não colocamos esta falha nos nossos professores, mas na própria sistemática existente nas universidades, onde a política rebuscada atravanca o saber dos que ali estão.

Meu curso de "letras" ainda é pequeno pelo que almejo para mim. Acredito, sim, que neste pequeno mundo das letras eu encontre a amplitude do curso de "Letras", para a convivência numa sociedade que cobra alto de seus cidadãos.

REDAÇÃO DOS ALUNOS

LETRAS/PORTUGUÊS - CAMPUS DE ROLIM DE MOURA

(1)
O Meu Curso de Letras

Descrever o meu curso de letras é uma tarefa muito difícil, principalmente analisá-lo como um todo.

A princípio, não consegui me identificar com ele, mas com o passar do tempo as coisas foram mudando e senti fluir dentro de mim um interesse maior por essa causa. Isso dá-se pelo incentivo recebido dos professores e até mesmo pelos colegas de sala.

Durante todo o período transcorrido encontrei muitas dificuldades que com o tempo também foram superadas, e hoje, estou feliz por estar fazendo as conclusões finais de algo que comecei com insegurança, mas vejo agora que nunca devemos ter medo do desconhecido e sim encará-lo de frente e aceitar o desafio.

(2)
O Meu Curso de Letras

Iniciamos nosso curso no ano de 1990. A euforia e excitação pela nova experiência era enorme. Tinha acontecido comigo aquilo que centenas de pessoas esperam: conseguir passar no vestibular e entrar em uma UNIVERSIDADE.

Eu me sentia a pessoa mais importante e poderosa do mundo. Esperava que, afinal, eu poderia competir com meus professores de Português, de igual para igual ou quem sabe até sendo superior.

Nosso primeiro semestre começou muito bem. Até então eu estava acostumada com o ensino no segundo Grau que eu achava que deveria ser muito diferente de um nível superior.

Fizemos muitos trabalhos e estes provaram minha capacidade (e/ou incapacidade) de colocar minhas idéias para que outras pessoas tivessem conhecimento.

Nos ensinaram, ou nos ajudaram a entender, que deveríamos ser críticos com relação a nós mesmos e com outras pessoas e situações.

Findou-se o primeiro semestre e após algumas reflexões achei que não era o que eu realmente esperava. Acho que estava influenciada pelos filmes que retratam universidades onde os alunos "se matam" de estudar. Infelizmente não foi assim. Mal sabia eu que teria saudades desse primeiro semestre.

O tempo foi passando e semestre após semestre fui me desiludindo cada vez mais.

As dificuldades pelas quais passamos foram tantas que me considero uma vencedora por estar quase concluindo.

Falta de professores habilitados, falta de espaço físico e principalmente a incompreensão desses professores que nos ensinaram a ser críticos, foram alguns desses problemas.

Apesar de tudo isso, estou felicíssima de ter conseguido realizar meu grande sonho.

Esse curso não era o que eu mais queria mas por falta de opção resolvi cursá-lo.

Hoje sou uma apaixonada pela língua portuguesa, leciono de quinta à oitava séries essa disciplina e dentro de uma sala de aula sinto-me realizada.

Agradeço muito aos professores que dizem ser "não habilitados" que esforçaram-se ao máximo para que pudéssemos estar onde estamos. Mesmo sem eu própria perceber, acho que eles conseguiram que eu gostasse do curso.

Sinto muitíssimo por não ter sido o "melhor do mundo", mas foi o meu melhor e o que puderam me proporcionar.

Espero que as turmas que estão ingressando tenham melhores condições para se formarem e que esforcem-se para isso, porque não adianta esperar que "tudo caia do céu", pois desse céu chamado UNIR - sede, pouco nos foi dado.

Eu me esforcei muito, enfrentei dificuldades enormes e aqui estou. Posso me considerar uma privilegiada e sinto-me honrada com essa situação.

(3)

O Meu Curso de Letras

Por conviver num ambiente subdesenvolvido, prestei vestibular para fazer "letras" mesmo sem saber do que se tratava o tal curso.

Iniciei com mil sonhos e grandes expectativas, achando que adquiriria um vasto conhecimento teórico, para que quando fosse colocar na prática, não levasse tanta dúvida, e sim poderia sanar as inúmeras que encontrasse entre as pessoas as quais fossem-me confiadas a responsabilidade de "ensinar". Baseado nessas esperanças, procurei dar tudo de mim nos dois primeiros períodos, mas senti-me coibido e constrangido para continuar. Recuei um pouco, perdi bastante o incentivo, mas continuei na luta, mesmo porque não valia a pena ficar pasmado diante da realidade da Unir que não foi o que tanto sonhei...

Enfrentando todas as dificuldades possíveis, fui persistente, sabendo que toda a experiência, por mais amarga que seja, tem sua contribuição para nossa vida, pois é vivendo e questionando a vida é que podemos construir uma história diferente. Diferente dessa que vivemos, ouvimos e vivemos, mas uma que os próximos poderão valorizar, ou mesmo criticar e que venha revolucionar no futuro.

Esperamos que em breve este quadro se reverta e tudo dê certo para aqueles que com sonhos inumeráveis pleiteiam uma vaga para estudar nessa Universidade que deve ser e será o caminho para o desenvolvimento da nossa região.

Apesar das reclamações tecidas no decorrer deste texto, quero dizer também, que toda essa luta abriu novos horizontes para mim. Hoje penso diferente de como antes de viver esses anos de estudos e conflitos nessa universidade, nesse curso de letras que amo e pretendo aplicar os conhecimentos que adquiri, para a melhoria de nossa gente.

(4)

O Meu Curso de Letras

No começo era novidade, algo diferente, inovador. Era uma satisfação para uma menina de 17 anos fazer o curso de "Letras". O primeiro semestre foi marcante, estudava até certas horas da madrugada, ficava finais de semana lendo, tudo era para obter o máximo de perfeição. A primeira avaliação que tivemos foi na matéria de Metodologia, fiquei eufórica, consegui a maior nota da classe, relacionava-me com pessoas mais velhas, com uma experiência de vida maior, os professores tinham conceitos diferentes, ensinavam-nos, ou melhor, orientavam-nos para que fossemos críticos, que sugeríssemos idéias, opiniões, etc... Mas a partir do segundo semestre tudo foi perdendo o brilho, falta de professores, ambiente para a turma (uma sala sem piso, sem forro, sem janela, sem porta, a iluminação incandescente) dava para desanimar.

Sempre tivemos os mesmos problemas: pessoal qualificado, material didático, ficava cada vez mais decepcionada, quase desisti, não fosse minha mãe.

Quando acabei adorando literatura, resolvi que iria acabar o curso de qualquer maneira, acho que em sentido conotativo, fui atacada pelo "mal do século" em relação ao "Romantismo Brasileiro".

Nos últimos semestres a matéria de literatura passou a ser o ponto fraco, uma professora recém formada, sem domínio de classe, sem, até certo ponto, domínio de conteúdo foi lecionar em nossa classe, detestei ! Mas mesmo assim continuei. No oitavo período em língua portuguêsa foi uma catástrofe, um professor medíocre, sei que as palavras são pesadas mas não acho outro sinônimo adequado. No semestre todo não vimos nenhum conteúdo, apenas aulas de educação artística, ouvir suas histórias, etc... Um professor que teve o abuso de humilhar uma colega de classe, de inferiorizá-la pior que um "burro" de carga.

Fomos obrigados a fazer o estágio em dezembro de 94. Já que a meta dos colegas e a minha eram fazer o estágio em 95. Fizemos um estágio em cima da hora. Não que o estágio não foi válido, muito pelo contrário, mas não concordo em obrigar as pessoas a fazer algo que não querem. A minha meta era fazer um mini-curso na área de literatura infantil e não técnicas de redação, mas como exaltou a coordenadora: "- Vocês têm que fazer algo que seja bom para a universidade". Mas simplesmente esqueceu o que é bom para cada um de nós.

A disciplina de prática de ensino vai a "Deus-dará", não sabemos o que fazer, como relatar, a orientadora não está entrosada na matéria, tivemos que pedir explicações de como fazer o relatório para outro professor que não é da área de letras.

Tudo o que aprendi foi por livre força de vontade na área de língua portuguesa, exceto nosso português do primeiro semestre. No quinto semestre foi uma "enrolação", onde deveríamos ter entendido as partes principais da gramática.

Mas para finalizar o curso é bom, podemos adquirir conhecimentos importantíssimos em relação a nossa cultura, língua, literatura.

É através deles que podemos analisar nosso passado, obter experiências em nosso presente e prever nosso futuro.

Pretendo até seguir carreira na área de letras.

Mas com qualidade, meios, didática, superiores.

(5)

O Meu Curso de Letras

No começo achei que seria ótimo, logo depois veio a decepção. O curso não era nada daquilo que eu esperava.

A idéia de ser jornalista me atrai bastante e o curso de letras tem muito a ver com isso. Acabei desistindo da idéia de desistir. E, foi assim que aprendi muitas coisas, muitas das quais eu ignorava completamente e nem imaginava que pudessem existir.

O interesse foi crescendo dentro de mim, e só agora percebo a importância desse curso, apesar de alguns professores deixarem muito a desejar, e não mostrarem competência para o cargo.

O meu curso de Letras foi bastante turbulento, pois os mesmos professores que nos incentivavam a despertar o senso crítico, queriam nos impor algumas coisas, só que não conseguiram, e, assim, passaram a taxar a turma como "ovelha negra" da Unir. Não importamos com o que dizem, apenas não aceitamos imposição de ninguém e muito menos professores incompetentes que se dizem suficientes. Basta de incompetência !

(6)

Meu Curso de Letras

1991, após longos anos que se contam 10, realizei um sonho, ingressar em uma UNIVERSIDADE, abrir meus horizontes, opção da cadeira, letras, ou seja LETRAS.

Sonho realizado que por momentos era pesadelo. Mas, será? É esse mesmo o curso que queria? E agora afinal já se passaram 6 meses e ainda não encontrei aquilo que no fundo meu sonho pede, nem tudo ou melhor, nada existe que é perfeito, as decepções fazem parte para um amadurecimento, já consigo pensar melhor, até então eram só teorias, introduções, revisões, que para mim não tinham nada de LETRAS. Visto que, as letras que eu tinha em mente eram livros e mais livros, ler, discutir, criar sem interferência de professores em nossas falas ou escritas, criar novas teses. Mas de repente me deparo com um processo que bloqueou esse sonho, intimidando-me de formas indiretas prepotentes com avaliações vampiristas psicológicas. Mas com o sabor amargo dessa doce ilusão consegui vencer esses bloqueios.

Diziam que era para preparar o acadêmico para o trabalho, mas durante esse período estivemos em um confinamento, e hoje estamos no matadouro que chamam de laboratório o qual deveríamos estar desde os primeiros anos de academia (estágio) para sermos avaliados e mostrarmos se realmente temos competência para tal.

Agora pergunto que competência devemos mostrar, se nem se quer tivemos oportunidade de visitar este laboratório, ficar por dentro de seus problemas e sucessos. Mas digo: agora que vou começar meu curso de letras.

(7)

O Meu Curso de Letras

Será que valeu quatro anos e meio de pleno esforço? De início posso afirmar que sim, pois, apesar de tudo hoje os meus conhecimentos em língua portuguesa e literatura estão bem mais vastos.

Quando tudo começou, acabara de sair de um segundo grau decadente, no entanto, a novidade de estar em uma faculdade motivava-me a seguir em frente com muita vontade e o mesmo acontecia com o restante dos alunos da sala, que era bem numerosa, com o passar dos anos tudo foi se modificando, os professores que entraram em nossa sala, muitos sem didática alguma, alguns sem experiência ou talvez sem vontade não nos motivavam a assistir as aulas de forma participativa. Tudo foi decaindo e a partir de então fui perdendo a vontade de estudar, e olha que o esforço para vir à universidade era grande (muitas vezes vínhamos à pé, ônibus nunca era aconselhado confiar pois sem mais nem menos falhava, e lá vínhamos nós à pé mais de cinco quilômetros).

No entanto, como tudo tem suas partes boas e ruins, ao final do meu curso de letras acho que foi válido como meio de maior conhecimento.

(8)
O Meu Curso de Letras

Quando ingressei na UNIR minhas expectativas em relação ao curso estava acima daquilo que ele podia me oferecer. Sempre imaginei que num curso de Letras as pessoas aprendiam gramática, seja ela normativa ou gretava, mas o que aconteceu não foi nada disso, tínhamos no início, trabalhos e trabalhos que não condiziam com o que eu pretendia, depois as aulas tornaram-se passivas, vagas e ainda para completar professores inaptos. Estamos no nono semestre e cheios de dúvidas de como usar as colocações pronominais, conjugações verbais e concordância verbal e nominal.

Estamos concluindo, posso dizer que com um pouco de conhecimento, mas não posso dizer que os que ingressaram agora dirão o mesmo. a cada dia como era de se esperar a situação do ensino brasileiro reflete não só nas redes estaduais de i e ii graus, como também na unir, vemos pessoas interessadas não em conhecimento mas em canudo. sinto sair deste curso com pouca bagagem, sei que se eu mesma não me ajudar, procurar livros, ler muito, pesquisar não serei uma profissional competente. sairei daqui com um pouquinho mais de conhecimento do que entrei, mas tenho certeza de que cresci no sentido de que todos devem dizer o que gostam ou não. Sei opinar, optar e criticar nas horas em que acho que estou certa.

(9)
O Meu Curso de Letras

Durante os quatro anos que estive aqui descobri que o aperfeiçoamento é individual, não são os nossos mestres que nos farão bons profissionais, mas sim nós mesmos, com nossos esforços seremos verdadeiros universitários, seremos a elite pensante.

Antes, acreditava que o professor era responsável, hoje no final do curso, conclui que nós somos os responsáveis por nosso desenvolvimento intelectual, pelo aprimoramento do que aprendemos, seremos bons se nos fizermos bons, se através das fontes pesquisarmos o SABER.

(10)
O teu curso de letras

Na tentativa de melhorar meu conhecimento optei em fazer o curso, embora pessoalmente encontrasse dificuldades financeiras, transporte, etc.

Inicialmente pude aproveitar, ou seja, nos primeiros semestres onde os professores com assiduidade e domínio de conteúdo prendiam nossa atenção e enriqueciam-nos.

Com o passar dos tempos as dificuldades encontradas pela administração do campus, aumentaram consideravelmente e, os poucos professores do curso deixaram de atender a demanda existente.

O curso é interessante na sua essência, embora alguns dos professores talvez pela sua não qualificação ou por falta de compromisso, deixaram que esta qualidade tão esperada fosse perder o sentido, o que causou-me frustração no sentido de que o tempo não foi totalmente aproveitado e isso posso constatar com a prática no dia a dia.

Com todas estas dificuldades consegui aproveitar boa parte e poderia obter muito mais se houvesse uma organização maior no sentido de usar o lado prático, considerando as condições existentes antes de criar um curso ou novos cursos e depois não dar prioridade e qualidade aos que já estão freqüentando.

(11)
O Meu Curso de Letras

Quando comecei a cursar o nível superior senti uma emoção muito grande. Foi como se eu estivesse crescendo também no tamanho do corpo.

Com o passar dos tempos tudo mudou e o que antes era super importante e engrandecedor passou a ser decepção. Pois o que eu encontrei não correspondeu as minhas expectativas.

Mesmo em alguns momentos pensando em desistir, procurei pensar de maneira diferente, positiva e chegar ao final do curso. Sabendo que, desde que abracei essa batalha seria gratificante para mim mesma levantar o troféu da vitória, pois só através da nossa força de vontade, da garra e incentivo de cada colega do curso é que chegamos a essa conclusão.

No meu curso de Letras esperava sair mestre na formação. Isso não ocorreu. Sei que para eu fazer um bom trabalho em minha área de serviço precisarei estudar muito mais, e sozinha. Sabendo da carência

de profissionais habilitados em nosso estado, para os poucos que existem a cobrança é muito grande. E a luta agora para satisfazer aos anseios da comunidade não é pequena.

Gostaria muito que nossos mestres analisassem seus métodos de ensino para fazerem um trabalho mais sério para que todo aluno universitário sentisse o prazer de estar na universidade e concluir seu curso por paixão, não somente para sair com um diploma na mão.

(12)

O Meu Curso de Letras

Já podemos contar os dias para o encerramento do "meu curso de letras"!

Dentro de cada um de nós, há um objetivo a ser alcançado.

Espera-se que dê ao universitário oportunidades para aprender, analisar e criticar e que essas oportunidades não se prendam dentro do Campus, que possam se estender a outros o conhecimento que se adquire aqui.

Cheguei à Universidade com entusiasmo e muita vontade de aprender, pois o curso de Letras era um dos meus planos para aperfeiçoamento profissional, sou professora de Língua Portuguesa.

Mas o que se vê hoje dentro de uma Universidade é a repetição de todas as falhas que há na educação atual.

Metodologias ultrapassadas, falta de recursos e o descaso de muitos professores com o objetivo da educação resgatar de dentro do indivíduo o saber que ele já trás (dentro de si).

Concluindo o curso de letras, não me satisfez totalmente É necessário continuar buscando mudanças que pareciam tão evidentes no início do curso.

(13)

Quando prestei vestibular para o curso de Letras, 50% do ato foi por falta de opção (havia deixado o curso de Psicologia no primeiro semestre em São Paulo), e os outros 50% porque sempre gostei muito de ler e pela facilidade/afinidade com a língua portuguesa.

O curso em si foi interessante, abrangente socialmente quanto ao uso da língua, mas acredito que o paternalismo que há dentro do Campus e a ausência e falta de professores do quadro prejudicaram esta turma.

A partir do segundo semestre os professores daqui começaram a ministrar cursos em outras cidades a título de reciclagem para os professores estaduais, simplesmente ficávamos duas ou mais semanas sem ver o professor, quando ele retornava, simplesmente passava "qualquer trabalhinho" para contar como nota, foram vários os casos ... não tínhamos a quem recorrer, pois todos estavam envolvidos neste projeto.

Depois os professores que eram do quadro foram saindo (transferidos para Porto Velho) sem qualquer critério ou consideração com os que ficavam.

Quanto ao paternalismo, é difícil falar já que todos (alunos e professores) se acomodaram e aceitaram a situação (admito a minha culpa e conivência).

Estou terminando o curso porque gosto de literatura e da língua portuguesa e porque também pretendo lecionar, mas fiquei frustrada, pois não me senti desafiada (salvo as aulas de Fonética e Latim), pode até ser pretensão (ou é), mas é como ter cursado um segundo grau (específico) melhorado.

É horrível você passar nove semestres num curso e "concluí-lo" sem profundidade em nenhuma área (principalmente gramática normativa ou gerativa).

Apesar de tudo, pretendo fazer um curso de pós-graduação, mas não pela UNIR.

Espero que estes problemas (?) aqui apontados possam ser resolvidos e que as próximas turmas não sejam prejudicadas, principalmente por trabalhos externos dos professores.

(14)

O Meu Curso de Letras

Como num romance, no início tudo é bom, quadro de professores, empolgação e tudo o mais.

Mesmo o fato de estarmos num cantinho emprestado pelo Colégio Cândido Portinari, não tinha importância. Os dois primeiros semestres foram verdadeiros, fomos levados a sério em nossa vontade de saber. Os problemas começaram a surgir a partir daí: extingue-se ou não o Curso de Letras de Rolim de Moura? Resolvem que sim, e levam nossos livros, transferem nossos professores, e nos garantem o término do curso, mas com quem ou quê?

Hoje temos somente uma professora lotada no Curso de Letras, no entanto ela leciona apenas no curso de Pedagogia, por motivos pessoais dela, e os professores do curso de Pedagogia lecionam no curso de Letras, curioso não? Enfim fomos submetidos a um festival de professores contratados que muitas vezes não sabiam nem o que estavam fazendo em Rolim de Moura, e a aulas condensadas quando algum professor de Porto Velho, Cacoal ou Vilhena se dignava a vir, e o interessante é que já vinham vacinados contra esta turma que reclamava tanto do fato de não serem levados a sério, de quererem profissionais competentes de não aceitarem ser tratados como idiotas, que vêm a este campus apenas para matar o tempo.

Enfim estamos no nono período, de professor definido temos apenas uma, e a esperança de que uma outra venha dia 22 de maio dar mais 60 horas condensadas, tendo apenas dois dias de aulas condensados por semana, nos outros três resolvemos fazer nosso estágio e talvez quando terminarmos o professor Moreira poderá assumir mais uma vez esta turma no restante de aulas que faltem. O que você acha deste caos? Se aprendi alguma coisa na UNIR, aprendi sim, aprendi que ela é igual a qualquer órgão público, algumas pessoas a levam a sério outras apenas recebem seus salários. Aprendi também que caso algum dia resolva exercer a profissão, eu devo ser uma profissional competente, porque eu sei o quanto é desestimulante ser ensinado por professores que não têm o menor interesse e vocação para sê-lo.

(15)

O Meu Curso de Letras

Quando iniciou o meu curso de letras, foi extraordinário, uma turma com quarenta e dois alunos, cheios de sonhos, começamos enfrentar as primeiras dificuldades como por exemplo: estudar em um colégio secundarista onde nos sentíamos em terreno alheio, falta de professores do quadro e da área de Letras.

Com a ajuda da comunidade conseguimos construir o pavilhão B do campus e começamos a mudar também a maneira de pensar, ou seja, entramos numa fase onde conseguíamos analisar e criticar com mais veemência.

No decorrer do tempo, sentimos mais dificuldades, pois a falta de professores habilitados na área e a falta de incentivo provocou a evasão da metade da turma e nós os que ficamos estávamos expostos a todo tipo de empecilho.

Entretanto, não poderia jamais afirmar que não valeu, pois nos tornamos uma família muito unida, lutamos com garra e enfrentamos "professores" que queriam nos massacrar, não com carga de matéria, mas com filosofias baratas e falta de conteúdos.

Hoje, quatro anos depois, temos a certeza de sermos diferentes, mudamos para melhor e de certa forma revolucionamos este campus, pois tivemos também professores empenhados na arte de educar, é lógico que não sabemos "tudo" pelo fato de terminar um curso, pois como afirma Jerome Brumer "a aprendizagem é um processo, não um produto"

REDAÇÕES DOS ALUNOS

LETRAS/PORTUGUÊS - CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM

(1)
O Meu Curso de Letras

Ao sair do magistério, estava ansioso para prestar exame para o vestibular, pois eu pensava que seria (alguém) bom para mim à nível geral. Mas, infelizmente fui reprovado e achei que o sonho do diploma universitário seria impossível. Pois, o meu ponto de vista na época era: "universidade é um rolo compressor em que poucos entram e uma minoria conclui". Fiz o vestibular pela segunda vez, passei. Fiquei alegre, contente, feliz, enfim não tinha palavras para declarar o grau de minha felicidade.

Meu curso de letras foi muito problemático, a falta de professores foi o pior deles. Tanto eu como meus colegas de turma, sofremos muito com as brigas do poder, pessoas lutando palmo a palmo pelo autoritarismo dentro do Campus. Passamos por algumas administrações nas quais envolveram momentos sérios de responsabilidade e momentos incompatíveis com pessoas de grande potencial, que acabavam deixando suas qualidades adormecidas para fazerem coisas mesquinhas. Deixemos esse lado triste e vamos para o lado bom da história.

Aqui pude perceber em muitas pessoas, principalmente professores, um alto grau de companheirismo, amizade, dedicação, e muitas outras coisas, que se fosse enumerá-las, seriam muitas.

Nesse período pude aprender e entender a importância de ser professor.

(2)
O Meu Curso de Letras

Foi um curso que eu não esperava que seria muito difícil de ser assimilado em termos de disciplinas.

Eu esperava encontrar professores interessantes e bastante compreensíveis, mas foi uma ilusão. Mas também tive o lado bom, aprende muitas coisas que eu nunca imaginei existir, aprendi bem ou mal os métodos e técnicas apresentados pelos professores.

Fiz este curso pensando encontrar um outro tipo de estudo que não seria este, porque infelizmente eu não tinha nenhuma idéia de que seria um Curso de Letras. E assim mesmo eu achei que era preciso aprender o estudo de algumas línguas que são muito importantes para nós.

Este curso poderia ter sido bem ensinado se não fosse aqueles que sempre fizeram de tudo para acabar com a Unir de nossa cidade. Mas mesmo assim com todos esses obstáculos nós conseguimos chegar ao nosso objetivo e concluir este curso, que nos momentos mais difíceis, na hora dos trabalhos, provas e etc., sentíamos uma vontade louca de ir para casa e nunca mais, colocar os pés nesta universidade, em que alguns professores ensinavam de má vontade e que estavam lá só por causa do dinheiro, enquanto outros mesmos sem ganhar nada nos ensinavam com tanto gosto.

Foi um curso que gostei e cheguei a conclusão que para ser alguém e conseguir alguma coisa na vida é preciso encarar a coisa de frente e enfrentar mesmo sendo cheia de obstáculos e concluir.

(3)
Meu Curso de Letras

Ao término deste curso, cheguei a conclusão dos pontos positivos e negativos no decorrer do curso.

Primeiro os pontos negativos, que espero sejam sanados. Iniciando o curso a universidade não nos proporcionou uma educação a nível de terceiro grau, nem professores que esperava encontrar capacitados, poucos foram os que realmente se preocuparam com nossa educação em nos preparar para sermos verdadeiros professores ou estudantes de nível superior.

Os pontos positivos são os que estão no esforço do aluno e sua formação pois com o convívio de alguns professores tive uma visão ampla um amadurecimento de meus objetivos, os quais pretendo continuar, que na realidade o aluno só aprende pesquisando e praticando.

Desejo que a universidade proporcione uma verdadeira educação para seus novos alunos, com professores especializados, e que saiam preparados, que não façam como nós, ficando muito a desejar.

(4)
O Meu Curso de Letras

Quando optei por este curso, não tinha ainda certeza do que realmente eu pretendia.

No início me parecia enfadonho, sem oferecer-me assim um curso privilegiado, isso porque ainda estava estacionada na indecisão.

Mas, visto agora estar concluindo o que me parecia distante do meu objetivo, sinto-me realizada, o decorrer do mesmo deu-me oportunidade de ampliar meus conhecimentos, abrir novos horizontes para a profissão que há dez anos exerço (professora magisteriana), sem medo de deparar-me com dificuldades rotineiras no dia a dia da vida da educadora.

Posso garantir que não foi fácil chegar a conclusão deste curso, inúmeros foram os problemas encontrados.

Mas foram essas dificuldades que com certeza serviram de sustentáculo, para que toda a turma juntos se mantivesse com a finalidade de levá-lo adiante.

Acredito que seja a pretensão de toda a turma e outros, que aqui seja implantado cursos que visem o aprimoramento de uma boa formação para os futuros acadêmicos.

Nada posso dizer que venha denegrir esses quatro anos de labuta, só afirmo, por mim, foi válido. Mesmo não sendo um campus universitário requintado valeu o esforço.

Dele vou aproveitar o bastante.

(5)
O Meu Curso de Letras

Quando prestei o vestibular para o Curso de Letras em 1991, inclusive o primeiro e único até agora, não o fiz por vocação. É bem verdade que eu tinha um intuito, mas este era apenas adentrar na Universidade. Achava bonito o nome e queria fazer parte da instituição. Queria também testar o meu potencial.

A aprovação me trouxe até aqui e foi então que aquela pergunta, (o que é Letras?) sem resposta, foi sendo respondida ao longo do curso. A adaptação ao sistema e o conhecimento de novas coisas, palavras, foram tornando-se parte de mim, do meu cotidiano, e eu buscava mais, como ainda busco.

Descobri dentre outras coisas, que as pessoas vão respeitando mais o nosso espaço, e, se alguma dúvida surge, elas nos procuram. Isso nos deixa em duas situações distintas e nos leva a interessarmo-nos mais, pesquisar, ler, para não transmitir coisas erradas.

Hoje me encontro numa ansiedade ilimitada, pois a colocação de grau está se aproximando, e eu me pergunto: serei capaz? A resposta me vem positivamente, porque acredito e reconheço que nada foi em vão.

Apesar de ser uma profissão menos valorizada, é de alta valia, pois tudo gira em torno do educador.

Admito que aprendi a gostar do meu curso, me deixa realizada, não pela questão profissional, tampouco por ser mais um concluinte, mas por conhecer as complexidades que nos levam a falar e escrever bem ou mal. Para provar isso, procurarei sempre lembrar que o mundo das letras é tão complicado quanto aprender a caminhar sozinho, só assim a cada dia terei um motivo especial para não esquecê-las.

(6)
O Meu Curso de Letras

De início fiquei um pouco surpresa, pois ao sentar na cadeira para o concurso "Vestibular", foi somente para testar meus conhecimentos e um pouco para incentivar minha filha que estava recém formada no magistério. Deu sorte: passei. Ela também foi aprovada para o curso de pedagogia.

Nesses cinco anos de curso, passei por diversas provações boas e ruins, mas prevaleceram as boas. Fiquei em atraso com uma matéria, mas valeu a pena. Muitos de nós sofremos bastante, porém, hoje olhamos um para o outro e comentamos: meu curso, apesar de sofrido, valeu muito. hoje posso enfrentar de cabeça erguida uma sala de aula e valorizar aquilo que aprendi.

Quero ressaltar ainda que a amizade feita com professores e colegas de curso ainda foi uma lição de vida, porque eu não tinha muitos amigos e era difícil a aproximação com pessoas que não eram do meu ambiente. Hoje, penso diferente e sei muito bem que fui bem sucedida pois aproveitei o máximo em todas as

matérias principalmente em língua portuguesa, psicologia educacional, relações interpessoais e oratória. Tudo isso colaborou para me tirar da vida monótona que foi meu acervo do passado.

Meu curso de letras pode até não ter sido um dos melhores, mas eu o valorizei muito.

(7)

O Meu Curso de Letras

Desde que ingressei na UNIR, em um mil novecentos e noventa, passo por provações, dúvidas, batalhas interiores e exteriores. O que me segurou, garantiu a minha permanência, foi o fato de que gosto de ler, escrever, conversar e sempre ter tido medo de encarar a nossa Língua Portuguesa.

Creio que poucos companheiros de turmas. Companheiros de turmas, sim, pois nunca permaneci em uma única desde a época em que precisei trancar matrícula por ter ficado sem todo o material. Alguém levou tudo e não consegui na minha turma de origem, apoio no sentido de fazer as provas que estavam em véspera.

Daí em diante, a cada período a tensão, a preocupação voltavam. Nunca sabia em que turma estava matriculada. Os horários se chocavam, perdia a certeza de onde tinha testes, trabalhos em grupos e outras atividades.

Não sei se fui ou sou uma verdadeira acadêmica. Sempre corri em busca de material, de aulas, não havia tempo para participar da vida política mais dinâmica da Universidade.

Poucos passaram por experiências parecidas e concluíram seus cursos.

A minha batalha, tenho certeza, foi única, muito individual

Só eu registrei o medo de ser jubilada, as perguntas das pessoas quando o meu grupo saiu e alguns colegas e eu permanecemos.

Nada duvido, nada me espanta quando aparecem os problemas nas minhas fichas, nas disciplinas pendentes.

Graças a alguns funcionários e professores fui ficando, ficando e criando coragem para não abandonar o meio.

Hoje, trabalho com Língua Portuguesa, o medo dos verbos diminuiu, não tenho vergonha dos erros nem de ainda ter o privilégio de ocupar uma cadeira no Campus de Guajará-Mirim.

Os problemas aparecem ainda em alguns aspectos do dia a dia, aqui e lá fora, mas são passageiros.

Ainda há pouco contatei que preciso fazer ainda uma disciplina especial, só, é claro, se quiser concluir com esta turma que conclui no mês de agosto.

Espero que tudo seja positivo. Se não for, tenho certeza que não me sentirei derrotada, se ficar, conseguirei levantar a cabeça mais uma vez.

De uma coisa tenho certeza: amadureci muito quando encarei essa e se me perguntam como se tranca disciplinas, digo que é melhor abandonar o Curso, fazer outro vestibular ou abandonar a idéia de ser acadêmico.

Se valeu a pena, só o tempo dirá. O tempo e a clientela provarão se valeu a persistência.

(8)

O Meu Curso de Letras

Quando comecei a estudar na UNIR fazendo Letras, eu nem sabia que ia ser assim. Foi bom, os professores foram ótimos no começo, na metade do curso é que ficou meio feio, porque faltou um bocado de professores, depois foi normalizando. Hoje estamos terminando, se aprendemos alguma coisa, aprendemos sim.

A universidade não é tão difícil. quando se quer estudar e aprender, é preciso se esforçar o máximo, fazendo pesquisas, etc.

Apesar das muitas dificuldades, de muitos professores não serem especializados, o curso foi bom.

(9)

Meu Curso de Letras

No começo do curso era só uma questão de passatempo porque não condizia com a minha profissão. Mas no decorrer do curso foi despertando-me que era importante ser conhecedor da língua mãe. Não foi em vão esse tempo que passei empenhado. Foi uma experiência que valeu apenas porque me fez mais consciente no que se refere a pensar e saber discernir uma coisa de outra.

Todo esse tempo foi uma razão e compreensão e do esforço de todos que compartilharam deste meio, que as vezes pensamos que sabemos de alguma coisa e a gente vê que o campo das ciências é abrangente e que as vezes estamos perto do nosso objetivo e as novas descobertas se tornam um desafio e um novo caminho para ser trilhado.

(10)
"O Meu Curso de Letras"

Este curso como qualquer outro curso é de mera consideração, um curso que o próprio ser humano necessita do mesmo, desde o nascimento até a morte, porque através dele obtemos a vida deste mundo, tudo que existe de mais belo e precioso. Não há nada mais belo do que o próprio homem se comunicar com seu próximo e com tudo que existe na face terrestre.

Em se tratando do curso em si, foi muito importante, aprendi muito, com relação aos professores foi muito proveitoso. Somente tenho algo a dizer em relação ao campus de G.Mirim porque não tem seu próprio campus e temos enfrentado diversos problemas em relação a isso. Em se tratando em geral do curso de letras, foi, é, e sempre será um curso muitíssimo importante. Para mim, sem dúvida, foi e será importante para o resto de minha vida, como para qualquer estudante de letras, deve ser aproveitado com muita expectativa para a própria vida progressa.

(11)
O Meu Curso de Letras

Há muito afastado da escola, resolvi, então, voltar às aulas.

Entre os dois cursos oferecidos pelo Campus de Guajará optei por Letras, apesar de não ser este o curso superior que gostaria de fazer.

Conhecedor de escola de nível superior, pois já havia iniciado o curso de Administração em minha cidade, pude perceber, desde o início, o quão fraco seria o curso a que me submetera.

Os quatro anos se passaram, e, não posso afirmar que nada aprendi, mas também, acredito que poderia ter sido um curso mais proveitoso de minha parte, já que por quatro anos, dia-a-dia, freqüentei os bancos da escola.

Hoje já no final do curso, acredito que se a escola se posicionar à altura, muitos alunos não se formariam, no entanto, todos os que freqüentaram regularmente estão se formando, alguns sem condições nenhuma de receber um diploma de nível superior, ainda mais que têm como futuro as salas de aula.

É claro que nossa UNIR está engatinhando, mas está na hora de começar a andar, e com isso formar profissionais de nível mais elevado, dando crédito à Universidade, bem como ao aluno.

Diante desta redação, posso confirmar que eu também não estou pronto para receber o diploma face a minha grande dificuldade em escrevê-la, acreditando também que fui tragado pelo pouco caso, pela descrença, pela falta de vontade, entre outros, que muitos alunos impõem, pelo simples fato de estudarem à noite, por trabalharem durante o dia, motivo pelo qual os faz sentirem-se desobrigados de um estudo mais profundo, limitando somente a passarem de ano.

(12)
Meu Curso de Letras

Todo sonho de um estudante é passar em um vestibular e cursar uma boa Faculdade. Para mim não foi diferente, escolhi o curso e me orgulhei por ter conseguido galgar mais um degrau no meu currículo escolar.

No começo, tudo era novidade, mas depois veio a decepção, porque eu esperava uma determinada realidade de ensino e percebi que o meu curso não correspondiam as minhas expectativas, mas como eu tinha optado por este curso resolvi enfrentar a batalha.

No caminho encontrei muitas flores, mas também encontrei pedras.

Essas pedras as quais eu me referi foram a falta de professores, na qual tivemos que estudar por módulos, falta de prédio, de Biblioteca, atrito entre professores/alunos/direção.

Enfim, estou concluindo e estou e me sinto orgulhoso por ter vencido a guerra.

(13)
O Meu Curso de Letras

Quando iniciei o Curso de Letras, não tinha a intenção de terminá-lo, mesmo porque, não era o que eu queria, mas com o passar do tempo fui gostando, logo percebi que realmente precisava me aperfeiçoar na área, principalmente na nossa língua, que é a Língua Portuguesa.

Apesar de todos os problemas enfrentados durante o Curso, acredito ainda que os únicos beneficiados foram os que chegaram até o fim do Curso, porque tiveram a oportunidade de conhecer na teoria e na prática, o que ainda faltava, como educador da Língua Portuguesa e Literatura.

Não querendo exagerar, mas agora já posso dizer que sou um conhecedor na área de língua portuguesa, formado pelo meu curso de letras.

(14)
O Meu Curso de Letras

A escolha do curso de Letras/Português não foi por querer e sim por falta de opção.

Ao iniciar o curso pensei várias vezes em desistir. Cheguei a pedir a opinião de alguns amigos e professores para me esclarecerem melhor o objetivo do curso, no que me serviria, et.

Diante das várias respostas e opiniões decidi continuar, não apenas porque alguns me disseram que seria bom, mas porque conclui que por mais que eu não optasse por "dar aula", eu me atualizaria, uma vez que já terminado o segundo grau há sete anos atrás, aumentaria meus conhecimentos e me ajudaria na instrução educacional dos filhos, o que efetivamente está acontecendo.

Tenho certeza de que fiz certo. Não penso que sairei sabendo "tudo", pois não existe grau máximo a ser atingido pelo saber, mas porque aprendi que nunca se aprende tudo e tudo que se aprende é pouco.

Não devemos limitar o conhecimento, precisamos enriquecê-lo sempre.

(15)
O Meu Curso de Letras

No início senti-me bastante empolgada. Tudo era novidade.

Com o passar do tempo, comecei a achar tudo uma droga. Não sentia o mínimo de interesse em continuar o curso, pois ficava oito horas em sala de aula e quando chegava em casa tinha de cuidar de tudo. E assim fiquei num estado que nem os nomes dos meus alunos conseguia lembrar. Resultado tive uma estafa física e mental.

Quando saí do hospital pensei seriamente em abandonar o curso e nunca mais estudar. Porém, uma força interior me fez retomar os caminhos da sabedoria, sim porque refletindo melhor, foi através desse curso, que comecei a mudar a minha maneira de pensar, de ver o mundo sobre outros ângulos, formar as minhas próprias idéias.

Hoje, contínuo dando aula, cuidando da minha família e o que é mais importante, superando a mim mesma, para terminar o curso.

Não que seja fácil lidar com tudo isso, mas sem dúvida alguma é no mínimo gratificante, especialmente agora que estou concluindo o curso.

(16)
Meu Curso de Letras

Meu curso de Letras, apesar de não funcionar com todos os requisitos básicos necessários, tem me proporcionado experiências e aprendizagem no meu dia a dia.

Tenho enfrentado vários problemas: como falta de professores para ministrar as disciplinas, prédio próprio, biblioteca equipada para ajudar na elaboração de trabalhos, greve de professores conveniados.

Mesmo assim, tenho procurado da melhor forma possível, encarar todos esses problemas valorizando meu curso. Essa valorização é porque o curso tem me oferecido métodos para trabalhar em sala de aula com crianças, amizades com pessoas maravilhosas que enfrentam os mesmos problemas, e com pessoas que por motivo pessoal tiveram que abandonar o curso, e uma aprendizagem mais ampla de coisas que existem e que vão mais além do que eu sabia.

Todos esses fatores, para mim são imagens positivas do curso, e as negativas citadas acima, procuro como acadêmica ajudar enfrentar com simplicidade.

Desta forma vejo como meu curso de letras tem me proporcionado uma visão mais ampla da realidade, dentro de uma universidade.

(17)

Meu Curso de Letras

Quando fazia o segundo grau tinha uma vontade muito grande de terminar o curso para tentar fazer o Vestibular. Felizmente o curso terminou, mas por diversos problemas não deu para fazer.

No ano seguinte me inscrevi para o curso de Letras não porque era o desejado, mas sim porque para mim era a única opção já que não gostava de Pedagogia, o que eu gostaria de fazer não poderia ser feito aqui na cidade.

Dias após as provas saiu o resultado, e eu passei, fiquei muito contente, pois foi o primeiro vestibular que tinha feito. Então comecei a estudar e também a detestar o curso.

Depois do segundo ano o curso foi melhorando e eu passei a sentir algo de especial por ele. Com o passar do tempo minhas perspectivas foram aumentando.

Passamos por diversas dificuldades, no momento já estamos superando, apesar de estar, quase no último período e ainda estamos com várias disciplinas atrasadas.

Agora já estamos quase terminando, percebo que cada dia que passa o curso se torna mais interessante, espero ter oportunidade para dar continuidade, pois a força de vontade que temos supera todos as dificuldades que nele encontramos.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE LETRAS DA UNIR

Curso de Letras de _____

Idade:_____ Sexo: _____
Profissão atual: _____
Cidade onde reside: _____
Mora há quanto tempo em Rondônia:_____
Antes de vir para Rondônia morava onde: _____
Qual o curso de Segundo Grau que você fez:_____
( ) Público ( ) Particular ( ) Supletivo
Você fez cursinho pré-vestibular: ( ) Sim ( ) Não
Você ingressou na UNIR logo após concluir o Segundo Grau?
( ) Sim ( ) Não Quanto anos após?_____
Você já fez outro curso superior: ( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual?_____( ) Completo ( ) Incompleto

Por que você escolheu fazer o curso de Letras

Qual foi sua melhor experiência no curso de Letras? Comente.

Qual foi sua pior experiência no curso de Letras? Comente.

O que os anos na UNIR deixam de significativo na sua vida?

Se você ainda não é professor(a), depois de formado você pretende abandonar sua atual profissão para ser professor de Português? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Você gostaria de fazer outro curso na UNIR? ( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual _____
Você gostaria de fazer um curso em outra Universidade?
Se sim, qual_____

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS

DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS
DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

PORTO VELHO - PORTUGUÊS

QUADRO 01 - Informações sobre os alunos de Letras/Português de Porto Velho.

Ordem	Idade	Sexo	Profissão	Residência	Tempo	Procedência	II Grau	Cursinho	Outro curso
1	22	F	Prof.	local	18	PR	Mag pub	N	N
2	33	M	Prof.	local	8	CE	Adm p/p	N	N
3	27	F	Prof.	local	6	PA	Mag p/p	S	N
4	23	F	Prof.	local	7	BA	Mag pub	N	N
5	39	M	Prof.	local	12	CE	-- pub	N	N
6	22	F	Instrut.	local	14	MS	-- pub	N	N
7	34	M	T. Eletr	local	13	PA	Cient pub	N	N
8	24	F	s/resp.	local	24	Local	-- pub	S	N
9	22	F	Comerc	local	12	RS	Mag pub	N	N

QUADRO 02 - Porquê você escolheu fazer o Curso de Letras?

01	Já lecionava.
02	Tem a ver com jornalismo.
03	Para aprender gramática.
04	Porque gosta de literatura.
05	Para ser professor.
06	Para aprender gramática.
07	Para aprender gramática e literatura.
08	Por falta de aprovação em outro.
09	É a continuação do Curso Secundário de Magistério.

QUADRO 03 - Qual foi sua melhor experiência no Curso de Letras? Comente.

01	O estágio, porque deu acesso à metodologia.
02	Fazer "pesquisa de campo".
03	Fazer "pesquisa de campo".
04	Cursar as disciplinas de literatura (leituras, filmes, bibliografias).
05	Participar de um encontro sobre os Cursos de Letras em Brasília.
06	O conhecimento adquirido em geral.
07	A Semana de Letras de 1993, porque houve debates e entrosamento.
08	Sem resposta.
09	A elaboração de alguns trabalhos.

QUADRO 04 - Qual foi sua pior experiência no Curso de Letras? Comente.

01	Ter professores relapsos.
02	Ter professores relapsos.
03	Excesso de teoria e pouco aprofundamento.
04	Cursas Latim e ir ao Campus.
05	Ser aluno em um período conturbado.
06	O conteúdo de algumas disciplinas básicas deixou a desejar.
07	A experiência negativa com a Disciplina de Metodologia Científica.
08	Cursar Latim.
09	Cursar disciplinas com professores que cobram muito, mas não motivam.

QUADRO 05 - Se você ainda não é professor(a), depois de formado(a) pretende abandonar sua profissão para ser professor de Português?

01	Já é professora.
02	Já é professor.
03	Já é professora.
04	Não sabe (mas já é professora).
05	Já é professor.
06	Não (é instrutora).
07	Não sabe (é Técnico em Eletromecânica).
08	Não (não declarou a profissão).
09	Não (é comerciante)

QUADRO 06 - Você gostaria de fazer outro Curso na UNIR? Qual?

01	SIM	Direito
02	SIM	Jornalismo (Não há)
03	SIM	Psicologia
04	SIM	Psicologia
05	NÃO	--
06	SIM	Psicologia
07	SIM	Psicologia ou História
08	SIM	Direito
09	SIM	Direito

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS
DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

PORTO VELHO - INGLÊS

QUADRO 07 - Informações sobre os alunos de Letras/Inglês de Porto Velho

Ordem	Idade	Sexo	Profissão	Residência	Tempo	Procedência	II Grau	Cursinho	Outro Curso
01	24	F	Aux.Escr	Local	15	CE	Tec Adm	N	N
02	--	F	Escrevent	Local	20	PA/PR	--	N	N
03	25	F	Prof Ingl	Local	10	SP	--	S	N
04	21	F	Prof Ingl	Local	10	MS	--	N	N
05	27	F	Profes.	Local	13	PR	Colegial	N	N
06	23	F	Profes.	Local	23	Local	--	N	N
07	21	M	Prof Ingl	Local	21	Local	Colegial	S	N

QUADRO 08 - Por que você escolheu fazer o Curso de Letras/Inglês?

01	a) Movida por opinião alheia; b) Para testar conhecimentos.
02	Porque gosta da língua inglesa.
03	a) Para habilitar-se; b) Para abrir escola de inglês.
04	a) Porque estudava inglês; b) Para profissionalizar-se na área.
05	Porque gosta da língua inglesa.
06	Por falta de opção (declara que gosta de língua inglesa e trabalha na área).
07	Busca aperfeiçoar-se na língua inglesa.

QUADRO 09 - Qual foi sua melhor experiência no Curso de Letras

01	A relação com alguns professores que foram mestres e amigos.
02	Deparar-se com colegas que sabiam mais que os professores.
03	Contar com a ajuda de alguns professores.
04	Fazer pesquisa de campo.
05	Reconhecer-se capaz de enfrentar as graves dificuldades.
06	Aprender latim.
07	Conhecer pessoas interessantes e ampliar amizades.

QUADRO 10 - Qual foi a sua pior experiência no Curso de Letras?

01	Reprovar, sem chance de recuperar o tempo perdido.
02	A intransigência de um professor que dava más aulas e não aceitava conselhos para melhorar.
03	A falta de orientação e de bibliografia para elaboração da Monografia de Bacharelado.
04	Não aprender nada na disciplina de Psicologia da Educação.
05	Ter reprovado em uma disciplina por própria culpa e incompetência do professor.
06	Constatar que no último período ainda faltam conhecimentos e coleguismo.
07	Ter discutido com uma professora em sala de aula.

QUADRO 11 - Se você ainda não é professor(a), depois de formado pretende abandonar sua profissão para ser professor de Português?

01	Não sabe. É auxiliar Administrativo.
02	Não sabe. É escrevente.
03	Não sabe. É professor de Inglês.
04	-- É professor de Inglês.
05	Não sabe. É professora
06	Não. É professora.
07	-- É professora de Inglês.

QUADRO 12 - Você gostaria de fazer outro Curso na UNIR? Qual?

01	Não	--
02	Sim	Administração ou Direito
03	Sim	Direito
04	Sim	Administração
05	Gostaria de fazer pós-graduação	Na área de Inglês
06	Sim	Direito
07	Sim	Administração

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS
DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

GUAJARÁ-MIRIM - LETRAS

QUADRO 13 - Informações sobre os alunos de Letras/Guajará-Mirim.

Ordem	Idade	Sexo	Profissão	Residência	Tempo	Procedência	II Grau	Cursinho	Outro Curso
01	28	F	Profes.	Local	28	Local	Magistério	S	N
02	32	F	Profes.	Local	32	Local	Adm/Mag	S	N
03	36	M	Fiscal T	Local	7	CE	Supletivo	–	N
04	29	F	F. Públ.	Local	29	Local	–	N	N
05	34	F	F. Públ.	Local	34	Local	T. Contab.	N	N
06	37	M	Bancár.	Local	11	SP	Profission	S	N
07	27	F	Comerc.	Local	27	Local	T. Contab	S	N
08	39	F	Comerc.	Local	39	Local	Cont/Mag	N	N
09	26	F	T. Cont.	Local	26	Local	Colegial	N	N

QUADRO 14 - Por que você escolheu fazer o curso de Letras?

01	Opção pouco concorrida.
02	a) Não tinha outras opções; b) Já dava aula.
03	Entre os dois cursos oferecidos, prefere Letras.
04	Por falta de opção.
05	Porque gosta e se afina com Língua Portuguesa.
06	Como não havia Administração de Empresas preferiu Letras à Pedagogia.
07	Por não ter outro e não saber o que fazer.
08	A melhor opção no momento.
09	Não escolheu; "fez por fazer".

QUADRO 15 - Qual foi sua melhor experiência no Curso de Letras?

01	Quando, através da lingüística, percebeu que a língua não é regida apenas pela G.T.
02	Aprender a trabalhar com crianças com dificuldades; apresentar e participar de seminários; fazer trabalhos científicos.
03	Poder trabalhar com a linguagem na forma culta e popular.
04	Adquirir conhecimento sobre lingüística e Língua Brasileira; descobrir a importância da leitura desde a alfabetização.
05	Todo conhecimento adquirido; o entrosamento entre colegas e professores.
06	Descobrir que tudo que se precisa está nos livros, desde o lazer até o conhecimento.
07	A experiência e a surpresa de estudar Português em Letras.
08	Aprender algumas técnicas para redigir; criar o hábito da leitura; reconhecer sua importância.
09	Aprender conhecimentos importantes.

QUADRO 16 - Qual foi sua pior experiência no Curso de Letras?

01	Fazer análises, expor idéias.
02	Fazer teoria literária através de módulos, devido a falta de professor.
03	--
04	Estudar latim.
05	Ficar quase um período sem professor.
06	Estudar matérias somente para cumprir a grade curricular.
07	--
08	Necessitar de leitura, estudar latim.
09	O período em que não houve professores.

QUADRO 17 - Se você ainda não é professor(a), depois de formado pretende abandonar sua atual profissão para ser professor de Português?

01	-- . É professora.
02	Sim. É professora.
03	Não. É fiscal de tributos.
04	Não sabe. É funcionário Público.
05	Não. É funcionário Público.
06	Não. É bancário.
07	Não sabe. Trabalha no comércio.
08	Não. É comerciante.
09	Não sabe. É Técnico em Contabilidade.

QUADRO 18 - Você gostaria de fazer outro Curso na UNIR?

01	--	--
02	Sim	Comunicação
03	Sim	Direito
04	Não	--
05	Sim	Psicologia
06	Não	--
07	Não	--
08	Sim	Direito
09	Sim	Psicologia

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS
DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

ROLIM DE MOURA - LETRAS

QUADRO 19 - Informações sobre os alunos de Letras/Rolim de Moura.

Ordem	Idade	Sexo	Profissão	Residência	Tempo	Procedência	II Grau	Cursinho	Outro Curso
01	30	M	F.Públ.	Local	12	PR	--	N	N
02	27	F	Gerente	Local	16	MS	Contabilid	N	N
03	22	F	Escrit.	Local	12	PR	Colegial	N	N
04	28	F	Bancár	Local	17	MS	Col/Admin	N	N
05	21	F	Comerc	Local	12	PR	Contabilid	N	N
06	27	F	F.Públ	Local	08	SP	Colegial	N	N
07	40	F	Profes.	Local	12	MG	Magistério	N	N
08	23	F	Profes.	Local	11	SP	Magistério	N	N
09	27	F	Profes.	Local	13	GO	Magistério	N	N
10	22	F	Profes.	Local	--	--	Magistério	N	N
11	27	F	Profes.	Local	13	PR	Magistério	N	--
12	32	M	Profes.	Local	13	RJ	Magistério	N	N
13	34	F	Profes.	MAndreaz	23	ES	Magistério	S	N
14	24	F	Profes.	Local	15	MT	--	N	N
15	31	M	Tec.Ad	Local	14	MG	Magistério	N	N
16	23	F	Profes.	Local	19	PR	Magistério	N	N

QUADRO 20 - Porque você escolheu fazer o Curso de Letras?

01	Entre as duas opções, Letras preenchia deficiência pessoal.
02	Falta de opção.
03	Falta de opção.
04	Preferia Letras à Pedagogia.
05	O curso de Pedagogia era mais para senhoras, Letras era para mais jovens. Tinha amigos e gostava de ler.
06	Gosto pela leitura e língua portuguesa. Deixou outro curso superior.
07	Ampliar conhecimentos.
08	Por falta de opções. Preferiria fazer matemática.
09	O único a que teve acesso. Também está ligado à profissão.
10	Conhecer melhor a língua. Está ligado à profissão.
11	Por falta de opção, mas gosta do curso.
12	Para ampliar conhecimentos, não por opção.
13	Para conhecer melhor a língua portuguesa.
14	Por falta de opção.
15	Identifica-se com a língua Portuguesa, tem trauma de matemática, química e física.
16	Entre as duas opções, preferiu Letras.

QUADRO 21 - Qual foi sua melhor experiência no Curso de Letras?

01	A Disciplina Língua Portuguesa e ministrar o Mini-Curso de Redação.
02	Tudo que aconteceu foi uma enorme experiência.
03	Ser a "professora"(experiência inédita) no Mini-Curso de Redação.
04	A integração com os colegas. A construção do II Bloco de salas. As aulas de Latim.
05	Ver as coisas de maneira diferente - Amadurecimento. Ser crítica também na vida pessoal.
06	As aulas de Latim do Prof. Evandro. Os Jogos Universitários.
07	Aprender a conviver com o "vampirismo" psicológico.
08	Ministrar o Mini-Curso de Redação para os pré-vestibulandos da UNIR.
09	Descobrir-se crítico com opiniões próprias.
10	O Mini-Curso de Redação. Pesquisamos diversos autores para trabalhar produção de textos.
11	Quando descobriu-se gostando de poesia e ao perceber que poderia trabalhar com Literatura.
12	Entrar em contato com novas idéias.
13	Ministrar o Mini-Curso de Literatura Brasileira.
14	--
15	Aperfeiçoar oratória e descobrir gostar de Literatura.
16	Adquirir novos amigos e cultivar os que já tinha.

QUADRO 22 - Qual foi sua pior experiência no Curso de Letras.

01	Não houve
02	--
03	Ter professores sem condições de ministrarem aulas.
04	O descaso da Administração local pelo Curso de Letras. Ser aluna do Osvaldo.
05	A falta de conteúdo de alguns professores.
06	As aulas de Língua Portuguesa sem aprofundamento.
07	Fazer provas com a Prof. Cristina.
08	Quando não tínhamos professores para iniciar o semestre.
09	Perceber que a teoria e a prática estão dissociadas. Educação melhor é utopia.
10	As aulas de Língua Portuguesa não deram o entrosamento esperado.
11	--
12	Não poder adquirir material para melhorar minhas fontes de pesquisa.
13	Querer aprender Língua Portuguesa e não atingir o objetivo.
14	--
15	Enfrentar professores despreparados e arrogantes.
16	Bater boca com professora de português.

QUADRO 23 - O que os anos na UNIR deixam de significativo na sua vida?

01	O companheirismo e a interação com os professores.
02	A união e o incentivo.
03	A amizade com colegas, maior conhecimento de Língua Portuguesa e Literatura.
04	Quando se quer algo se consegue. Apesar dos contratempos, o Curso está se concluindo.
05	De certa forma um curso superior ajuda o desenvolvimento psicológico, a ser mais independente e a fazer o que se gosta.
06	Amizade com colegas e professores. Ser questionadora.
07	"Um horizonte amplo, uma luz muito distante para alcançar".
08	Amadurecimento pessoal e profissional.
09	Que tudo na vida é válido, por mais incompreensível que pareça.
10	O relacionamento com a turma. As aulas de Didática e Literatura.
11	As experiências maravilhosas e ruins.
12	Novas experiências e idéias a alcançar.
13	Amizade com colegas. Aulas de Latim e Literatura.
14	A união entre "nós".
15	Aprendizagem, experiência universitária e amizades.
16	O amadurecimento e o senso crítico.

QUADRO 24 - Se você ainda não é professor(a), depois de formado pretende deixar sua profissão para ser professor de Português?

01	Não. É funcionário Público e pode exerce atividade paralela.
02	Não. É gerente administrativo.
03	Não. É chefe de escritório.
04	Não. É bancária.
05	Não. É comerciante e professora.
06	Não. Mas quer lecionar. É funcionária Pública.
07	É professora.
08	É professora.
09	É professora.
10	É professora.
11	É professora.
12	É professora.
13	É professora.
14	É professora.
15	É professor e Técnico Administrativo.
16	É professora.

QUADRO 25 - Você gostaria de fazer outro curso na UNIR? Qual?

01	Sim	Direito
02	Sim	Direito
03	Não	--
04	Sim	Direito
05	Não	--
06	Não	--
07	Sim	Pedagogia/História/Pós-Graduação em Letras.
08	Não	--
09	--	--
10	Não	--
11	--	--
12	Não	--
13	Não	--
14	Sim	Jornalismo ou Direito
15	Não	--
16	Sim	Direito

QUADRO 26 - Você gostaria de fazer um outro curso em outra Universidade? Qual?

01	Não	--
02	Sim	Direito
03	Sim	Educação Física ou Administração
04	Sim	Administração de Empresas.
05	Talvez	Informática.
06	Sim	Psicologia.
07	Não sabe	--
08	Sim	Informática.
09	--	--
10	Sim	Bioquímica.
11	Sim	Veterinária.
12	Sim	Medicina.
13	Não por enquanto	--
14	Sim na UFMS	--
15	Sim na PUC	Pós-Graduação.
16	Sim	Ginecologia.

PESQUISA SOBRE O CURSO DE LETRAS
DADOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

VILHENA - LETRAS

QUADRO 27 - Informação sobre os alunos de Vilhena/Letras.

Ordem	Idade	Sexo	Profissão	Residência	Tempo	Procedência	II Grau	Cursinho	Outro Curso
01	23	M	A.Polic.	Local	14	PR	--	Não	Não
02	23	F	A.Admin.	Local	04	MT	T.Cont/Mag	Não	Não
03	28	M	F.Público	Local	10	SP	Contabilid.	Não	Não
04	43	M	F.Público	Local	--	RO	As.Admin.	Não	Não
05	38	M	Professor	Local	11	MG	--	Não	Não
06	31	F	Profes.	Local	15	PR	Magistério	Não	Não
07	27	F	F.Pública	Local	11	PR	Contabilid.	Não	Não
08	24	F	Prof/Secr	Local	12	MG	Colegial	Não	Não
09	51	F	Profes.	Local	30	SP	Magistério	Não	Não

QUADRO 28 - Por que você escolheu fazer o Curso de Letras?

01	Por falta de opção.
02	Era o que melhor se adequava às próprias peculiaridades.
03	Por falta de opção.
04	Por falta de opção.
05	Para aprofundar conhecimentos sobre a Língua.
06	Era a melhor opção. Gostava de ler e queria aprender português.
07	Melhor opção entre as duas oferecidas. Para aperfeiçoar o Português.
08	Melhor opção no local. Não podia estudar fora.
09	Prepara para outros cursos e porque tem a ver com a profissão.

QUADRO 29 - Qual foi sua melhor experiência no Curso de Letras?

01	Não sabe dizer.
02	Ampliação da visão de mundo.
03	Estudar literatura.
04	Estudar filosofia e sociologia.
05	A convivência e o movimento estudantil.
06	Estudar Literatura Infanto-Juvenil porque auxiliou o trabalho enquanto professora de pré-escolar e confirmou a própria prática.
07	O estágio de regência (Não é professora).
08	Cursar Lingüística e fazer um trabalho sobre os dialetos sulinos.
09	Participar do movimento pelo não fechamento do Campus.

QUADRO 30 - Qual foi sua pior experiência no Curso de Letras.

01	A falta de postura de alguns professores.
02	A não relação com a economia, política, etc.
03	Assistir às baixarias na Instituição durante as eleições para Reitor.
04	Não ter cursado a contento por motivo de viagem e trabalho.
05	Saber que o curso não oferecia o que se almejava.
06	Sofrer humilhações por parte dos professores por causa das dificuldades.
07	Fazer análises literárias.
08	Ficar "traumatizada" com a crítica de um professor.
09	Não conseguir se formar com a turma com a qual iniciou.

QUADRO 31 - O que os anos na UNIR deixam de significativo na sua vida?

01	Aprendeu a analisar, refletir, valorizar, pesquisar.
02	A necessidade de continuar aprendendo.
03	Crescimento empírico e espiritual.
04	Não consegue perceber.
05	A experiência e o crescimento intelectual.
06	A lutar por suas idéias, ver o mundo com outros olhos. Valeu a pena!
07	A necessidade de continuar buscando conhecimento.
08	Outra visão de mundo, de vida, de ser.
09	Conhecimento, espírito de luta, amizade, respeito.

QUADRO 32 - Se você ainda não é professor(a), depois de formado pretende abandonar sua profissão para ser professor de Português?

01	Não sei. É agente Policial.
02	Sim. É agente Administrativo.
03	Não sei. É funcionário público.
04	Sim. É funcionário público.
05	--. É professor.
06	Não. É professora de pré-escola.
07	Não. É funcionário público.
08	--. É professora e Secretária.
09	--. É professora.

QUADRO 33 - Você gostaria de fazer outro curso na UNIR? Qual?

01	Sim	Direito
02	Não	--
03	Não pensou a respeito	Direito
04	Não	--
05	Sim	Pós-Graduação em Língua.
06	Não	--
07	Sim	Direito
08	Sim	Direito
09	Sim	Direito e Pós-Graduação

QUADRO 34 - Você gostaria de fazer um Curso em outra Universidade? Qual Curso?

01	Sim	Direito
02	Sim	Psicologia
03	Não pensou a respeito	Psicologia
04	--	--
05	Sim	Especialização em Inglês ou Francês.
06	Sim (sem convicção)	Medicina
07	--	--
08	Sim	Medicina
09	Sim	Especialização em Latim