

LICENCIATURA EM ESPANHOL NA REDE FEDERAL: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENSINO

Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET-RJ/PUC-SP)
afjrespanhol@ig.com.br

Desde sua aprovação e expansão aos todos os estados da Federação, a partir de 1909, as escolas federais da rede federal de educação profissional e tecnológica, passaram por diferentes nomenclaturas. Em 1937, são conhecidas como liceus industriais e em 1942, como escolas técnicas. Em 1959, essas escolas são federalizadas. Em 1972 surgem os colégios agrícolas e, em 1979, as escolas agrotécnicas federais. No ano de 1978 ocorre a primeira transformação de algumas escolas técnicas federais em CEFET. Essa mudança representou um marco na educação brasileira. Em 2005, o CEFET-PR transforma-se na primeira universidade tecnológica federal do país (UTFPR) e, recentemente, em 2008, acompanhamos a lei de transformação dos CEFET em institutos federais de educação, ciência e tecnologia²⁷ (criados pela lei 11.892/2008). Este decreto determina a necessidade de cada instituto federal oferecer pelo menos 20% (vinte por cento)²⁸ do total de suas vagas em cursos de licenciatura, provocando uma discussão interna na busca por um entendimento da “nova” missão institucional atribuída a essas instituições.

A transformação dos CEFET em institutos federais não foi uma medida governamental obrigatória, no entanto, podemos dizer que foi quase unânime²⁹. Tal mudança acarretou novamente em uma mudança identitária dessas “escolas” e, inclusive, o fortalecimento e a padronização de uma identidade visual para a rede federal de ensino. De acordo com o decreto de criação, tais “escolas” passam a ser vistas como “insti-

²⁷ Não é nosso objetivo, neste estudo, apresentar vantagens e desvantagens de tal adoção, no entanto, ressaltar certa mudança na autonomia dessas escolas, porque cada IFET assumiu o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de reservar uma porcentagem específica de vagas para determinados níveis de ensino.

²⁸ Conforme o decreto número 6.095, de 24 de abril de 2007, da alínea “d”, inciso VII, do § 2 do artigo 4, os institutos federais deverão ministrar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional”.

²⁹ Somente os do Rio de Janeiro (Celso Suckow) e de Minas Gerais permaneceram como CEFET, porque, desde 2005, apresentaram projetos para transformação em Universidade Tecnológica.

tuções de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (BRASIL, 2008). Essa identidade implica um processo interno de compreensão de como articular num mesmo espaço e, normalmente contando com o mesmo corpo docente, cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. Os institutos federais são equiparados às universidades federais, no entanto, não deixam de ministrar o ensino profissionalizante.

A estruturação interna dos CEFET começou a ser discutida desde a publicação do decreto número 2.406/97 e foi retomada pelo decreto 3.462/00, permitindo uma maior expansão e diversidade dos cursos pela rede federal. Conforme o texto do decreto:

[...] os centros federais de educação tecnológica, [...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000)

O decreto acima ainda é reforçado por outro de número 5.224/04, possibilitando a cada CEFET, desde 2004, oferecer cursos de bacharelado e licenciatura em todo o país. De acordo com esse decreto, os primeiros cursos de licenciatura dos CEFET começaram a se configurar. Vale à pena ressaltar também que esses cursos foram os responsáveis por abrir novas possibilidades de atuação docente nas escolas da rede federal, já que elas possuíam longa tradição no ensino de formação técnica e, desde os anos 90, a oferta de bacharelados em engenharia com inúmeras habilitações. Portanto, os cursos de licenciatura da rede federal tecnológica estão formando professores e trabalhadores desde 2000, no entanto, a mudança para instituto federal possibilitou uma maior gama de cursos, em diferentes áreas e expansão do número de escolas e vagas para alunos e professores.

Para este artigo, nos centramos no histórico dos cursos de licenciatura em espanhol do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do de Roraima (IFRR), pioneiros na oferta de cursos de letras no cenário da rede. Esperamos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico de cada curso tecer considerações para as seguintes questões: formação docente em institutos tecnológicos e concepções de ensino. Para alcançar tais objetivos, recorreremos, principalmente, aos estudos teóricos de Gaddotti (2001), Celani (2001), Paiva (2005) e Paraquett (2008).

Antes de iniciar o histórico e análise dos projetos de curso das licenciaturas em espanhol da rede, vale destacar que, a partir do ano de

2008, alguns institutos federais também começam a oferecer cursos de licenciatura na área de letras³⁰, são eles: IFPA (letras/português), IFAL (letras/português – presencial e a distância), IFPB (letras/português à distância), IFG (letras/libras), IFES (letras/português), IFTO (letras/português), IFPR (letras/português-ínglês), IFCE (letras/português). O CEFET/MG oferece o bacharelado em letras com foco em editoração. Os cursos de licenciatura em espanhol existentes na rede são em número de dois: um na região Nordeste (no IFRN, no *campus* Natal) e outro na região Norte (no IFRR, no *campus* Boa Vista). Ambos os cursos foram aprovados no ano de 2005 com base nos respectivos estatutos dos antigos CEFET-RN e CEFET-RR, apresentando justificativas pertinentes para sua aprovação e autorização. A aprovação dos cursos deu-se antes da transformação em instituto federal, o que sinaliza que sua abertura e seu funcionamento não estavam preocupados com o teor do artigo 5 do decreto 6.095/7.

Nesse sentido, nosso objetivo principal neste artigo está em averiguar como cada instituto idealiza seu curso de licenciatura a partir das informações públicas disponíveis em seu projeto pedagógico, porque, acreditamos que tais orientações permitem avaliar como cada instituição entende e concebe a formação de professores, em nosso caso o de língua estrangeira. Segundo Paiva (2005)³¹:

[...] o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.

A pesquisadora brasileira nos alerta da importância do documento para o andamento das atividades acadêmicas do curso, além da necessidade constante de revisão dos programas e conteúdos indicados. O proje-

³⁰ De acordo com informações dos sítios institucionais em agosto de 2012, mais dos institutos federais pretendem iniciar seus cursos de licenciatura a partir de 2013: o Instituto Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes/RJ) e o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (Campus São João del Rey). Este último será a terceira instituição da rede a implantar um curso de formação de professores de português/espanhol. No site da instituição, a coordenadora do projeto aponta a necessidade de formação de professores de espanhol no Brasil (por conta da lei 11.161/2005) como justificativa para aprovação do curso. Além disso, destaca que a UFSJ não oferece formação de professores de espanhol.

³¹ Texto não paginado.

to pedagógico deve ser entendido como um gênero importante para a definição de uma concepção única de formação por parte dos docentes de um curso, que atribuem sentido ao teor de tais prescrições, e elemento norteador da discussão do perfil desejado de profissional da área de atuação. Cada universidade precisa refletir sobre a necessidade constante de estudar o perfil de professor mais adequado à realidade escolar do país. Isso implica em reconhecer o projeto de curso, conforme assinala Gadotti (*apud* VEIGA, 2001, p. 18) como um processo dinâmico: “[...] Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro”.

Em síntese, o projeto pedagógico de um curso é o instrumento norteador de uma formação profissional, em que se constrói de acordo com os seguintes componentes: (a) concepção de ensino e aprendizagem do curso; (b) estrutura do curso: currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infraestrutura; (c) procedimentos de avaliação: dos processos de ensino e aprendizagem e do curso e (d) instrumentos normativos de apoio: procedimentos de estágio, TCC, etc. A seguir, traçamos uma análise dos projetos de curso do IFRR e IFRN.

O projeto pedagógico do IFRR nomeia o curso como sendo de licenciatura plena em língua espanhola e literaturas. A elaboração do mesmo deu-se por uma comissão liderada por duas representantes da área de espanhol. Como justificativa, o projeto apresenta a carência de profissionais de ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na cidade de Boa Vista e nos municípios do interior³². Ainda, destaca a aproximação do estado de Roraima a países hispanofalantes, o que implica numa demanda significativa de interessados pela aprendizagem da língua, além do mercado econômico, cultural e social existente nessa área de fronteira. Na introdução do documento, o texto sinaliza que a instituição oferece o espanhol desde o ano de 1995 na grade de todos os seus cursos, e ainda conta com um centro de estudos de línguas estrangeiras (CELEM). A lei 11.1165/05, que torna obrigatória a oferta de espanhol no ensino médio, aparece citada como mais um argumento para a criação

³² A partir do segundo semestre de 2011, o IFRR também começou a oferecer o curso na modalidade de à distância via parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema da UAB, instituído pelo decreto número 5.800, de 8 de junho de 2006, tem como meta o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, possibilitando a formação de um grande número de pessoas, geograficamente disperso e, muitas vezes, moradores de áreas rurais. Os cursos de formação de professores na modalidade inicial e continuada para a educação básica e a democratização do conhecimento são os principais objetivos do Ministério da Educação (MEC) com este projeto (Informação disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 25-07-2012).

do curso. Outro ponto de reforço do projeto é a falta no estado de cursos de formação de professores. O único existente até aquele momento, o da UFRR, não conseguia suprir a demanda por profissionais da área.

No desenvolvimento da justificativa, o projeto do IFRR apresenta estudos estatísticos como os da Agência Brasil/Radiobras, coletados em agosto de 2005, revelando uma carência de 12 mil professores em todo o Brasil para aplicação da lei de oferta do espanhol. Em seguida, o texto informa que o estado de Roraima necessita de um número emergencial de 128 docentes para atuação nas escolas do estado. O documento emprega os dados de 2002 do sistema estadual de educação e dados da esfera educacional do município de Boa Vista, coletados em 2003, para traçar um mapa da educação básica do estado.

Como objetivo geral do curso do IFRR, o projeto destaca “formar profissionais competentes no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira e suas literaturas”. Como ponto diferencial, o documento apresenta que a proposta de trabalho do curso se pauta “numa estrutura com identidade própria, valorizando a formação do professor como profissional do ensino, alicerçado numa sólida base científica, humanística, ética e democrática”. O projeto sinaliza uma ampla formação, desde os conhecimentos mais estruturais da língua de estudo, passando por aspectos históricos, culturais e pedagógicos. O documento delimita o foco da formação como sendo a preparação do licenciado para atuar na docência, mas também apresenta espaços possíveis de atuação do profissional concluinte do curso, entre eles a pesquisa, a consultoria, as redações de jornais, a tradução e como intérprete.

O projeto pedagógico do IFRN também teve a frente da comissão de elaboração uma representante da área das letras espanholas atuante na rede desde 1998. O documento apresenta a proposta da licenciatura em espanhol, nome dado ao curso, mostrando que essa era uma reivindicação antiga do colegiado de letras “motivada tanto por questões de âmbito acadêmico-intelectual quanto de natureza pragmática, relacionadas ao exercício futuro da profissão e, especialmente, às demandas da sociedade”. No decorrer do texto, tomamos conhecimento sobre a carência de professores de espanhol na região Nordeste, principalmente, no estado do Rio Grande do Norte. Tal informação é corroborada no estudo elaborado por Silva, Alves e Alves (2007), um levantamento realizado sobre as cidades cuja oferta da licenciatura se fazia presente. Os autores mencionaram que até o ano de 2006 somente a cidade de Mossoró possuía alunos graduados em espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do

Norte (UERN). As cidades de Natal e Pau Ferros começaram a ofertar os cursos no segundo semestre citado, sendo que o antigo CEFET-RN foi a instituição pública pioneira na implantação do curso na capital do Estado.

O documento do IFRN apresenta, além da carência exposta no parágrafo anterior, a justificativa da lei de obrigatoriedade da oferta do espanhol como sendo um importante fator para investimento no curso. O texto emprega, ainda, argumentos como a imagem internacional da língua espanhola, a localização geográfica do Brasil, a globalização, a integração latino-americana em políticas econômicas do MERCOSUL, a entrada de capital espanhol e os aspectos culturais internacionalmente conhecidos como pontos propagadores do interesse pelo estudo da língua espanhola e seus matizes culturais. Também aponta um déficit de 13,2 mil professores da disciplina, segundo dados levantados por técnicos do Ministério da Educação (MEC) no censo da educação superior no ano de 2003. Observamos que os dados numéricos sinalizados pelo documento se aproximam temporalmente aos do projeto do IFRR. O projeto do IFRN encerra a justificativa afirmando que não existia nenhum curso de formação de docentes de espanhol na cidade de Natal e se ampara legalmente no decreto número 5.224/04, já mencionado neste estudo, no tocante à oferta de um curso de licenciatura fora do eixo tecnológico.

O projeto do IFRN ressalta estar em consonância com as demais licenciaturas da instituição e defende uma formação mais ampla, em que o concluinte seja capaz de atuar no desenvolvimento social de sua comunidade. O texto deixa clara a ideia que o curso não pretende fornecer uma formação voltada somente para os aspectos funcionais da língua. O documento de ambos os institutos assemelha-se nesse ponto, propondo buscar contribuir para uma formação pautada na ética profissional, no conceito de ensinar-aprender, na ideia de uma formação de professor reflexivo (CELANI, 2001), na inserção do uso das novas tecnologias da informação e comunicação e na junção dos conhecimentos teóricos aos práticos. No que diz respeito às habilidades específicas, ambos os projetos assemelham-se, porém, o documento do IFRN é mais taxativo na questão da formação do professor de espanhol no universo de inúmeras variantes geoletais, no uso de novas linguagens e tecnologias de ensino e na preocupação por um ensino pautado nos valores da educação multicultural (PARAQUETT, 2008).

Ambos os projetos atentam para a adequação das orientações do Parecer CNE/CP número 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP número 02/2002, como já mencionado anteriormente neste es-

tudo, documentos responsáveis por instituir as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior e determinar a duração e a carga horária mínimas dos cursos de licenciatura. Os projetos alertam que o modelo curricular está baseado em competências que contribuam para uma completa formação humanística e pedagógica.

Os dois cursos estão divididos em 8 períodos com duração mínima de 4 anos. A matriz curricular do IFRN apresenta 2.515 horas dos chamados conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e esses se subdividem em disciplinas do curso configuradas da seguinte maneira: específicas (1.560 horas), didático-pedagógicas (775 horas) e articuladas do conhecimento (180 horas). Além da carga horária de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, somamos 400 horas de prática como componente curricular, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e 400 horas de estágio supervisionado para totalização da carga horário de cada curso. O curso na íntegra totaliza 3.515 horas.

Já a matriz curricular do IFRR subdivide-se em 2.580 horas dos conteúdos/conhecimentos/competências curriculares de natureza científica, técnica, pedagógica e cultural; 600 horas de práticas a serem vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio obrigatório e 100 horas de aprofundamento de estudos, atividades de extensão e de natureza acadêmico-científico-cultural. Tendo em vista que o eixo central do programa é a área de língua espanhola, os componentes curriculares dividem-se em dois campos do conhecimento: (1) literatura e cultura³³ e (2) metodologia para aquisição e/ou aprendizagem de E/LE. A partir dessa divisão, o programa organiza-se em quatro ciclos (introdutório, básico, formação docente e complementação profissional) perpassando em quatro áreas do saber: língua espanhola e linguística, literatura, cultura e formação docente. O curso na íntegra soma 3.680 horas.

O diferencial da proposta do programa curricular do IFRR em relação à do IFRN é que o primeiro distribui entre os vários períodos, no projeto nomeado como módulos, a carga horária da disciplina de “Prática profissional” (estágio supervisionado, prática curricular e de pesquisa). Não podemos afirmar que tal desmembramento da carga seja positivo ou

³³ O projeto entende a literatura e a cultura como veículos em que a língua se emprega, orientando um estudo dessa a partir de um olhar contrastivo.

negativo, mas pelo menos pode ser considerado um avanço comparado às demais grades, que não articulam, desde os primeiros períodos, a teoria e a vivência em sala de aula por parte dos aprendizes. O projeto de ambos possibilita que até 20% do conteúdo também possa ser ministrado à distância, conforme portaria número 4.059 de 10 de dezembro de 2004. A possibilidade de educação a distância é vista como um avanço, porque permite a inclusão do aluno na realidade digital, permitindo uma maior flexibilização curricular e, conseqüentemente, do sujeito da aprendizagem.

O curso do IFRR apresenta diferentes linhas teóricas somente na apresentação do ciclo introdutório da aprendizagem da língua espanhola, conforme consta a seguir o texto do projeto:

[...] Constitui o eixo da carreira tendo como base o enfoque integral da língua espanhola (semântica, morfossintaxe, pragmática), incluindo uma gramática descritiva e uma metodologia de análise dos discursos, e está orientado tanto à operação funcional-instrumental, quanto comunicacional da língua espanhola. Deverá atender à integração dos distintos componentes curriculares, privilegiando o enfoque contrastivo na aprendizagem da gramática espanhola (IFET RORAIMA, 2005)

No trecho acima, o texto de apresentação das competências a serem desenvolvidas no primeiro ciclo expõe múltiplas correntes, de abordagens e de olhares para o ensino de línguas. Apresenta uma visão mais tradicional do ensino demonstrada pela menção à gramática descritiva e ao reduzir a língua em blocos fechados (semântica, morfossintaxe, por exemplo); usa a “análise do discurso” sem a implicação teórica apropriada; levanta o método comunicativo e finaliza mostrando a importância da análise contrastiva. Além disso, o projeto apresenta todos esses pontos no nível inicial de aprendizagem (correspondente ao segundo semestre), o que pode representar uma dificuldade para o aluno iniciante no estudo da língua estrangeira, já que o projeto não sinaliza a necessidade de conhecimento da língua para realizar o mesmo. Não queremos dizer que discutir a língua sobre diferentes abordagens não seja importante para o aluno, futuro professor, no entanto, talvez seja mais coerente o colegiado primar por uma consonância teórica na elaboração das disciplinas iniciais de língua espanhola.

Na análise do denominado bloco das disciplinas específicas do curso do IFRN, e essas divididas em miniblocos, aquisição da língua espanhola, formação em ciências da linguagem e formação em literatura e cultura espanhola e hispano-americana, observamos certa coerência nos objetivos e metas de cada conjunto de disciplinas. No primeiro miniblo-

co, espera-se que o aluno desenvolva todas as habilidades da língua e seja capaz de transmitir esse conhecimento na formação de novos sujeitos; as matérias do segundo minibloco têm como prioridade o estudo das diferentes correntes linguísticas, sua compreensão pelos usuários e a possibilidade dos alunos realizarem análises linguísticas em diferentes estágios, ainda, ressalva a tradução como prática discursiva; a última seção pretende unir aspectos históricos e dialetológicos da língua espanhola ao estudo de sua cultura e literaturas. Em relação ao último campo de estudos, o projeto destaca a importância do aprofundamento das tradições hispânicas, das datas comemorativas, das celebrações culturais e religiosas, do comportamento hispano-falante na análise de suas práticas comunicativas. Propõe, ainda, a discussão das especificidades do texto literário e sua relação com os saberes da filosofia, sociologia, psicologia, artes e outros. Cabe informar que os ciclos, no currículo do IFRR, e os blocos, no do IFRN, perpassam todo o curso. Ambos os cursos habilitam ao ingressante para lecionar somente na língua estrangeira, ideia corroborada por Paiva (2005). Segundo a professora:

Vejo as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para uma maior qualidade [...] Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira, são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em relação às disciplinas de formação didático-pedagógica, ambos os cursos assemelham-se na oferta de disciplinas, conteúdos das ementas e de carga horária. Algumas disciplinas não apresentam a mesma nomenclatura, mas se identificam no conteúdo programático dos cursos. Como ponto diferencial dos currículos, destacamos a presença das disciplinas de arte e educação, tecnologia da educação e educação inclusiva no IFRN. O projeto também inova em relação às outras grades curriculares de letras em todo o Brasil. As ementas das disciplinas permitem visualizar a preocupação da comissão elaboradora do projeto a todo o momento na transversalidade do saber, na relação entre a teoria e prática do futuro professor de E/LE. Os currículos também apresentam uma matéria específica (pesquisa e prática pedagógica – IFRR e projeto integrador – IFRN) com vistas ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares em todos os semestres.

O IFRN divide o bloco de disciplinas pedagógicas de ensino de E/LE entre gerais e específicas. Nessa seção, temos disciplinas preocupadas com as novas discussões da literatura disponível sobre metodologia de ensino do espanhol, entre elas, constam aquisição de segundas línguas, novas tecnologias no ensino de E/LE, ensino de espanhol para fins específicos e análise e elaboração de materiais didáticos de E/LE. Somente a última também aparece na grade do IFRR e as outras somente aparecem mencionadas no decorrer do conteúdo das ementas. No ciclo básico, são oferecidas as disciplinas sociolinguística aplicada ao ensino de E/LE, pragmática e semiótica aplicadas ao ensino de E/LE e geografia e história de Espanha e da América Espanhola aplicada ao ensino de E/LE.

O currículo dos cursos traz outro ponto diferencial nas grades: o IFRR, denomina um conjunto de matérias como ciclo de complementação profissional, já IFRN nomeia como articuladoras do conhecimento. Elas seriam uma espécie de complemento das matérias dos demais blocos. As cadeiras de língua portuguesa e metodologia científica aparecem nessas seções. O IFRR inclui a disciplina empreendedorismo cujo conteúdo pretende auxiliar o alunado a “planejar a abertura de novos negócios no ramo da educação. Aplicar, na prática, as unidades de estratégias de negócios em um projeto de criação de novos serviços no ramo da educação” (IFET Roraima, 2005).

Os dois projetos exigem a elaboração de uma monografia como requisito parcial para conclusão do curso. Os documentos discursam, ainda, sobre o trabalho de conclusão, o estágio supervisionado, as atividades acadêmico-científico-culturais, a prática curricular, a forma de avaliação do curso, as técnicas e os procedimentos de aprendizagem e os recursos previstos (instalações necessárias, docentes, servidores administrativos e compra de títulos para biblioteca) para o pleno funcionamento do curso.

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são instituições de ensino superior diferenciadas, que iniciaram, em sua maioria, seu percurso acadêmico e sua identidade institucional em 1909 no ato de criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices. No decorrer de sua existência, cada “escola” constituinte da rede federal foi construindo uma história própria, projetos e experiências de ensino. O ano de 2008 expande o cenário de atuação dessas escolas para o interior dos Estados e ampliam a gama de cursos em distintas modalidades. Por outro lado, vale à pena reforçar que em relação aos cursos de licenciatura da rede, a mu-

dança de CEFET para instituto, seja por vontade política ou de interesse democrático, implicou no aumento de vagas e diversidade dos mesmos dependendo dos interesses locais, regionais e da comunidade escolar, no entanto, desde os anos 2000, a rede já ofertava cursos de formação inicial de professores.

Como vimos no decorrer do artigo, os cursos de letras/espanhol dos IFRR e IFRN são propostas recentes e inovadoras idealizadas por docentes, que num primeiro momento foram concursados para atuar no ensino médio, técnico e tecnológico, mas que acabaram por levar a experiência desses níveis para a idealização de um curso de licenciatura, primeiro, pela necessidade de formação de docentes de espanhol, e segundo, por anseios profissionais. Ambos os projetos fornecem importante contribuição para a formação de profissionais diferenciados e reflexivos (CELANI, 2001) para atuar em diferentes contextos educacionais brasileiros. Apesar de a rede federal, desde sua origem, estar focada na formação de trabalhadores para atuação no mundo produtivo, acreditamos que os projetos analisados imprimem uma formação vinculada a um futuro trabalhador da sala de aula, dotado de conhecimentos teóricos e de ampla formação cidadã.

Na tentativa de atender ao objetivo desenhado para este estudo, traçamos um histórico da formação de professores na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Desde sua primeira concepção, podemos perceber que as escolas da rede, além de desempenharem um importante papel na formação de mão de obra para diferentes setores da indústria, também formaram (e continuam formando) trabalhadores, porém para múltiplos campos do saber. As licenciaturas nos institutos federais permitem desconstruir a imagem estigmatizada das “escolas técnicas” como espaços menores e desprestigiados de formação. O licenciando da rede federal, pode, desde o primeiro dia de seu curso, vivenciar uma universidade diferenciada, onde convivem alunos de diferentes níveis e com experiências de mundo variadas, possibilitando sua aproximação ao exercício da residência docente junto aos alunos da educação básica. Claro que há muitos desafios, metas e possibilidades a serem superadas, porém só o tempo permitirá entender que essa configuração da rede constitui uma nova forma de entender e pensar em democratização e acesso à educação pública.

A expansão inesperada e pouco discutida entre os atores (professores, técnicos administrativos, alunos, dirigentes e demais membros da comunidade escolar) da rede federal permite uma série de debates e ques-

tões de pesquisas decorrentes do aumento de vagas do ensino superior nos institutos federais, entre tais questões citamos: (a) a articulação entre cursos de diferentes níveis de ensino; (b) a falta de esclarecimentos da atuação do docente na carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico; (c) a atuação do professor em diferentes níveis de ensino, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão; (d) a oferta de cursos de licenciatura como mera formalidade para atendimento de demandas impostas pelo MEC ou vocação dos colegiados; (e) a presença de professores concursados sem formação pedagógica atuando nos cursos de licenciatura; (f) a formação do licenciando entendida como de um trabalhador técnico; (g) a necessidade de mudança do estigma de origem atribuído aos institutos federais/CEFET conhecidos até hoje como “escolas” técnicas. Esses são alguns pontos colocados em cena, principalmente, após a criação dos institutos federais e a abertura de inúmeros cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento. Tal oferta exige uma maior atenção de pesquisadores para o projeto pedagógico dessas instituições com vistas a uma análise crítica dos pontos de aproximação e divergência aos já existentes nas universidades públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. Expansão da rede federal. Disponível em:

<[www.http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=91&Itemid=207)>. Acesso em: 03-09-2009.

_____. Decreto 3.462 de 17/05/2000 – dá nova redação ao art. 8º do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000.

_____. Decreto 6.095 de 24/04/07 – Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica.

_____. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Wilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores em CEFETs: analisando a licenciatura em física. In: *Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*. SBF: Espírito Santo, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Composto e impresso no curso de tipografia e encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

IFET Rio Grande do Norte. *Projeto pedagógico licenciatura em espanhol*. 2005. Disponível em:
<<http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-de-licenciatura/Licenciatura%20em%20Espanhol.pdf/view>>. Acesso em: 30-02-2011.

IFET Roraima. *Plano de curso para formação do professor da educação básica em nível superior – Licenciatura plena em língua espanhola e literaturas*. 2005. Disponível em:
<http://www.ifrn.edu.br/campus_bv/index.php/component/content/article/46-cursos/68-licenciatura-plena-em-lingua-espanhola-e-suas-literaturas>. Acesso em: 30-02-2011.

PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanista*, n. 35, 2008. Disponível em:
<<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo267.htm>>. Acesso em: 12-06-2011.

SILVA, Bruno Rafael Venâncio da; ALVES, Rosemary da Silva; ALVES, Cícera Gardênia Ribeiro. O perfil dos alunos dos cursos de formação superior no ensino de língua espanhola do Rio Grande do Norte. *Holos*, n. 23, vol. 2, 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.