

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LETRAS/LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CEFET/RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Antonio Ferreira da Silva Júnior (CEFET/RJ)*  
[afjrespanhol@ig.com.br](mailto:afjrespanhol@ig.com.br)

### **1. Introdução**

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) é uma instituição pública federal de ensino superior, com sede localizada no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro. Esta instituição surge no ano de 1917, através do decreto número 1.880, inicialmente chamada de Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, vinculada naquele momento à prefeitura do Distrito Federal. A escola inicia suas atividades com o objetivo de formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do então Distrito Federal e, também, habilitar professores de trabalhos manuais para as escolas primárias municipais.

O objetivo inicial dessas escolas, mediante o decreto de criação do então presidente Nilo Peçanha, era formar operários e contramestres a partir de um ensino focado nas habilidades necessárias para desempenhar ofícios manuais. Além disso, o decreto 7.566/1909 destinava esse espaço educativo, prioritariamente, aos jovens do sexo masculino e de classe social baixa. A educação técnica seria uma forma de distanciar esses jovens da vida ociosa, da violência e do mundo do crime.

No caso do atual CEFET/RJ, a presença feminina também sempre se fez presente no contexto institucional. Os primeiros cursos técnicos são na área de trabalho em madeira e em metal, de mecânica e eletricidade, de atividades comerciais, de prendas e economia domésticas, de bordado, de costura e de flores artificiais e possibilitam um espaço considerável da presença feminina em seu corpo de alunos. Segundo Fonseca (1961), primeiro diretor eleito pela comunidade interna da escola e referência internacional do ensino técnico industrial, a presença feminina foi questionada, porque a escola não estaria exercendo a missão de sua inauguração: “formar homens que pudessem fazer de seus alunos verdadeiros artífices para a industrial nacional”.

Questões como as de gênero e de priorização de saberes/áreas de conhecimento no contexto do ensino técnico estão sempre presentes nas

pautas internas de discussão, normalmente, sendo problematizadas pelos profissionais das áreas de letras, humanas e ciências sociais aplicadas que se inserem nessas comunidades de ensino e de trabalho. Cabe ressaltar que, após a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, última normativa que altera a configuração das “escolas” de ensino técnico do país, podemos acompanhar a expansão da oferta de vagas em diferentes campos e áreas do conhecimento, devido ao processo de criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A lei de criação dos institutos federais, espaços considerados como modelos únicos de educação no mundo, constitui uma nova institucionalidade para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), pois numa mesma instituição temos a oferta de cursos da educação básica a pós-graduação em nível de doutorado. Além disso, tivemos a incorporação à RFEPT de diferentes instituições educacionais com trajetórias e experiências de ensino diferenciadas. Na atualidade, essa rede comporta escolas técnicas vinculadas às universidades federais, institutos federais, centros federais de educação tecnológica, universidade tecnológica e o Colégio Pedro II.

Os cursos de formação de professores na RFEPT surgem direcionados para formação de docentes para as disciplinas técnicas e profissionais, conforme se justifica a própria criação do CEFET/RJ. O histórico dos cursos de formação de professores não é recente na trajetória dessas instituições. Apesar de a necessidade de oferta de vagas em cursos de licenciatura das disciplinas da educação básica e/ou da educação profissional ser uma prerrogativa da reconfiguração dessas “escolas” de acordo com a lei 11.892/2008, temos registro em publicações da presença de cursos de formação curta, inicial, complementar e/ou continuada desde a origem da RFEPT, ou seja, antes da implantação dos institutos federais (FRANCO; PIRES, 2009). Inclusive, a partir da lei 5.692/1971, o Ministério de Educação (MEC) autoriza, naquele momento, a oferta por parte das escolas técnicas de cursos de formação de professores para as disciplinas do ensino técnico, devido à carência de profissionais para atuar no próprio sistema de ensino federal. O CEFET/RJ com o advento dessa lei cria o Centro de Treinamento de Professores, cuja função era formar docentes das disciplinas do currículo dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de engenharia.

Após a aprovação do decreto 2.406/1997, o MEC novamente possibilita que os CEFET do país atuem na formação e capacitação de professores para a educação básica e a educação profissional. Na primeira

oferta das licenciaturas pelos CEFET, verificamos cursos de maior carência de docentes (de acordo com dados de pesquisas estatísticas) e solicitados pelo MEC, entre eles: matemática, química, física e biologia. A estrutura interna dos CEFET também foi discutida no teor desse documento, possibilitando sua expansão e atuação em diversos níveis de ensino. Tal medida de aumento de níveis de ensino e cursos é reforçada pelo decreto 3.462/00, que também possibilitou uma diversidade das licenciaturas oferecidas no país. 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, MEC, Dec. 3.462/00, Art. 1º.)

O decreto acima também foi corroborado por outro de número 5.224/04. Após a publicação desses documentos muitos cursos de licenciatura nos CEFET começaram a ser projetados em todo o país.

Os cursos de formação continuada ou complementação pedagógica na RFEPT iniciam mediante a autorização concedida pelo decreto número 6.095, de 24 de abril de 2007, da alínea “d”, inciso VII, do § 2 do artigo 4, em que cada instituição poderia ministrar:

d) 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.

A partir de dezembro de 2008, após mudança dos CEFET para institutos federais, o MEC entende tais instituições como espaços potencializadores para o incentivo à docência e formação de professores. Na lei de criação dos institutos cada instituição assumiu o compromisso de reservar 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas. Isso desencadeou um aumento significativo desses cursos na RFEPT.

Em relação aos cursos de formação continuada, o CEFET/RJ inicia no ano de 2008 o curso de Especialização em Educação Tecnológica (na modalidade à distância). Após isso, outros cursos mais voltados para a docência são aprovados no *Campus Maracanã*, são eles: Relações Étnico-raciais e Educação (2009), Letramentos e Práticas Educacionais (2011), Ensino de Línguas Estrangeiras (2011), Trabalho, Tecnologia e Educação (2011) e Ensino de Filosofia (2013).

Após apresentar um breve histórico da RFEPT e da inserção de cursos de formação de professores no CEFET/RJ, passamos a relatar o processo de implantação do curso de *lato sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras: a missão, os objetivos, o programa curricular, as linhas de pesquisa dos professores formadores, a seleção para acesso ao curso, o perfil dos alunos/professores, as monografias defendidas e em andamento, os desdobramentos e, por último, os desafios do curso.

## **2. O curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ**

O projeto do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras (com ênfase em língua inglesa e espanhola) nasce mediante a iniciativa do autor deste artigo em propor um curso de especialização na área de letras numa instituição tecnológica com o intuito de expandir, no CEFET/RJ, as ações da Coordenação de Línguas Estrangeiras. O novo curso seria uma forma de apresentar à comunidade externa as linhas teóricas que sustentam a prática dos professores de línguas da instituição (em particular, do coletivo de docentes dos *Campi* Maracanã e Nova Iguaçu, primeiros sujeitos e responsáveis por escrever a história desse curso), além de, principalmente, contribuir para a conscientização por parte de futuros colegas de profissão da prática em sala de aula.

A oferta de uma especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras numa instituição como o CEFET/RJ, cuja representação social (MOSCOVICI, 1967) ainda está muito relacionada aos saberes do campo industrial e dos serviços, provoca uma surpresa da comunidade externa (e talvez interna). No entanto, de acordo com o MEC (1996, 1999), a formação continuada deve se constituir de programas promovidos dentro e fora das escolas. No Brasil somente as escolas públicas federais da RFEPT oferecem cursos de especialização (presenciais e/ou a distância). Consideramos como fundamental a abertura de cursos de formação continuada em escolas de educação básica, já que o aluno/professor em exercício pode ter contato com a escola em pleno funcionamento. No caso do curso do CEFET/RJ, uma instituição com a presença de diferentes níveis de ensino e professores que vivenciam diariamente seus desafios e suas práticas, um curso de especialização nesse cenário possibilita ganhos ímpares aos sujeitos dessas trocas.

O corpo docente do CEFET/RJ é reconhecido por sua excelência nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e, no caso da área de línguas,

nossa instituição possui docentes com experiência em diferentes níveis de ensino, com vivência internacional e com publicações nacionais e internacionais. Decorrente disso, a oferta do curso de especialização poderia contribuir bastante com reflexões teóricas e experiências didáticas de professores que acumulam anos de prática no ensino de idiomas. Aliado a isso, nos anos oitenta e noventa do século XX, os professores de língua inglesa do CEFET/RJ participaram do projeto nacional de multiplicadores da abordagem instrumental de ensino de línguas (ESP), iniciativa coordenada pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani (PUCP-SP), cujo objetivo estava em capacitar professores para o trabalho com o ensino de inglês voltado para a leitura em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

Entre os anos de 2007 e 2010 muito se discutiu entre os professores da área de letras e a direção do CEFET/RJ sobre a possibilidade de oferta de um curso de licenciatura em letras, no entanto, tal projeto não pode ser concretizado por conta de algumas questões, entre elas: carência de vagas para concurso público (muitas vagas seriam necessárias para implantação do curso), ausência de justificativa plausível para a abertura de mais um curso da área no estado do Rio de Janeiro (já que nossa instituição se localiza no mesmo bairro em que outras universidades tradicionais, ambas atuando com formação de professores de línguas) e dificuldade de aprovação interna do projeto de curso em se tratando de um curso de letras/humanas numa instituição tecnológica. Por conta disso, a abertura do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras no CEFET/RJ seria uma alternativa mais viável, levando em conta nossa realidade institucional (seja de infraestrutura e de recursos humanos). Ademais, o curso atenderia o antigo desejo por parte do professor idealizador (e dos docentes parceiros e atuantes) em atuar junto à formação de docentes.

A realização da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras também se justificava por outros motivos, dos quais podemos destacar: (a) carência de cursos de pós-graduação *lato sensu* acessíveis a profissionais da área da educação e de letras com baixo poder aquisitivo; (b) ausência de cursos de especialização gratuitos na área de ensino de línguas estrangeiras, principalmente na capital do estado do Rio de Janeiro e (c) necessidade de elevar o nível da educação infantil, fundamental e média no tocante ao ensino de idiomas.

As necessidades do mercado e as “privações sofridas” (ROJO, 2006) por professores de línguas estrangeiras em seus cursos de forma-

ção inicial também foram elementos motivadores para a oferta do curso. Os candidatos que se apresentavam aos concursos públicos para professores de línguas estrangeiras do CEFET/RJ também acabaram por contribuir para desenhar o projeto do curso de especialização, pois os responsáveis pelas seleções conseguiam perceber as lacunas, as carências e as novas necessidades do ensino (decorrentes de políticas públicas recentes e a própria evolução das correntes linguísticas e metodológicas da área).

### **2.1. Missão e objetivos**

A missão da especialização em ensino de línguas do CEFET/RJ buscou, desde a concepção inicial do projeto, integrar práticas e experiências de professores de diferentes línguas estrangeiras, pois acreditamos que “[...] a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar por causa de sua familiaridade” (AMORIM, 2001, p. 26). Apesar de os professores formadores reconhecem que há questões específicas de discussão em cada comunidade docente, a junção de vivências de distintas línguas poderia enriquecer ainda mais os alunos/professores do curso e os formadores. No entanto, essa junção representava uma curiosidade dos primeiros alunos aprovados, porque chegavam vislumbrando um aumento da competência linguística e gramatical da língua de atuação. Esse ponto de vista ficou evidente por conta de uma das etapas do processo seletivo ao curso, em que foi possível constatar essa visão tradicional daqueles que buscam a formação continuada. Ou seja, muitos docentes inscritos buscavam no curso de especialização em Ensino uma formação rápida para sanar as lacunas da formação inicial. Alguns alunos, inclusive, revelavam suas necessidades mais imediatas: aumentar a proficiência oral da língua estrangeira de trabalho e buscar metodologias mais eficientes.

De acordo com Celani (2002), os cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira acabam por destinar:

[...] muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal dirigidas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a se professor de inglês significava aprender a usar técnicas. Pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho” (CELANI, 2002, p. 20)

O curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ muito se espelhou na tradição do curso de Práticas Reflexivas para professores de inglês, idealizado e coordenado pela professora Alba Celani da PUC-SP em parceria com o estado de São Paulo e a Cultura Inglesa. O histórico do projeto e as práticas desenvolvidas podem ser apresentados em diferentes artigos do livro de Celani (2002).

A necessidade de promover um ambiente de reflexão, de troca e de construção de uma nova prática constituiu o desafio central de nosso projeto. Acreditamos na importância de escutar os alunos/professores na ressignificação das ementas e das discussões do curso, pois, segundo Dutra e Mello (2004):

Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/ pesquisa, pois a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo [...] A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional (DUTRA; MELLO, 2004, p. 38)

Consideramos fundamental o exercício da autoavaliação dos professores formadores e cursistas para a revisão dos processos e possibilidade de novas ações. Defendemos a formação continuada como a construção de um “diálogo colaborativo” (JORGE, 2005), em que todos os sujeitos podem construir conhecimento. Cabe ao professor formador moderar e organizar as discussões, construindo conhecimento teórico a partir das experiências relatadas. Para Jorge (2005), a formação continuada pelo diálogo possibilita:

Um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas pessoais, segundo a abordagem sociocultural de Vygotsky, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz é dada a oportunidade de expressar experiências, a coconstruir problemas e soluções e facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído (JORGE, 2005, p. 40)

Propiciar um espaço em que o aluno/professor também se reconheça como peça fundamental na formação do outro contribui significativamente para pensar os desafios da escola do século XXI, onde o aluno também deve ter esse direito, ou seja, de construir sua aprendizagem, de socializar saberes e de ser enxergado como sujeito inscrito na história daquele processo e/ou comunidade escolar.

Em suma, o curso idealizado pelo CEFET/RJ teve como objetivo central possibilitar a qualificação e atualização do aluno/professor em relação às diferentes linguagens, práticas e contextos de ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma reflexão sobre os tipos de abordagem de ensino, bem como a importância da emancipação crítica do docente na concepção de seu trabalho como sujeito formador. O curso busca formar o “professor-pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio de reflexões a partir do intercâmbio de experiências. Corroboramos com o pensamento de Gimenez (2004) quando a pesquisadora aponta a necessidade de um curso de formação atuar junto das necessidades mais latentes daquilo que se espera do professor no desenvolvimento do seu trabalho:

Um curso de formação traz também uma visão do que se quer que aconteça nas aulas desses futuros professores. Dessa forma, a reflexão pode também adquirir características de reconstrução da prática tendo como horizonte um referencial teórico específico. (GIMENEZ, 2004, p. 181)

A oportunidade de contato com pesquisas recentes na área de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras também viabiliza o desenvolvimento de investigações científicas e de produção acadêmica por parte dos cursistas, incentivando sua participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

## **2.2. Programa curricular e linha de pesquisa dos professores formadores**

Conforme já apresentado neste artigo, nosso programa curricular buscou a reflexividade (SCHON, 1983; CELANI, 2002) como mecanismo para pensar a formação de professores de línguas, levando em conta seu processo dinâmico e de construção coletiva. Segundo Celani (2002), a formação docente pelo prisma da prática reflexiva:

[...] deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador [...] não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (CELANI, 2002, p. 21).

Nosso interesse foi o de criar um curso em que o aluno/professor a todo o momento se olhasse constantemente no espelho (ALMEIDA FILHO, 1997), de maneira a exercitar constantemente a autorreflexão de suas ações e procedimentos metodológicos adotados em sala de aula. O curso tem como foco uma “formação autossustentada”, conforme define

Almeida Filho (1997) partindo de si em prol de uma mudança e transformação do ensino.

Na primeira edição em 2011, o curso contava com 10 professores formadores de línguas estrangeiras dos *Campi* Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo. Já na turma de 2012, o projeto começou a contar com a participação de colegas de outras realidades institucionais, entre eles colegas do CEFET *Campus* Itaguaí, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Colégio Pedro II. Isso possibilitou expandir o colegiado para 15 docentes: 3 de língua espanhola e 12 de inglês. Essa diferença do número de formadores de cada língua nunca implicou dificuldade no andamento das aulas e/ou das orientações de pesquisa de monografia. Inclusive, nas duas turmas tivemos a participação de alunos/professores de francês.

O curso conta com 12 disciplinas obrigatórias totalizando 360 horas, carga horária mínima exigida para a certificação como especialista. Os alunos/professores cursam as matérias no decorrer de um ano. As aulas acontecem duas vezes da semana (terças e quintas), prioritariamente no horário da tarde, das 14h às 18h. Os alunos/professores também são informados que algumas aulas do curso podem acontecer no horário noturno, das 18h30 às 22h. Nos primeiros meses do curso, os alunos/professores já decidem pelo orientador e iniciam o trabalho de pesquisa monográfica. No entanto, através de regulamento interno da própria instituição, os alunos ainda dispõem de mais um ano para entrega e defesa da pesquisa desenvolvida.

Entre as linhas de pesquisa dos professores formadores (eixos norteadores para os trabalhos monográficos de final de curso) oferecemos as seguintes: formação de professores, currículo e políticas públicas; interdisciplinaridade na formação e prática docente; práticas de letramento e formação de professores; métodos de ensino; elaboração e avaliação de materiais de ensino; tecnologias na educação e novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas; ensino/aprendizagem de línguas para fins específicos e produção de material didático (ambos em contexto presencial e digital); gêneros textuais e transposição didática; leitura e práticas identitárias na escola; relações entre discurso e identidades sociais de gênero, sexualidade e raça; metáfora e argumentação; relações internacionais e expansão do ensino de idiomas; contemporaneidade, multiculturalismo e educação e literatura, estudos culturais e ensino de línguas. As áreas acima orientam diretamente as disciplinas do curso, primeiro, pela formação do corpo docente atuante e, segundo, porque esse coletivo acredita que as

discussões propostas nas linhas possibilitam uma síntese daquilo que se espera de um profissional de línguas estrangeiras.

A seguir, passamos a exposição da ementa de cada componente curricular do curso:

- (a) Introdução à pesquisa em letras (40 horas/aula): Estudo crítico introdutório sobre os fundamentos teóricos da pesquisa científica no que tange à área de ensino de línguas estrangeiras. Nesta matéria, os alunos/professores tem contato com os diferentes tipos de pesquisa na área da linguística aplicada, por meio da discussão de textos e diálogos com pesquisadores de linhas teóricas divergentes. Também tomam conhecimento dos diferentes instrumentos para coleta de dados, iniciam a elaboração do projeto de pesquisa do curso e começam a elaboração do diário de pesquisa reflexivo (manuscrito ou em formato digital);
- (b) Metodologia de ensino de línguas estrangeiras I: perspectivas teóricas e abordagens (20 horas/aula): Breve histórico dos métodos e enfoques de ensino de línguas estrangeiras. Análise crítica dos principais métodos e enfoques e aplicabilidade dos métodos e enfoques segundo os objetivos do ensino. Os alunos discutem a vigência desses estudos após a considerada época “pós-método” (PRAHBU, 1990).
- (c) Metodologia de ensino de línguas estrangeiras II: material didático e avaliação (30 horas/aula): As diretrizes nacionais curriculares para as línguas estrangeiras no currículo do ensino fundamental e médio. Os espaços de aprendizagem não regular. O planejamento didático e a avaliação de aulas e materiais de ensino. Elaboração de projetos para a escola.
- (d) Práticas de letramento e educação (30 horas/aula): Introdução aos estudos sobre linguagem e letramentos, situando-os a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico e de uma linguística aplicada mestiça.
- (e) Interdisciplinaridade e educação (30 horas/aula): A interdisciplinaridade e seus pressupostos. O conhecimento e suas abordagens. Os conceitos como princípios norteadores para a construção do conhecimento. Afetividade. Currículo interdisciplinar. O currículo em ação. Projeto interdisciplinar. A prática pedagógica

interdisciplinar. Relações pedagógicas. Competências e habilidades para a educação básica e outros contextos de ensino.

- (f) Gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras (30 horas/ aula): Linguagem como interação social. Gêneros textuais: conceito, domínios sociais e interação. Questões epistemológicas e metodológicas no trabalho com gêneros textuais. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.
- (g) Elementos culturais no ensino da língua estrangeira (30 horas/ aula): A relação linguagem, cultura e sociedade. Cultura e contemporaneidade. O professor de língua estrangeira como mediador cultural. Interculturalidade e ensino de línguas. Multiculturalismo e ensino de línguas.
- (h) Formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil: perspectivas e desafios (30 horas/ aula): Estudo da institucionalização dos cursos de letras e da profissão de professor de línguas estrangeiras no Brasil. Teoria x prática na formação do professor de línguas estrangeiras. Cenários e contextos de atuação do professor de língua estrangeira. Documentos prescritivos de auxílio à prática do professor: Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.
- (i) Tecnologias no ensino de línguas estrangeiras (30 horas/ aula): Tecnologia e tecnologia educacional: visões e conceitos. A absorção da tecnologia pelos métodos de ensino de língua estrangeira: panorama geral dos materiais e equipamentos usados na sala de aula de língua estrangeira. História e desenvolvimento da Internet. A Internet e o ensino de línguas estrangeiras: aplicações, vantagens e desvantagens.
- (j) Ensino de línguas com fins específicos (30 horas/ aula): Formação de professores para atuação com ensino de línguas para fins específicos. Conceito de ensino de fins específicos e as concepções de língua e aprendizagem subjacentes à abordagem. Conscientização crítica de diversas abordagens e materiais visando à heterogeneidade de interesses dos discentes.
- (l) Prática escolar/estágio supervisionado (30 horas/aula): O papel do professor reflexivo na sociedade globalizada. Elaboração de planos de aulas que contemplem práticas de letramento com fo-

co no desenvolvimento da leitura e/ou escrita. Propiciar a prática da teoria abordada no curso. A disciplina tem um caráter prático e sua carga é dividida em: 16h de atividades/discussões em sala, 4h de atividades de campo (encontros entre os integrantes dos grupos), 10h de atuação docente (carga horária distribuída entre as seguintes atividades: elaboração do material didático, confecção do plano de aula, observação e aula ministrada numa turma do ensino médio e/ou técnico no CEFET/RJ). Além disso, os alunos organizam uma atividade (minicurso ou oficina) em grupo sobre algum tema discutido no curso para apresentação no Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET, evento idealizado para divulgação das pesquisas dos alunos e professores da instituição e aberto aos demais pesquisadores da área.

- (m) Tópicos especiais (30 horas/aula): Diálogo acadêmico com pesquisadores da área de ensino de línguas estrangeiras, na tentativa de tornar mais claros os caminhos a serem trilhados por aqueles que se dedicam à prática da pesquisa aplicada.

Normalmente, os alunos/professores chegam a cursar duas disciplinas ao mesmo tempo, constituindo-se de uma experiência positiva, pois conseguem relacionar conceitos teóricos nos diferentes trabalhos solicitados no decorrer do curso. Esses componentes formativos têm como objetivo único levar o aluno/professor, ao final do curso, a se tornar o “próprio especialista em matéria de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1997, *apud* PRABHU, 1990), sendo autônomo para realizar escolhas teóricas e metodológicas e saber justificar as mesmas.

### **2.3. A seleção para acesso ao curso e o perfil dos alunos/professores**

O processo seletivo para a formação das primeiras turmas se constituiu de duas etapas: prova escrita de caráter eliminatório com tema relacionado à área do curso e arguição mediante análise do currículo, prova e carta de candidatura. No ato da inscrição, a banca examinadora solicitou a entrega de uma carta em que o candidato relatasse de forma sucinta e objetiva os seguintes elementos: interesse e motivação em relação ao curso de especialização, experiência profissional e projeção de ganhos profissionais e pessoais a partir da aquisição dos conhecimentos do curso de especialização. O currículo do candidato não era pontuado para não priorizar candidatos com títulos e/ou que já possuem títulos de pós-gradua-

ção, pois, entendemos que um curso de especialização tem como um dos seus objetivos centrais iniciar um professor no universo acadêmico.

O perfil do cursista desejado é o profissional com o título de bacharel ou licenciado em letras ou da área de educação atuante como professor de idiomas, de preferência, sem títulos de pós-graduação. No primeiro edital de acesso ao curso, sugerimos como indicação para a prova escrita a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 1999) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Já na seleção da segunda turma, optamos por não indicar referências teóricas para a prova escrita, porque acreditamos que não seria coerente exigir do candidato leituras que o mesmo tinha interesse de encontrar e problematizar na especialização.

O exame escrito solicitava do candidato a produção de um texto argumentativo, em que ele pudesse refletir sobre algum tema relacionado à educação linguística. Nossa proposta de curso defende o proposto por Dutra e Mello (2004): “Partimos do princípio de que a formação deve ser embasada em atividades de cunho reflexivo, sem o qual a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução de ações pedagógicas”. (DUTRA; MELLO, 2004, p. 41)

Acreditamos que o modelo de prova escrita adotado já apresente ao candidato e/ou profissional interessado a maneira como o corpo docente do curso concebe a formação continuada de professores. As atividades de cunho reflexivo e colaborativo estão presentes desde a primeira etapa da seleção. Como critérios de correção da prova escrita, nos baseamos no domínio do tema e na fundamentação teórica (reflexão acadêmica e visão crítica), na estrutura do texto (dissertação, organização do pensamento, coerência em cada parágrafo, coesão entre as partes do texto, capacidade de adequar-se ao gênero) e na expressão (domínio da norma culta, vocabulário e clareza nas construções sintáticas).

A seguir, apresentamos dados quantitativos em relação aos dois processos seletivos realizados:

TURMA 2011	
Candidatos inscritos na seleção	57
Número de candidatos aprovados na seleção	37
Número de vagas oferecidas	30
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	22
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	8
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	4

Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	23
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	3

<b>TURMA 2012</b>	
Candidatos inscritos na seleção	36
Número de candidatos aprovados na seleção	30
Número de vagas oferecidas	20
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	11
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	9
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	2
Orientações e Monografias em andamento	18

Antes de estabelecer qualquer tipo de leitura e análise para as dados acima, cabe ressaltar que a turma de 2012 até o momento de escritura desse texto (agosto de 2013) ainda não tinha concluído o curso. No ano de 2012, tivemos uma greve nacional dos servidores federais com duração de três meses, o que impossibilitou os encontros semanais e o ritmo das leituras, implicando uma desmotivação de alguns alunos com o curso. De acordo com o regulamento interno do CEFET/RJ, o aluno só é considerado como concluinte quando entrega o trabalho monográfico final.

Uma das primeiras diferenças entre as seleções acima se deu no número de vagas de entrada. A segunda turma teve uma redução de dez vagas, porque os docentes formadores continuaram orientando os alunos/professores da primeira após o início da turma de 2012. Ademais, os docentes no CEFET/RJ também atuam em outros níveis de ensino e alguns possuem cargos administrativos na instituição.

As doze disciplinas da especialização são oferecidas no primeiro ano de curso, no entanto, os alunos/professores acabam não conseguindo defender a monografia nesse igual período. Na turma de 2011, no universo de 23 monografias defendidas, tivemos somente um caso de conclusão de curso com 15 meses. Até o presente momento, nenhum aluno/ professor da turma de 2012 defendeu seu estudo. O período final termina em março de 2014, devido ao calendário de reposição de aulas após o período de greve.

Como já abordado na primeira parte deste artigo, o CEFET/RJ não tem sua origem vinculada a cursos da área de ciências humanas e/ou letras. Isso acabou por perpetuar ainda hoje uma representação social para a instituição muito atrelada aos saberes da área industrial, implicando

um estranhamento por parte de alguns quando tomam conhecimento da oferta (ou melhor, presença mais incisiva) de áreas e cursos mais voltados para as humanidades. Apesar disso, acreditamos que tivemos um número considerável de professores interessados em se tratando do primeiro edital e período de inscrições em duas semanas. Já para a segunda turma, tivemos um número menor de candidatos com um período maior de inscrições (um mês). No entanto, não teríamos argumentos plausíveis para explicar essa redução de interessados. Algumas hipóteses podem ser levantadas, entre elas: o horário do curso (3ª e 5ª feiras, das 14h às 22h – no edital da primeira turma, informamos somente o horário da tarde), o período de inscrições no mês de janeiro (período de férias dos docentes) e a não divulgação do curso empregando material impresso (devido ao período de inscrições, não conseguimos levar os cartazes impressos nas faculdades e universidades e demais estabelecimentos de ensino e/ou de serviços).

O curso tem um histórico de evasão muito reduzido. Somando as vagas das duas turmas, tivemos somente seis alunos/professores desistentes: três deles após a segunda semana de início (por conta de problemas de trabalho) e três após o fechamento do primeiro semestre de aulas (alegando falta de tempo para realização das leituras e trabalhos das disciplinas).

Dos alunos/professores participantes das duas turmas temos uma maior presença de egressos de universidades públicas do Rio de Janeiro. Também tivemos casos de professores oriundos de universidades públicas de outros estados. Tivemos egressos de diferentes universidades privadas do estado do Rio de Janeiro. A diversidade de origem dos alunos representou uma troca muito produtiva. A diferença da faixa etária e de tempo de atuação no magistério (em contextos variados, como escolas de idiomas, escolas públicas estaduais, municipais e federais e colégios particulares) também contribuiu bastante para os debates e as atividades do curso. Considerando o perfil das duas turmas, podemos destacar mais dados que ajudam a construir o histórico desse curso e as práticas sociais travadas na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ: (a) professores egressos da década de 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, possibilitando pensar a formação de professores de letras em distintos momentos da educação e do histórico do ensino superior brasileiro; (b) presença de alunos/professores com nenhuma ou pouca experiência como docente ao lado de outros com mais de vinte anos de atuação em sala de aula; (c) presença de alunos/professores com vivência no uni-

verso da pós-graduação (sete professores já tinham realizado um curso de especialização em letras e/ou educação e três eram mestres em letras, dois desses já cursavam o doutorado no decorrer do período de realização do curso; (d) presença maior de alunos/professores do sexo feminino (37 professoras e 4 professores participantes).

Em relação às monografias defendidas pela turma de 2011<sup>44</sup>, apesar da dificuldade em classificá-las em eixos, podemos dividir os 23 estudos entre as seguintes temáticas:

<b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>	<b>Número de monografias defendidas</b>
Formação inicial (histórico dos cursos, programas e representações identitárias)	4
Formação continuada	2
Interdisciplinaridade na sala de aula	1
Materiais didáticos (análise e produção)	4
Letramentos e gêneros textuais	6
Novas tecnologias e ensino	1
Ensino para fins específicos (práticas e contextos)	4
Aquisição e ensino	1

Muitas das temáticas acima surgiram após o contato dos alunos/professores com os textos, as reflexões e os diálogos com os professores do curso. Ainda tivemos a felicidade de acompanhar o desenvolvimento de pesquisas com caráter original para o nível de especialização. Os estudos da turma de 2012, ainda em fase de andamento, se encontram nos seguintes eixos:

<b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>	<b>Número de monografias defendidas</b>
Formação inicial (histórico dos cursos, programas, contextos e representações identitárias)	2
Formação continuada e narrativas docentes	1
Materiais didáticos e relações étnico-raciais	1
Letramentos e gêneros textuais	6
Novas tecnologias (ensino e recursos)	2
Ensino para fins específicos (práticas e contextos)	3
Metáforas, argumentação e ensino	3

<sup>44</sup> Os títulos dos trabalhos e nomes dos autores podem ser acessados através do site: <<http://cle.pusku.com/lato-sensu/ensino-de-le/alunos/turma-2011>>. As monografias dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do CEFET/RJ não são disponibilizadas em meio digital, mas encontramos um exemplar das mesmas na Biblioteca da instituição. Muitos autores também divulgam suas reflexões e dados da pesquisa em sites pessoais, anais de congressos e demais publicações da área.

Após apresentação e análise dos dados acima, verificamos que o tema dos letramentos e gêneros textuais desperta o maior interesse entre os alunos/professores do curso. Nesse eixo, encontramos alguns desdobramentos como os estudos sobre o ensino de leitura, temas sociais, gêneros orais e escritos, sequências didáticas e transposição didática de gêneros. Além da presença desses temas e conceitos na prática dos professores formadores do CEFET/RJ, os mesmos são propostas recorrentes nos documentos brasileiros que norteiam a atuação do docente de língua estrangeira na educação básica. Destacamos também no ano de 2012 os estudos sobre o tema das questões étnico-raciais nos livros didáticos e sobre a metáfora como recurso educativo e sua presença no fazer docente.

#### **2.4. Desdobramentos e desafios**

Após essa breve exposição e avaliação das ações do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ, na tentativa de dar conta da complexidade e das implicações do trabalho necessário para sua implantação e andamento, passamos a etapa dos desdobramentos, novas ações e desafios para as próximas turmas.

Apesar do pouco histórico na formação (inicial e continuada) de professores em nossa instituição, o curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras recebeu apoio e reconhecimento do meio acadêmico do Rio de Janeiro. Conseguimos estabelecer parcerias com colegas professores/ pesquisadores de diferentes instituições de ensino (UFRJ, UERJ, UFF, UFRRJ, FIOCRUZ, UGF, UNIGRANRIO, INES RJ, IFRJ, Colégio Pedro II, Escola Naval, PUC-SP, UNIFESP, UFV, IFS etc.), promovendo aulas, palestras e demais atividades acadêmicas. Acreditamos que essa aceitação do curso seja, em particular, pelo protagonismo dos professores formadores e pela presença dos alunos/professores do curso em eventos internos e externos, divulgando o resultado de suas pesquisas e o próprio curso. Aliado ao crescimento intelectual proporcionado pelas experiências vivenciais e teóricas, o filtro afetivo entre os participantes foi um elemento fundamental ao longo desse percurso. A socialização dos conhecimentos (de diferentes naturezas) possibilitou, de fato, o crescimento mútuo.

A criação de cursos de especialização no cenário da RFEPT contribui para modificar a representação social no tocante ao trabalho do docente desse tipo de instituição. O professor atuante nas “escolas” na

RFEPT pertence à carreira federal do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), podendo atuar da educação infantil ao doutorado, de acordo com os projetos pedagógicos de cada instituição e interesse pessoal. No entanto, ainda hoje, apesar da expansão física da RFEPT e do aumento de cursos em diferentes níveis de ensino, a universidade conservadora (e a sociedade em menor medida) ainda desconhece e/ ou não valoriza o trabalho realizado pelos docentes dessa estrutura universitária, cujo início data de 1909, ou seja, uma história que se faz presente em nosso país quase trintas anos antes da criação da primeira universidade nacional.

Não podemos negar as novas institucionalidades assumidas para a RFEPT a partir do ano de 2008. Tal fato implica uma revisão da estrutura universitária pública do país e o reconhecimento do exercício do ensino, da pesquisa e da extensão do docente atuante nesse âmbito. O que forma o aluno (seja do ensino médio, técnico, superior ou da pós-graduação) não é o cargo público assumido pelo educador (em nosso caso, a carreira do magistério EBTT ou superior), mas sim o papel transformador assumido pelo professor formador na vida de seus alunos.

Entre os desafios e ações futuras para o curso, além do mencionado no parágrafo anterior, estão: (a) revisão da matriz curricular do curso (talvez inserindo uma matéria específica para problematizar a Linguística Aplicada, já que essa discussão aparece diluída em diferentes componentes curriculares); (b) aumento do número de docentes formadores com novas linhas de pesquisa, implicando na abertura de mais vagas para os interessados; (c) criação de um site para disponibilizar as monografias defendidas; (d) incentivo para que os alunos/professores desenvolvam suas monografias no primeiro ano de curso; (e) fomento para publicações em coautoria, entre alunos e orientadores; (f) estímulo para que os alunos/professores prestem concursos públicos para o magistério público; (g) incentivo para continuidade de pesquisas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; (h) estudo de mecanismos para a oferta da especialização na modalidade a distância ou de atividades de extensão empregando a TV CEFET; e por último, (i) acompanhamento dos egressos e de suas práticas docentes, pois acreditamos que seja importante verificar de que modo o curso modificou sua prática diária em sala de aula.

### **3. Conclusão**

Neste artigo, nosso interesse esteve em evidenciar o papel do CEFET/RJ como uma instituição de ensino superior. O trabalho realiza-

do na especialização preenche uma importante lacuna, tendo em vista a inexistência de um curso similar e gratuito que proporcione a formação continuada de docentes, de modo a contribuir para o aumento da qualificação dos interessados. Nessa ótica, o curso atende a uma demanda crescente, a fim de especializar um profissional apto para atuar de acordo com as mais modernas correntes metodológicas e de uma prática baseada na reflexividade crítica.

Acreditamos que nossa missão como professores formadores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos muitos profissionais da educação básica, do ensino superior, dos cursos de idiomas e de outros cenários educativos. O curso de especialização do CEFET/RJ atua para uma formação de um docente mais atuante em sua comunidade, permitindo seu aperfeiçoamento como profissional ao dotá-lo de uma visão de trabalho interdisciplinar; experiência mais adequada ao cenário atual das práticas discursivas e socioculturais. O curso também propicia a construção de uma base teórica e prática para estudos mais avançados.

O curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pode reforçar o CEFET/RJ como um espaço de formação inicial e continuada de professores, inclusive, da área de humanas, campo do conhecimento cada vez em evidência nas “escolas” da RFEPT. A oferta do curso vislumbra a possibilidade de novas parcerias e convênios com universidades nacionais e estrangeiras e o fortalecimento de novas ações para a equipe de línguas estrangeiras da instituição. Os dados apresentados neste texto demonstram ações individuais e coletivas com o intuito de cooperar para o projeto de transformação do CEFET/RJ em universidade tecnológica, estando esse trabalho sempre pautado na reflexão e no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge – Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, n. 1, 1997, p. 29-41.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação techno-

lógica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 15-01-2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 02*, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.

\_\_\_\_\_. *Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006, p. 87-156. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*, 4 vol. Brasília, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V.

(Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 31-43.

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.

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*. Espírito Santo, 2009.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, Arténgua, 2004, p. 171-187.

GUALBERTO, Clarice Lage. Formação docente ou terapia em grupo? Um estudo sobre eventos de formação continuada. In: *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. São Paulo: UNITAU, 2010, p. 193-199.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. *Diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1967.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PRAHBU, N. S. There is no best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 26/2, 1990, p. 161-176.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Neste Instituto Tecnológico se forma professor de letras? A formação de professores de espanhol na Rede Federal de Educação Tecnológica. In: *Anais do I Simpósio de Políticas Públicas em Educação/IV Seminário de Financiamento da Educação*

*Básica. Democratização, autonomia e participação: educação pós-reforma do Estado Brasileiro.* São Carlos: UFSCar, 2011, v. 1. p. 250-264.