

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET/RJ
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CRÍTICOS-REFLEXIVOS**

Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ)
afjrespanhol@gmail.com

RESUMO

A formação de professores tem recebido especial atenção desde a década de 90 quando surgiram trabalhos relacionais às questões do desenvolvimento do professor, da prática reflexiva e do método autobiográfico de formação (WALLACE, 1991; ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2002; GIMENEZ, 2004; TELLES, 2002). A reflexão só emerge na vida de um professor quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. Assim, a formação “completa” de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem. Por entender que o processo de formação é complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico (CELANI, 2002), este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da pesquisa narrativa na formação de professores e do próprio Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ na formação dos professores participantes. O curso ministrado pelo CEFET/RJ espera contribuir para que o professor egresso aprenda a tomar decisões “metodológicas”, baseadas em teorias que são mais apropriadas ao contexto de ensino em que atua. Além disso, o curso espera formar um profissional aberto a uma autoavaliação constante e capaz de ser multiplicador dos conhecimentos adquiridos e compartilhados em sala de aula. Após três anos de implantação deste projeto de curso, resta-nos (re)avaliar criticamente os principais objetivos do projeto pedagógico, as linhas de pesquisa dos professores participantes, as experiências de ensino e de extensão desenvolvidas, as pesquisas monográficas defendidas, as temáticas ainda em andamento e o desenvolvimento do *continuum reflexivo* por parte dos professores/participantes.

Palavras-chave:

Formação continuada. Professor reflexivo. Pesquisa narrativa. Língua estrangeira.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a contribuição do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, ofertado pelo CEFET/RJ desde 2011, para o crescimento das pesquisas desenvolvidas na área da linguística aplicada, bem como para a formação continuada de educadores linguísticos, atuantes, principalmente, em escolas públicas e privadas.

Para alcançar nosso objetivo, este artigo inicia sua discussão apresentando a importância do referencial teórico da pesquisa narrativa e da abordagem reflexiva para a formação inicial e/ou continuada de professores. Em seguida, a partir do resgate do estudo de Silva Júnior (2013) sobre a oferta do curso de formação continuada de línguas estrangeiras no cenário de uma instituição tecnológica, o artigo propõe uma atualização dos dados da pesquisa do autor ao revisitar os objetivos do projeto pedagógico do curso pesquisado, as linhas de pesquisa dos professores participantes, as experiências de ensino e de extensão desenvolvidas, as pesquisas monográficas defendidas e os estudos em andamento.

2. A pesquisa narrativa e a formação de professores

O uso das narrativas como objeto e/ou método toma o indivíduo e suas experiências de vida e de formação como objeto de estudo e como base de produção para novos conhecimentos relativos à pessoa e seu trabalho. Acreditamos que o perfil e a missão de ensino de cada instituição de ensino apresentam dinâmicas sociais e discursivas diferentes para a construção da identidade profissional docente.

O fato de narrar histórias pode ser considerado como um dos bens culturais mais preciosos de nossa humanidade. Desde sempre, ouvimos, contamos e somos sujeitos de histórias individuais ou coletivas (CLANDININ; CONNELLY, 1990). Nossa memória funciona como um reservatório de imagens construídas a partir de nossas vivências, positivas ou negativas, construindo os sujeitos que somos. Em nosso caso, como professores, podemos questionar sobre as imagens e as representações que nos formaram como educadores. Alimentamos em nossa mente inúmeras imagens e lembranças que formam nosso repertório de saberes e fazeres docentes.

Acreditamos que o processo de formação docente não se inicia num curso de licenciatura, muito menos, conclui-se numa formação con-

tinuada. A constituição da identidade docente é um processo complexo que se constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes contextos sociodiscursivos. Os alunos de um curso de graduação e/ou pós-graduação já chegam com certas imagens da identidade profissional do sujeito-professor, mas precisam modelar e reconstruir certas representações. Nós, professores, temos em nossas memórias modelos de profissionais que estão presentes de modo (in)direto em nossas práticas e escolhas, pois, segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 17), ainda no papel de alunos somos capazes de “construir [...] representações sobre a função docente através da observação da prática de professores”.

Ao formar professores, podemos empregar as imagens do reservatório pessoal com o intuito de rever memórias num processo reflexivo de (auto)formação. A memória, nessa perspectiva, não se remete somente como eco do passado, mas a necessidade de reviver uma experiência para melhor interpretá-la. De acordo com Peres (2010, p. 82), precisamos retomar a memória no “[...] tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações”. Isso porque reviver as lembranças positivas e/ou negativas constitui-se como tarefa essencial para a reconstrução de experiências. Além disso, a construção da nossa identidade, inclusive a docente, é um processo dinâmico que se (re)atualiza em meio de uma rede de socializações (NÓVOA, 1992). Em nosso caso como docentes, a cultura escolar vivenciada como alunos pode interferir na identidade profissional, assim como a relação entre vida privada e o universo profissional também pode provocar influências.

A pesquisa narrativa e/ou autobiográfica, segundo Passeggi e Barbosa (2008), encontra muita resistência no meio acadêmico e, ainda, não recebe o mesmo prestígio diante de outros tipos de método de trabalho. No entanto, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento com o emprego e a análise de narrativas, tornando essa prática muito comum em nossa vida cotidiana, acadêmica e nas práticas sociais, já que precisamos situar os indivíduos e colocá-los para refletir criticamente sobre sua função na sociedade. O estudo das histórias de vida no cenário internacional começa a partir da década de setenta com os estudos da Escola de Chicago (COULON, 2005; GABRIEL, 2011).

No Brasil, as pesquisas ganham maior notoriedade a partir dos anos noventa com trabalhos de autores estrangeiros como Antônio Nóvoa e Matthias Finger, organizadores do livro *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (1988), incluindo artigos de Christine Josso, Gaston Pineau e

Pierre Dominicé, importantes nomes da pesquisa narrativa. A coletânea de textos demonstra o resultado de estudos sobre experiências e diferentes teorias para o método (auto)biográfico na busca por uma conscientização da “investigação-formação” (PINEAU, 1988) na vida do sujeito adulto, já que o mesmo pode ser considerado mais crítico em relação às experiências vivenciadas para a reconstrução de sua história de formação (DOMINICÉ, 1988).

Os estudiosos de Chicago, também adeptos da pesquisa quantitativa, começaram a pensar métodos de pesquisa qualitativa por conta do processo migratório, que aconteceu nos Estados Unidos no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, provocando uma mescla de culturas, desorganização social e criminalidade. Nesse cenário, os pesquisadores se interessavam pelas fontes empíricas, porque acreditavam que o relato do sujeito transformava a experiência em algo mais próximo da realidade. Os dados de pesquisa nomeados pelo grupo de “documentos” originavam-se mediante diários, relatos, entrevistas, autobiografias, testemunhos e observação (COULON, 1995).

Antes do seu papel nas ciências humanas, a autobiografia entendida como espaço da experiência humana (CLANDININ; CONNELLY, 1990) já ocupava lugar literatura expondo sua contribuição como meio para reflexões pessoais e de crescimento pessoal, entre os seus primeiros expoentes, podemos citar: *A Poética*, de Aristóteles; *As Confissões*, de Santo Agostinho e *As Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau (TELLES, 2002; ROMERO, 2010). Nesses exemplos, os autores buscaram retratar verdades pessoais, enfrentamentos e desafios visando o entendimento e o amadurecimento diante das questões do mundo. Após muitos anos, Nóvoa (1988, p. 7) propõe a narrativa como mecanismo para uma “renovação metodológica” e “uma formação para mudança”. Também desde a abordagem apresentada pela escola de Chicago, o método autobiográfico na formação de professores procurou o desenvolvimento do sujeito diante dos problemas e das incertezas que lhe afligem (ROMERO, 2010).

No cenário da linguística aplicada brasileira, destacamos os estudos de Telles (2002), Motta (1997) e Mello (1999, 2004) sobre o uso de narrativas no processo formativo do docente. Além de dar a oportunidade do autoconhecimento, a pesquisa narrativa proporciona ao professor estudos sobre a representação de sua prática, por isso, os sujeitos-narradores são “[...] agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”, ou seja, organizam suas experiências de vida e profissionais (objeto para análise) e também podem construir sentidos

para as mesmas (método). Como vimos, as narrativas são importantes para a constituição de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e como a mesma é múltipla, nossos relatos também são sempre incompletos e dialéticos (ROMERO, 2010).

O método narrativo e/ou autobiográfico num curso de formação inicial ou continuada possibilita a formação de sujeitos reflexivos do seu papel de agentes modificadores da sociedade (CELANI, 2010). Wallace (1991), ao teorizar sobre a reflexão no desenvolvimento da prática pedagógica, apresenta que os sujeitos, ao iniciar um processo de aprendizagem, sempre relacionam os novos conhecimentos aos esquemas conceituais ou construtos modeladores de sua personalidade. Por conta disso, acreditamos na importância do trabalho com as histórias de vida na formação docente, porque, como afirma Telles (2002, p. 16), “[...] raramente o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas”. Telles (2002) classifica o método narrativo como um tipo de pesquisa qualitativa em que o sujeito-professor encontra um espaço para sua reflexão, autonomia e desenvolvimento da sua identidade profissional.

A pesquisa narrativa promove importantes contribuições para a formação do professor reflexivo e educadores agenciadores e transformadores (WALLACE, 2001; CELANI, 2002; TELLES, 2002), pois podem modificar o caráter tecnicista e pessimista da docência. Em síntese, compreendemos tais narrativas de si como (auto)formadoras, porque possibilitam ao sujeito pensar e refletir sobre o que falou e vivenciou, seja de modo individual ou numa troca de experiência coletiva (NÓVOA, 2001). Perceber a narrativa como objeto significativo é o que a pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p. 48) chama de “experiência formadora”, em que para ela ocorre “[...] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” por parte de cada indivíduo. O indivíduo começa a questionar sua identidade por meio das próprias experiências e registros recuperados através da memória. Toda experiência passa a ser formadora na medida em que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela (JOSSO, 2004).

3. *Revisitando o projeto de formação continuada do CEFET/RJ*

Em Silva Júnior (2013), fomos levados pelo autor ao histórico da oferta do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de

Línguas Estrangeiras no cenário de uma instituição pública federal de área tecnológica de atuação.

O autor da pesquisa retoma a origem do curso e a importância de cursos dessa natureza no cenário de escolas de educação básica (BRASIL, 1996, 1999). Retoma, ainda, que no Brasil somente as escolas públicas federais (por exemplo, o Colégio Pedro II, os institutos federais e o CEFET) oferecem cursos de especialização (presenciais e/ou a distância), contribuindo para que o aluno/professor em exercício tenha contato com professores formadores que atuam na educação básica e compartilham os mesmos desafios e enfrentamentos.

O pesquisador destaca a oferta do curso como meio de divulgação à comunidade externa das linhas teóricas de sustentação da prática dos professores de línguas da instituição, em particular dos docentes dos *campi* Maracanã, Nova Friburgo e Nova Iguaçu, primeiros sujeitos e responsáveis por escrever a história do curso.

O artigo destaca ainda a vivência do corpo docente em atividades de ensino de diferentes níveis e contextos educacionais, na pesquisa e na extensão, destacando a participação dos professores de língua inglesa no projeto nacional de ensino de línguas instrumentais, mais conhecido como projeto ESP (direcionado ao ensino da leitura em língua inglesa e coordenada pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da PUCP-SP).

As “privações sofridas” (ROJO, 2006) por professores de línguas estrangeiras em seus cursos de formação inicial também foram elementos destacados por Silva Júnior (2013) como motivadores para a oferta do curso pelo CEFET/RJ.

A premissa inicial da especialização em ensino de línguas do CEFET/RJ sempre foi integrar práticas e experiências de professores de diferentes línguas estrangeiras, pois seus idealizadores acreditam 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.

A reunião de professores de diferentes línguas representava uma curiosidade dos alunos/professores aprovados, porque esses chegavam vislumbrando um aumento da competência linguística e gramatical da

língua de atuação, visão decorrente dos programas de especialização existentes em outras instituições do estado do Rio de Janeiro. 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.

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 do projeto do CEFET/RJ. 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 autoavaliação 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 alunos/professores 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 conheci-

mento 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 enxergar 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. O curso busca formar o “professor-pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio da análise de sua história de vida e das reflexões decorrentes 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 viabilizou o desenvolvimento de investigações científicas e de produção acadêmica por parte dos alunos/professores cursistas, incentivando sua participação em programas de pós-graduação *strictu sensu*.

Conforme apresentado em Silva Júnior (2013), o programa curricular do curso do CEFET/RJ 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.

O interesse do projeto foi promover a “formação auto sustentada”, partindo das necessidades de si, do conhecimento de si para a busca de mudanças e novos procedimentos. Isso possibilitou a formação em que o aluno/professor, constantemente, se confronte com sua imagem no espelho (ALMEIDA FILHO, 1997), ou seja, no exercício rotineiro da autor-reflexão de suas ações e procedimentos adotados em sala de aula.

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 contou 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. Na turma com início em setembro de 2013, o curso manteve a participação ativa do mesmo número de docentes, em particular, professores de língua inglesa e espanhola. Independente da ênfase à formação de professores das línguas mencionadas, desde a primeira turma, o curso contou com professores cursistas de língua francesa.

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, mas as aulas no horário noturno também acabam sendo empregadas para algumas matérias. Nos primeiros meses do curso, os alunos/professores escolhem o orientador da pesquisa monográfica e iniciam o trabalho de investigação. Apesar desse contato inicial, muitos alunos acabam utilizando mais um ano após a realização das disciplinas para a apresentação da pesquisa final, tendo em vista que, de acordo com o regulamento interno da própria instituição, esse direito é garantido por lei ao cursista.

Silva Júnior (2013) retoma as diferentes linhas de pesquisa dos professores formadores e o conteúdo da matriz curricular do curso, sinalizando que tais áreas de pesquisa e/ou disciplinas ofertadas acabam por orientar diretamente as pesquisas apresentadas. O primeiro argumento seria pela própria formação do corpo docente atuante e, segundo, porque esse coletivo acredita que as discussões propostas nas linhas/disciplinas

constituem uma síntese daquilo que se espera para um educador linguístico.

Em suma, os componentes formativos (incluindo o trabalho monográfico) têm como objetivo levar o aluno/ professor, no decorrer 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.

4. Perfil dos alunos e contribuição acadêmica

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. A formação da terceira turma do curso não contou com prova escrita de seleção, somente adotamos a carta de candidatura como etapa eliminatória da seleção.

A seguir, apresentamos os dados quantitativos do estudo de Silva Júnior (2013) e atualizados em relação aos três processos seletivos realizados para ingresso ao curso:

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

TURMA 2012	
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
Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	16
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	2

TURMA 2013/2014	
Candidatos inscritos na seleção	41
Número de candidatos aprovados na seleção	28
Número de vagas oferecidas	21
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	14
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	7
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	1
Monografias em andamento	20

SÍNTESE DAS TRÊS TURMAS	
Número de vagas oferecidas	71
Desistências por motivos pessoais e/ou não defesa da monografia	12
Monografias defendidas	39
Monografias em andamento	20

Silva Júnior (2013) estabelece uma interpretação para os dados decorrentes das turmas de 2011 e 2012, tecendo sua leitura pautada nos seguintes pontos: a diferença do número de vagas de entrada nas seleções, o período de oferta para a realização das disciplinas e do tempo para a redação da monografia, o período e o tempo de inscrição, o horário de oferta do curso, o não conhecimento da comunidade acadêmica e/ou a pouca divulgação do curso pela instituição tecnológica, o histórico de evasão reduzido, a maior presença de egressos de universidades públicas, a presença de egressos de diferentes universidades privadas do Estado, a diferença de faixa etária e de tempo de atuação no magistério. A interpretação para os números da turma de 2013, ainda em andamento no momento de publicação deste artigo, também pode seguir os questionamentos propostos pelo autor do estudo citado anteriormente.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em relação à contribuição acadêmica do curso, citamos a seguir as monografias defendidas pelas duas primeiras turmas. Tentamos classificar as pesquisas⁴⁹ apresentadas em eixos decorrentes das linhas de pesquisa dos professores orientadores, apesar de tal dificuldade de limitar o estudo a uma temática única.

Podemos dividir os 23 estudos da turma de 2011 nas seguintes temáticas:

Temática/ Recorte de pesquisa	Número de monografias defendidas
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 16 estudos da turma de 2012 se encontram nos seguintes eixos:

Temática/ Recorte de pesquisa	Número de monografias defendidas
Políticas públicas e ensino	3
Material didático/LD	1
Letramento e gêneros textuais	4
Novas tecnologias (teoria, recursos e ensino)	2
Ensino para fins específicos (EJA, educação especial, ensino de línguas para crianças)	3
Metáforas e ensino	3

Em relação aos 20 estudos em andamento da turma de 2013, temos os seguintes interesses de pesquisa:

⁴⁹ 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 encontram um exemplar das mesmas na Biblioteca da instituição.

Temática/ Recorte de pesquisa	Número de monografias em andamento
Questões étnico-raciais	1
Formação continuada	2
Interculturalidade	2
Livro didático	1
Letramentos e gêneros textuais	6
Sexualidade e ensino	1
Novas tecnologias e ensino	4
Ensino para fins específicos (línguas para crianças e desenho de curso)	2
Metáfora e ensino	1

Após apresentação e análise dos dados acima, verificamos pelo número de estudos defendidos pelos alunos uma maior contribuição sobre o tema dos letramentos e gêneros textuais. Os estudos sobre o ensino de leitura, os temas sociais, os gêneros orais e escritos, as sequências didáticas e a transposição didática de gêneros são os desdobramentos do eixo norteador dessas monografias. A presença desses conceitos é recorrente na prática dos professores formadores do CEFET/RJ e os mesmos também são problematizados nos documentos brasileiros que norteiam a atuação do docente de língua estrangeira na educação básica. Destacamos também a contribuição de pesquisas da turma de 2013 sobre temas ainda não desenvolvidos por alunos egressos das primeiras turmas, como o tema das questões étnico-raciais e da sexualidade na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais.

5. *Novos desafios*

Apesar de o recente histórico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras, o CEFET/RJ recebeu apoio e reconhecimento do meio acadêmico do Rio de Janeiro, após a divulgação de pesquisa de alunos das primeiras turmas em congressos e processos seletivos de acesso à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa aceitação também se deve, em particular, ao protagonismo dos professores formadores.

A criação de cursos de especialização no cenário de uma instituição tecnológica contribui para modificar a representação social no tocante ao potencial de trabalho do docente desse tipo de instituição. O professor atuante nas “escolas técnicas” pode atuar do ensino médio/técnico ao doutorado, somando todas essas experiências no seu fazer pedagógico e podendo contribuir com propriedade na formação de demais professores.

Entre os desafios e ações futuras para as próximas turmas do curso, as considerações propostas por Silva Júnior (2013) precisam ser atualizadas, como: (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) incentivo para continuidade de pesquisas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; e por último, (g) 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.

Nosso interesse, neste artigo, esteve em evidenciar o papel do CEFET/RJ como uma instituição de ensino superior e o trabalho realizado no curso de Especialização de formação de educadores linguísticos. 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 e nos saberes decorrentes da história de vida de cada sujeito.

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 acena para a formação de um docente mais atuante em sua comunidade, permitindo seu aperfeiçoamento como profissional ao dotá-lo de uma visão de trabalho interdisciplinar e de experiências mais adequadas ao cenário atual de múltiplas práticas discursivas e socioculturais.

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 tecnológica, 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.

_____. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, p. 87-156. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

_____. *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).

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

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 1999, 4 vol.

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

_____. 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, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.

_____. *Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*.

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

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G.

A formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. São Paulo: Pontes, 2010.

_____. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, 1990, p. 2-14.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera. Formação e exercício de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 51-61.

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.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

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; ArtéLíngua, 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.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Auto-biografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexivo de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. S. G. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MELLO, Dilma Maria. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 2004. Tese (de Doutorado). – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

MOTTA, L. V. M. *Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor*. 1997. Dissertação (de Mestrado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *História e histórias de vidas: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001, p. 7-12.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero? In: SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGU, Rita de Cássia (Orgs.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

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

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.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografia de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 141-162.

SILVA JÚNIOR, A. F. Formação continuada de professores de Letras/Línguas Estrangeiras no CEFET/RJ: um relato de experiência. In: *Cadernos do CNLF*, v. XVII, p. 283-304, 2013.

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

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Oxford University Press, 1991.