

RETRATOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE DA REDE FEDERAL TECNOLÓGICA: UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE SOB A LENTE DA SEMÂNTICA GLOBAL

Carlos Fabiano de Souza

Orientadora: Luciana Maria Almeida de Freitas

Doutorando

RESUMO: A criação dos Institutos Federais (IFs) cumpre um papel relevante quanto a fomentar uma nova etapa da Educação Profissional e Tecnológica do país. No bojo desse processo, evidencia-se que as unidades da Rede Federal Tecnológica (RFT) têm sido reconhecidas como escolas de referência mundial na implantação de programas e políticas específicas para o setor, ao prover um ensino público de qualidade, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos pactuados com a formação para a cidadania e para o trabalho. Em face dessa questão, o atual cenário, no qual as escolas da RFT se inserem como instituições pluricurriculares, *multicampi*, que se organizam tendo como eixo a articulação entre *ensino*, *pesquisa* e *extensão*, impõe-nos o desafio de pensar o papel que desempenham os/as professores/as nesse sistema. Entende-se, sobretudo, que estamos diante de indivíduos com um compromisso social, tal que por meio do seu trabalho o processo de ensino e aprendizagem ganha significado, contribuindo, assim, com a emancipação da mesorregião na qual essas escolas se encontram localizadas. Acerca do professor de língua estrangeira (LE), em especial, pode-se afirmar que, atualmente, a internacionalização dos Institutos, por meio de Programas de Cooperação Internacional, tem cooperado para que se coloque em pauta o lugar que o professor de inglês tende a ocupar nesse processo, como peça fundamental no que toca ao desenvolvimento de uma política linguística e de internacionalização efetivas. Partindo dessas explicitações preliminares, sob a lente da semântica global (MAINGUENEAU, 2008), este texto busca apresentar um dispositivo de análise para ler discursivamente os processos de significação do *ser professor de LE na RFT*, a partir de enunciados inscritos no formulário de pesquisa *Perfil de professores licenciados em Letras da Rede Federal*, realizado pela SETEC/MEC em 2015, o que implica considerar os sentidos produzidos sobre *formação docente* para atuar nessas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica global, formação docente, professor de língua estrangeira, Rede Federal Tecnológica.

Considerações iniciais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IFs) são instituições pluricurriculares, *multicampi*, criadas com a missão de desempenhar relevante papel no desenvolvimento do país. Isso requer considerar que a vocação dessas escolas busca estar atrelada à oferta de cursos cujos currículos estejam intrinsecamente vinculados ao mundo do trabalho e às potencialidades econômicas regionais, gerando, por consequência, tecnologia, conhecimento e crescimento, partindo do local, entretanto, com os olhos voltados para o global.

Pretende-se, assim, contribuir significativamente com a emancipação da mesorregião onde os IFs se encontram localizados, por meio da potencialização dos arranjos produtivos locais. Isso se dá tendo como projeto a formação de indivíduos para o mundo do trabalho – cidadãos críticos e conscientes, sujeitos das transformações.

Desde a sua criação, a partir da promulgação da lei federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, essas escolas têm sido reconhecidas como espaços educacionais de referência mundial no que se refere à implantação de programas e políticas específicas para o setor, ao oferecer à sociedade um ensino público de qualidade, materializado no provimento de diferentes itinerários formativos, dedicados à formação humana.

No bojo desse panorama, destaca-se o papel desempenhado pelo professor, indivíduos com um compromisso social, tal que por meio do seu trabalho o processo de ensino e aprendizagem tende a ganhar significado. Em face dessa questão, os professores são concebidos como peça fundamental de uma engrenagem político-governamental que visa à melhoria da educação nacional, constituindo-se, dessa maneira, em pilar imprescindível na construção e desenvolvimento de práticas significativas, que contribuam, de fato, com a formação integral de indivíduos capazes de atuar como transformadores sociais comprometidos com a sociedade.

É nessa perspectiva que se pode afirmar com Pacheco (2012a) que os IFs possuem como objetivo precípua “a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (PACHECO, 2012a, p. 9).

Pensar no professor que atua nessas escolas implica, então, levar em conta questões que dizem respeito à sua formação, atentando especialmente para o fato de que se trata de um contexto em que, ao longo de sua história, as licenciaturas não têm sido requisito essencial

para o exercício docente (COSTA, 2016). Em se tratando dessa questão, cabe fazer menção ao fato de que muitos dos professores das áreas específicas de nível técnico e superior tecnológico possuem formação em bacharelado, não tendo recebido, portanto, qualificação acadêmica para a docência (PACHECO, 2012b).

Soma-se a isso o fato de que a formação do professor que se almeja para atuar nesses itinerários formativos tem sido debatida, em tempos recentes, por estudiosos que têm se dedicado mais detidamente a refletir sobre as políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT) (MACHADO, 2008; CALDAS, 2011; PACHECO, 2012b, entre outros), citando como exemplo o espaço de interlocução oportunizado pelo *GT – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), por intermédio do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais (MACHADO, 2008).

Para Caldas (2011), ainda que nos últimos anos a defesa da formação docente qualificada para esse ramo de ensino tenha ganhado eco em discussões mais pontuais, “não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a EPT” (CALDAS, 2011, p. 35).

No que tange ao professor de língua estrangeira (LE), particularmente, pode-se afirmar que, atualmente, a internacionalização dos Institutos, por meio de Programas de Cooperação Internacional, tem cooperado para que se coloque em pauta o lugar que o professor de inglês tende a ocupar nesse cenário, como um vetor de práticas pedagógicas fundamentalmente empenhadas com o desenvolvimento de uma política linguística e de internacionalização, no âmbito de atuação dos IFs.

Ressalta-se, dessa maneira, que propor ações visando ao desenvolvimento das LEs enquanto veículos que permitem o “acesso ao conhecimento produzido e, de modo especial, como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional” (ABREU-E-LIMA et al., 2016, p. 21), torna-se algo impensável se não se considera o trabalho do professor de LE no âmago dessas políticas.

A partir da leitura do documento *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, de 25 de novembro de 2009, o qual é fruto de um processo de ampla discussão coletiva, desenvolvido no âmbito do Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FORINTER), assume-se que se torna fundamental compreender que a internacionalização das escolas da

Rede Federal Tecnológica (doravante RFT) é um importante passo em andamento, e que não há mais como recuar.

Em consonância com esses processos, cabe indagar: O que se espera, de fato, dos professores de LE da RFT, diante das demandas impostas por essa política de internacionalização? Qual a formação desses professores? De que maneira essa formação encontra-se articulada às especificidades do exercício docente junto à EPT?

Partindo dessas explicitações preliminares, sob a lente da semântica global (MAINGUENEAU, 2008), este texto busca apresentar um dispositivo de análise para ler discursivamente os processos de significação do *ser professor de LE na RFT*, a partir de enunciados inscritos no formulário de pesquisa *Perfil de professores licenciados em Letras da Rede Federal*, realizado pela SETEC/MEC em 2015, o que implica considerar os sentidos produzidos sobre *formação docente* para atuar nessas escolas.

Institutos Federais (IFs): uma história em construção

A missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições, portanto, é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2012a, p. 9).

Com a criação dos IFs, a partir da publicação da Lei 11.892, no dia 29 de dezembro de 2008, tem-se um marco na construção de um novo modelo de EPT no Brasil. No entanto, a história dessas escolas, e da própria RFT, data de tempos atrás, mais especificamente o ano de 1909, por meio de um decreto¹ presidencial assinado por Nilo Peçanha, presidente do Brasil à época. Faz-se referência, aqui, às dezenove Escolas de Aprendizes Artífices que foram criadas por meio desse decreto supracitado, e que foram instaladas, de modo estratégico, nas capitais brasileiras. Com exceção de uma delas que não se instalou na capital – a Escola de Aprendizes Artífices de Campos (GOMES, 2017).

Supõe-se que pelo fato de Nilo Peçanha ser natural da cidade de Campos dos Goytacazes isso tenha contribuído para que ele (enquanto presidente da república em exercício) não tivesse poupado esforços para instalar uma dessas escolas em sua cidade natal. Essas instituições deram um passo primordial no que se refere a representar “um dos mais

¹ Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

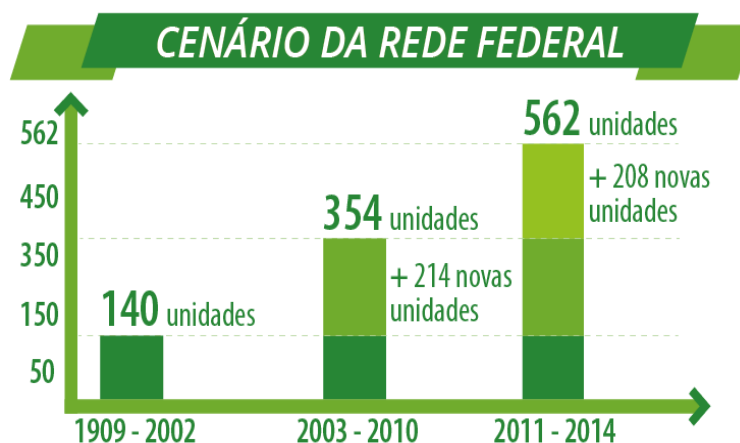
importantes feitos em favor da formação profissional nas primeiras décadas do século passado” (GOMES, 2017, p. 9).

No decorrer dos tempos, tem-se a evolução dessas escolas que se tornaram *Escolas Industriais e Técnicas*, no ano de 1942, passando a *Escolas Técnicas Federais*, em 1959, até que, no ano de 1978, três escolas federais foram transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs), quais sejam: o CEFET-RJ, o CEFET-MG, e o CEFET do Paraná. Mais tarde, durante os anos 90, várias escolas técnicas e agrotécnicas federais também passaram a ser centros federais, constituindo o que ficou conhecido como *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, instituído nos idos de 1994 (PACHECO, 2012a).

De CEFETs a IFs, pode-se afirmar que esse processo se deu seguido de uma grande expansão da Rede (figura 1), que teve o seu apogeu entre o período compreendido entre 2011 e 2014, durante os áureos anos do governo do PT. Atualmente, a RFT é composta por trinta e oito IFs espalhados por todos os estados da federação, com a oferta de um percurso formativo que contempla a educação básica, técnica e tecnológica, oferecendo cursos de qualificação profissional, ensino técnico integrado ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, e cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Além disso, também fazem parte da Rede o CEFET-RJ e o CEFET-MG, vinte e cinco escolas técnicas vinculadas a universidades federais, o Colégio Pedro II, e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Figura 1: Percurso histórico e expansão da Rede Federal



Na tentativa de recuperar o percurso histórico dessas escolas, nos deparamos com uma série de fatos políticos que representaram/representam avanços com base em ações

governamentais, mas, sobretudo, cabe destacar a resistência e a luta dessas instituições, ao longo de décadas, na consolidação do que nós conhecemos, hoje, como IF, com sua rica e produtiva história ainda em curso.

Na próxima seção, trataremos mais detidamente do dispositivo de análise para ler discursivamente os enunciados postos em circulação por meio do formulário *Perfil de professores licenciados em Letras da Rede Federal*.

Perfil de professores licenciados em Letras da Rede Federal: sentidos em circulação

Esta seção se dedica a apresentar um dispositivo de análise para ler discursivamente os processos de significação do *ser professor de LE na RFT*, a partir de enunciados inscritos no formulário de pesquisa (figura 2) *Perfil de professores licenciados em Letras da Rede Federal*, realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), em 2015.

Figura 2: Formulário para professores de Letras da Rede Federal



A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário *on-line*, que os/as professores/as da RFT, interessados em participar, tendo em vista não ter sido mandatório o preenchimento, tiveram que responder até a data de 21 de agosto de 2015.

É importante frisar que o documento em questão foi encaminhado aos dirigentes das escolas que fazem parte da Rede, com o intuito de levantar dados que deveriam ser utilizados, segundo informações dadas à época, para fomentar iniciativas de capacitação de estudantes e servidores, por meio de ações engendradas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Dentre essas ações, destacam-se: as aplicações de testes de proficiência linguística no idioma alvo, a criação de núcleos de línguas, além do provimento de um programa de capacitação internacional², para professores de idiomas, realizado pelo MEC em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foi informado, ainda, que a pesquisa seria conduzida por um grupo de trabalho formado por representantes da SETEC/MEC, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), e do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF).

O documento³ utilizado nesta investigação foi obtido através de contato por *e-mail* enviado no dia 4 de maio de 2017 para o gabinete da SETEC/MEC. A resposta a esse *e-mail* foi recebida no dia 12 de junho deste mesmo ano, cujo corpo do texto informava não ter havido publicação alguma, em mídia impressa ou virtual, dos resultados obtidos por meio do mapeamento feito pela pesquisa do questionário *on-line*.

Entretanto, eles encaminharam, em anexo, um arquivo contendo as perguntas que foram criadas para esse instrumento de pesquisa, bem como as respostas geradas pela participação dos(as) professores(as) que se dispuseram a preenchê-lo, contabilizando um total de 2391 (duas mil trezentos e noventa e uma) respostas.

A partir desse material, com o intuito de observar os sentidos produzidos sobre *formação docente* para atuar nas escolas da RFT, como aporte teórico, lança-se mão da semântica global (MAINGUENEAU, 2008). Entende-se por esse conceito como sendo um procedimento que busca integrar sinergeticamente todo o conjunto dos planos e das dimensões que operam em um dado funcionamento discursivo, a partir de um sistema de regras que atua como uma rede de restrições.

² Podemos citar como um dos exemplos dessas ações a experiência de capacitação para professores de inglês, obtida junto ao Programa SETEC-CAPES/NOVA, por meio da Chamada Pública SETEC/MEC nº 01/2015, de 22 de setembro de 2015.

³ O documento de que trata este dispositivo de análise foi organizado com 19 (dezenove) questões fechadas e uma questão aberta, na qual o professor é convocado a dar sugestões para o ensino de idiomas no escopo de atuação da Rede.

Dito de outro modo, a *semântica global* “não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 75).

Por esse prisma, investigar esse formulário sob a perspectiva discursiva da semântica global requer compreendê-lo enquanto um todo que produz sentidos, “um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões” (MAINGUENEAU, 2008, p. 76); um texto cuja materialidade linguística se constitui pelo atravessamento de vozes materializadas por meio dos enunciados que nele se inscrevem, pois “toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói” (MAINGUENEAU, 2015, p. 81).

Visando interpretar os efeitos de sentidos inscritos no texto, optou-se por mobilizar algumas categorias problematizadas pela semântica global, a saber: (a) os temas; (b) o estatuto do enunciador e do destinatário; e (c) o modo de enunciação.

De acordo com o texto, há sete percursos formativos pelos quais passaram os/as professores/as licenciados em Letras que atuam na RFT, sendo estes: (1) professores que possuem licenciatura única em língua portuguesa; (2) professores com licenciatura única em LE; (3) professores com dupla licenciatura em português/espanhol; (4) licenciatura dupla em português/francês; (5) licenciatura dupla em português/inglês; (6) licenciatura dupla em português/LIBRAS; e (7) outros.

É importante destacar que o questionário apresenta alguns dados conflitantes, tendo em vista que ele informa o número de 276 (duzentos e setenta e seis) professores com licenciatura única em LE, mas, em um dos itens, quando perguntado “se possui licenciatura única em língua adicional, é habilitado para qual língua?” (pergunta de número dois do questionário), 149 (cento e quarenta e nove) professores responderam espanhol, 22 (vinte e dois) francês e 290 (duzentos e noventa) responderam inglês. Ou seja, a soma desses valores supera o número de 276 professores com licenciatura única em LE, segundo fora informado na questão anterior.

Além disso, ressalta-se que o item “outros” não deixa claro qual é o tipo de percurso formativo pelo qual o professor passou para concluir a sua licenciatura em Letras, deixando em suspenso se o que estaria em jogo, neste caso, é um curso de licenciatura dupla em algum idioma estrangeiro não informado previamente pelo próprio instrumento de pesquisa, ou para a situação em que o informante tenha concluído mais de um curso de licenciatura, podendo ser Português/Inglês e depois ter feito uma complementação em Espanhol, na modalidade de reingresso.

É possível dizer que, ao ler discursivamente as perguntas do instrumento, observa-se a presença de um enunciador-coletivo (GUIMARÃES, 2005) – o seu dizer é atribuído a um grupo específico, a voz de uma coletividade. No caso do texto em análise, tem-se um enunciador cujo posicionamento discursivo, ou modo de enunciar, coloca em circulação a voz dos representantes da SETEC/MEC, como se observa na terceira questão do questionário (quadro 1), por meio da qual os participantes são convocados a assinalar a opção que melhor se adéqua ao seu perfil. Vejamos:

Quadro 1: Pergunta de número três do questionário *on-line*

Não é o meu caso, possuo licenciatura única.	202	8.7%
Ministro aula de Português apenas.	538	23.3%
Ministro aula de Espanhol apenas.	219	9.5%
Ministro aula de Francês apenas.	37	1.6%
Ministro aula de Inglês apenas.	473	20.5%
Ministro aula de LIBRAS apenas.	28	1.2%
Ministro aula nos dois idiomas nos quais sou formado.	654	28.3%

Fonte: SETEC/MEC (2015).

Essa voz traz em si, em maior ou menor grau, uma concepção já elaborada sobre aspectos ligados à formação do licenciado em Letras, formas de *ser/estar* professor no exercício de sua atividade profissional, como em: “Ministro aula de Inglês apenas” (quadro 1), pois, como bem colocado por Maingueneau (2015, p. 81), “o sentido se constrói no interior de fronteiras, mas mobilizando elementos que estão fora delas”. Entende-se, assim, que a natureza dessa voz, a qual nos possibilita ter acesso a uma gama de textos produzidos em momento anterior ao da construção do questionário, pode ser apreendida pela maneira como são elaboradas as perguntas do instrumento, bem como a incitação às possíveis respostas dos informantes, tendo em vista que “através de seus enunciados, o discurso produz um espaço onde se desdobra uma ‘voz’ que lhe é própria” (MAINGUENEAU, 2008, p. 91), como se vê, por exemplo, em: “Não é o meu caso, possuo licenciatura única” (quadro 1).

Infere-se, assim, que os enunciados das respostas tendem a refletir uma *incorporação* (MAINGUENEAU, 2008), criando um efeito de imbricação do discurso e de seu modo de enunciar, uma vez que o efeito criado dá a ver um enunciador que assume o lugar de portavoz dos informantes do questionário, convocando-os a fazer ecoar determinadas práticas que estariam ligadas ao profissional de Letras. Tem-se, dessa maneira, uma forma de ser, a partir

de um modo de dizer, assegurando a “‘incorporação imaginária’ dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 93).

O enunciado “Ministro aula nos dois idiomas nos quais sou formado” reflete uma situação que parece ser bastante comum na Rede, tendo em vista o número alto de professores que marcaram este item, especificamente, 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) informantes. Afirma-se, inclusive, que há concursos para o provimento de vagas da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico por meio do qual já é informado no edital que, ao ser aprovado no concurso público, o professor com dupla licenciatura deverá ministrar aulas em ambas as línguas.

Na pergunta seguinte (quadro 2), essa questão ganha outra dimensão. Presume-se que ao convocar o(a) professor(a) a responder se ele(ela) atua apenas como professor de português, ainda que possua licenciatura dupla, alguns pontos são silenciados. Vejamos:

Quadro 2: Pergunta de número quatro do questionário *on-line*

É o meu caso. Acho bom, pois prefiro dar aulas apenas de Português.	294	18.5%
É meu caso, mas preferiria dar aulas de língua estrangeira apenas.	76	4.8%
Sou indiferente quanto a isso. Gosto de ensinar ambos os idiomas.	464	29.2%
Embora tenha licenciatura dupla, apenas ensino língua estrangeira. E prefiro que seja assim.	341	21.4%
Ensino apenas língua estrangeira, mas preferiria ensinar apenas português.	18	1.1%
Outros.	271	17%

Fonte: SETEC/MEC (2015).

Temos, aqui, uma situação bastante peculiar e que merece ser perscrutada. “É o meu caso. Acho bom, pois prefiro dar aulas apenas de Português”, é um enunciado cuja materialidade linguística faz ecoar, por meio de seu funcionamento discursivo, um aspecto bastante comum em algumas unidades de ensino da Rede, qual seja: Colegas que foram aprovados em concurso público de provas e títulos, para exercer o magistério, ministrando aulas de um componente curricular X e que acabam desviados de função, tendo que dar aulas de outro idioma.

Pode-se dizer, então, que o item quatro do questionário, “Você possui licenciatura dupla, mas atua apenas como professor de Português. Assinale a alternativa que melhor se enquadra”, apresenta alguns enunciados que nos conduzem as seguintes indagações: (i) O concurso era, de fato, para língua portuguesa?; (ii) O(a) professor(a) fez concurso para uma língua adicional específica, mas, por uma questão de carência da unidade de ensino, há

imposição da gestão para que ele(a) assuma turmas de português, pelo simples fato de ele/ela ter dupla licenciatura?

Observa-se que a utilização de um enunciado como “Sou indiferente quanto a isso. Gosto de ensinar ambos os idiomas” tende a reforçar essa postura de negligência por parte da instituição quanto a não cumprir com o que estava determinado em edital, caso o(a) professor(a) tenha prestado concurso para uma língua adicional específica, dando a entender que o professor se encontra satisfeito por ter que lecionar um idioma diferente, visto que ele tem formação também nessa área.

Assume-se que esse tipo de prática pode vir a dar ênfase a naturalização de um sentido de não valorização da formação docente, ao enfatizar uma postura de descaso com relação ao trabalho docente, de desrespeito com a escolha particular de cada indivíduo, desqualificando, assim, a atividade de um profissional que, na maioria das vezes, opta por uma vaga em um processo seletivo a partir de suas preferências e qualificações necessárias, almejando construir determinada carreira.

Por outro lado, enunciados como “É meu caso, mas preferiria das aulas de língua estrangeira apenas” tende a dar voz à insatisfação do(a) professor(a) que se vê obrigado(a) a ter que ministrar uma disciplina para a qual ele(a) não fez o concurso público. Pode-se dizer que a utilização dos termos “mas preferiria” e “apenas” operacionalizam esse tom de insatisfação.

Essa questão da desvalorização do trabalho do professor, o que está diretamente ligado ao descaso com relação à formação docente, pode ser verificada também no item dez (quadro 3), quando se pergunta: “Tem interesse em ensinar essa língua, como atividade extracurricular, mesmo não sendo habilitado para tal?”. Vejamos:

Quadro 3: Pergunta de número quatro do questionário *on-line*

Sim e me considero apto para isso.	268	16.8%
Sim, mas não me considero em condições de ensiná-la.	461	28.9%
Não tenho interesse nem condições de ensiná-la.	868	54.4%

Fonte: SETEC/MEC (2015).

Infere-se, assim, que a *desvalorização do trabalho docente* se impõe como um *tema* dentro dessa discussão sobre a *formação docente*, que também é uma temática posta em circulação por meio desses enunciados. É, portanto, grave perceber que um documento dessa

natureza veicula enunciados como “Sim e me considero apto para isso.”, o qual tende a reforçar a prática do exercício do magistério sem a formação especializada para tal finalidade.

De acordo com Abrucio (2016, p. 11):

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão.

Vemos que as questões supracitadas, e que envolvem sobremaneira o enunciado destacado anteriormente, vão de encontro aos apontamentos feitos por Abrucio (2016), pois bastaria, então, o profissional demonstrar interesse em ensinar uma língua, como atividade extracurricular, e dizer que ele(a) está apto(a) a lecioná-la para efetivar essa prática? Obviamente que a resposta será não. Entende-se, entretanto, se tratar de uma questão complexa e que merece repúdio, tendo em vista que ela reforça uma atitude rechaçada por grande parte do coletivo docente, pois busca antecipar o que tem sido disseminado pelo atual governo interino como valorização do “notório saber”, em detrimento da formação especializada.

Acerca da temática da formação, o texto traz à baila um número significativo de professores com mestrado e doutorado atuando no escopo da Rede, além de abordar questões que se dedicam a investigar o grau de proficiência linguística, se possui certificação internacional em inglês, e se o(a) informante já teve experiência internacional. Ademais, busca-se verificar também se os(as) professores(as) respondentes têm interesse em participar de programas de mobilidade e intercâmbio acadêmico, com fins de capacitação no idioma alvo, bem como se eles(as) já atuaram no Programa IsF, em Núcleos de Línguas (NucLi) de alguma universidade federal e no e-Tec Idiomas⁴.

É correto afirmar que um documento que se dedica a analisar o perfil dos professores de Letras de uma Rede tão ampla e idiossincrática, ainda que com o objetivo primeiro de reverter os resultados obtidos em iniciativas de capacitação de alunos e servidores pelo Programa IsF, deveria levar em conta o aspecto complexo da formação docente para atuar

⁴ O e-Tec Idiomas é um programa dedicado ao ensino de idiomas, ofertado na modalidade EaD, desenvolvido pela RFT por meio da SETEC/MEC e do CONIF.

nessas escolas, pois, segundo bem nos lembra Pacheco (2012b), quando se trata da RFT, torna-se crucial considerar o fato de

[...] que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada. A maioria deles teve sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (PACHECO, 2012b, p. 83).

Por fim, salienta-se que investir na internacionalização dessas escolas, requer ir além da mera visão fragmentada de se pensar na construção de uma política linguística e de capacitação docente que cumpram o papel de nortear a prática de professores como disseminadores do idioma alvo, sem uma finalidade bem definida, e que esteja articulada às especificidades da EPT.

Ao enunciar, “Professor de Letras [,] [o] MEC deseja conhecer vocês para aprimorar o ensino de línguas” (figura 2), deve-se entender que conhecer o professor é buscar compreender a sua atividade profissional, a finalidade de seu trabalho, a partir de elementos essenciais de sua experiência e formação, com vistas ao que se espera desse profissional em determinado contexto de atuação. O que é diferente de se pensar nesse professor como alguém que esteja apto a ministrar aulas de idiomas mesmo que sem formação própria (especializada), que atenda a determinados fins pedagógicos, por exemplo.

Esta análise, portanto, deve-se pautar na formação de um profissional qualificado a desenvolver o seu papel social junto aos programas da RFT, a qual se dedica a fomentar um processo de emancipação humana crucial para o desenvolvimento do país. Isso implica em ultrapassar os sentidos expressos por uma formação que não contemple o aspecto industrioso de lidar com profissionais que devem estar aptos a formar indivíduos críticos e conscientes do seu papel como transformadores, fazendo uso da LE (inglês) para defender os interesses locais e regionais em âmbito mundial.

Com esse intuito, busca-se focar no conhecer para agir na formação continuada de profissionais que devem formar para o mundo do trabalho, em lugar da perspectiva de formação para o mercado, a qual deve ser amplamente repudiada no âmbito de atuação dessas instituições, superando, assim, o aspecto da subordinação às imposições das agências internacionais.

Torna-se urgente, portanto, aceitar esse desafio, imprimindo esforços para promover uma formação afinada com a emancipação humana. Assim, formar para o mundo do trabalho deve ser uma ação comprometida com a formação humana, integral, investindo em gerar conhecimentos por meio de uma prática pactuada com os arranjos produtivos locais, a fim de contribuir com a construção de uma sociedade socialmente democrática, justa e efetivamente inclusiva, acima de tudo, participando mais ativamente das decisões em nível global, como cidadãos do mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. et al. *Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

ABRUCIO, F. L. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E. (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Moderna, 2011, p. 33-46.

COSTA, M. A. *Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?* Curitiba: Appris, 2016.

GOMES, L. C. G. *Escola de aprendizes artífices de Campos: história e imagens*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2005.

MACHADO, R. L. Z. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 –). – Brasília: MEC, SETEC, 2008, p. 23-38.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PACHECO, E. Prefácio. In: SOUZA, E. C. L.; CASTIONI, R. (Orgs.). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora UnB, 2012a, p. 7-11.

_____. *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012b.

Créditos das imagens

FIGURA 1 – Percurso histórico e expansão da Rede Federal. Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FIGURA 2 – Formulário para professores de Letras da Rede Federal. Fonte: Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/letras/materias/index/mostrar/id/14866>>. Acesso em: 16 jul. 2015.