

Concurso Público para professor de Português/Língua Estrangeira do IFRJ: reflexões sobre o trabalho docente

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ)ⁱ

Resumo:

A evolução metodológica do ensino de línguas implica também um repensar dos concursos públicos de seleção docente ao magistério, independente do âmbito, seja estadual, municipal ou federal. São poucos os estudos destinados à análise do gênero prova escrita de concurso público. Acredita-se que estudá-lo permite compreender um importante passo no entendimento da formação de professores, porque essas provas demonstram o percurso seguido pelo ensino de línguas em nosso Estado e país. Porém, nem sempre os pontos de estudo constantes no edital e a prova de seleção (objetiva ou discursiva) ao cargo de professor de línguas materna e/ou estrangeira correspondem às discussões mais recentes da área do ponto de vista linguístico e/ou pedagógico. Muitos concursos ainda se limitam a restringir a avaliação docente a uma mera prova escrita em que os conhecimentos gramaticais e estruturais da língua materna ocupam o centro das atenções. Esses exames acabam por definir o perfil do professor de língua da escola pública brasileira. Não se pretende dizer que não seja necessário conhecer a gramática de uma língua para ser professor da mesma, mas exigir somente esse conhecimento não possibilita que o professor/ candidato demonstre conhecimento de outras competências importantes para uma prática docente reflexiva. A partir disso, pretende-se, neste estudo, apresentar uma reflexão a partir da análise de questões da prova do ano de 2011 para o cargo efetivo de professor de Português/Espanhol e Português/Inglês do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Espera-se levantar nos exames que saberes são valorizados para a atuação do professor de língua materna/estrangeira num instituto tecnológico. Como forma de alcançar o objetivo desta comunicação, recorreu-se aos estudos teóricos de Daher (2006), Paraquett (2009) e Pacheco (2010) sobre formação de professores de línguas e educação profissional.

Palavras-chave: concurso público, prova escrita, Português/Língua Estrangeira, prática docente, saberes.

1 Introdução

O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol ou Português/Espanhol ofertados no cenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), constituindo um recorte relevante para problematizar os conhecimentos docentes valorizados em provas escritas de concursos públicos e as políticas recentes da educação profissional e tecnológica no nosso país.

A contratação de professores para atuação RFEPCT precisa acompanhar as políticas educacionais vigentes que visam à qualidade social, a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de saberes locais e/ou regionais. A educação profissional, historicamente, sempre contou com carência de professores licenciados para atuação em disciplinas específicas de diferentes áreas técnicas, desenvolvendo programas emergenciais de licenciaturas curtas ou de complementação pedagógica ou, ainda, de cursos de formação continuada sobre esse contexto. Em relação às disciplinas de formação geral do currículo da Educação Básica, normalmente, acompanhamos pelos editais de concurso o requisito legal mínimo exigido por lei sempre requerido para posse dos candidatos. Salvo algumas exceções como no caso dos concursos para professor de espanhol, principalmente, em que

acompanhamos alguns editais equiparando um certificado de proficiência na língua e/ou de curso livre ao diploma de um curso de licenciatura.

Ainda não temos publicações suficientes para definir se o trabalho docente na Educação Básica, por exemplo, no contexto da educação profissional difere da formação em outros cenários e com outras propostas curriculares. No entanto, acreditamos que o docente atuante na RFEPCT precisa mobilizar mais saberes e diálogos entre o conhecimento específico da área, a formação humana do sujeito e o diálogo com a formação técnica/ profissional, pois segundo Machado (2011), o trabalho do professor atuante na educação profissional envolve

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral, práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva da emancipação do educando, porquanto sujeito de direito e da palavra (MACHADO, 2011, p. 670).

Defendemos que a construção da profissionalidade (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010) do docente atuante na RFEPCT ocorre, principalmente, nas vivências e nas experiências advindas do próprio contexto social de trabalho, portanto, de uma prática que rompe qualquer tipo de prescrição sem uma análise detalhada da situação de trabalho. O concurso para professores de Língua Portuguesa/Estrangeira, foco deste artigo, das escolas da RFEPCT precisa exigir não só o recorte disciplinar legitimado da área, mas como sua disciplina pode ser articular às complexas relações sociais da contemporaneidade e da própria instituição de ensino. “Dominar” somente o conteúdo disciplinar específico não implica uma prática pedagógica eficaz (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005), tendo em vista a evolução histórica do conceito de docência. Pelo menos nas publicações dos estudos da Educação e da Linguística Aplicada, já conseguimos evoluir da imagem do professor como reprodutor e transmissor de saberes para uma prática mais dialógica, reflexiva e política.

Desde a Constituição de 1988, o ingresso na carreira do magistério público é sugerido por meio de concurso público de provas e títulos, constituindo tal prática de um papel importante no planejamento daquilo que se espera do professor no exercício de suas atividades. A LDB 9394/1996 reforçou tal exigência. Além disso, o concurso também pode funcionar como um exercício de aprimoramento e formação do sujeito envolvido. De acordo com as pesquisas de Gatti et al (2012) ainda são poucos os estudos sobre o ingresso na carreira docente e sobre os concursos públicos. Os estudos realizados, normalmente, focam na predominância das provas objetivas e nos conhecimentos valorizados decorrentes da legislação educacional vigente. Os estudos de Daher, Almeida e Giorgi (2009) também reforçam tal ausência.

Neste artigo, optamos por apresentar os saberes valorizados na prova escrita do Concurso Público para o cargo de Professor de Português/Espanhol e Português/Inglês do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), em particular da seleção do ano de 2011. Até aquele momento, na área de Letras, essa instituição de ensino realizava somente concursos para habilitações únicas, ou seja, Português, Inglês e Espanhol (sendo o primeiro concurso para essa área no ano de 2009). O acesso ao edital¹ e as provas analisadas deu-se, basicamente, através do sítio institucional. Não é interesse de nosso estudo apontar o número de inscritos e o desempenho geral dos candidatos inscritos e selecionados, mas discutir criticamente o conteúdo exigido, a imagem de docência e a viabilidade desse modelo de contratação docente.

Ao selecionar um docente para assumir um posto de trabalho faz-se necessário conhecer sua futura realidade de trabalho e possibilitar a esse candidato pensar sobre seu contexto futuro de atuação. Esta reflexão surge também como resultado de nossa prática docente numa escola da RFEPCT e de nossa participação como avaliador de bancas de seleção.

¹ Documento que rege as normas do concurso

2 Os Institutos Federais: proposta de trabalho e a seleção de docentes

Na visão de Pacheco (2010), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia caracterizam-se pela ousadia e pela inovação de sua proposta pedagógica. A constituição desse tipo de instituição só foi possível devido ao amadurecimento de sua própria história e das políticas públicas para a Educação Profissional de âmbito federal existentes no país.

Entre os diferenciais desse projeto iniciado no Governo Lula estão: (a) a criação de um modelo institucional único sem similar em outro país (PACHECO, 2010), (b) a organização pedagógica verticalizada, da Educação Básica a Superior, (c) a interrelação de diferentes saberes proporcionada pela múltipla oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. (d) o compartilhamento de espaços de aprendizagem, (e) estrutura *multicampi*, (f) a busca pelo desenvolvimento sócio-econômico local e regional, (g) a recusa do conhecimento meramente enciclopédico superando a separação entre teoria/prática, (h) a integração entre ciência, tecnologia e cultura na formação do sujeito, (i) o resgate da cidadania e a promoção da transformação social, (j) o desenvolvimento de projetos sociais objetivando incluir a comunidade interna e externa, (l) o rompimento com o conhecimento de modo fragmentado. Em síntese, a formação proposta pela RFEPCT deixa de ter um “caráter pragmático e circunstancial [...] centrada nas demandas do mercado” (PACHECO, 2010, p. 17) para promover uma formação do cidadão para o mundo do trabalho por meio de uma prática reflexiva e crítica. De acordo com Gramsci (1991), a formação do trabalhador não pode se desvincular da formação cidadã.

Podemos afirmar que a proposta pedagógica dos Institutos Federais rompe com o modelo de formação taylorista/ fordista (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) para uma prática mais preocupada com a intervenção de uma realidade cada vez mais plural e flexível. Isso corrobora o pensamento de Pacheco (2010), um dos articuladores da criação do projeto dos Institutos Federais, quando o mesmo diz que essas são instituições com um porvir ainda desconhecido.

Essa expansão inesperada e pouco discutida entre seus atores (professores, técnicos administrativos, alunos, dirigentes e demais membros da comunidade escolar) da RFEPCT permitiu uma série de questões internas advindas dessa política de expansão do Ensino Técnico e Superior no Governo Lula, tais como: (a) articulação entre cursos de diferentes níveis de ensino; (b) falta de esclarecimentos da atuação do docente na Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nome do cargo público ocupado pelo servidor docente da Rede; (c) atuação do professor² em diferentes níveis de ensino, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão; (d) oferta de cursos de Licenciatura; (e) presença de professores concursados sem formação pedagógica atuando nos cursos de Licenciatura; (f) formação do licenciando entendida como de um trabalhador técnico; (g) necessidade de mudança do estigma de origem atribuído aos Institutos Federais/CEFET conhecidos até hoje como “escolas” técnicas.

Nesse universo tão amplo de saberes e de níveis de atuação dos Institutos Federais, os professores tem a oportunidade de lecionar com os mais diferentes públicos, níveis de ensino e cursos. A carreira pública dos professores da RFEPCT permite o docente ter essa flexibilidade, já que pode atuar no ensino médio, no ensino técnico, nos cursos superiores de tecnologia, nos cursos de licenciatura e nos cursos de pós-graduação. Mas como selecionar o professor para dar conta de tão ampla realidade? Qual o perfil de professor desejado por essas escolas? Existe um perfil?

Nossa experiência como docente de uma dessas escolas da RFEPCT nos permite afirmar que não há, institucionalmente, estudo e/ou levantamento para melhor traçar perfis profissionais que atendam ao perfil polivalente de docência requerido pela identidade dessas instituições. Normalmente, quando há liberação de vagas de concurso público, poucas são as discussões para traçar os perfis dos profissionais desejados. A discussão acaba sempre ficando restrita à carga horária em sala de aula. Quando me refiro a perfil, não faço referência somente à titulação do candidato, mas a tentativa de considerar o profissional que melhor se adapte à realidade da instituição. Isso implica direcionar os

² Nas “escolas” da Rede Federal, encontramos professores oriundos de diferentes cursos: bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia, com formação específica na área, no entanto, nem todos possuem formação pedagógica, apenas cursos de pós-graduação, normalmente, em suas áreas de conhecimento específico.

pontos bibliográficos, presentes no edital do concurso público, ao futuro contexto de trabalho do professor. Nesse sentido, o que temos, infelizmente, são concursos que parecem não se preocupar em, através de suas provas de seleção, buscar os candidatos mais reflexivos para suas práticas que envolvam a escola e as práticas sociais externas a ela. Encontramos muitos exames em que a banca avaliadora está preocupada em realizar uma avaliação puramente conteudista e gramatical, em que o candidato não consegue apresentar suas reflexões críticas para certas questões de ensino de língua. Como mudar essa realidade? Não podemos nos esquecer que estamos selecionando educadores responsáveis por formar cidadãos atuantes em sociedades cada vez mais pluriculturais (PARAQUETT, 2009).

Apesar de os 38 Institutos Federais integrarem a RFEFCT, desde a promulgação da lei 11.892/2008, não podemos afirmar que exista certa padronização dos editais de Concurso Público para a docência. Cada Instituto Federal é dotado de autonomia para gerir seus concursos e definir requisitos, perfis, conteúdos programáticos e modelos de provas que sejam mais pertinentes ao atendimento da demanda de seus *campi*.

Normalmente, o único aspecto comum das seleções está na divisão do concurso em três etapas. A primeira formada por uma prova escrita objetiva e/ou discursiva³ cujo conteúdo está dirigido ao dito “conhecimento específico” da área de formação. Alguns concursos exigem nessa prova conhecimentos de leis da educação profissional, dos documentos nacionais de educação, da legislação federal e/ou de língua portuguesa. A segunda etapa denominada de prova didática ou de desempenho didática⁴. Ambas as etapas mencionadas, habitualmente, são eliminatórias⁵. A terceira é composta pela prova de títulos⁶ (apontada pela LDB 9394/1996) e importante para a constituição da profissionalidade docente.

3 Prova escrita discursiva para Professor de Português/ Língua Estrangeira

O passado das escolas da RFEFCT apresenta uma nítida preferência pelos saberes das áreas exatas e industriais, pois esses saberes eram mais valorizados no currículo dos cursos. As disciplinas das áreas de humanas ou de base diversificada são inseridas com certa dificuldade nas escolas federais. A língua portuguesa sempre constou nas matrizes como disciplinas como “Português Instrumental”, “Português Técnico”, “Redação Técnica”, etc. O inglês também sempre se inseriu na grade dos cursos técnicos como língua oficial (às vezes, sendo a única língua estrangeira ofertada) do ensino médio/técnico. Já a partir de 1990, o espanhol começa a ganhar espaço em algumas escolas da RFEFCT⁷

³ Nos concursos para professor da área de Letras da RFEFCT há concursos que adotam provas: (a) somente com questões objetiva, (b) com questões objetivas e discursivas, (c) exigindo a produção textual a partir do sorteio de ponto teórico e (d) somente com questões discursivas (ainda num número reduzido de ocorrências). A preferência pela aplicação de exames dissertativos já constitui um avanço.

⁴ Em alguns editais, percebemos a presença dos critérios de avaliação de tal etapa pela banca examinadora, bem como os itens que precisam constar no plano de aula. No tocante à composição da banca avaliadora também não há uma regra entre os Institutos Federais. Acompanhamos a formação e a divulgação de bancas constituídas por três membros internos (da mesma área de formação ou de um colega de área similar ou a exigência de um avaliador pedagogo), membros internos e externos, só membros externos, etc.

⁵ Cada Instituto Federal também é dotado de autonomia para atribuir os pesos a cada etapa do concurso e os critérios de desempate.

⁶ O estudo de Cruz e Vital (2013) sobre análise de editais de concurso público para professores da educação profissional apresenta que o perfil do docente com titulação e trajetória de pesquisa acaba sendo priorizado nas tabelas de títulos dos últimos concursos dos cinco Institutos pesquisados pelas autoras. Segundo as pesquisadoras “[...] nos últimos editais entre 2010 e 2012 foram sendo delineados nas provas de títulos critérios que se aproximariam à definição de um perfil de pesquisador muito semelhante ao professor do magistério superior, o que também se justifica pela nova natureza administrativa dos Institutos em serem autarquias de ensino superior” (CRUZ; VITAL, 2013, p. 9)

⁷ Apesar da dificuldade de mapear dados da RFEFCT pelo elevado número de Institutos e *campi*, podemos afirmar que o CEFET-RR (atual IFRR – ano de 1995) e CEFET-BA (atual IFBA – ano de 1996) foram os pioneiros na abertura de concursos públicos para professor de espanhol. Já no Estado do Rio de Janeiro, tivemos concursos para professor efetivo nos seguintes anos: 2005 (Espanhol, CEFET/RJ, Maracanã), 2007 (Espanhol, CEFET/RJ, Nova Iguaçu), 2008 (Português-Espanhol, CEFET/RJ, Petrópolis), 2008 (Português-Espanhol, CEFET/RJ, Nova Friburgo), 2009 (Espanhol, IFRJ,

como disciplina dos cursos técnicos de Turismo, normalmente. A partir de 2010, acompanhamos a abertura de concursos para implantação do espanhol como disciplina da grade comum aos alunos dos cursos de ensino médio/técnico ou como matéria optativa na forma de oficinas e/ou projetos de ensino/ extensão.

Nesta seção do artigo, esperamos refletir teoricamente sobre o gênero prova escrita de concurso público para a realidade de trabalho do professor de Português/ Língua Estrangeira do IFRJ, recorte dessa análise, com o intuito de se fazer conhecer os saberes valorizados na seleção.

O IFRJ (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis) nasce em 1945 com a oferta de cursos técnicos na área de Química Industrial, Alimentos e Biotecnologia⁸. Atualmente, a instituição tem sede no Município de Nilópolis e conta com 11 *campi* espalhados por todo o Estado, oferecendo diferentes cursos técnicos, tecnólogos, licenciaturas e cursos de pós-graduação. Os candidatos/ professores fazem concurso para um *campus* específico. Normalmente, o edital só informa a área de atuação ou o conjunto de disciplinas. Após sua aprovação, o docente toma conhecimento da possibilidade de sua atuação em mais de um nível de ensino e que pode ser redistribuído de *campus* ou de instituição federal, caso tenha interesse.

Mas que saberes são necessários na atuação de um professor polivalente para uma escola da RFEPCT? No caso da seleção para o cargo de professor de Português/ Língua Estrangeira, acreditamos que a prova deva acompanhar as discussões teórico-práticas mais recentes da área. Avaliar a competência/ habilidade do professor somente a partir de questões gramaticais baseadas num modelo normativo de língua não garante a escolha do melhor profissional. Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, PCN, 1999; 200) e, posteriormente das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, OCEM, 2006), não podemos continuar concebendo a seleção pública de um docente a partir dos modelos de provas que testam somente sua competência gramatical. Esse tipo de profissional não dá conta da diversidade das escolas da RFEPCT e da reflexividade exigida para atuação em diferentes níveis.

Com a finalidade de exemplificar a imagem de docente e os saberes valorizados construídos pelo edital de seleção, apresentamos os pontos de estudo indicados na bibliografia do concurso da instituição analisada:

Português

1. Conceitos gerais: linguagem, língua e discurso, signo linguístico, funções da linguagem, variação linguística, o uso do padrão linguístico, a noção de correto.
2. Morfologia: categorização dos elementos mórficos, processos de formação de palavras, flexão e derivação, classes gramaticais.
3. Sintaxe: estrutura do sintagma, estrutura da oração, funções sintáticas, estrutura do período, sintaxe e pontuação.
4. Semântica e pragmática: significação das palavras, homonímia e polissemia, significação das construções gramaticais, significação e contexto (pressupostos e subentendido, inferências).
5. Linguística textual: texto e contexto, modos de organização do discurso e gêneros textuais, coesão e coerência textuais, fatores pragmáticos de textualidade, construção e organização do texto falado e do texto escrito.
6. Ensino de Língua portuguesa: variação linguística e ensino de língua portuguesa, ensino de gramática e análise linguística, ensino de produção textual, ensino de leitura.

Pinheiral), 2009 (Espanhol, Colégio Técnico da UFRRJ, Seropédica), 2010 (Português-Espanhol, CEFET/RJ, Nova Friburgo), 2011 (Português-Espanhol, IFRJ, Volta Redonda), 2011 (Português-Espanhol, IFRJ, Paracambi), 2014 (Espanhol, CEFET/RJ, Petrópolis). O IFF (Instituto Federal Fluminense) também já realizou concurso para docente de espanhol, no entanto, não temos esses dados compilados. A partir de 2012, o Colégio Pedro II é equiparado em lei aos Institutos Federais. O primeiro concurso para professor de espanhol foi em 1919 e o último no ano de 2006.

⁸ O histórico da instituição e seus cursos podem ser acessados através do site <<http://www.ifrj.edu.br/>>. Último acesso em 07 out. 2014.

Espanhol

1. O ensino de Língua Espanhola com fins específicos.
2. O ensino de Língua Espanhola como viés interdisciplinar, intercultural e de formação cidadã.
3. A variação linguística e suas implicações no ensino de Língua E/LE.
4. As tecnologias de informação e comunicação e a construção do conhecimento nas aulas de E/LE.
5. O sintagma verbal: formas, usos e produção de sentidos em diferentes contextos sociais e discursivos em Língua Espanhola.
6. Os marcadores discursivos e seu papel na construção do discurso em Língua Espanhola.

Inglês

1. O ensino de inglês para fins específicos (ESP).
2. A teoria de gêneros textuais e sua aplicabilidade em sala de aula.
3. A habilidade de leitura em inglês e a construção do conhecimento.
4. Aspectos linguístico-discursivos e metodológicos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.
5. Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de inglês para fins específicos.

O concurso para o cargo de Professor de Português/Espanhol apresenta 12 pontos no total e sugere 45 referências para estudo (24 de português e 21 de espanhol). Já a vaga de Português/ Inglês propõe 11 pontos e 32 títulos para estudo (24 de português e 8 de inglês). Esses números expressam o excesso de pontos e referências para o cargo em questão. Os pontos propostos também apresentam diferentes desdobramentos tendo em vista as linhas teóricas indicadas pelas referências do concurso.

Percebemos que o conteúdo de português ainda se limita ao considerado saber tradicional do docente dessa área, a ênfase pauta-se mais no nível textual e pouco no âmbito discursivo. Os pontos não incluem conhecimentos de literatura, dos multiletramentos e de temas decorrentes da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira, indígena e africana, por exemplo. O conteúdo de língua estrangeira reforça a abordagem de ensino de línguas para fins específicos. O programa de espanhol apresenta um viés mais discursivo e de ensino de língua como meio de levar o aprendiz a ter contato e produzir diferentes práticas sociais. Já o de inglês destaca os gêneros textuais, a leitura e a autonomia do professor na produção do próprio material didático. Acreditamos que os conteúdos de espanhol e inglês aproximam-se mais ao que se espera do trabalho do professor nos documentos nacionais como PCN (1999, 2000) e OCEM (2006).

Nossa atuação como docente de uma escola da RFEPCT e avaliador de concursos, nos mostrou a necessidade de selecionar um professor capaz de: (1) refletir sobre sua própria prática docente, (2) compreender que a língua também é um fenômeno social e cultural, (3) verificar a importância da leitura dos PCN e OCEM para a ressignificação do trabalho e (4) visualizar a formação como contínua. Esses seriam os requisitos básicos para qualquer professor independente do âmbito de trabalho. A partir desses saberes, podemos discutir o gênero prova escrita dissertativa para o magistério público federal.

Conforme já foi abordado, as escolas da RFEPCT funcionam como instituições de ensino superior cujo trabalho é muito mais complexo comparado ao do professor que leciona somente na Educação Básica. Ensinar língua numa turma do ensino médio não é a mesma realidade de ensiná-la no ensino técnico ou ensino superior, por exemplo. A partir desse cenário, ou seja, das necessidades de cada instituição, do teor dos documentos brasileiros pensados exclusivamente para o espaço da escola, mas que podem ser adaptados a outras realidades e do conhecimento específico da área de língua (materna ou estrangeira), espera-se que cada instituição trace o perfil do profissional que melhor desenvolva suas atividades numa estrutura educacional, em que a verticalidade e a interdisciplinaridade são constantes.

De acordo com Daher (2006, p. 375), as provas de concurso público são entendidas como:

[...] escritos [...] atravessados por vozes que inscrevem saberes valorizados institucionalmente em detrimento de outros que também fazem parte da história desse mundo. São saberes acumulados que vão configurando um patrimônio estocado acerca do que 'se espera' e do que 'se deve saber' para ser professor da rede pública. Podemos dizer, portanto, que *as provas preservam uma memória e, ao*

*mesmo tempo, prescrevem concepções de língua e de ensino que perfilam discursivamente imagens de um professor 'ideal', ou pelo menos, o 'esperado'*⁹

As palavras de Daher reforçam a necessidade de se pensar uma prova de seleção como um espaço destinado para que o candidato demonstre os saberes advindos da própria experiência docente ou como o mesmo renormaliza os saberes de sua área de formação. Consideramos que o espaço da prova discursiva já pode favorecer o exercício da articulação de saberes acadêmicos (teóricos e práticos) aos saberes experienciais, aqueles adquiridos na vivência em sala de aula.

As contribuições teóricas de Bakhtin (2003) e Maingueneau (2004) também são essenciais para compreender a prova escrita como um gênero discursivo cuja função é a de analisar a capacidade do professor/ candidato naquilo que se propõe a realizar. Entendemos gênero do discurso como um meio de organizar as diferentes manifestações comunicativas de uma sociedade. Para que se considere um gênero do discurso é necessário que sejam evidentes, segundo Maingueneau (2004), alguns pontos, como (1) uma finalidade. Todo gênero pretende modificar uma situação; (2) a identificação de participantes legítimos (que seja possível descobrir os enunciadores e co-enunciadores); (3) o espaço e a temporalidade (nenhum gênero existe sem que haja um tempo e um lugar); (4) um suporte material (os gêneros necessitam de um modo de existência); (5) uma organização textual (cada gênero possui uma forma de apresentação).

O conhecimento do gênero discursivo possibilita uma melhor comunicação entre os falantes de uma língua, porque, quando acomodamos o nosso discurso num determinado gênero, fornecemos elementos a nosso interlocutor para que ele também se situe dentro do cenário comunicativo descobrindo as finalidades daquele que enuncia. Desse modo, conhecer com profundidade as premissas do gênero prova possibilita o candidato/ professor reconhecer as marcas que facilitem uma melhor compreensão dos enunciados e interesses das vozes por trás da prova (DAHER; ALMEIDA; GIORGI, 2009).

Como já mencionamos no início do artigo, ainda são poucos os estudos destinados a análise do gênero prova escrita de concurso público (DAHER; ALMEIDA; GIORGI, 2009). Acreditamos que estudá-lo permite compreender um importante passo no entendimento da formação de professores, porque essas provas demonstram o percurso seguido pelo ensino de línguas em nosso Estado e país. Além disso, essas provas podem funcionar como modelo daquilo que os candidatos/ professores precisam dominar¹⁰. Essas provas de seleção funcionam como reservatório da memória, pois retratam saberes privilegiados numa época, que podem ser mantidos ou substituídos devido à necessidade futura da área e/ou do contexto educacional. Sabemos que no caso de um concurso público, a prova escrita acaba refletindo os saberes esperados para a atuação do professor naquele momento, podendo sugerir os conhecimentos a serem reproduzidos no futuro. Por isso, essas provas podem influenciar de modo positivo os cursos de formação de professores a revisar suas reflexões do perfil esperado para o professor da escola do século XXI.

Segundo Paraquett (2009, p. 136-137):

[...] faltam pesquisas que representem a realidade brasileira quanto ao que se privilegia em cursos de formação de professores [...] Como está a formação de professores de Espanhol no Brasil? [...] Pois sem saber a realidade com a qual convivemos e sem conhecer as atuais tendências metodológicas e as novas formas de abordar a língua, não trocaremos de lugar.

⁹ O destaque é nosso.

¹⁰ Ao mencionarmos que as provas podem servir de modelo, queremos dizer que futuros candidatos interessados no cargo podem acabar buscando direcionar seus estudos nos conhecimentos valorizados por essas seleções, ou seja, aquilo que precisa dominar para ensinar a disciplina. Os estudos de Daher, Almeida e Giorgi (2009) reforçam a importância do professor renormalizar os saberes valorizados a aquilo que acredita em termos de ensinar/aprender línguas.

A pesquisadora acredita que o problema possa estar nos cursos de formação de professores, que acabam repetindo modelos de ensino ainda tradicionais, ou seja, que não dialogam com a formação de educadores linguísticos para a atual escola brasileira.

As duas provas discursivas analisadas para este artigo contavam com 3 questões para o Português, 3 para o espanhol e 4 para o inglês. As questões de português eram as mesmas para as provas das duas línguas estrangeiras. Apesar do número próximo de questões, cada enunciado da prova de espanhol desdobrava-se em dois itens. A prova de inglês também acabou apresentando um número maior de questões. Cada prova apresenta-se dividida em duas partes: língua materna e estrangeira, cada uma delas totalizando 30 pontos da pontuação total do exame discursivo. A prova¹¹ de conteúdo discursivo totalizava 60 pontos, a prova de desempenho didático 20 pontos e a prova de títulos 20 pontos. A formatação final das provas acaba demonstrando que os saberes das línguas estrangeiras são mais valorizados na seleção analisada. Os saberes valorizados na prova discursiva foram os seguintes:

ÁREA PORTUGUÊS	CONTEÚDO/DESCRIÇÃO
Questão 1 (10 pontos)	A questão parte de uma citação de KOCH, I. V.; ELIAS, V. N (<i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i> . 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010) sobre referência e pede para o candidato localizar e explicar a partir de um fragmento de texto (uma citação) duas estratégias de progressão referencial.
Questão 2 (10 pontos)	O enunciado recupera a referência de TRAVAGLIA (<i>O texto e a construção dos sentidos</i> . 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.), indicada pelo o programa do concurso, e pede que o candidato aborde, de forma sucinta, quatro abordagens no ensino de gramática. Após isso, a partir de um poema, solicita que o candidato elabore um exercício para cada uma dessas abordagens.
Questão 3 (10 pontos)	A questão divide-se em dois itens avaliativos. O primeiro a partir de uma citação de CAMARA JR. (<i>Estrutura da língua portuguesa</i> . Petrópolis: Vozes, 1983) sobre vocábulos formais da língua, solicita do candidato uma crítica as definições propostas por Celso Cunha e Lindley Cintra (<i>Nova gramática do português contemporâneo</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985) a partir de transcrições sobre o substantivo, o adjetivo, os numerais, o verbo e o advérbio. O segundo item pede que o candidato diferencie e exemplifique os substantivos e os adjetivos, a partir dos critérios de CAMARA JR.

ÁREA ESPANHOL	CONTEÚDO/DESCRIÇÃO
Questão 1 (6 pontos para o primeiro item avaliativo e 4 para o segundo)	A questão divide-se em dois itens e fornece três citações sobre fins específicos para reflexão sobre o tema. Antes da proposição da questão, o candidato encontra uma contextualização sobre a evolução das metodologias no cenário do ensino de línguas. O primeiro solicita uma dissertação sobre o ensino de espanhol para fins específicos, levando em conta os cursos técnicos do IFRJ. O segundo item apresenta uma nova contextualização sobre o conceito de cultura na aula de línguas, uma citação de Paraquett (2005) e pede que o candidato problematize os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo a partir da noção de ensino de cultura na aula de língua estrangeira.
Questão 2 (5 pontos para cada item avaliativo da	A questão divide-se em dois itens e fornece três citações sobre o tema da variação linguística na aula de espanhol. Uma delas dos PCN (1998), outra das OCEM (2006) e uma de FERNÁNDEZ MORENO (2000). O primeiro item solicita que o candidato discuta criticamente o tema a partir da proposta dos documentos nacionais e do público

¹¹ O edital do concurso em questão é o de número 37/2011. O edital e as provas analisadas podem ser acessados através do site: <<http://www.ifrj.edu.br/node/124>> [Último acesso em 7 out. 2014]. A prova de conteúdo não contava com consulta a nenhum material e tinha a duração máxima de 4 horas. De acordo com o edital, seu objetivo era “avaliar a atualização e a profundidade do conhecimento do conteúdo da área de atuação, a clareza de argumentação e a capacidade de síntese e de coordenação lógica do pensamento” (Item 6.2 do edital, pág.4). Vale ressaltar que a prova discursiva tinha a nota mínima de 40 pontos para aprovação para a etapa seguinte.

questão)	alvo (dando possibilidade do candidato escolher um nível de ensino) do IFRJ. O segundo item resgate o conceito de gênero textual/ discursivo e pede que o candidato selecione 1 dos 4 gêneros fornecidos no anexo da prova de modo que elabore o planejamento de uma atividade didática para o gênero escolhido, desenvolvendo o tema da variação linguística. A banca forneceu os seguintes gêneros: trecho de um romance, história em quadrinho, cardápio de um restaurante e publicidade. O enunciado destinava o 1º ano do Ensino Médio como público meta da atividade.
Questão3 (6 pontos para o primeiro item avaliativo e 4 para o segundo)	A questão divide-se em dois itens e fornece três citações sobre o tema das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) na aula de espanhol. Uma delas retirada das OCEM (2006) e duas de pesquisadores da área GREGOLIN (2009) e GONZÁLEZ PELIIZZARI (2004.). Após a citação, o candidato encontra um parágrafo de contextualização sobre a presença e a importância das NTIC em sala. O primeiro item pede que o candidato discuta criticamente como pode trabalhar o ensino de leitura em espanhol adotando recursos tecnológicos e/ou gêneros disponíveis na Internet. O segundo item solicita do candidato a elaboração de um plano de atuação para um projeto de ensino semipresencial empregando as NTIC no IFRJ. O enunciado solicita o tema, o nível de ensino, os recursos necessários, o objetivo, a descrição da proposta e a avaliação.

ÁREA INGLÊS	CONTEÚDO/DESCRIÇÃO
Questão 1 (8 pontos)	A questão apresenta duas citações breves (DUDLEY-EVANS, 1998 e SONGHORI, 2008) para o conceito de análise de necessidades e solicita ao candidato o desenvolvimento desse conceito.
Questão 2 (6 pontos)	Por meio de uma citação de Hutchinson & Waters (1987) sobre desenho de materiais didáticos para ensino de inglês para fins específicos (ESP), a questão pede ao candidato a descrição dos 4 elementos fundamentais para a elaboração de materiais didáticos para ESP.
Questão3 (6 pontos)	A partir de uma citação de Basturkmen (2006), a questão solicita que o candidato identifique e explique seis estratégias necessárias para o ensino de leitura a alunos de Inglês para fins acadêmicos.
Questão 4 (10 pontos)	A questão fornece a introdução de um artigo científico (27 linhas) sobre o tema da Química sustentável e pede que o candidato elabore duas atividades didáticas para um público de alunos do 2º ano da educação profissional de nível médio. A primeira atividade deveria ser sobre a compreensão do texto (o candidato precisa mencionar o objetivo da proposta) e a segunda sobre um aspecto linguístico discursivo entre as opções dadas (referência nominal e pronominal, marcadores discursivos, formas verbais ou grau dos adjetivos e dos advérbios).

Após análise do teor das questões acima, percebemos que as questões propostas no exame de Português se distanciam do modelo de ensino da língua como prática social, exigindo do candidato/professor um conhecimento meramente enciclopédico. O candidato precisa restringir suas colocações aos teóricos indicados no programa do concurso. Somente a segunda questão permitiria uma demonstração de saberes advindos da vivência escolar. A prova pouco relaciona o ensino de português ao contexto futuro de atuação do candidato/ professor. Em oposição, as provas de língua estrangeira cumprem diferentes papéis: (a) maior articulação entre teoria e prática, (b) reflexão sobre o ensino da língua no contexto da educação profissional, (c) conhecimento do teor dos documentos nacionais brasileiros, (d) domínio de conceitos em evidência nos últimos anos na literatura sobre ensino de línguas, tais como: multiletramentos, gêneros discursivos, elaboração de material didático e interculturalidade. A prova de espanhol exige do candidato um conhecimento maior do programa indicado para o concurso e uma maior relação entre os itens de estudo. Já a prova de inglês limita-se mais ao tema do ensino de inglês para fins específicos, evidenciando a imagem e os saberes priorizados. Ambas as provas colaboram para romper os modelos de provas de concurso que visam

somente os conteúdos gramaticais ou o contraste entre o português e a língua estrangeira. O fato de o candidato responder na língua estrangeira já permite a banca examinadora avaliar sua proficiência na habilidade escrita do idioma.

Conclusão

Este estudo, ainda em fase inicial, não buscou esgotar totalmente o tema ou propor conclusões para o mesmo. Contudo a análise apresentada aponta diferentes desdobramentos. Um programa para um concurso público necessita estar de acordo com as atuais tendências para o ensino de línguas, pois não sendo assim se conclui que aquela instituição não está com sua proposta curricular atualizada e/ou não espera o mesmo de seus alunos e/ ou professores. Segundo Daher (2006, p. 375), faz-se necessário tratar do tema da seleção docente, porque o mesmo ainda é “pouco abordado no meio acadêmico, porém de extrema relevância para a formação e atuação de futuros profissionais”.

As considerações de Daher (2006) também corroboram o pensamento de Paraquett (2009) ao cobrar uma maior participação das universidades para a discussão desse tema e de compreensão as provas e demais etapas de um concurso público como atividades importantes para o avanço das discussões teóricas e didáticas da área.

Esperamos que este artigo auxilie a reflexão por parte de professores e futuros candidatos/professores sobre o gênero prova discursiva numa seleção docente. O estudo apontou que as provas de concurso precisam avaliar os conhecimentos e as competências para o desenvolvimento de uma prática mais autônoma, reflexiva-crítica e política. Não podemos esquecer que as questões formuladas num exame de seleção docente visitam “as práticas discursivas relacionadas ao mundo do trabalhador da Educação” (DAHER, 2006, p. 375), necessárias ao trabalho do professor e oportunas para prever a complexidade do ofício docente.

Referências Bibliográficas

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. “A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil”. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. (Org.). *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Editora Univille, 2010, p. 187-205.
- BAKTHIN, Mikhail. “Gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL MEC/SEC. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, 4 volumes. Brasília, 1999.
- BRASIL MEC/SEB. *Orientações Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional*. 1996.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. “A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente”. In: *Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2013, p. 1-11. Disponível em: < <http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/anais>>. Último acesso em 06 out. 2014.
- DAHER, Maria del Carmen. “Seleção de docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para o magistério público do Rio de Janeiro”. In: *Hispanismo 2004*. Florianópolis: UFSC/ABH, 2006, p. 375-384.
- DAHER, Del Carmen; ALMEIDA, Fabio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. “A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho?”. In: DAHER, Del Carmen; GIORGI,

- Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso. Práticas de formação docente*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 77-88.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba de Sá; LUDKE, Menga. *Políticas de formação docente no Brasil*. Unesco, 2012.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.
- PARQUETT, M. “O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil”. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, nº 38, Niterói/Rio de Janeiro: UFF, 2009, p. 123-137.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio na formação de professores para a EPT e PROEJA. In: *Educação e Sociedade*, vol.32, n.116, Campinas, p. 689-704, jul-set, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300005&script=sci_arttext>. Último acesso em 06 out. 2014.
- SCHWARTZ, Y e DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho & Ergologia. Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Ed. UFF, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ⁱ Autor

Antonio Ferreira da SILVA JÚNIOR, Professor Doutor
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Faculdade de Educação
E-mail: afjrespanhol@gmail.com