

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Paula Joseane Rocha Gonçalves

**SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EPT**

**Santa Maria, RS
2021**

Paula Joseane Rocha Gonçalves

**SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS
2021

Gonçalves, Paula Joseane Rocha
SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EPT / Paula Joseane Rocha
Gonçalves.- 2021.
201 p.; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2021

1. Saberes docentes 2. Ensino 3. Língua Portuguesa I.
Brancher, Vantoir Roberto II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PAULA JOSEANE ROCHA GONÇALVES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Paula Joseane Rocha Gonçalves

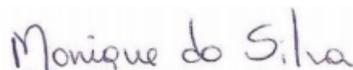
**SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DA EPT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 31 de maio de 2021:

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)
(Presidente/Orientador)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)



Monique da Silva, Dra. (IFFar)

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

Dedico meu trabalho, à minha mãe Rosa Maria (minha maior incentivadora), às minhas Marias (filhas) pelas quais tento ser cada dia um ser humano melhor, à minha família e a todos os educadores sedentos pelo conhecimento, que sonham transformar o mundo pela educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por ter me dado saúde, capacidade e força para cursar este Mestrado, por não ter me desamparado, mesmo nas horas mais difíceis em que tudo parecia “dar errado” e ter me mostrado que quando ele fecha uma porta, é porque ele tem algo melhor para nós... Obrigada, meu Deus por tudo!

Às minhas filhas Maria Luísa, Maria Clara (in memorian) e Maria Ester por serem minhas fortalezas, é por vocês que eu luto todos os dias, para que vocês tenham o exemplo de que com fé, determinação e trabalho árduo alcançamos os nossos objetivos... Amo vocês minhas Marias!

Aos meus pais Flori Sérgio da Silva Rocha e Rosa Maria Ribeiro Rocha, obrigada por terem me sustentado com suas orações e por acreditarem que eu era capaz de alcançar este sonho... Mãe, meu exemplo, de mulher batalhadora e fiel a Deus! Pai, meu exemplo de honestidade e caráter! Vocês são minhas bases...

Às minhas avós, Maria Candida da Silva Rocha (in memorian) e a Maria Candida Martins Ribeiro, por estar sempre ao meu lado, por sonhar junto comigo, me incentivar, passar até altas horas da madrugada ao meu lado para não me deixar trabalhando sozinha...

Ao meu esposo, por sonhar comigo, me acompanhar (quando possível) nas minhas viagens a Santa Maria e nunca me deixar desistir! Obrigada por tudo, meu amor!

Ao meu orientador e amigo Vantoir Roberto Brancher, por todo o apoio durante o curso, neste momento me faltam palavras para descrever a minha admiração por você! Desejo que Deus continue lhe abençoando cada vez mais e que você nunca perca a sua essência e esse coração carregado de bondade e energias maravilhosas...

À minha amiga Eliane Porto por ter me apresentado ao Magma e por todo o apoio nesta caminhada, você é um ser iluminado! Obrigada por tudo!

Ao grupo Magma por ter me proporcionado participar de tantas discussões enriquecedoras!

Ao IFFAR pelo apoio na realização desta pesquisa.

Aos colaboradores pela participação neste estudo e, principalmente, pelo carinho com que abraçaram a nossa proposta.

À Administração Municipal de Unistalda, pelo apoio e incentivo, inclusive me concedendo o afastamento de um turno de trabalho (por semana), para que eu pudesse me dedicar às atividades do Mestrado.

À Ex-Secretária de Educação do município de Unistalda, Maricleide Manzoni, por todo o apoio e incentivo!

À Ex-diretora da Escola Álvaro Martins e atual Secretária de Educação do município de Unistalda, Catusce Zanella por todo apoio e disposição em ajudar!

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Santiago pelo auxílio quando precisei.

À minha diretora Márcia Menezes (Escola Sebastião Colpo), por todo apoio, incentivo e auxílio. São gestoras como você que fazem a diferença na vida dos profissionais de sua equipe!

Às minhas colegas de área (Maristane Pedroso, Márcia Guerra e Ana Maria), e à minha colega (hoje aposentada) Fátima Andrade, por todo o auxílio de vocês nos dias em que precisei faltar à escola e por tudo que vocês fizeram por mim!

À minha família (tios, primos, cunhados e sobrinhos) pelas orações e o apoio!

À tia Bete (babá das Marias) por todo o apoio durante o meu percurso e por cuidar das minhas filhas como se elas fossem suas netas!

Às amigas Eliane Lopes e Fabiana Silva Wallao pelo apoio e ajuda quando precisei...

Aos amigos pelo incentivo, a torcida e as energias boas!

À banca pelas excelentes contribuições para a presente pesquisa!

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EPT

AUTORA: Paula Joseane Rocha Gonçalves

ORIENTADOR: Vantoir Roberto Brancher

Esta pesquisa se vincula à linha de pesquisa Formação Docente para a Educação Profissional do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores - Magma. Para tanto partiu-se da seguinte questão de pesquisa: Como se constituem os saberes docentes e em que forma os trajetos formativos são singularizados pelos saberes experienciais dos professores de Língua Portuguesa na EBPT de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul? Existe algum impacto destes trajetos nas práxis destes docentes? Buscando responder a esse questionamento, esta dissertação apresenta pesquisa realizada com oito educadores, a qual teve como objetivo conhecer os trajetos formativos e os saberes docentes de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, atuantes em cursos Técnicos Integrados de nível Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no sentido de analisar como os trajetos formativos e os saberes docentes influenciam em suas práticas pedagógicas. Buscamos conhecer seus trajetos formativos, seus saberes docentes, as representações que eles possuem da docência bem como as práticas educativas desenvolvidas por eles e que alavancam o ensino de LPLB. Para tanto, a escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa. Os critérios de inclusão eram ser docente efetivo da área de Letras e estar trabalhando com a disciplina de LPLB nos cursos técnicos Integrados de nível Médio. Quanto à produção de dados, as entrevistas foram do tipo semiestruturada, o que permite uma maior interação entre entrevistador e entrevistado. Para análise de dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de acordo com Bardin. Foi possível perceber que os trajetos formativos dos colaboradores são repletos de escolhas profissionais e que os saberes experienciais são essenciais para o êxito das práticas educativas em sala de aula. Além disso, o ensino de LPLB é baseado em propostas de atividades significativas para os educandos. Apesar dos professores afirmarem que aprenderam na prática a trabalhar com o Ensino Médio Integrado, é importante salientar que as universidades devem qualificar os futuros professores para o trabalho na EPT.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

KNOWING TEACHERS AND TRAINING PATHS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS FROM EPT

AUTHOR: Paula Joseane Rocha Gonçalves

ADVISOR: Vantoir Roberto Brancher

This research is linked to the line of research Teacher Training for Professional Education of the Master in Professional and Technological Education at UFSM and to the Group of Studies and research in Initial and Continuing Teacher Training - Magma. To do so, we started with the following research question: How are the teaching knowledge constituted and in what way the formative paths are singularized by the experiential knowledge of the Portuguese Language teachers in the EBPT of a Federal Institute of Rio Grande do Sul? Is there any impact of these paths on the praxis of these teachers? Seeking to answer this question, this dissertation presents a research carried out with eight educators, which aimed to know the training paths and teaching knowledge of teachers of Portuguese Language and Brazilian Literature, working in Integrated Technical courses at the medium level of Professional and Technological Education (EPT), in the sense of analyzing how training paths and teaching knowledge influence their pedagogical practices. We seek to know their training paths, their teaching knowledge, the representations they have of teaching as well as the educational practices developed by them and that leverage the teaching of LPLB. For this, the methodological choice was qualitative research. The inclusion criteria were to be an effective teacher in the area of Letters and to be working with the discipline of LPLB in the integrated technical courses at the secondary level. As for the production of data, the interviews were of the semi-structured type, which allows for greater interaction between the interviewer and the interviewee. For data analysis, Content Analysis according to Bardin was used. It was possible to realize that the training paths of employees are full of professional choices and that experiential knowledge is essential for the success of educational practices in the classroom. In addition, LPLB teaching is based on proposals for meaningful activities for learners. Although the professors affirm that they have learned in practice to work with Integrated High School, it is important to emphasize that universities must qualify future teachers for work in EPT.

Keywords: Teaching knowledge. Teaching. Portuguese language.

LISTA DE QUADROS

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quadro 1 - Saberes docentes para Maurice Tardif (2008)	33
Quadro 2 - Saberes docentes para Clermonth Gauthier (1998).....	33
Quadro 3 - Disposições para a docência de acordo com Antônio Nóvoa (2009)	34
Quadro 4 - Saberes docentes a partir de Maria Isabel da Cunha (2010)	35

MANUSCRITO 1

Quadro 1 - Publicações encontradas no site SciELO Brasil.....	56
Quadro 2 - Publicação encontrada no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)	57
Quadro 3 - Dissertação encontrada no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)	58
Quadro 4 - Dissertações encontradas no Portal de Teses e Dissertações (TEDE) ..	58
Quadro 5 - Dissertações encontradas no Portal de Teses e Dissertações (TEDE) ..	58

MANUSCRITO 2

Quadro 1 - Colaboradores.....	77
Quadro 2 - Tempo de atuação dos colaboradores na EPT	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional
EBPT	Ensino Básico Profissional e Tecnológico
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF	Instituto Federal/Institutos Federais
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
LPLB	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPI	Prática Pedagógica Integrada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTDEM	Propostas de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SUAP	Sistema Único de Administração Pública
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	PALAVRAS PRIMEIRAS	21
1.1	DELINEAMENTO DO TEMA.....	24
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS	29
2.2	REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	36
2.3	PRÁTICAS EDUCATIVAS	40
3	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	45
3.1	DELINEAMENTO/TIPO DE PESQUISA	45
3.2	ASPECTOS ÉTICOS	48
4	ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS	51
4.1	MANUSCRITO 1	51
4.2	MANUSCRITO 2	71
4.3	MANUSCRITO 3	101
4.4	MANUSCRITO 4	129
4.5	MANUSCRITO 5	165
5	CONCLUSÕES	189
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	197
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	199
	ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	201

1 PALAVRAS PRIMEIRAS

Inicialmente, como autora desta pesquisa, quero me apresentar: sou mulher, mãe, filha, neta, esposa e professora. Nesse contexto, é importante deixar claro que foi um período muito difícil (com acúmulo de trabalho), mas com a fé em Deus, a minha persistência e a paciência e apoio do meu orientador, nasceu esta dissertação.

Minha história de amor à educação vem desde a infância, eu **SEMPRE QUIS** ser professora, não sou educadora por falta de opção (falarei sobre isso mais adiante). Entrei na primeira série em 1996, aos 07 anos, para ir à escola precisava de transporte escolar (e a escola ficava há 20 quilômetros de onde morávamos), mas para chegar até onde o transporte escolar passava eu precisava ir a cavalo (sozinha) por três quilômetros, amarrava o cavalo, pegava o transporte e ia para a escola. No ano seguinte o transporte vinha me buscar há uns 2 quilômetros de casa. Em 1998, o prefeito municipal resolveu que todas as crianças do Rincão dos Correias iam estudar na Escola Estadual situada na cidade (que fica a 9 quilômetros da casa dos meus pais), nesse ano ia uma Kombi nos buscar o e transporte escolar me buscava em casa.

Em 1999, o prefeito resolveu que as crianças do Rincão onde morávamos iriam voltar para a Escola Municipal e que o transporte seria terceirizado, um ônibus grande iria buscar os alunos de vários rincões nas redondezas. Então, começou nosso “martírio”, a minha mãe tinha medo de deixar eu ir sozinha pois já não tinha nenhum vizinho pelo caminho que eu precisava percorrer para embarcar no transporte. Meu pai e minha avó foram à prefeitura tentar conseguir o transporte escolar, onde foram ofendidos pelo prefeito, vice-prefeito, assessor jurídico da prefeitura e secretária de educação. Chegou ao ponto de o prefeito dizer que se quisessem que eu estudasse que me levassem até onde o ônibus passava e que enquanto ele fosse prefeito eu não teria transporte escolar indo me buscar em casa.

Minha mãe me levou na garupa de uma “égua petiça” por três anos (1999, 2000 e 2001). Nós tínhamos um carro velho (às vezes nem funcionava), inúmeras vezes, quando eu saía para a escola tinha sol, quando retornava estava uma tempestade (lembro de uma ocasião em que aconteceu isso e o meu pai não estava em casa para me buscar com o carro (minha mãe não sabia dirigir), minha mãe foi a cavalo, abaixo de vento, chuva e raios, quando estávamos voltando para casa caiu um raio muito

perto de onde estávamos, a égua chegou a se encolher e nós ficamos “atordoadas” por um momento.

Em 2002, as coisas melhoraram um pouco e minha vó comprou uma motocicleta. O meu pai me carregou por mais três anos (2002 e 2003 (eu estudava no turno da tarde)). E em 2004, eu iniciei o Ensino Médio (estudava pela manhã), nunca vou esquecer o frio que passávamos às 06h30min da manhã, o campo branco de geada e nós viajando de moto para eu poder chegar até onde o ônibus passava e ir para a escola.

Na eleição de 2004, o candidato da esquerda sensibilizado com a nossa luta por um transporte escolar digno, nos colocou que se fosse eleito ele iria mandar o transporte me buscar em casa (mesmo eu já estudando no Ensino Médio). Ele foi eleito, mudou toda a logística de transportes da nossa localidade e mandou irem me buscar “na porta” de nossa casa. Isso provou que era uma questão de boa vontade, dava para fazer, bastava querer!

Fiz todo o ensino básico em Escola Pública, no município de Itacurubi - RS. Ingressei no Ensino Superior em 2007, no curso de Letras - Português/Inglês e Respectivas Literaturas em uma Universidade particular. Quando estava no segundo semestre do curso, fui convidada a participar como bolsista de Pesquisa e logo passei a participar como voluntária em projetos de extensão. Em 2008, fui contemplada com uma bolsa 100% do PROUNI, para o curso de Enfermagem. Depois de muita luta, contato com o MEC, consegui transferir minha bolsa para o curso de Letras. Então, **SOU PROFESSORA POR OPÇÃO, NÃO POR FALTA DE OUTRAS OPORTUNIDADES!** Terminei a graduação em 2011 (estava grávida da minha primeira filha), no mesmo ano, comecei minha pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Defendi a minha Monografia da Pós-graduação em 2013.

Em 2012, fui nomeada num concurso para agente administrativo na Prefeitura Municipal de Santiago/RS, trabalhei nesse cargo até junho de 2013 (quando fui nomeada professora de Língua Portuguesa no município de Bossoroca/RS). Em setembro de 2013, fui nomeada professora de Língua Portuguesa no município de Itacurubi/RS. Em 2014, eu trabalhei com Língua Portuguesa e Língua Inglesa em turmas de 6º a 9º ano. Em janeiro de 2015, eu fui convidada a assumir a Supervisão da Secretaria Municipal de Educação do município de Itacurubi (trabalhei 1 ano).

Em dezembro de 2015, eu fui nomeada no concurso para Professor de Língua Portuguesa, no município de Santiago/RS e como eu não estava feliz trabalhando na parte de Gestão/Supervisão e tinha outros fatores “pesando” (eu estava morando no interior, com meus pais, minha filha começaria a estudar em 2016 (com 04 anos), ela dependeria de viajar muito tempo no Transporte Escolar, sem monitora) e outros fatores que eu gostaria de fazer diferente e não era possível, pois tudo era muito burocrático.

Em 2016, eu fiz seleção para Professor Substituto do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), logo após a aprovação no processo seletivo, descobri que estava grávida do meu anjo Maria Clara, foi uma gestação difícil, ela nasceu prematura e tive pré-eclâmpsia. Após o nascimento, ela permaneceu por 14 dias na incubadora. Quando a minha filha estava com 2 meses e meio eu fui nomeada como Professora Substituta de Língua Portuguesa no Campus de Jaguari/RS e como nós estávamos gastando bastante em função da saúde da Maria Clara, eu encarei o desafio, larguei o concurso no município de Bossoroca/RS e assumi como Substituta. Em fevereiro de 2017, eu fui convidada a assumir turmas no Campus São Borja e eu aceitei. No segundo semestre de 2017, eu trabalhava nos Campus de Jaguari e São Borja. Em setembro, minha pequena, teve uma “gripe”, e nós descobrimos que o vírus havia pegado o “caminho errado” e se alojado no miocárdio, causando uma Miocardite (extremamente agressiva), fomos transferidas às pressas do Hospital de Caridade de Santiago/RS para o Hospital São Vicente de Paulo em Passo Fundo/RS, foram 26 dias de luta, perdemos a guerra... E a Maria Clara se tornou o “Meu Anjo”.

Após o falecimento dela, eu não pude viver o meu luto, eu era a pessoa da família que estava sempre forte e mantendo os demais familiares fortes, isso fez com que eu desenvolvesse ansiedade (sofro até hoje) e uma depressão profunda que foi um dos motivos que me levaram a tentar a seleção no Mestrado para que eu pudesse manter minha mente ocupada. A aprovação no Mestrado foi uma bênção, me fortaleceu e me mostrou que eu era capaz e tinha muito mais força do que eu imaginava. Quando iniciaram as aulas do Mestrado, eu estava na reta final da gestação da Maria Ester, fiz algumas disciplinas à distância e quando minha filha estava com um mês, eu retornei às aulas presenciais. Chegar ao final desse curso, trabalhando em duas escolas (40 horas, pois logo que terminou o meu contrato no IFFAR, eu fui nomeada no município de Unistalda/RS), com duas crianças pequenas, minha avó, com 82 anos (que mora comigo e depende dos meus cuidados) e com

uma série de outros compromissos, me mostra que nada é impossível quando temos força de vontade e determinação. A maior parte desta dissertação foi escrita pelas madrugadas, enquanto a maioria das pessoas descansavam, as minhas filhas dormiam, eu trabalhava. A minha maior alegria é olhar para trás e ver os obstáculos que superei e, principalmente, o ser humano que me tornei. Além disso, perceber a evolução proporcionada pelo conhecimento e agradecer pelas pessoas maravilhosas que a vida trouxe para perto de mim.

1.1 DELINEAMENTO DO TEMA

O docente que atua na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica vivencia muitas experiências e, acreditamos que é nesse espaço que constrói sua identidade como professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nessa perspectiva entendo que preparar o aluno para o mundo do trabalho é um dos maiores desafios do educador. Dentro da Educação Profissional e Tecnológica, tem o Ensino Médio Integrado, cujo principal objetivo é a interconexão entre educação básica e ensino profissionalizante, de forma que permita a formação omnilateral do indivíduo, ou seja, que o sujeito alcance o pleno desenvolvimento físico, cultural, etc.

Assim, percebo a importância que todos os componentes curriculares têm, para o pleno desenvolvimento do aluno, defendendo a ideia de que especialmente a Língua Portuguesa, pode instigar o aluno a pensar/refletir, bem como auxiliar no desenvolvimento de sua criticidade a partir do trabalho com diferentes gêneros e tipologias textuais. Entretanto, existem alguns questionamentos sobre como trabalhar a Língua Materna de forma efetiva na Educação Profissional e Tecnológica, pensando nisso, começa a materializar-se uma possível temática de investigação.

Em 2008, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições foram criadas a partir da Lei n.11.892, do ano citado anteriormente, tendo como objetivo promover o desenvolvimento das realidades regionais a partir de uma educação de qualidade voltada para o mundo do trabalho. A oferta educacional em todos os níveis e modalidades fica expressa no art. 7º dessa Lei, onde está claro que a prioridade é ministrar educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A motivação para esta pesquisa surgiu do meu percurso, enquanto professora de Língua Portuguesa e por ter atuado também como docente em um Instituto Federal de Educação, atuando em um Curso Técnico Integrado. Tal espaço em que compartilhei experiências, inquietações, estudos e descobertas que propiciaram (re)significar saberes e fazeres em relação a Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT).

Observando os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados, pude perceber que apresentam os conteúdos básicos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira a serem trabalhados nos cursos da Instituição. Na escuta de algumas narrativas docentes, acompanhei relatos os quais me levaram a compreender que existe uma “tendência” muito presente no cotidiano dos educadores, qual seja de que embora todos trabalhem com a mesma disciplina, demonstram certa fragmentação, ou seja, alguns trabalham mais períodos, com a Literatura; outros, mais com a Língua Portuguesa.

Nesse sentido, acredito que a sala de aula deve ser vista como o espaço que possibilita aos discentes o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e considerados como imprescindíveis ao exercício da cidadania. Entretanto, é necessário que o docente reflita sobre a sua prática pedagógica e busque sempre a atualização profissional frente às mudanças que ocorrem na sociedade, de forma que seja capaz de relacionar a sua aula com os acontecimentos, com a existência, com a vida, sempre instigando para que o aluno possa refletir, desenvolver a criticidade e ter opinião.

O fato anterior, fez com que surgissem alguns questionamentos: Como trabalhar de forma a não priorizar a Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira? Quais as melhores estratégias para que o educando possa desenvolver suas múltiplas habilidades? Como os trajetos formativos e os saberes docentes exercem influência na escolha das atividades a serem trabalhadas em sala de aula? A partir desses questionamentos, chego à seguinte questão de pesquisa:

Como se constituem os saberes docentes e de que forma os trajetos formativos são singularizados pelos saberes experienciais dos professores de Língua Portuguesa na EBPT de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul? Existe algum impacto destes trajetos nas práxis destes docentes?

É necessário buscar respostas que possam colaborar na compreensão de como os docentes de Língua Portuguesa vêm trabalhando a Língua Portuguesa e a

Literatura Brasileira nos Cursos Técnicos Integrados, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em um Instituto Federal do estado do Rio Grande do Sul, fenômeno que é objeto de estudo desta pesquisa. Assim, pretendo desenvolver esta proposta numa abordagem qualitativa seguindo a linha descritiva, encaminhando-a para a investigação e a interpretação dos dados em uma realidade aproximada do pesquisador e mergulhada na busca por significados, conforme Minayo (2008, p. 21):

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

É importante lembrar que as abordagens qualitativas não descartam os dados quantitativos (TRIVIÑOS, 1987). Os dados quantitativos e qualitativos não se contrapõem durante a realização de estudos, mas se complementam. Desse modo, as abordagens qualitativas buscam entender profundamente os aspectos da realidade que os dados quantitativos não conseguem explicar (MINAYO, 2008).

Desse modo, se percebe que:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2008, p. 22).

Como é um estudo que busca compreender os aspectos que norteiam as práticas docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, este pode ser caracterizado como um estudo explicativo. As questões envolvidas nessa abordagem de pesquisa precisam ser profundamente investigadas, com a finalidade de melhor interpretação dos dados, como enfatizam Lüdke e André (1986, p. 12):

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Esta pesquisa objetiva a compreensão e explicação de fenômenos do campo educativo. A realização deste estudo é de suma importância pois discutir os saberes

docentes de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado é imprescindível, logo, nas aulas dessa disciplina podem ser trabalhadas questões de interpretação bem como instigar o desenvolvimento da criticidade por parte dos educandos. Para a área do conhecimento será uma pesquisa enriquecedora, pois se tem pouco material produzido na área de ensino da Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente Ensino Médio Integrado. Como autora do trabalho me sinto privilegiada em desenvolver uma pesquisa que traz diversas discussões que pretendem enriquecer o debate acerca dos saberes docentes e dos trajetos formativos dos educadores que trabalham, a Língua Portuguesa, com o Ensino Médio Integrado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS

*A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.
(Albert Einstein)*

Atualmente, os saberes docentes são um dos assuntos que vêm sendo amplamente discutidos no meio educacional. De acordo com Nóvoa (1995), as pesquisas sobre esse tema e sua constituição, têm como marco a década de 80. A partir desse período, surge uma preocupação em reconhecer a existência de saberes específicos da profissão docente. Assim, busca-se compreender a complexidade da tarefa de ser educador e conseqüentemente o reconhecimento da importância do educador frente às mudanças impostas pela contemporaneidade no que tange a questões pessoais, profissionais entre outras do ser professor.

A partir da compreensão de que é necessário que os saberes sejam constantemente aprimorados, as situações vivenciadas no cotidiano passam a ser vistas como momentos de aprendizado; entretanto, para que se transforme em conhecimento, é imprescindível que se realize constante reflexão sobre a prática desenvolvida. Assim, Zabalza (2004, p. 105) aponta que, quanto aos professores, “é preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores”, pois depende da abordagem que o professor realiza, em sala de aula, para que se tenha sucesso na formação de um aluno crítico.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 14) coloca que “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. Entretanto, para que o educador seja esse protagonista da mudança na sociedade, se faz necessário uma nova formação inicial e permanente do professor. De acordo com Tardif (2008), os saberes docentes instigam o sujeito a transformar positivamente a forma de pensar, agir e de ser do docente, cabendo a esse a função de mobilizar seus saberes a diversos fins.

Quanto à formação, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal”. Em alguns períodos, a profissão de

professor era respeitada pela maioria das pessoas e tinha um elevado prestígio social. Segundo Narvaes (2000, p. 38), “ao longo do tempo e do espaço, o professor assumiu diferentes lugares no imaginário social: ora figura de prestígio, ora figura secundária no campo da educação”. Em nossos dias, existe uma “crise” na identidade da profissão docente, ou seja, um grupo de pessoas tenta perpassar a ideia de que os professores são “doutrinadores” e que eles estão nas escolas por um mero acaso, ou seja, que são profissionais que não precisam/merecem ser respeitados.

Atualmente, o professor precisa estar consciente de que ele integra um todo que se denomina educação e, do mesmo modo, que as informações e as tecnologias evoluem e se aperfeiçoam, a educação também deve seguir evoluindo e se modernizando. Para que isso seja possível, o docente deve acompanhar e propiciar essa evolução, bem como fazer parte da inovação e transformação do ambiente escolar, pois ele está inserido no contexto e na vida da instituição. Para Imbernón (2011, p. 18):

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

O educador ter consciência do contexto em que está inserido, faz toda a diferença, pois é a partir desses espaços de discussão que surgem ideias para se trabalhar com o coletivo de forma adequada e que contemple a plena formação dos indivíduos. Em nosso país, a formação docente é uma das maiores preocupações, por parte dos pesquisadores da área da Educação, pois aqui a educação pode ser comparada à um “terreno com areia movediça”, fica claro a cada troca de governo, que o importante não é investir em educação, e que quanto mais alienada for a população melhor para alguns políticos (especialmente a atual “direita” brasileira¹). Dessa forma, a profissão docente precisa sobreviver a diversas mudanças e, principalmente às expectativas irreais dos governantes, por exemplo, eles esperam que os alunos obtenham boas médias em provas como o ENEM, mas muitas vezes os educadores não têm o mínimo de condições para o pleno desenvolvimento de sua atividade docente.

¹ Governo do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro e seus aliados.

De acordo com Tardif (2008), os saberes são um conjunto de informações disponíveis que se renovam, ou seja, evoluem constantemente e que produzem os conhecimentos que se mobilizam de acordo com trajetórias de vida dos sujeitos. O autor coloca, ainda, que os saberes docentes implicam em uma transformação positiva da forma de pensar, agir e de ser do professor, cabendo a esse a função de mobilizar seus saberes a diversos fins (TARDIF, 2008). Além disso, o saber não é uma coisa isolada da realidade: o saber dos educadores é o saber deles e está relacionado com a sua experiência de vida e com sua história pessoal e profissional. Desse modo, é a partir dos saberes mobilizados, produzidos ou transformados pelos docentes que se delinea a sua prática profissional.

Para o autor citado anteriormente, os saberes que se destacam são os da experiência, talvez pelo fato do pesquisador compreendê-los como saberes que são produzidos e legitimados pelos próprios professores no exercício de suas funções (TARDIF, 2008). São saberes que integram e constituem a prática por processos de socialização entre professores, na própria história de vida dos professores, considerando a interação que estabelecem com seus familiares, com as instituições de ensino, com os alunos; e “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2008, p. 49).

Para Gauthier (1998), os docentes enfrentam dois problemas/obstáculos que se interpõem à profissionalização do ensino. O primeiro deles é a lógica de que, para ser um bom professor, simplesmente basta saber o conteúdo, ter dom/vocação, cultura entre outros; ou seja, a lógica de que há um ofício sem saberes. O segundo é a de se conceber um saber sem ofício. Nesse caso, o “domínio” dos conteúdos é o fator imprescindível para que alguém assuma o posto de professor, uma vez que esses saberes são concebidos como saberes puramente técnicos, sem uma relação direta com a realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (o professor, a sala de aula e o aluno).

Segundo Gauthier (1998), é necessário que se construa um “ofício de saberes”, baseado no complexo contexto de ensino e que auxilie para uma melhor compreensão sobre o modo como esses saberes são produzidos e integrados à prática profissional. Nesse sentido, o autor postula que “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no

qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Nessa linha de pensamento, Tardif (2008, p. 39) enfatiza que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. É, a partir da articulação dos diferentes saberes que a prática docente acontece, é nessa articulação que se aperfeiçoam os conhecimentos profissionais docentes, ou seja, é tendo como base os saberes oriundos, tanto da teoria quanto da experiência do educador, é que o professor irá exercer seu ofício com a responsabilidade e autonomia que este exige. Garcia (1999) defende uma formação inicial de professores em que a construção de saberes se dê em estreita relação com a prática profissional dos docentes em sala de aula; o que permitirá ao graduando estabelecer um diálogo constante entre a sua formação teórica e o real exercício da docência, marcada pelo imprevisível e pela complexidade.

Assumir a docência como profissão vai além do exercício do trabalho em sala de aula, existe um ser humano com história, noites mal dormidas, memórias, trajetórias e trajetos formativos, que compõem esse profissional docente. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e autoanálise”. O educador deve ser visto como um todo, suas vivências, experiências e trajetos formativos irão auxiliar no melhor desenvolvimento de sua atividade docente.

Nesse contexto, entendo trajetos formativos, como percursos “ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção, é elemento instituinte da formação desses indivíduos” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2016, p. 9-10). A escolha pela palavra trajeto e não trajetória, é porque a última dá ideia de conclusão, fim. Sendo assim, acredito que, a partir das ideias/reflexões aqui colocadas, seja possível transformar/ressignificar a “caminhada” do docente.

A fim de ancorar a discussão sobre os saberes docentes, busquei embasamento teórico em Maurice Tardif (2008), Clermont Gauthier (1998), Antônio Nóvoa (2009), Maria Isabel da Cunha (2010) e Selma Garrido Pimenta (2008). Para

Tardif (2008, p. 36), o saber docente é “um saber plural, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Quadro 1 - Saberes docentes para Maurice Tardif (2008)

Saber	Breve Definição
Da Formação Profissional	Correspondem àqueles apreendidos nas instituições de formação profissional, inicial e continuada, sobre as doutrinas ou concepções advindas das reflexões sobre a prática educativa (pedagógicos) e dos conhecimentos acadêmicos clássicos (das ciências da educação), em sentido amplo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas razoavelmente coerentes de representação e orientação da atividade educativa (p. 37).
Disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que se encontram integrados às universidades sob a forma de disciplinas em faculdades e cursos distintos. Emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes (p. 38).
Curriculares	Discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais as instituições escolares categorizam e selecionam os modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. De forma concreta, são apresentados como programas escolares que os professores aprendem e devem aplicar (p. 38).
Experienciais	São fruto da experiência e por ela são validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva pelo habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser (p. 39).

Fonte: Biazus (2018, p. 30).

Quadro 2 - Saberes docentes para Clermonth Gauthier (1998)

Saber	Breve Definição
Disciplinar	Produzidas pelos pesquisadores e cientistas das variadas disciplinas científicas. O conhecimento por eles produzido a respeito do mundo (p. 29).
Curricular	Saberes selecionados e organizados, produzidos pelas diversas ciências, nos programas escolares que servirão de guia para planejamento e avaliação pelos professores (p. 30-31).
Das ciências da educação	Saberes adquiridos durante a formação e em seu trabalho que “embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (p. 31).
Tradição Pedagógica	Saber datado do século XVII e que aponta uma nova maneira de fazer a escola. “O mestre deixa de dar aulas no singular, isto é, de ensinar recebendo os alunos um por um em seu escritório.

(Continua)

(Conclusão)

Saber	Breve Definição
Tradição Pedagógica	A partir de então, ele passa a praticar muito mais o ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo. Toda uma pedagogia na ordem se propaga, entre outros motivos, em virtude da ação dos Irmãos das Escolas Cristãs e dos Jesuítas. Essa maneira de dar aula terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de “a tradição pedagógica” [...]” (p. 32).
Experiencial	Saber apreendido através das experiências do sujeito e que pela força do hábito tornam-se regras de como fazer e como ser em escola. Geralmente não são explicitados para além da instituição escolar e o julgamento e as razões nas quais se baseiam não são testados publicamente. Sua limitação se dá pelo fato de que é “feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (p. 32-33).
Da Ação Pedagógica	Saber experiencial tornado público e testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Passados pelo julgamento de pares e explicitados os motivos pelos quais são utilizados, permitem comparação, avaliação, valoração, de modo a estabelecer regras de ação que, ao serem conhecidas, podem ser aprendidas por outros professores (p. 33).

Fonte: Biazus (2018, p. 28).

Quadro 3 - Disposições para a docência de acordo com Antônio Nóvoa (2009)

Disposição	Breve Definição
Conhecimento	Estabelecido que o “trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (p. 30), o conhecimento é elemento-chave para saber mais do que como, mas para onde conduzir os sujeitos.
Cultura Profissional	Mais do que o reconhecimento, é necessário o sentimento de pertença, da compreensão dos “sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. Além disso, deve-se estabelecer o registro, a reflexão e a avaliação sobre as práticas e o trabalho com vistas ao “aperfeiçoamento e a inovação” (p. 30).
Tato Pedagógico	Compreende-se esta disposição como “capacidade de relação e de comunicação” (p. 30) posto que é uma tarefa realizada entre sujeitos. Se se entende que falar é uma habilidade humana, comunicar é tarefa a ser aprendida, passando, feito costura entre as dimensões profissionais e pessoais.

(Continua)

(Conclusão)

Disposição	Breve Definição
Trabalho em Equipe	Desde sua saída das salas de tutoria, o trabalho do professor tem se realizado, cada vez mais, por meio de ações coletivas, “em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (p. 31), pelo reconhecimento dos pares e da comunidade sobre os imaginários que permeiam a instituição escolar.
Compromisso Social	Se a educação visa a promoção da criança a patamares mais elevados do que os esperados por suas marcas familiares e/ou sociais, apenas a transmissão de conhecimentos pontuais não satisfaz as atuais exigências da sociedade. Cada vez mais ‘mundial’, “a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do <i>ethos</i> profissional docente” (p. 31).

Fonte: Biazus (2018, p. 30).

No quadro a seguir, os saberes colocados por Cunha (2010).

Quadro 4 - Saberes docentes a partir de Maria Isabel da Cunha (2010)

Saber que se relaciona com:	Breve definição
o contexto da prática pedagógica	Com este saber, deve-se poder “identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (p. 21).
a dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação	Podem ser compreendidos como saberes interpessoais, pois caracterizam-se como a “capacidade do trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores e com atores educativos locais” (p. 21).
a ambiência de aprendizagem	Incluem-se aí “as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes” (p. 21).

(Continua)

Saber que se relaciona com:	Breve definição
o contexto sócio-histórico dos alunos	Entende-se como capacidade de ler as condições “cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção de conhecimento articulada, de forma autobiográfica” (p. 21), articulando a produção do conhecimento com a realidade dos educandos.
o planejamento das atividades de ensino	Refere-se ao delineamento dos objetivos, métodos e propostas para o “desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva”, de forma a relacionar o tempo, as condições dos alunos e as metas para a aprendizagem. Depende, também, do “domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e sua possibilidade de relações” (p. 22).
a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades	Cunha (2010, p. 22) propõe pensarmos o professor como um artífice, um produtor que, junto dos alunos, elabora estratégias para “uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens.”
a avaliação de aprendizagem	Entende que este saber retoma o que fora percorrido, os objetivos renunciados e “as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes” (p. 22).

Fonte: Biazus (2018 p. 32).

A partir da análise dos quadros acima apresentados, é evidente que os saberes são articulados e que a docência exige uma série de fatores para sua execução, demanda que o professor se utilize de inúmeros elementos, que ao se concatenarem possibilitam o sucesso das práticas educativas.

2.2 REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tudo o que percebemos ao nosso redor, no mundo social-histórico, está intimamente ligado com o simbólico. Entretanto, as instituições não ficam reduzidas ao simbólico, mas também não existem sem ele (CASTORIADIS, 1982). As instituições apresentam-se na trama das significações imaginárias que, com o

movimento das sociedades e dos diferentes momentos históricos, instituem e/ou solidificam um imaginário: conceitos, mitos, imagens, etc.

As questões educacionais mostram a possibilidade de mudanças, pois nada está definido ou é imutável. Buscamos compreender a rede de significações a partir da ideia de que o imaginário não delimita um lugar específico, mas uma fonte de surpresas e de sentidos. De acordo com Barbier (1994, p. 15):

O termo "imaginário" tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o veem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo.

Assim, trabalhar com o imaginário não é tarefa fácil, pois existem muitas possibilidades de problematizá-lo, de um lado pode ser visto como um saber que demarca o simbólico e o subjetivo como instituintes da sociedade e da cultura que nos constitui. Por outro lado, engendra instituições baseado nas significações que as modificam, e nos modificam, no decorrer do tempo. Assim, Castoriadis (1982, p. 192) considera que “é impossível compreender o que foi, o que é a história humana, fora da categoria do imaginário”, ou seja, é a partir das suas memórias que as pessoas (re)constróem seus caminhos.

Percebo o emaranhado de significações a partir da ideia de que o imaginário é um manancial de ideias, surpresas, sentidos, permitindo à sociedade instituir-se como tal. Para Silva (2006, p. 7):

Todo imaginário é real. Todo real é imaginário. O homem só existe na realidade imaginal. Não há vida simbólica fora do imaginário. O mesmo já tinha sido percebido por Jacques Lacan no que se refere à sexualidade: o sexo acontece no imaginário. O concreto é empurrado, impulsionado e catalisado por forças imaginais. Nisso não se esconde um velho idealismo, travestido de novo em função de uma renovação de terminologia, mas transparece uma constatação antropológica: o ser humano é movido pelos imaginários que engendra. O homem só existe no imaginário.

O imaginário neste trabalho é utilizado de acordo com a conceituação feita por Castoriadis (1982), e colocada por Narvaes (2000, p. 38) como “rede de sentidos que permite a coesão em torno de uma ordem vigente, sentidos que derivam da criação

social”. Acontece uma espécie de “deslocamento” de sentido, onde os símbolos são carregados de significações.

Os estudos do Imaginário Social, permitem perceber a sociedade a partir das relações que as pessoas estabelecem, buscando captar, aproximar-se do simbólico e das significações construídas por elas, como sinaliza Castoriadis (1982, p. 142):

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos - o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade - os inumeráveis produtos materiais, sem os quais nenhuma sociedade poderia viver num só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica.

O simbólico é a expressão do imaginário social. Quando alguém consegue se aproximar do simbolismo de uma sociedade, passa a se aproximar também das significações estabelecidas pelo grupo. As instituições apresentam-se na trama das significações imaginárias que, com a movimentação das sociedades e dos diferentes momentos históricos, consolidam um imaginário instituído: conjunto de símbolos, mitos, conceitos e imagens. Estudar sobre Imaginário Social é um desafio, pois constitui saberes que envolvem um território simbólico e de subjetividades, que são denominados por Castoriadis (1982), como instituintes, mantendo uma estreita relação com a sociedade e com tudo o que nela é criado/produzido. Existe um imaginário “central” em torno do qual se articulam imaginários secundários, os quais permitem à sociedade se organizar. É em torno dessas significações que se consolidam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação ou sua justificação original extinta, ou seja, nada é imutável.

De acordo com Rodolfo Ferreira (1999, p. 49), Imaginário Social, é um conjunto de “sistemas de representações através dos quais as sociedades se autodesignam, fixam simbolicamente suas normas e seus valores”. As pessoas vão criando imagens do professor ideal, ou seja, daquilo que um “bom” professor deve saber, bem como a sua forma de se comportar. O que gostaríamos de chamar a atenção é para a importância de valorizar o sujeito-professor, esteja ele em formação ou em atuação,

[...] direcionando o olhar à pessoa e como essa foi se constituindo ao longo de sua trajetória de vida, criamos possibilidades de autonomia frente ao processo educativo, propondo a partir de então, como coloca Oliveira (2004, p. 15) olhar a formação a partir “da sua produção e da sua subjetividade (ZANELLA, 2008, p. 76).

A maioria das pessoas não percebe, mas é nítido que as nossas experiências são refletidas na nossa forma de ser, de agir, de se comportar, etc. Assim, busco dialogar com as significações imaginárias de docência, permitindo-me mais do que analisar dados sócio-históricos, mas observar “o todo”, analisá-los enquanto sujeitos, a partir das investigações. Brancher (2007, p. 63) sustenta que “o saber da experiência acontece, quando uma vivência é pensada e analisada pelos docentes, sendo possível perceber que o repensar reflexivo apresenta intrinsecamente processo de formação e autoformação”.

Quando ingressamos na universidade, já temos ideias de uma certa forma estruturadas sobre o que é ser professor, nesse sentido Pimenta (2008, p. 20), postula que, “[...] sabem um pouco sobre nas representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação”. Esses “saberes” dizem respeito às vivências enquanto alunos e tudo aquilo que nos levou até a escolha pela profissão. Logo, as imagens que acreditamos ser do professor vão sofrendo modificações, principalmente pelo tempo, até que sejam instituídas como verdades.

Atualmente, o educador brasileiro vive uma desvalorização, sendo nítida a mudança de imagem para a população. De acordo com Ferreira (1999), da década de 1940 até 1990, a imagem dos educadores sofreu profundas transformações. De valorização e até “vocação”, ou seja, algo “sagrado”, passou para a “profanação” na época do período ditatorial em nosso país.

Em 1962, 1963 e 1964, apesar de uma das publicações ainda se referir à missão sagrada, missão nobre, à doação de espírito, surgem mais indícios, dessa vez mais significativos, de que a imagem que a sociedade tem do professor está se modificando (FERREIRA, 1999, p. 79).

Se formos a uma turma de concluintes do Ensino Médio, talvez um ou dois alunos queiram ser professores e aqueles que escolhem essa profissão precisam estar seguros de sua decisão, pois dificilmente a família e os amigos irão incentivá-los na busca por esse ideal. Esse fato, talvez seja motivado pela falta de investimentos na área da educação básica, falta de valorização dos profissionais da educação entre outros fatores. A partir dessas constatações, vou trabalhar sobre as imagens de docência que os professores possuem e como isso pode e/ou tem influenciado as suas práticas pedagógicas.

2.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora modificadora da realidade.
(Paulo Freire)

Educar o ser humano para enfrentar as adversidades da vida e conviver em sociedade, vai além do aluno decodificar as letras e compreender a informação. A educação deve abranger todas as capacidades do ser humano, pois o homem só cria a partir de suas necessidades, seja para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Já afirmava Tardif (2008) que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Quando surgiu a Educação Profissional e Técnica, era nítido o caráter dualista da Educação Brasileira, ela mostrava a distinção de classes sociais, como aponta Ciavatta (2007, p. 15):

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites - hoje, mais grave, diante da mundialização do capital.

Observando a história da Educação no Brasil, é perceptível o avanço do capital, uma vez que a formação profissional busca cada vez mais atender ao produtivismo e à competição. Assim, a perspectiva de formação e de trabalho, orienta-se a uma especificidade da Educação Profissional e Tecnológica da contemporaneidade, uma vez que ressignifica o trabalho e as competências laborais, conforme destaca Kuenzer (2008, p. 21):

[...] a competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais

do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada.

O homem é um ser que interage com o meio em que está inserido, como parte de um processo mutante, enquanto que a Educação é idealizada como uma prática de libertação, capaz de proporcionar ao ser humano a possibilidade de descobrir-se como sujeito de seu próprio destino, de mudar sua história. A Educação é, em termos gerais, libertação e recurso para se buscar uma vida mais digna. Como nos esclarece Freire,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

Pela palavra o indivíduo compreende o mundo e a si mesmo, é também através dela que se estabelece o diálogo entre ação e reflexão, sintetizada na práxis transformadora. Segundo Tardif e Raymond (2000), toda práxis social é, de uma certa forma, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação no trabalhador. As ações educativas articulam-se com o pensamento consciente e permitem ao homem transformar tanto o contexto em que está inserido quanto a própria consciência. Assim, a Educação é um meio pelo qual o homem se torna consciente de sua realidade e constrói o conhecimento necessário para que supere as desigualdades sociais e possa conviver em harmonia na sociedade.

O exercício da docência, tem por fim a ação educativa e deverá ser práxis, portanto, pautado na reflexão-ação-reflexão, de modo a superar a dicotomia que existe entre teoria e prática como as duas partes separadas de um todo e assumindo uma postura de crítica e reflexão. No intuito de entender mais sobre a formação docente e as inúmeras questões que a envolvem, a sala de aula, deve ser compreendida como um espaço formativo em que se constroem saberes e onde a experiência como aluno ou como professor pode definir os rumos de uma carreira profissional, ou melhor, de uma vida. A sala de aula é o espaço em que a identidade do professor se solidifica e faz da sua atuação um constante aperfeiçoamento na docência, ou seja, a formação do professor é inconclusa. A partir da reflexão, o

professor pode examinar criticamente a própria atuação docente e produzir saberes e estratégias para ascender na profissão.

Desse modo, o professor deve ser concebido como protagonista de sua ação docente, e não como um profissional sem posicionamento crítico, difusor de hábitos e ideologias dominantes. Assim, Imbernón (2011, p. 28) coloca que “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas”. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, bem como auxiliar no desenvolvimento da consciência social, do conhecimento e capacidade de agir criticamente em sua comunidade. Nesse sentido, Zabala (1998) expõe que é necessário compreendermos que o conhecimento melhora o desenvolvimento do ser humano e que os processos de ensino e aprendizagem são complexos o que exige de nós, professores, buscar e utilizar referenciais que nos ajudem a perceber e interpretar os fatos que acontecem em sala de aula.

O educador deve ter consciência que as práticas educativas necessitam estar ancoradas em referenciais teóricos que deem sustentação a sua prática de ensino e não apenas ter como base as experiências vivenciadas na profissão. Existem diversos elementos que tornam a prática educativa algo complexo, os quais devem ser levados em consideração. Para Zabala (1998), o planejamento, a didática e a avaliação não são suficientes para garantir uma boa prática, pois além deles, outros fatores devem ser considerados como a atitude docente, seus hábitos, etc. De acordo com Tardif (2008, p. 31), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros”. Logo, o professor irá ensinar, utilizando-se de seu conhecimento teórico e de suas vivências profissionais e sociais. O entendimento da educação como uma prática social capaz de transformar o homem, torna o trabalho do professor práxis pedagógica, pois temos a união entre a atividade prática e atividade teórica.

Tardif nos coloca que a educação possui três fundamentos,

[...] a arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesma (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade interna, imanente da prática educativa (TARDIF, 2008, p. 161).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, nos colocam que a escola deve considerar o conhecimento prévio dos alunos e promover sua ampliação no decorrer dos anos, de forma que o aluno saiba interpretar os textos socialmente veiculados, que escreva com propriedade e que produza textos adequados às diferentes situações do discurso (BRASIL, 1997). Sem dúvida, esse vem sendo o maior desafio do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa nos últimos anos: trabalhar atividades que busquem o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, de acordo com as exigências da sociedade atual.

Logo, a ação de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa deve ter como base o trabalho com o texto, privilegiando os diferentes gêneros de acordo com suas intenções comunicativas. O docente precisa expor os variados gêneros textuais, explicar suas características, especificidades e usos sociais, bem como trabalhar a oralidade, a escrita, a análise e reflexão sobre a língua. De acordo com Tardif (2008, p. 39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse sentido, Geraldi (2013, p. 101) acrescenta que

Ora, se o objeto final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades.

É essencial que o professor trabalhe em sala de aula, a concepção sociointeracionista da linguagem, conforme as orientações dos PCNs, baseada em estudos de Bakhtin, a linguagem é um espaço no qual os sujeitos conseguem interagir, comunicarem-se e constituírem-se como humanos. Desse modo, o trabalho com a Língua Portuguesa, deve ter como objetivos capacitar os sujeitos a compreender, interpretar e produzir textos, nos mais diversos gêneros, adequados às situações de comunicação em que esses sujeitos interagem. Assim, de acordo com os PCN+,

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos

representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2006, p. 55).

Portanto, a língua não deve ser estudada ou ensinada como um objeto inerte, é fundamental que o ensino da Língua Portuguesa possibilite ao discente o acesso aos saberes linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania, pois a linguagem é imprescindível na construção do conhecimento e acesso a bens culturais. Analisar e refletir sobre o ensino de Língua Materna não é resumir o trabalho em sala de aula a um único elemento: a gramática. Antunes (2007, p. 41) reforça essa ideia afirmando que:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não suficiente.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, além de saber bem sobre aquilo que ensina,

Precisa ser alguém que pode dispor de tempo para estudar; para fazer suas leituras, suas consultas, suas pesquisas; que pode desfrutar das novas tecnologias da comunicação e da transmissão de informações; que promove, também ele, a ampliação de suas próprias capacidades; que vai descobrindo cada dia os jeitos de fazer melhor seu trabalho, deixando, portanto, a atitude meio alienada de transferir para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em suas aulas. Dessa forma, sua função não se reduz apenas a 'transmitir', a 'passar e repassar', ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também produz conhecimento; alguém vivo (e que seja bem pago!), cheio, crente, esperançoso e amante, capaz de irradiar vida, somente porque está presente (ANTUNES, 2007, p. 156).

A citação anterior, resume o meu sentimento enquanto professora de Língua Portuguesa, pois a referida citação traz um pouco dos saberes necessários à complexa e árdua tarefa que é o ensino da Língua Portuguesa. Cabe ao educador aliar teoria e prática, levando sempre em consideração os contextos reais de uso da língua. Compreender a linguagem, como interação humana, é o primeiro passo para um efetivo ensino de Língua Materna.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta sessão serão discutidos os aspectos bioéticos e procedimentos metodológicos elencados para a construção deste projeto, a saber aqueles que modelam a coleta de dados, métodos, técnicas, sujeitos, bem como a análise do que será produzido em pesquisa.

O presente projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do IFFar/RS, registrado sob o nº 22801119.0.0000.5574, sendo recebido no dia 23 de setembro de 2019 e aprovado no dia 30 de outubro de 2019.

3.1 DELINEAMENTO/TIPO DE PESQUISA

A partir de uma pesquisa qualitativa na área da educação pretendo conhecer como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira atuantes nos Cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Objetivo Geral é conhecer como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes singularizados pela experiência dos professores de Língua Portuguesa atuantes nos Cursos Técnicos de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do RS e suas possíveis implicações no ensino da Língua Materna e Literatura Brasileira, no contexto da EPT.

Os Objetivos Específicos são:

- a) analisar os trajetos formativos e os saberes docentes, dos professores de Língua Portuguesa, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
- b) compreender as representações de docência dos professores de Língua Portuguesa no contexto de um Instituto Federal;
- c) conhecer as narrativas sobre as práticas educativas que têm alicerçado o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Profissional e Tecnológica;
- d) fortalecer as dimensões sobre saberes docentes no âmbito da EPT.

A população investigada está inserida no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no Rio Grande do Sul que possui cursos técnicos integrados, subsequentes, graduação e pós-graduação. O foco desta

investigação são os professores de Língua Portuguesa atuantes dos cursos técnicos integrados deste Instituto.

Os critérios de inclusão para a participação nesta pesquisa foram:

- a) 1º. Possuir licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura ou Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Respectivas Literaturas ou Letras - Língua Portuguesa/Língua Espanhola e Respectivas Literaturas;
- b) 2º. Trabalhar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos Cursos Técnicos
- c) Integrados;
- d) 3º. Só podiam participar servidores docentes efetivos da área de Letras, com no mínimo três anos de exercício no cargo;
- e) 4º. Aceitar participar da pesquisa;
- f) 5º. Assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Por critérios de exclusão, serão retirados todos aqueles que não atenderem aos critérios supracitados.

O instrumento para a coleta/construção de dados foi: a entrevista semiestruturada (Apêndice A). A fim de alcançar os objetivos propostos, como procedimentos técnicos para a coleta de dados, apliquei entrevistas individuais semiestruturadas aos docentes. Minayo (2008, p. 64) explica que “as entrevistas semiestruturadas apresentam perguntas fechadas e abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem prender-se à indagação formulada”.

Na primeira etapa da coleta de dados, foi ligado para o Setor Pedagógico de cada Campus do Instituto Federal e solicitado o auxílio para saber quantos docentes trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos cursos Técnicos Integrados dessa instituição. Após, foi enviado um e-mail explicando aos docentes sobre a presente pesquisa e, aos que se dispuseram a participar, foi realizada uma entrevista, via Google Meet (devido a pandemia de COVID-19), com hora e data marcada, visando conhecer os saberes docentes e trajetórias formativas que movem cada professor. Foi fornecido aos entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constam os dados indicativos das etapas metodológicas, dados de pesquisadores envolvidos no processo, objetivos da pesquisa e processos que serão realizados durante o estudo. As entrevistas só foram realizadas mediante assinatura de tal termo e conduzidas conforme explicitado no mesmo.

Com a intenção de coletar/construir dados² e promover interação entre o pesquisador e o entrevistado, a entrevista foi gravada por áudio com auxílio de gravador digital. A entrevista tinha característica de semiestruturada pois permitia interação entre pesquisador e entrevistado, possibilitando maior espontaneidade nas respostas. A partir dos dados coletados na entrevista semiestruturada, busquei compreender sobre os saberes docentes e os trajetos formativos constituintes das práticas dos professores de Língua Portuguesa. As entrevistas foram gravadas digitalmente em áudio, transcritas imediatamente e enviadas aos entrevistados para sua revisão antes da realização das análises. Após a análise, os dados serão enviados aos colaboradores.

Após a realização das entrevistas eu analisei as narrativas obtidas. Os resultados foram interpretados por meio da Análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam na descrição do conteúdo de mensagens coletadas. As principais singularidades das análises de conteúdo são as mensagens e a comunicação entre os participantes da pesquisa.

Segundo Bardin (2016), considera-se três etapas para o procedimento da análise de conteúdo que são: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e a interpretação. A pré-análise é o período de sistematizar as ideias iniciais de acordo com os objetivos da pesquisa. A exploração do material é o momento em que devem-se fazer recortes e categorizações conceituais das sucessivas repetições de palavras e enunciações para posteriormente a interpretação dos dados.

Nesta discussão foram levantados os principais elementos referentes aos dados: A Língua Portuguesa é trabalhada de forma a desenvolver de forma integral o educando? Sob qual perspectiva ela é trabalhada? Ela está contribuindo para a formação crítica do estudante?

Esta é uma metodologia de análise que desafia o pesquisador, ressignificando conceitos e promovendo a transformação de si. Sendo assim, a maior contribuição social dessa proposta, seria a construção de referenciais que sinalizem estratégias metodológicas que venham a reforçar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal.

² Deixamos ambas expressões embora acreditemos na ideia da construção dos dados para manter o diálogo com distintas perspectivas metodológicas.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Os participantes foram contatados individualmente e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para o início das atividades de coleta e o Termo de Confidencialidade (Anexo B) que respaldará o sigilo das informações fornecidas e o anonimato dos colaboradores. As entrevistas foram gravadas digitalmente em áudio, transcritas imediatamente e enviadas aos entrevistados para sua revisão antes da realização das análises. Os colaboradores poderiam, a qualquer momento, solicitar o abandono do projeto sem qualquer sanção ou prejuízo.

Os dados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores por eventual extravio ou vazão de informações sigilosas e serão armazenadas na sala do Magma no Campus Jaguari do IFFar por um período de cinco anos a contar da publicação dos resultados da pesquisa.

O colaborador do trabalho não foi remunerado pela sua participação na pesquisa, do mesmo modo não teve gastos com a mesma, pois as entrevistas foram realizadas de forma virtual, na data e hora escolhida pelo colaborador. Se porventura ocorrer algum gasto quanto a deslocamento ou de outra ordem, a autora do trabalho se disponibiliza a ressarcir o colaborador mediante apresentação dos respectivos comprovantes. No que tange aos ressarcimentos frente a danos que a pesquisa possa vir a causar ao colaborador entendemos que, uma vez que seguiremos todos os preceitos éticos descritos nesta investigação, os mesmos não ocorrerão. Cabe destacar que trabalharemos tão somente com narrativas de vida, com foco nos saberes docentes e nos trajetos formativos dos colaboradores. Caso ainda assim, algo vier a acontecer, todo e qualquer dano será ressarcido conforme legislação vigente. Em sendo necessário processo reparatório ou indenizatório faremos consulta à procuradoria jurídica do IFFar e/ou instância cabível e seguiremos sua orientação.

Cabe salientar também que durante a realização do trabalho ocorreram alguns episódios em que alguns colaboradores se emocionaram durante a entrevista, pois eles refletiram sobre as suas trajetórias de vida. Nestes momentos a entrevistadora perguntou se o colaborador desejava interromper a entrevista ou continuar. Casos mais intensos poderiam ser encaminhados a profissional especializado no sistema público de saúde brasileiro, com acompanhamento da autora do trabalho.

Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação/formação como: discussões sobre o ensino

da Língua Portuguesa na educação profissional e tecnológica, visibilidade da área linguagens nos institutos federais, reflexões sobre o currículo integrado, contribuições com a pesquisa para a educação profissional. Os benefícios e vantagens para os colaboradores entrevistados desta pesquisa serão as reflexões e investigações sobre os saberes docentes, os seus trajetos formativos, estas reflexões geram formação e investigação sobre sua prática educativa.

Esta dissertação está organizada em formato de artigos e estruturada nas seguintes seções: 1) **palavras primeiras**, na qual apresenta o trajeto formativo da autora e o delineamento do tema pesquisado; 2) **fundamentação teórica** que embasa o trabalho; 3) **desenho da investigação**, seção em que se delinea o tipo de pesquisa, objetivos, justificativa, amostra e aspectos éticos; 4) **análise e interlocução dos dados**, onde se busca dialogar, analisar e relacionar os principais resultados encontrados nos artigos (manuscritos) da dissertação; 5) **conclusões**, se realiza um fechamento geral das ideias, pontuando os principais resultados identificados; 6) **referências**, seção que contém apenas os referenciais citados na fundamentação teórica, pois os referenciais dos artigos estão organizados em uma composição com suas próprias referências.

4 ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS

4.1 MANUSCRITO 1

DELINEANDO OS TRAJETOS FORMATIVOS E OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EBPT: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO³

OUTLINING THE FORMATIVE PATHWAYS AND THE KNOWLEDGE TEACHERS OF EBPT PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS: A BIBLIOGRAPHIC STUDY

RESUMO

Na Educação Profissional e Tecnológica (Ensino Médio Integrado), normalmente, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira são trabalhadas em três períodos semanais. O objetivo deste trabalho é traçar um panorama sobre o ensino de LP na EPT, os saberes docentes e os trajetos formativos dos professores. Esta investigação constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório-analítico, para a obtenção dos dados, pesquisei no banco de dados do Portal SciELO Brasil, Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Após a leitura dos trabalhos, percebo que a “missão do ensino técnico da rede federal de EPT é formar os alunos integralmente, mas para isso acontecer é necessário que os docentes estejam preparados. Além disso, percebo que a maioria dos trabalhos sobre os assuntos que pesquisei, procedem da região nordeste, especialmente, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino. Língua portuguesa.

ABSTRACT

In Professional and Technological Education (Integrated High School), normally, Portuguese Language and Brazilian Literature are worked in three weekly periods. The objective of this work is to outline an overview of the teaching of LP at EPT, the teaching knowledge and the training paths of the teachers. This investigation is constituted in an exploratory-analytical bibliographic research, to obtain the data, I searched in the database of Portal SciELO Brasil, Electronic Thesis and Dissertation Publications System (TEDE) and National Association of Post-Graduation and Education Research (ANPED). After reading the papers, I realize that the “mission of technical education in the federal EPT network is to train students fully, but for this to happen, it is necessary that teachers are prepared. In addition, I realize that most of the works on the subjects I researched, come from the northeast region, especially from the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN).

Keywords: Professional and Technological Education, Teaching. Portuguese language.

³ Texto submetido à Revista Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente, está aguardando aprovação.

INTRODUÇÃO

A integração pensada para os cursos de nível médio da educação profissional e tecnológica busca formar os discentes não somente para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, ou seja, formar pessoas que sejam autônomas, críticas, reflexivas e capazes de perceberem o trabalho como produtor de conhecimento e de realização humana. Nesse sentido, Marise Ramos (2008, p. 4) comenta sobre a concepção de ensino médio integrado:

[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado do trabalho. [...] portanto formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas com as suas conquistas e seus revezes e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas.

Nesse contexto, é perceptível a importância que todos os componentes curriculares têm, para que o indivíduo alcance a formação humana integral, porém alguns questionamentos ainda são pertinentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP) nos Cursos Técnicos Integrados da Educação Básica Profissional e Tecnológica (EBPT). Logo, é necessário refletir como o ensino da Língua Materna está sendo visto e pensado por pesquisadores neste contexto educativo.

Segundo Gentil (2020, p. 328), os cursos de formação de professores necessitam compreender e estimular “a ideia de professores como intelectuais, o que exige ter clareza sobre o papel político e ideológico de sua formação profissional”. Desse modo, entendo que o docente deve estar sempre em busca do conhecimento, aperfeiçoando suas práticas pedagógicas, sendo aberto a novas descobertas e, principalmente, auxiliando seus alunos na construção do conhecimento. O primeiro passo para que um docente (de qualquer área do conhecimento) desenvolva um bom trabalho é ter reconhecidos os seus esforços, pois quando somos valorizados o caminho a ser percorrido parece mais “leve”.

Ao delinear o Estado da Arte com a temática do “ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica” busco compreender, a partir das produções encontradas, como este componente tem sido visto, articulado e trabalhado na esfera do ensino técnico e tecnológico. No mapeamento das publicações, que foram obtidas a partir do banco de dados do Portal SciELO Brasil, Sistema de Publicações

Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), percebo os inúmeros desafios para a realização da pesquisa. É necessário mapear e discutir sobre a produção científica envolvendo os componentes curriculares da área básica dos cursos técnicos integrados da Rede Federal de ensino, pois os desafios que se apresentam para os docentes são inúmeros e fazem parte do cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório analítico, para realizá-la trabalhei investigando a partir dos seguintes procedimentos:

Primeiramente realizei a investigação no Portal SciELO, com a expressão “Ensino De Língua Portuguesa na EPT”, não encontrei nenhum trabalho. A seguir, mudei os termos da pesquisa para artigos que apresentassem no título “Ensino de Língua Portuguesa” e obtive 39 trabalhos. Acrescentei os seguintes filtros:

- a) Publicações no Brasil: 34 trabalhos;
- b) Português: 33 trabalhos;
- c) 2015-2019: 19 trabalhos;
- d) Humanas e Linguística: 18 trabalhos;
- e) Linguística, Letras e Artes: 10 trabalhos. Ao realizar a leitura desses trabalhos, não encontrei nenhum específico da Educação Profissional e Tecnológica.

Após, pesquisamos no Portal citado anteriormente, “Saberes docentes e EPT” não foi encontrado nenhum trabalho. Com as palavras “Saberes docentes”, no título, encontrei 36 trabalhos, foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Brasil: 26 trabalhos;
- b) 2015 a 2019: 13 trabalhos;
- c) Ciências Humanas: 11 trabalhos;
- d) Educação e pesquisa educacional: 11 trabalhos. Ao realizar a leitura, apenas 1 trabalho tinha relação direta com o tema específico saberes docentes e EPT.

A seguir, pesquisei sobre Trajetos formativos e não encontrei nenhum trabalho, mudei os termos para “Trajetórias formativas - encontrei 9 trabalhos e acrescentei os seguintes filtros:

- a) Brasil: 7 trabalhos;
- b) Português: 6 trabalhos;
- c) 2016-2019: 4 trabalhos;
- d) Ciências humanas: 4 trabalhos. Ao realizar a leitura, nenhum trabalho era voltado para trajetórias formativas de professores da EPT.

Ao pesquisar os termos “Narrativas de professores” (em todos os índices) – encontrei 17 trabalhos. Então, acrescentei os seguintes filtros:

- a) Brasil: 13 trabalhos;
- b) Português: 12 trabalhos;
- c) 2015-2019: 04 trabalhos. Ao realizar a leitura, nenhum trabalho era voltado para narrativas de professores da EPT.

Ao pesquisar os termos “Saberes docentes e educação profissional e tecnológica” não encontrei nenhum trabalho que contivesse tais termos no título. Então, pesquisei “todos os índices” e encontrei 3 trabalhos. Ao realizar a leitura, restaram 2 trabalhos que contemplavam a EPT.

O mesmo procedimento de busca foi feito no Portal de Teses e Dissertações (TEDE), que unifica portais de bibliotecas digitais de instituições de ensino e pesquisa. Inicialmente, optei pesquisar teses por acreditar apresentarem pesquisas com maior expertise acadêmica e investigações com maior envolvimento temporal dos pesquisadores, assim foram encontrados os seguintes resultados:

“Saberes docentes na EPT” – 949.063 trabalhos. Foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Doutorado: 228.390 teses;
- b) 2015 – 2018: 75.969 teses;
- c) 2018: 20.781 teses;
- d) Ciências Humanas: 3.440 teses;
- e) Educação: 1.127 teses;
- f) Educação Brasileira: 71 teses. Ao realizar a leitura dos títulos das teses nenhuma continha a expressão “Saberes docentes na EPT”.

“Saberes docentes”: 37.922 trabalhos. Foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Doutorado: 8.012 teses;
- b) 2014 – 2018: 4.272 teses;
- c) 2018: 1.005 teses;
- d) Humanas: 480 teses;
- e) Educação: 354 teses;
- f) Educação Brasileira: 325 teses;
- g) Educação brasileira: 24 teses. Ao realizar a leitura, nenhum trabalho era voltado para saberes docentes na EPT.

“Trajetos formativos”: 4.094 trabalhos. Foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Doutorado: 959 teses;
- b) 2015-2018: 523 teses;
- c) 2018: 160 teses;
- d) Ciências Humanas: 102 teses;
- e) Educação: 88 teses;
- f) Educação Brasileira: 60 teses. Ao realizar a leitura, nenhuma era voltada aos trajetos formativos de professores da EPT.

“Ensino de Língua Portuguesa na EPT”: 1.147.207 trabalhos. Foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Doutorado: 270.213 teses;
- b) 2014-2018: 103.009 teses;
- c) Linguística Letras e Artes: 6.298 teses;
- d) Letras: 2.987 teses;
- e) Letras linguística: 533 teses;
- f) Estudos da linguagem: 19 teses. Ao realizar a leitura dos títulos dos trabalhos, nenhum é voltado para a EPT.

“Ensino de Língua Portuguesa”: 1.147.127 trabalhos. Foram acrescentados os seguintes filtros:

- a) Doutorado: 270.196 teses;
- b) 2014-2018: 85.689 teses;
- c) Linguística Letras e Artes: 5.178 teses;
- d) Letras, linguística e linguística aplicada: 3.665 teses;
- e) Letras, linguística: 886 teses;

f) Letras, Linguística Aplicada e Estudos da linguagem: 77 teses. Ao realizar a leitura dos títulos dos trabalhos, apenas 1 tese abordava atividade de Língua Portuguesa voltada para a EPT.

Na ANPED não encontrei nada específico sobre saberes docentes e EPT.

A partir da análise das datas em que foram publicadas estas pesquisas, percebo que a maioria das produções aconteceu no período de 2011 até 2018. Este dado demonstra que nesta época, começaram a ser discutidas as preocupações relativas à EPT, bem como surgiu uma maior necessidade de pesquisas e reflexões sobre o ensino integrado na Educação Profissional e Tecnológica. É nítido, o advento dessa modalidade educacional, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em 2008, possibilitando o acesso à educação de qualidade, por milhares de alunos, maioria deles, provenientes da classe trabalhadora de nosso país.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

Após a leitura e análise dos trabalhos encontrados, foi possível organizá-los e mapeá-los de acordo com seus respectivos autores e as datas das publicações.

Quadro 1 - Publicações encontradas no site SciELO Brasil

Tema: Saberes docentes e Educação Profissional			
Título	Autor	Ano	Suporte
Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da Educação Profissional no Brasil.	Natália Valadares Lima Daisy Moreira Cunha	2018	SciELO
Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.	José Ângelo Gariglio Suzana Burnier	2012	SciELO
Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica.	Vera Fartes Adriana Paula Oliveira Santos	2011	SciELO

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 - Publicação encontrada no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)

Tema: Ensino da Língua Portuguesa e Educação Profissional		
Título	Autor	Ano
Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica.	Rita Rodrigues de Souza	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como encontrei poucas teses, optei por pesquisar dissertações que abordassem os temas relativos à minha pesquisa. No **Portal de Teses e Dissertações da CAPES**, pesquisei os termos saberes docentes na EPT e encontrei 949.155 trabalhos. Então, acrescentei os seguintes filtros:

- a) Mestrado – 649.086 dissertações;
- b) 2015 - 2018 – 176.513 dissertações;
- c) Ciências Humanas – 31.181 dissertações;
- d) Educação – 11.321 dissertações;
- e) Educação Brasileira – 257 dissertações;
- f) Educação Profissional – 57 dissertações;
- g) No Título – 01 dissertação.

Na pesquisa sobre trajetos formativos coloquei os seguintes termos: trajetos formativos na EPT – 946.612 trabalhos, acrescentei os seguintes filtros:

- a) Mestrado – 647.406 trabalhos;
- b) 2015-2018 – 176.054 trabalhos;
- c) Ciências Humanas – 30.969 trabalhos;
- d) Educação – 12.023 trabalhos;
- e) Educação Profissional – 53 trabalhos. Ao realizar a leitura dos resumos, restaram 2 trabalhos que tinham relação com a minha pesquisa.

Quanto às práticas e ensino de Língua Portuguesa, pesquisei os seguintes termos: ensino de Língua Portuguesa na EPT e obtive 1.147.311 trabalhos. Acrescentei os seguintes filtros:

- a) Mestrado – 791.299 dissertações;
- b) 2014-2018 – 204.062 dissertações;
- c) Ciência Humanas – 34.861 dissertações;
- d) Educação – 11.929 dissertações;

- e) Educação Profissional – 55 dissertações. Ao realizar a leitura dos trabalhos restaram 3 dissertações sobre práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado e 1 dissertação sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 3 - Dissertação encontrada no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)

Tema: Saberes docentes e EPT		
Título	Autor	Ano
Início da carreira e Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica.	Samara Yontey de Paiva	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 4 - Dissertações encontradas no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)

Tema: Trajetos formativos e EPT		
Título	Autor	Ano
O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado.	Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva	2016
Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado.	Iaponira da Silva Rodrigues	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 5 - Dissertações encontradas no Portal de Teses e Dissertações (TEDE)

Tema: Práticas pedagógicas e ensino de Língua Portuguesa		
Título	Autor	Ano
Práticas Pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN - Campus Caicó.	Sandra Maria de Assis	2015
Práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral.	Lanuzia Tercia Freire de Sá	2017
A representação de tecnologia na Educação Profissional do IFRN: uma análise das práticas pedagógicas dos Professores do Ensino Médio Integrado.	Pollyanna de Araujo Ferreira Brandão	2017
A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da Educação Profissional: circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central.	Maria de Lourdes Teixeira da Silva	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na leitura desses trabalhos científicos foram analisados os objetivos, a metodologia empregada e os resultados obtidos. A partir dos trabalhos (teses), notei que datam de 2011 e 2012, compreendi assim, que tudo ainda era novo quanto a Educação Profissional e Tecnológica. Como encontrei poucas teses que podia relacionar com a minha pesquisa, optei ampliar o espectro e também analisar as dissertações e percebi que a maioria delas foram desenvolvidas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição pioneira nas pesquisas relacionadas a EPT, o referido instituto possui diversos cursos de mestrado tanto acadêmico quanto profissional. A partir de tal mapeamento foi possível categorizá-las com a seguinte temática **“Delineando os trajetos formativos e os saberes docentes de professores de língua portuguesa da EBPT”** onde foram exploradas e problematizadas tais pesquisas.

DISCUSSÃO SOBRE OS TRAJETOS FORMATIVOS E OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Na pesquisa *“Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores”*, Gariglio e Burnier (2012) trazem como referência a desregulamentação da docência na EPT, bem como chama a atenção para uma restrita produção científica sobre o assunto. Não devemos esquecer que esse texto foi publicado em 2012, época em que os Institutos Federais estavam há pouco tempo em atividade.

O referido texto traz uma discussão inicial sobre os saberes mobilizados pelos docentes da EPT. A discussão é ancorada em autores como Gauthier (1998), Tardif (2002), Lessard (2003), Oliveira (2000, 2005 e 2006) e Peterossi (1994). Naquela época, o texto chamava a atenção para a urgência em definir as políticas de estado na área, por exemplo: definir carreiras, salários e avaliações. Os autores colocam que:

[...] enquanto a EP ganhava impulso, expandia-se e estruturava-se no país, a formação dos seus professores nunca alcançou o reconhecimento necessário, o que se manifesta na negligência do poder e dos gestores públicos com relação à matéria (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 213).

Esse artigo visa contribuir com o avanço do debate, fazendo uma discussão inicial sobre os saberes mobilizados pelos docentes da Educação Profissional. Além

disso, busca demonstrar que naquele momento, a política de formação inicial e continuada para professores da EPT, em nosso país era inexistente.

O artigo *“Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da Educação Profissional no Brasil”*, de Lima e Cunha (2018), tem como objetivo discutir o desenvolvimento e implementação de políticas voltadas para o reconhecimento de saberes dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Inicialmente, as autoras apresentam os marcos regulatórios do processo de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) dos professores da EPT. Para discutir sobre saberes construídos no/pelo trabalho, trazem autores como Durrive e Schwartz (2007), Schwartz (1998, 2010) e Trinquet (2010). No âmbito dos saberes docentes, a pesquisa bibliográfica é ancorada em autores como Schön (1992), Tardif (2002), Therrien (2001) e outros que tratam sobre os saberes e sua importância para a docência. As autoras baseadas em Tardif (2002) colocam que os saberes docentes são plurais e se formam pela combinação de outros saberes que são os seguintes: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Finalmente, elas colocam a necessidade de se pensar como as políticas de RSC vem se constituindo e quais saberes elas valorizam.

O artigo *“Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica”*, de Fartes e Santos (2011), discute a formação dos professores da Educação Profissional e tecnológica no Brasil, sob a perspectiva da construção de uma cultura profissional para essa modalidade de ensino. Para o desenvolvimento dessas ideias, o texto está organizado em quatro teses com o foco nos professores da Educação Profissional e Tecnológica: a primeira tese destaca os dilemas e paradoxos vividos por esses profissionais; a segunda discute os saberes docentes na perspectiva da experiência profissional; a terceira aborda a identidade docente nesse tipo de curso como uma categoria histórica e culturalmente situada e a quarta tese discute a autonomia dos professores diante do desenvolvimento científico e tecnológico e das regulações do modelo gerencial das instituições de ensino.

A dissertação *“Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica”*, de Paiva (2017), busca compreender como se dá a construção e a valoração dos saberes docentes dos professores em início de carreira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Além disso, a pesquisa objetiva discorrer sobre o histórico e a atualidade da

formação de professores para a EPT no Brasil, bem como compreender quais os fatores que se articularam para a escolha da carreira docente pelos sujeitos pesquisados e analisar como esses professores iniciantes valorizam os saberes para o trabalho docente. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa documental-bibliográfica seguida de uma pesquisa empírica. A pesquisa documental-bibliográfica teve como base a legislação e os principais autores de referência para a contextualização histórica da Rede Federal e do IFRN, como Cunha (2000, 2005), Ortigara e Ganzeli (2013), Silva (2012) e Pereira (2010); para a formação de professores para a educação profissional, autores como Machado (2008, 2013) e Oliveira (2013) e; para o estudo dos saberes docentes, Tardif (2014), Gauthier (2006) Pimenta (2005), Moura (2014) e Araujo (2008). A investigação empírica se deu, em primeiro lugar, pela busca dos sujeitos da pesquisa, usando o sistema único de administração pública (SUAP) do IFRN e a plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A segunda etapa da investigação empírica foi uma abordagem qualitativa e utilizou as narrativas autobiográficas como estratégia de coleta de dados. A partir dessa pesquisa, a autora coloca que o ofício da docência se constitui como uma profissão, que necessita de uma base de saberes próprios. Além disso, o estudo revelou que, a maioria dos professores investigados, não planejou a docência como carreira, entretanto, por diversos fatores, acabaram escolhendo a profissão. A pesquisadora coloca que os docentes investigados demonstraram compreender, mobilizar e valorizar os saberes docentes do conteúdo, da experiência de trabalho prático, pedagógicos, curriculares próprios da instituição pesquisada e os das relações professor/aluno. Ela conclui o trabalho pontuando a necessidade urgente de estudos sobre a aprendizagem inicial e continuada da docência dos professores da EPT frente à consolidação e expansão dos Institutos Federais e a numerosa contratação de professores, em grande parte bacharéis e iniciantes no magistério.

No que tange a trajetórias formativas, encontramos duas dissertações. O trabalho “*O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado*”, de Silva (2016), pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O objetivo deste estudo é discutir o itinerário formativo do docente das chamadas “disciplinas técnicas” do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional, mais especificamente dos professores bacharéis atuantes no EMI de

Mecatrônica no campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Para investigar a trajetória de formação, a autora discute as bases teóricas da abordagem (auto)biográfica, a fim de basear a construção e a análise dos dados utilizados no trabalho. Os dados foram constituídos a partir das narrativas de formação de cinco professores bacharéis. As concepções referentes ao EMI encontram, neste estudo, embasamento teórico em Marx (2011; 1965), Gramsci (2010), Moura (2008; 2010), Saviani (2003) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). O Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), no capítulo Concepções e Princípios, apresenta as categorias sobre as quais se ancora o EMI: (1) formação humana integral; (2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; (3) trabalho como princípio educativo; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) relação parte-totalidade na proposta curricular. Além dos elementos citados, o EMI pressupõe a busca por uma formação baseada na politecnia e numa escola unitária que supere a dualidade estrutural historicamente estabelecida nessa modalidade de ensino. A pesquisa se baseia nos estudos de pesquisadoras da narrativa de si (JOSSO, 2004; 2010; PASSEGGI, 2010; 2011; 2012; 2014) e memória e narrativa (BOSI, 2003; 2004; SARLO, 2007), assim como filósofos que articulam ação e experiência (LARROSA, 2006) e ação e narrativa (RICOEUR, 1994). A partir da análise das narrativas, a autora coloca que os professores se apoiam, principalmente, na própria memória dos tempos de escola e graduação para estabelecerem suas primeiras práticas pedagógicas; em segundo lugar, no apoio de colegas e a própria experiência do dia a dia. A pesquisa também aponta divergências entre os processos de autoformação do professor bacharel e os pressupostos do EMI, indicando que se faz necessário um espaço específico para formação desses docentes.

Na dissertação *“Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado”*, da mestranda Rodrigues (2016), defendido em 28/01/2016, pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados que atuavam no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica no Campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte. Neste estudo, foi discutido como esses professores desenvolviam, em suas práticas pedagógicas, a articulação entre a formação geral e a profissional. Foi realizada uma investigação qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas com oito docentes das quatro áreas do Ensino Médio. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após, transcritas para análise dos seus conteúdos. A fundamentação teórica teve como base as contribuições de autores do campo da Educação Profissional, principalmente da área de formação de professores, como: Frigotto (1993, 2005, 2006, 2015), Kuenzer (1999, 2000, 2007, 2008), Ciavatta (2005, 2014), Moura (2007, 2008), Tardif (2012,2013), Imbérnon (2010, 2011), Nóvoa (1997), Franco (2012) e outros. A partir dos resultados desta pesquisa, ficaram claras as dificuldades dos docentes em aglutinar, nas suas práticas, a proposta de Ensino Médio Integrado. As referidas limitações têm relação com vários fatores, como: a ausência de uma formação acadêmica para trabalharem com a Educação Profissional e com o currículo integrado, a carência de espaços e tempos necessários para se estabelecer diálogos e maior integração entre professores das diferentes áreas, as dificuldades em desenvolverem práticas as quais busquem a interdisciplinaridade, o conhecimento superficial sobre questões como a proposta, a natureza e a matriz do curso no qual lecionam. A autora finaliza ressaltando a necessidade de se construir e fortalecer ações e espaços que possibilitem discussões, reflexões e planejamentos para que ocorra de fato a integração entre a Formação Geral e a Profissional.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica encontramos apenas uma tese *“Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica”*, de Souza (2015), publicada em 2015. A referida tese apresenta uma pesquisa sobre uma experiência de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A pesquisa foi realizada com discentes da 2ª série do Curso Técnico Integrado Integral em Eletrotécnica, em um dos campi do Instituto Federal de Goiás, em 2014. A experiência de escrita objetivava a instrumentalização e a conscientização crítica de gênero, de acordo com Aranha (2002, 2004, 2009) e Devitt (2004, 2009). A pesquisa configura-se como qualitativo-interpretativa. Para fundamentar a experiência de escrita, a autora buscou embasamento teórico nos conceitos-chave dos estudos de gênero textual. Inicialmente, foi abordado o conceito de gênero a partir de Swales (1990, 1992, 2004, 2009), Dean (2008) e Devitt (1993, 2004, 2009). Em seguida, recorreu-se a Biasi-

Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), Swales (1990, 1992) e Hyland (2004) para apresentar o conceito de comunidade discursiva. Na sequência, discutiu-se a respeito dos propósitos comunicativos, a partir de Askehave e Swales (2001), Swales (1990, 2004), Askehave e Nielsen (2004), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); e, depois, para o conceito de tarefas e a noção de estrutura retórica, buscou-se subsídios em Swales (1990). Em relação à aplicação pedagógica dos conceitos, orientou-se em Ramos (2004), Hyland (2004), Aranha (2002, 2009) e Devitt (2004, 2009), que contribuíram para a proposição de um curso de leitura e escrita. Por fim, para a realização da análise de necessidades, fundamentou-se em Cintra, (1992), Benesch (1996, 2006), Songhori (2008) e em Cintra e Passarelli (2008). A partir das respostas dos participantes ao questionário diagnóstico, os sujeitos da pesquisa transpareceram que tinham conhecimentos teóricos sobre a leitura e a escrita do gênero textual resumo escolar. Entretanto, ao realizarem a atividade proposta eles fizeram textos dissertativos ao invés de resumos. Considerando essas constatações, foi proposto um modelo de estrutura retórica para basear o curso sobre o gênero resumo escolar. O modelo proposto, mostrou-se útil como uma ferramenta pedagógica. Os resultados, referentes à aplicação desse modelo, indicaram que os participantes produziram um texto mais próximo da estrutura retórica de resumo escolar, em comparação à produção inicial; também se ativeram mais aos propósitos comunicativos, ao contexto de produção e circulação. Ademais, a pesquisa proporcionou à professora pesquisadora e aos participantes uma reflexão sobre a experiência de leitura e escrita. Dessa reflexão emergiram implicações para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita de resumo escolar no contexto do Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

Ao realizar a pesquisa sobre Práticas pedagógicas e ensino de Língua Portuguesa na EPT encontrei 4 dissertações que têm relação com a minha pesquisa. A dissertação "*Práticas Pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN - Campus Caicó*", de Assis (2015), defendida em 11/06/2015, pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Este trabalho tinha como objetivo a análise das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN do campus de Caicó/RN, tendo como participantes duas turmas do curso com ingresso em 2011.1 e conclusão em 2014.2. Os sujeitos da pesquisa foram seis

docentes do referido curso. A pesquisa sobre suas práticas pedagógicas iniciou-se com a discussão do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, às concepções de currículo e formação integrada dos professores e como estas se relacionam com as suas práticas pedagógicas, contribuindo para materializar a formação proposta pelo Currículo Integrado do IFRN. A seguir, foi feita uma análise das trajetórias de formação e atuação profissional dos docentes, suas percepções acerca do Currículo Integrado e as relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, nas disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Curso Técnico Integrado em Informática. Quanto à metodologia, realizou-se a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa. A concentração da pesquisa documental foi no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado de Informática, objeto da investigação, assim como as Propostas de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM). A pesquisa bibliográfica foi realizada conforme as categorias de análise e suas relações com o objeto da pesquisa. Para a realização da pesquisa qualitativa, a autora recorreu às entrevistas orais, gravadas e transcritas. Em relação às práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas da área de Ciências Humanas do Curso Técnico Integrado em Informática, a pesquisadora coloca que estas devem ser norteadas pelo projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta. Além disso, ela afirma que a partir dos relatos, é possível perceber que a consolidação das práticas depende das próprias concepções que o professor possui de práticas e de ensino integrado. Assim, mais relevante do que as práticas pedagógicas, são as atitudes dos professores e demais atores do processo educativo. Dessa forma, a promoção dessas práticas depende também de condições materiais concretas e conhecimento da realidade dos sujeitos da aprendizagem.

A pesquisa *“Práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral”*, da mestranda Sá (2018), defendida em 28/03/2018, pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer do mestrado em educação profissional do IFRN teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), e como objetivo geral a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no EMI da referida

instituição, levando em consideração a perspectiva da formação humana integral. A discussão foi apoiada em autores como Gramsci (1981), Frigotto (1985), Saviani (1989), Pistrak (2000), Demo (2000), Marx (2001), Engels (2001), Fazenda (2001), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Ramos (2007), Moura (2013), Araujo (2014), entre outros. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método qualitativo, a metodologia da triangulação e nuances da abordagem inerente ao materialismo histórico dialético. Ao final da pesquisa a autora chegou às seguintes conclusões: o EMI da instituição pesquisada oscila entre ideias e práticas pedagógicas com o foco principal, em alguns momentos, na formação humana integral e, em outros, na formação baseada em atender às demandas do mercado de trabalho, o que mostra que a escola e seus atores partilham dilemas típicos da sociedade capitalista. Ela encerra colocando que as práticas pedagógicas realizadas no CENEP até o momento, podem ser consideradas como ponto inicial da aproximação para a educação visando à formação humana integral.

A dissertação *“A representação de tecnologia na Educação Profissional do IFRN: uma análise das práticas pedagógicas dos Professores do Ensino Médio Integrado”*, de Brandão (2017), pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A pesquisa teve como objetivo investigar a representação que os professores do IFRN têm em relação à tecnologia por meio da análise dos relatos das práticas pedagógicas desenvolvidas no EMI. A autora explica o que é o Ensino Médio Integrado, defendendo como eixos estruturantes a ciência, tecnologia, trabalho e cultura, por meio de uma proposta pedagógica fundamentada na formação humana integral. Defende que os professores têm papel fundamental na mediação do uso das tecnologias na EP voltada para uma formação emancipatória. Assim, se fez necessário analisar se a representação de tecnologia por parte dos educadores que atuam no EMI dialoga com a concepção de formação humana integral. A metodologia adotada para a realização desta pesquisa foi de cunho qualitativo, foi feita uma revisão bibliográfica para subsidiar o referencial teórico sobre a relação entre educação, trabalho e tecnologia, a partir de autores como Feenberg (2013), Vieira Pinto (2005), Lima Filho (2010), Frigotto (2005), Ciavatta (2005) e Ramos (2010). Foi realizada uma análise documental das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2013) e do Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012) que apresentavam a proposta pedagógica do uso das tecnologias na educação profissional, bem como foi utilizada a análise de

conteúdo de Bardin (2011) para sistematização da coleta de dados. E por fim, foram realizadas entrevistas narrativas (BAUER; GASKELL, 2015) com nove professores de um Campus do IFRN que atuam no EMI na Região Metropolitana de Natal nos cursos de Informática e Mecatrônica. Ao realizar a análise, a pesquisadora conseguiu identificar que apesar dos documentos analisados terem evoluído ao apresentarem uma proposta do uso das tecnologias pautadas na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, esses documentos não têm se constituído como referência para a prática docente dos professores entrevistados. A partir dos relatos de experiência dos professores, percebe-se a concepção de uma proposta voltada para atender à lógica do capital. Ela aponta como possíveis fatores que influenciaram essa visão: o perfil profissional, pois segundo ela parte dos professores são bacharéis e não são licenciados. Além disso, a falta de conhecimento da proposta pedagógica quanto ao uso de tecnologias na educação profissional prevista no Projeto Político Pedagógico do IFRN, bem como os relatos dos professores de que não existem ações sistêmicas de formação docente para o uso das tecnologias na EP desenvolvidas pelo IFRN. A mestrandia finaliza defendendo a necessidade de fortalecer ações de formação continuada que possam auxiliar uma reflexão mais crítica sobre o uso de tecnologias na EPT.

A dissertação *“A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da Educação Profissional: circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central”*, de Silva (2016), defendida em 26/08/2016, pertencente ao Mestrado em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esta pesquisa se refere à leitura do texto literário como elemento importante na formação humana integral e os diálogos com o campo da Literatura, com alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que ingressaram nos anos de 2012 e 2013, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Natal Central, e que possuem cadastro na Biblioteca Sebastião Fernandes, cujas matrículas figuraram no relatório do Sistema Automatizado. O referencial teórico se baseou a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico dialético através das categorias totalidade, mediação e contradição; da escola unitária e a formação omnilateral; do currículo integrado e da Literatura articulada à formação humana integral, numa perspectiva emancipatória. Além disso, a autora utilizou como fontes documentais, o Projeto Político Pedagógico (PPP/ IFRN – 2012), o Decreto nº 5.154/2004, e a Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) - nº 9.394/1996. O principal objetivo era investigar sobre a leitura de Literatura na formação de alunos e a relação com a proposta de formação humana integral, constante no PPP/ IFRN – 2012. Foi identificado o perfil leitor dos alunos e investigada a relação entre a formação leitora dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa define-se como quanti-qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e analítico. O procedimento metodológico incluiu estudos bibliográficos, documental e de campo, foram aplicados questionários a 14 (quatorze) alunos, e entrevistas semiestruturadas, a 02 (dois) professores. Segundo a pesquisadora, foram percebidas algumas contradições que ocorreram a partir do acervo da biblioteca, dos empréstimos de obras literárias realizados, na fala dos professores entrevistados, como também, da relação entre a formação leitora dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores, na perspectiva da formação humana integral, ficando evidente que o currículo integrado se efetiva com limitações, no que diz respeito ao lugar da Literatura na formação desses alunos (sujeitos da pesquisa), e a relação com a concepção de omnilateralidade expressa no PPP/IFRN – 2012, demonstra uma desconexão entre o escrito, o dito e o efetivado. Além disso, o estudo apontou que a Biblioteca não se constitui como espaço de formação leitora, pois ainda não está inserida numa perspectiva de articulação com o currículo integrado e a formação humana integral desses alunos.

CONCLUSÃO

Ao realizar a pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação profissional, pude perceber que os Institutos de Ensino Básico, Científico e Tecnológico têm como principal objetivo integrar os componentes do currículo, ou seja, trabalhar os conteúdos básicos e técnicos de forma que o indivíduo alcance uma formação completa (omnilateral), ou seja, que ele tenha acesso a um conhecimento que lhe possibilite um crescimento intelectual, bem como auxiliá-lo na busca por melhores condições de bem-estar social no espaço em que ele vive. Logo, percebo que o ensino técnico da rede federal (que corresponde aos Institutos Federais) possui a “missão” de não formar os discentes exclusivamente para o exercício do trabalho, mas formá-los de forma integral onde todos os saberes do currículo contribuem de forma significativa na formação e amadurecimento intelectual do indivíduo.

As publicações encontradas possuem em comum a preocupação de discutir sobre os saberes docentes, no âmbito dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Logo, a sala de aula deve ser percebida como um espaço que possibilita aos discentes o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e considerados como imprescindíveis ao exercício da cidadania. Entretanto, é necessário que o docente reflita sobre a sua prática pedagógica e busque sempre a atualização profissional frente às mudanças que ocorrem na sociedade, de forma que seja capaz de relacionar a sua aula com os acontecimentos, sempre instigando para que o aluno possa refletir, desenvolver a criticidade e ter opinião.

O exercício da docência, tem como fim a ação educativa e deverá ser práxis, portanto, pautado na reflexão-ação-reflexão, de modo a superar a dicotomia que existe entre teoria e prática como as duas partes separadas de um todo e assumindo uma postura de crítica e reflexão. No intuito de entender mais sobre a formação docente e as inúmeras questões que a envolvem, a sala de aula, deve ser compreendida como um espaço formativo em que se constroem saberes e onde a experiência como aluno ou como professor pode definir os rumos de uma carreira profissional, ou melhor, de uma vida.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, S. M. **Práticas Pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN - Campus Caicó**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BRANDÃO, P. A. F. **A representação de tecnologia na Educação Profissional do IFRN: uma análise das práticas pedagógicas dos Professores do Ensino Médio Integrado**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- FARTES, V.; SANTOS, A. P. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.
- GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, 2012.
- GENTIL, M. M. Reflexões sobre o conceito e o sentido da formação de professores. **EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Logroño, v. 25, n. 2, p. 312-329, jul./dez. 2020.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da Educação Profissional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-28, 2018.

PAIVA, S. Y. **Início da carreira e Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Natal: SEE-RN, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RODRIGUES, I. S. **Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015..

SÁ, L. T. F. **Práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte, Natal, 2017.

SILVA, M. L. T. **A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da Educação Profissional: circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.

SILVA, P. T. S. M. **O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, R. R. **Resumo escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral: uma experiência de leitura e escrita em uma abordagem sócio-retórica**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

4.2 MANUSCRITO 2

SABERES DOCENTES E TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EPT - HISTÓRIAS DE VIDA PERMEADAS DE BOAS LEMBRANÇAS

TEACHER'S KNOWLEDGE AND TRAINING PATHS FOR EPT TEACHERS - LIFE
STORIES PERMEATED FROM GOOD REMINDERS

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica, normalmente, tem três períodos semanais destinados ao trabalho envolvendo Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O objetivo deste estudo é conhecer os trajetos formativos e os saberes docentes que ancoram o trabalho dos professores dessa disciplina, no âmbito do Instituto Federal. A partir de uma pesquisa qualitativa na área da educação, buscou-se conhecer como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira atuantes nos Cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Após a análise das entrevistas, foi possível perceber que os trajetos formativos dos educadores da EPT, no Instituto pesquisado, são permeados por lindas histórias de vida, muitas escolhas profissionais e saberes experienciais.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Saberes docentes. Trajetos formativos.

ABSTRACT

Professional and Technological Education, normally, has three weekly periods destined to work involving Portuguese Language and Brazilian Literature. The objective of this study is to know the training paths and teaching knowledge that anchor the work of teachers in this discipline, within the scope of the Federal Institute. From a qualitative research in the area of education, we sought to know how the training paths and the teaching knowledge of Portuguese Language and Brazilian Literature teachers working in the Integrated Technical Courses of a Federal Institute of Professional and Technological Education are constituted. After analyzing the interviews, it was possible to notice that the training paths of the EPT educators, at the researched Institute, are permeated by beautiful life stories, many professional choices and experiential knowledge.

Keywords: Portuguese language. Teaching knowledge. Formative paths.

INTRODUÇÃO

Os excertos das narrativas demonstraram que os trajetos formativos dos colaboradores foram atravessados por momentos importantes (decisões sobre permanecer no curso de Letras ou seguir outra profissão). Algumas colaboradoras, já sabiam desde criança, que seriam professoras, ou seja, desde cedo começaram a

pensar o ensino como uma atividade profissional, de acordo com Josso (2004, p. 38) é uma “manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas”.

O momento de escolha pela profissão foi descrito pelo colaborador, mostrando a riqueza e as diferenças na construção desses trajetórias: porque era a opção que tinha, surpresas ao ingressar na Universidade, desejos de infância... São narrativas de seis mulheres e dois homens, repletas de experiências e de oportunidades de reflexão sobre os trajetórias formativos e as experiências vividas. É importante destacar que cada um dos autores escolheu um pseudônimo.

Entrevistado 1: Pseudônimo Raduan Nassar.

Entrevistada 2: Pseudônimo Cora Coralina.

Entrevistada 3: Pseudônimo Cecília Meireles.

Entrevistada 4: Pseudônimo Carolina de Jesus.

Entrevistada 5: Pseudônimo Clarice Lispector.

Entrevistado 6: Pseudônimo Manuel de Barros.

Entrevistada 7: Pseudônimo Marina Colasanti.

Entrevistada 8: Pseudônimo Hilda Hilst.

Assim sendo, apresento os personagens/pseudônimos que inspiraram as nomeações escolhidas por nossos colaboradores⁴.

Ø Raduan Nassar: Nasceu em 1935, em Pindorama, no interior de São Paulo. Filho de libaneses, formado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, o escritor também iniciou os cursos de Direito e Letras, mas não os concluiu. Possui três livros publicados, mas é considerado pela crítica como um grande escritor, é comparado a nomes consagrados da literatura brasileira, como Clarice Lispector e Guimarães Rosa. As suas obras possuem uma extraordinária qualidade de linguagem e força poética em sua prosa. Cultuado por um pequeno círculo de leitores, Raduan tornou-se mais conhecido pelo público em geral com as versões cinematográficas de *Um copo de cólera* e *Lavoura arcaica*. Apesar da produção literária reduzida, Nassar ganhou, em 2017, o Prêmio Jabuti pelo livro *Um Copo de Cólera* e, em 2016, o Prêmio Camões por *Lavoura Arcaica*. Hoje, se dedica à produção rural em uma fazenda em Buri, São Paulo.

⁴ As informações sobre os nomes/personagens escolhidos como codinomes pelos nossos colaboradores foram obtidas em Ferrari (2020), Diana (2020a, 2020b, 2020c, 2020d), Bradino (2020), Maria Colasanti (2020) e Hilda Hilst (2020).

Por conseguinte, o Entrevistado 01, Pseudônimo Raduan Nassar, é Licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, Mestre em Letras (por uma Universidade Pública), Doutor em Linguística Aplicada (por uma Universidade Privada), é uma pessoa que tem 14 anos de experiência no magistério, já atuou como professor no Ensino Fundamental, EPT e Ensino Superior, tanto na Rede Privada quanto na Rede Pública. É um educador crítico e consciente de seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Ø Cora Coralina: Poetisa e contista brasileira contemporânea. É escritora das coisas simples, considerada uma das mais importantes do país. Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Pseudônimo Cora Coralina), nasceu na Cidade de Goiás, dia 20 de agosto de 1889. Em 1900, mudou-se com sua família para a cidade de Mossâmedes. Foi na adolescência que ela começou a escrever e a participar de ciclos literários. Entretanto, sua primeira obra "*Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*" foi publicada quando ela tinha 76 anos. Sua profissão, durante a maior parte de sua vida, foi doceira.

A Entrevistada 02, Pseudônimo Cora Coralina, é Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, Especialista em Educação Ambiental e Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (todos os cursos foram realizados em Universidades Privadas). Ela tem 19 anos de experiência no magistério, na Rede Pública de Ensino, já atuou no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ensino Superior e Pós-graduação. É uma educadora preocupada em valorizar o contexto e o conhecimento dos seus alunos.

Ø Cecília Meireles: Escritora, jornalista, professora e pintora, ela é considerada uma das mais importantes poetisas do Brasil. Sua obra de caráter intimista possui forte influência da psicanálise com foco na temática social. Embora sua obra apresente características simbolistas, Cecília destacou-se na segunda fase do modernismo no Brasil, no grupo de poetas que consolidaram a "Poesia de 30".

A Entrevistada 03, Pseudônimo Cecília Meireles, é Graduada em Letras (por uma Universidade Privada), tem Especialização em Língua Portuguesa (por uma Universidade Pública), Mestre em Linguística Aplicada, Doutorado em Letras (Mestrado e Doutorado foram cursados em Universidades Privadas). Fez o doutorado sanduíche (Estágio Avançado de Doutorado), em Portugal, na área de Letramentos. Essa educadora tem 39 anos de experiência no magistério, já atuou em

turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EPT, Ensino Superior e Pós-graduação, tanto na Rede Pública quanto na Rede Privada. É uma educadora que busca trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e demonstra ser preocupada quanto à aprendizagem dos seus alunos.

Ø **Carolina de Jesus:** É uma das primeiras autoras negras publicadas no Brasil, sua vida foi perpassada pela miséria e pela fome. Favelada e catadora de papel, narrou em seus escritos a vida sofrida que teve desde a infância. Além de instrumento de denúncia social produzido por alguém que vivia nessas condições de vida difíceis, suas mais de cinco mil páginas manuscritas (romances, contos, crônicas, poemas, peças de teatro, canções e textos de gênero híbrido), possuem um estilo próprio, confrontam os ditames da tradição literária e da norma padrão culta da língua. Carolina foi publicada em mais de 40 países e traduzida para 14 línguas.

A Entrevistada 04, Pseudônimo Carolina de Jesus, é Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Mestre em Letras (os dois cursos foram feitos na mesma Universidade Privada). Ela tem 18 anos de experiência no magistério, antes de ingressar na Rede Federal de Ensino, a sua experiência foi somente na Rede Privada de Ensino. É uma educadora que demonstra preocupação quanto às questões de sala de aula (se os alunos estão entendendo os conteúdos, se eles estão construindo a aprendizagem de forma satisfatória, etc.).

Ø **Clarice Lispector:** Uma das escritoras de maior destaque da terceira fase do modernismo brasileiro, chamada de "Geração de 45". Nasceu na aldeia de Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Era filha de um casal judaico (eles fugiram de seu país, por causa da perseguição aos judeus durante a Guerra Civil Russa). Vieram para o Brasil, foram residir em Maceió, Alagoas, onde morava uma irmã de sua mãe. Clarice tinha apenas dois meses de idade. Por sugestão de seu pai, todos mudaram o nome. Nascida Haya Pinkhasovna Lispector, passou a se chamar Clarice. Mais tarde, a família mudou-se para Recife. Clarice aprendeu a ler e escrever muito nova e logo começou a escrever pequenos contos. Sua carreira como escritora foi brilhante, ela recebeu diversos prêmios dentre eles o Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal e o Prêmio Graça Aranha.

A Entrevistada 05, Pseudônimo Clarice Lispector, possui Graduação em Letras - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, Mestrado em Educação nas Ciências (os cursos de graduação e Mestrado foram feitos em Universidades Particulares), Doutorado Letras/Estudos da Linguagem (por uma

Universidade Pública). É uma educadora que tem 30 anos de experiência no magistério, na Rede Pública de ensino, dedicou boa parte de sua atuação profissional para trabalhar com formação de professores.

Ø **Manuel de Barros:** Escritor modernista brasileiro pertencente à terceira geração modernista, chamada de “Geração de 45”. É considerado um dos maiores poetas brasileiros, recebeu diversos prêmios literários. Destaca-se o “Prêmio Jabuti” que recebeu duas vezes com as obras: *O guardador de águas* (1989) e *O fazedor de amanhecer* (2002).

O entrevistado 06, Pseudônimo Manuel de Barros, é Licenciado em Letras - Habilitação Língua Portuguesa e Literatura (por uma Universidade Privada), Especialista em Língua Portuguesa (Universidade Privada), Especialista em Gestão Escolar (Universidade Pública), Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar (Universidade Pública), Mestre em Educação nas Ciências (Universidade Privada) e Doutor em Educação (Universidade Privada). Esse educador tem 21 anos de experiência no magistério, trabalhou a maior parte desse período, com a disciplina de Literatura Brasileira, no Ensino Médio, na Rede Pública de Ensino. Além disso, ele atuou também como Técnico em Assuntos Educacionais. É um educador crítico, perspicaz e que tem clareza da importância do trabalho com a Língua Portuguesa, na formação de leitores reflexivos e autônomos.

Ø **Marina Colasanti:** Nasceu em 1937 na cidade de Asmara, capital da Eritreia. Após ter residido em Trípoli, na Líbia, mudou-se para Itália e, em 1948, transferiu-se com a família para o Brasil. A escritora vive até hoje na cidade do Rio de Janeiro. É artista plástica, ingressou no *Jornal do Brasil*, dando início à sua carreira de jornalista. Desenvolveu atividades em televisão, editou e apresentou diversos programas culturais. Foi publicitária e traduziu importantes autores da literatura universal.

Lançou seu primeiro livro em 1968. Atualmente, possui mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, são livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor. Através da literatura, ela teve a oportunidade de retomar sua atividade de artista plástica, tornando-se sua própria ilustradora. Sua obra tem sido tema de numerosas teses universitárias. É uma das mais premiadas escritoras brasileiras e participa ativamente de congressos, simpósios, cursos e feiras literárias no Brasil e em outros países.

A entrevistada 07, Pseudônimo Marina Colasanti, possui graduação em Letras (Universidade Privada), Especialização em Leitura, Análise, Reescritura e Produção Textual (Universidade Privada), Mestrado em Letras (Universidade Pública) e Doutora em Letras (Universidade Pública). Ela tem 24 anos de experiência no Magistério, é uma professora que já atuou no Ensino Fundamental, Médio, EPT, Ensino Superior e Pós-graduação, tanto na Rede Pública de Ensino, quanto na Rede Privada. É uma educadora apaixonada pela profissão e que está sempre em busca de formação e atualização profissional.

Ø **Hilda Hilst:** Ficcionalista, cronista, dramaturga e poetisa brasileira, considerada pela crítica especializada como uma das maiores escritoras em língua portuguesa do século XX. Seus textos são marcados por uma linguagem inovadora e abrangente, Hilda produziu mais de quarenta títulos (poesia, teatro e ficção) e escreveu por quase 50 anos, recebendo importantes prêmios literários do Brasil. Criadora de obras em que Atemporalidade, Real e Imaginário se fundem, e os personagens mergulham no intenso questionamento dos significados, buscando compreensão e encontro do essencial. Hilda retrata sem cessar a frágil e surpreendente condição humana. Muitos de seus livros tiveram as edições originais esgotadas. Hilda já ganhou traduções em países como Itália, França, Portugal, Alemanha, Estados Unidos, Canadá e Argentina.

A entrevistada 08, Pseudônimo Hilda Hilst, é Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, Mestre em Educação nas Ciências - Letras e Doutora em Educação (todos os cursos foram feitos em Universidades Privadas). Ela tem 22 anos de experiência no magistério, já atuou no Ensino Fundamental, Ensino Médio, EPT e Ensino Superior, tanto na Rede Pública, quanto na Rede Particular. É uma educadora que, em meio a uma crise existencial, se afastou da docência e, após 04 anos, voltou a buscar formação (Mestrado) e a atuar como docente.

DESENVOLVIMENTO

A seguir, o quadro que demonstra a formação dos colaboradores, a faixa etária, o tempo total de experiência no magistério e o tempo de atuação na EPT.

Quadro 1 - Colaboradores

Nº	Colaborador	Formação Atual	Faixa Etária	Tempo total no Magistério	Tempo de atuação na EPT
Entrevistado 1	Raduan Nassar	Doutor	30 - 35 anos	14 anos	07 anos
Entrevistado 2	Cora Coralina	Mestre	40 - 45 anos	19 anos	10 anos
Entrevistado 3	Cecília Meireles	Doutora	55 - 60 anos	39 anos	10 anos
Entrevistado 4	Carolina de Jesus	Mestre	35 - 40 anos	18 anos	06 anos
Entrevistado 5	Clarice Lispector	Doutora	45 - 50 anos	30 anos	09 anos
Entrevistado 6	Manoel de Barros	Doutor	40 - 45 anos	21 anos	04 anos
Entrevistado 7	Marina Colasanti	Doutora	55 - 60 anos	24 anos	09 anos
Entrevistado 8	Hilda Hilst	Doutora	45 - 50 anos	22 anos	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao observar os dados apresentados no quadro, é possível perceber como se caracterizam os colaboradores dessa pesquisa, onde vemos que a atuação dos docentes, na EPT, varia entre 04 e 11 anos. Entretanto, a atuação deles no magistério, varia entre 14 e 39 anos, ou seja, são professores que possuem uma boa experiência profissional. Os pseudônimos foram escolhidos por eles, foi solicitado que fossem elencados escritores/escritoras ou poetas/poetisas da Literatura Brasileira que se identificassem. Fiquei surpresa com as escolhas, pois apareceram nomes que são apreciados por um “grupo seletor” de leitores, o que demonstra o elevado nível intelectual dos docentes/colaboradores. Para início da conversa, a nossa primeira questão era: **Como o (a) senhor(a) quer ser chamado (a) durante esta entrevista, esta pesquisa?**

Raduan Nassar: “Não precisa, eu sou Doutor, mas não precisa me chamar pela titulação e eu prefiro usar um pseudônimo...”

Cora Coralina: “Profe... Profe (Cora Coralina), Profe (cita o seu apelido), tanto faz, bem tranquilo...”

Cecília Meireles: “Pelo nome, claro!”

Carolina de Jesus: “Eu nunca pensei sobre isso, mas enfim, pode ser de profe...”

Clarice Lispector: “Não de senhora, por favor! (Risos). Pode chamar de (Clarice Lispector).”

Manuel de Barros: “Eu costumo dizer que professor para mim é quase como um pronome de tratamento de tanto que eu gosto de ser chamado de professor, mas pode me chamar de (Manuel de Barros), bem tranquilo...”

Marina Colasanti: “Você que sabe!”

Hilda Hilst: “Pode me chamar de Prof^a Hilda Hilst, (Apelido), Hilda Hilst, Profa. Como preferir, não tenho problema quanto a isso!”

A maioria dos professores preferiu ser chamada de “Professor/Professora”, demonstrando o quanto eles têm orgulho da profissão que escolheram, o colaborador Manuel de Barros chega a comparar o substantivo professor a um pronome de tratamento e nenhum deles quis ser chamado pela titulação.

Para começar a entender o trajeto formativo desses educadores, foi realizado o seguinte questionamento: **Por que você decidiu ser professor de Língua Portuguesa?**

Raduan Nassar: Porque eu queria ser dono de livraria (risos)...

“... vou fazer Letras, vou fazer isso daí, entender de livros, de texto e quando saí vou fazer minha livraria...Só que eu cheguei lá e encontrei um monte de coisa mais legal...Assim sabe e menos arriscado (risos)”

No decorrer da fala o professor coloca que ele encontrou uma livraria “nos moldes” do que ele imaginava ser a “livraria ideal” e foi conversar com o proprietário, foi muito bem atendido, saiu decidido a cursar Letras para conhecer mais sobre a Literatura e ter a sua própria livraria, chegando no curso de Letras ele se encanta com as inúmeras possibilidades. Ele inicia o curso, filiado à Linguística mais formal, mas depois ele vai ler autores da Sociolinguística e finda seguindo essa linha mais sobre as variações linguísticas.

A colaboradora Cora Coralina, em sua fala, traz a questão de que há algum tempo era difícil as pessoas ingressarem no Ensino Superior.

Cora Coralina: (Risos) “Na real, hã, eu sou uma professora antiga, né, então, no nosso tempo, acessar o nível Superior era algo bastante difícil, eu te confesso que na ocasião meu sonho era fazer outro curso e o que eu tinha perto de mim, na época, eram os cursos de Licenciatura e aí eu entrei num curso de licenciatura pensando que depois eu trocaria de curso, mas no percurso desta formação eu me apaixonei pela docência...”

Analisando a fala da colaboradora, reporto-me ao que Paulo Freire (2000, p. 58) nos coloca: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro

horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A colaboradora Cora Coralina entrou no curso de Letras porque era a opção que tinha, na época, mas que no decorrer do curso se apaixonou pela docência e na sua fala ela demonstra muita gratidão à vida, por ter proporcionado a chance de ela ser educadora. Entretanto, a colaboradora Cecília Meireles afirma que queria ser professora desde a infância.

Cecília Meireles: “Eu sempre me enxerguei professora de Língua Portuguesa, então eu não sei te dizer por que foi, pois desde criança eu dava aula para as minhas bonecas”.

A colaboradora⁵ Cecília Meireles conta de seu encantamento pela docência desde criança, no decorrer da fala ela coloca que teve influência da irmã mais velha (que já era professora) e de uma professora de Língua Portuguesa da 5ª série. Ao observar a fala da colaboradora, reporto-me ao que nos coloca Oliveira (2006, p. 176), “essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela”. Já a colaboradora Carolina de Jesus, afirma que ingressou no curso de Letras porque queria ser professora de Língua Inglesa.

Carolina de Jesus: “Então, eu não decidi ser professora de Língua Portuguesa, eu queria ser professora de Inglês”.

A colaboradora Carolina de Jesus, no decorrer da fala, coloca que fazia cursinho de Língua Inglesa, desde criança e que ela queria dar aulas de Inglês, entretanto, quando ela chegou à faculdade ela findou se decepcionando com a forma como a Língua Inglesa era trabalhada no curso de Letras, na Instituição, em que ela estava estudando.

A fala da colaboradora Clarice Lispector, vem ao encontro do que a colaboradora Cora Coralina nos colocou, sobre a dificuldade de acesso ao Ensino Superior e as poucas opções de cursos existentes, na época.

⁵ Quando a colaboradora coloca que “sempre se enxergou” como professora, entra a questão das representações do professor construídas no imaginário social, que serão analisadas no próximo capítulo.

Clarice Lispector: “Primeiro, eu tenho que te dizer que eu tenho 30 anos de magistério, faz muito tempo, na verdade assim, eu sempre gostei de Língua Estrangeira, então, na época, quando eu fiz faculdade, quando eu tive que escolher uma faculdade para fazer (uma graduação), eu moro no interior de (Cidade 02), não tinha tantas opções (naquela época aqui) ... Então, é isso, eu optei porque eram as opções que tinha e eu fui pela Língua Estrangeira e não pela Língua Portuguesa.

A colaboradora Clarice Lispector cursou Letras porque gostava da Língua Estrangeira e como morava no interior, o curso de Letras era a opção mais viável para ela. O professor Manuel de Barros, afirma que sempre quis ser professor, mas findou escolhendo o curso de Letras porque foi a opção que ele achou mais promissora, no momento da sua escolha profissional.

Manuel de Barros: “...eu sempre quis ser professor desde criança, mas ser professor de forma genérica, né, sem saber ou pensar uma área específica...eu escolhi Letras/Português e Literatura, quer dizer foi quase como falta de opção ou a única opção que eu tive na época. Fui e sou muito feliz até hoje com a escolha que eu fiz, não me arrependo em nenhum momento...”

Ele escolheu cursar Letras porque, na época, os cursos disponibilizados em sua cidade eram Pedagogia e Letras, então, ele optou pelo curso de Letras e demonstra ser muito feliz com a sua escolha. Já a colaboradora Marina Colasanti, em sua fala, reforça o que foi colocado pela colaboradora Cecília Meireles, sobre ter vontade de ser professora desde a sua infância.

Marina Colasanti: “Faz tanto tempo isso! Paula, ser professora, eu sempre sonhei em ser professora, eu dava aula para as minhas bonecas, fazia prova, corrigia prova, isso desde criança, e sabe que eu ainda fiz vestibular para Odonto (aquela coisa de adolescente, de querer fazer uma coisa diferente, sair de casa para estudar, fazer cursinho, aquela coisa toda, mas no fundo...no fundo eu queria mesmo era isso). Passei esse tempo em (Cidade 01), um ano, não chegou dois e voltei para (Cidade 03) porque eu queria fazer Letras e fiz na (Universidade 01)”.

A entrevistada afirma que desde criança tinha o sonho de ser professora, entretanto, na adolescência chegou a pensar em seguir outra profissão, mas findou cursando Letras em sua cidade natal. Nesse sentido, a colaboradora Hilda Hilst, também gostaria de ter seguido outra profissão, mas quando teve a oportunidade de trocar de curso, decidiu continuar na licenciatura.

Hilda Hilst: Quando chegou a época, o momento de ir para a universidade, né, quando eu estava ali no Ensino Médio, eu tinha o sonho de ser jornalista...

Eu queria ser jornalista, cheguei a fazer o vestibular, fui a (Cidade 01), fiz o vestibular (eu não fiz feio, mas eu não consegui passar) e aí fiz no mesmo ano, ali na (Universidade 02) para Letras, que era o curso que mais se aproximava assim, né, do jornalismo. Fiz para Letras e comecei a cursar, com a ideia de cursar um ano e depois fazer novamente o vestibular em (Cidade 01), mas aí a vida tomou outros direcionamentos naquele ano e no final do ano eu nem fui a (Cidade 01) fazer, fiquei no Curso de Letras.

A entrevistada gostaria de ser jornalista, mas como não foi aprovada no vestibular de uma Universidade Pública, voltou para sua cidade, onde tinha disponível o curso de Letras. Ela tinha a ideia de, no ano seguinte, mudar de curso, o que não aconteceu devido a questões pessoais que a impediram. Durante a entrevista, ela coloca que quando estava no terceiro semestre do curso de Letras, foi implantado o curso de Comunicação, na universidade em que ela estudava, ela foi convidada a trocar de curso, mas ela estava apaixonada pela Literatura, então ela fez a escolha de continuar na área de Letras.

Ao analisar as falas dos colaboradores, reporto-me à fala de Narvaes (2000, p. 50), sobre o momento de nossas escolhas profissionais:

A fase das dúvidas, das oscilações, das ponderações sobre a escolha profissional, pode ser lida, por um lado, como um espaço de autonomia do sujeito, uma possibilidade de elaboração do próprio projeto de vida. Nota-se que, por outro lado, a escolha não é livre, a tomada de decisão foi marcada, em geral, por influências da família e/ou da escola. A influência familiar se dá através da orientação dos pais ou porque tinha algum parente (prima ou tia) professora. O peso do meio escolar aparece através da identificação com algum professor especialmente marcante.

As falas dos colaboradores reforçam o que é colocado por Narvaes (2000), alguns docentes, colocam a questão da escolha profissional, como sendo a única opção, mas duas colaboradoras citam como influências positivas a forma como suas professoras de Língua Portuguesa, da 5ª série, as tratavam e como elas desenvolviam o conteúdo.

Ao questionar os colaboradores sobre os trajetos formativos, eles demonstraram estarem muito à vontade para falar sobre o assunto, alguns emocionaram-se, outros lembraram com muito carinho pessoas que marcaram a construção de tais trajetos. Foi questionado se o colaborador, poderia contar sobre o seu trajeto formativo (formação média, superior, habilitações, pós-graduações, etc.).

O colaborador Raduan Nassar, conta que quando ele estava concluindo o curso de Letras ele teve uma “crise existencial”, do tipo estou terminando o curso e agora? Então, ele foi logo cursar o Mestrado e em seguida, o Doutorado.

Raduan Nassar: “...vou fazer Letras...”
“Daí eu fui fazer mestrado.” “...fui fazer doutorado”.

O professor Raduan Nassar realizou seu trajeto formativo, sem muitos intervalos. Já a colaboradora Cora Coralina realizou a graduação, em seguida, a Especialização e depois que ela já estava na Rede Federal, ela cursou o Mestrado.

Cora Coralina: Eu tenho a minha formação inicial de Ensino Médio em escola pública... ao final do Ensino Médio, ingressei na Faculdade de Letras – Português e Espanhol, na (Universidade 03), terminei a minha graduação e em seguida, eu acabei fazendo uma Especialização em Educação Ambiental... Depois disso, eu fiquei um tempo sem fazer nenhuma outra formação e eu entendo que essas formações aí despertaram na (Cora Coralina) uma certa ideologia e de lá para cá as minhas formações, todos os outros cursos que eu venho realizando, inclusive o Mestrado, tem por pano de fundo esta formação docente num sentido para uma educação popular, para trabalhar com a formação de professores...

A professora Cora Coralina demonstra que entre a Especialização e o Mestrado houve um intervalo de tempo. Por sua vez, Cecília Meireles, ao ser questionada sobre os trajetos formativos, ela reforça a questão das poucas opções de formação existentes em sua época.

Cecília Meireles: Eu sou de um tempo em que nós não tínhamos muitas opções. Na época, eu fui fazendo aos poucos toda a minha vida acadêmica e profissional. Eu entrei no Ensino Fundamental já com 07 anos. Depois eu fui fazer o Ensino Médio, no Normal, porque como eu sempre quis ser professora, fiz o curso Normal, hoje chamam de Magistério. Aí eu fiz os três anos de Magistério, no último ano que nós entramos para o estágio eu já iniciei a faculdade e fiz estágio paralelamente ao primeiro semestre de Letras. ...em 2000 surgiu a oportunidade de fazer um Mestrado, a diretora da (Universidade 03) me chamou que tinham duas vagas para a (Universidade 03 – Cidade 03) mandar professores para fazer um Mestrado Interinstitucional em (Cidade 01), na (Universidade 06) , mas era pela (Universidade 05). ...surgiu a oportunidade, em 2009, o concurso para o Instituto Federal Farroupilha, que nem me passava na cabeça fazer, mas que por influência, dos meus colegas, lá da Universidade (muitos estavam fazendo esse concurso) eu resolvi que eu iria fazer, fiz o concurso, passei, e aí tive que optar... mais uma escolha profissional... 10 anos que eu estou no Instituto Federal onde eu tive, já no segundo ano em que eu estava lá, a oportunidade de seguir no Doutorado porque eu me inscrevi numa seleção na (Universidade 07) e fui classificada então para fazer o doutorado e fiz.

A colaboradora Cecília Meireles foi fazendo os cursos de pós-graduação aos poucos, com intervalos de tempo, conforme foram surgindo as oportunidades. No entanto, a colaboradora Carolina de Jesus fez o Mestrado logo que terminou a graduação.

Carolina de Jesus: Eu fui aluna de escola pública estadual toda a vida, né, eu fui aluna da Rede Pública Estadual, e aí eu fiz faculdade aqui na (Universidade 05), na época, aqui em (Cidade 05) tinha o campus 2 da (Universidade 05) ... aí acabou que eu fiz a faculdade aqui e logo que eu me formei eu fui fazer o Mestrado, passei na prova, meio sem experiência, meio sem saber direito o que eu queria fazer, hã, fui...

A entrevistada Carolina de Jesus, chama a atenção para o fato de ter estudado todo o Ensino Básico em Escola Pública. A colaboradora Clarice Lispector, começou a trabalhar no Ensino Superior, tendo somente Especialização, ela fez o curso de Mestrado depois que ela já estava há algum tempo atuando em uma Universidade Particular.

Clarice Lispector: Eu fiz Magistério... entrei na Faculdade com 17 (eu acho que eu já tinha aí), e aí foi bem naquele ano que para poder fazer faculdade tinha que terminar o estágio do Magistério, então, foi isso.
 "...aí eu fiz o Mestrado".
 "...fui em 2011 e voltei para conseguir transferência para (Cidade 04), voltei em 2013 para (Cidade 04), trabalhei um ano e três meses indo dormir duas noites em (Cidade 04), (ia e voltava), né, e aí consegui transferência para (Cidade 03) e aí pensei, bom, agora, podemos pensar em Doutorado, estou em casa, vamos pensar em viajar de novo (risos) e aí eu comecei a fazer Doutorado..."

A colaboradora Clarice Lispector fez a sua graduação, Mestrado e Doutorado com intervalos de tempo. O professor Manuel de Barros, afirma que fez a graduação, a Especialização e começou a trabalhar.

Manuel de Barros: Então o Ensino Médio, eu fiz, na época, o que chamavam... aquele que chamavam de Ensino Médio Preparatório (Científico). Aí eu fiz a Graduação, comecei na (Universidade 01) que logo em seguida passa a integrar, passa a ser um campus da (Universidade 08), passa a ser, aí amplia passa ao status de Universidade. O meu curso ele teve uma duração (como eu fiz Português/Literaturas que é Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas) foi 4 anos e meio de formação. Eu terminei a Especialização, eu comecei a me cansar, eu era vice-diretor de turno e aí senti aquele cansaço... pensei vou fazer um mestrado, vou procurar um mestrado para ver quais são as oportunidades que surgem porque infelizmente, a Rede Estadual nós não tínhamos e até hoje muita perspectiva, em relação a isso, procurei o Mestrado na (Universidade 02), fiz o Mestrado na (Universidade 02). Depois, eu fiz doutorado em Educação..."

O professor Manuel de Barros realizou os cursos em seu trajeto formativo, com alguns intervalos de tempo. A colaboradora Marina Colasanti, contou com muita alegria e entusiasmo sobre o seu trajeto formativo.

Marina Colasanti: É com prazer que eu te conto... eu comecei estudando, Paula, no interior... na realidade, eu estudei o primeiro ano, quase passando para o segundo e fomos para a cidade. Fiz o curso de Letras, na minha época não tinha a Licenciatura Plena, era Curta e Plena, então eu fiz a Curta e tive que esperar um pouquinho mais, depois fiz a Plena. Depois eu fiz a Especialização em Leitura, Análise e Produção Textual que foi um dos melhores cursos que eu fiz na minha vida... depois eu fiz o Mestrado em 2002 e agora, em 2017, eu concluí o Doutorado. Esses cursos principais porque a vida da gente é cheia de Congressos de isto e de aquilo.

A Professora Marina Colasanti realizou os cursos de seu trajeto formativo, com longos intervalos de tempo. A entrevistada Hilda Hilst, conta que também fez o Doutorado, depois que estava na Rede Federal.

Hilda Hilst: Eu fiz o Ensino Médio, assim como o Fundamental em Escola Pública, fiz o Ensino Fundamental, em Escola Municipal, em (Cidade 06), onde eu nasci (no interior, numa localidade do interior), aí, o Ensino Médio, eu fui para a cidade fazer, né, numa escola da Rede Estadual. Concluí o Ensino Médio, nessa escola Estadual e aí entrei, né, na Universidade privada/comunitária (paga), enfim, né, na (Universidade 02) e daí fiz o curso de Letras com habilitação Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. ... e aí fui para o Mestrado, fiz o Mestrado. ... entrei no Doutorado, naquele ano eu fiz a seleção e passei, o Doutorado em 2014, daí, ainda fiz o Doutorado trabalhando (em 2014 e 2015) ... Foi isso, com intervalos de tempo entre a graduação e o Mestrado; o Mestrado e o Doutorado, né, intervalos de tempo, na trajetória acadêmica.

A professora Hilda Hilst, fala sobre os intervalos de tempo em seu trajeto formativo. Quando os colaboradores falam de suas experiências formadoras é, como se eles estivessem contando a si a própria história, os valores que acreditam, as suas qualidades pessoais e vivências. Além disso, ao narrarem seus trajetos formativos, eles relembram/confrontam-se com as escolhas feitas durante a vida e que tais escolhas são um processo constante de construção e (re) construção. Como afirma Josso (2004, p. 48):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às

nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Enquanto, os colaboradores narravam os seus trajetos formativos, era perceptível a emoção e o brilho em seu olhar ao recordar fatos marcantes de suas vidas. Após questionarmos sobre os trajetos formativos, perguntamos: **Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica?**

Quadro 2 - Tempo de atuação dos colaboradores na EPT

Nº	Colaborador	Tempo de atuação na EPT
1	Raduan Nassar	07 anos
2	Cora Coralina	10 anos
3	Cecília Meireles	10 anos
4	Carolina de Jesus	06 anos
5	Clarice Lispector	09 anos
6	Manoel de Barros	04 anos
7	Marina Colassanti	09 anos
8	Hilda Hilst	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A maioria dos colaboradores atua há mais de 05 anos, o colaborador que está na docência há 04 anos, faz parte da Rede Federal há 09 anos, pois ele já trabalhou como Técnico em Assuntos Educacionais por 05 anos (antes de ser docente na EPT). A seguir foi feito o seguinte questionamento: **Você trabalhou como professor de Língua Portuguesa em outro lugar antes do Instituto Federal? Em qual nível de ensino?**

O colaborador Raduan Nassar, atuou como Professor Substituto, na EPT, antes de ser nomeado no concurso como Professor Efetivo.

Raduan Nassar: Eu trabalhei como professor do Ensino Fundamental, foi pouco tempo... Mas não fiquei muito tempo lá, talvez um semestre, assim, antes de ser, antes de eu ser chamado no concurso, no processo seletivo para substituto...

O professor Raduan Nassar trabalhou pouco tempo, antes de ingressar como docente efetivo na EPT. Entretanto, a professora Cora Coralina, atuou em escolas municipais e estaduais, com várias turmas.

Cora Coralina: Sim. Eu trabalhei como professora de Português no Estado e no município, no nível fundamental e médio e Educação de Jovens e Adultos, especificamente como professora de Língua Portuguesa e Espanhol.

A professora Cora Coralina teve experiência com a Educação Básica (Pública), inclusive EJA, antes de ingressar como docente na EPT. Já a colaboradora Cecília Meireles, é uma docente que trabalhou tanto na Rede Pública quanto na Rede Privada de Ensino.

Cecília Meireles: Sim. Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

A professora Cecília Meireles tem uma vasta experiência profissional, 39 anos atuando no Magistério, ela trabalhou em todos os níveis de ensino, desde séries iniciais até o Ensino Superior e Pós-graduação. Entretanto, a colaboradora Carolina de Jesus, atuou somente na Rede Particular de Ensino.

Carolina de Jesus: Eu trabalhei na (Instituição 09), eu também fui professora de Língua Portuguesa na (Universidade 05), (quando eu voltei do Mestrado), eu dei aula (assim acho que a minha maior experiência mais tempo (antes disso), foi com um sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola particular também. Eu também trabalhei num cursinho preparatório para concursos, mas eram experiências curtas assim, tinha uma turma lá de dois/três meses de português para concursos.

A professora Carolina de Jesus teve experiência com Ensino Fundamental, Ensino Superior e cursinhos preparatórios, antes de ingressar como docente na EPT. Entretanto, a entrevistada Clarice Lispector, afirma que teve pouco tempo de experiência, com o ensino de Língua Portuguesa, pois a maior parte de sua atuação foi com cursos voltados à formação de professores e no Ensino Superior com Língua Estrangeira.

Clarice Lispector: Eu trabalhei com Ensino Fundamental, logo no início, nos dois primeiros anos, nos meus dois primeiros anos de Magistério, deixa eu pensar... Em 91, eu comecei a trabalhar com Português na 4ª e 5ª série, então eu trabalhei 2 anos e aí depois foram 03 ou 04 anos que eu trabalhei no Ensino Fundamental e depois só voltei a trabalhar no Instituto Federal. Na (Universidade 02) eu até trabalhava com processo de leitura, mas tudo direcionado ao ensino de Língua Estrangeira, embora trabalhe com o conceito de leitura, mas Língua Portuguesa mesmo, eu trabalhei 03 ou 04 anos, no início da minha trajetória profissional e agora em 2011.

Ela trabalhou pouco tempo, com Língua Portuguesa, antes de ingressar como docente na EPT. O colaborador Manuel de Barros, também fala, no decorrer da entrevista, que a sua experiência, com o ensino de Língua Portuguesa, foi um curto período de tempo.

Manuel de Barros: Na Rede Estadual, 11 anos. A maior parte do tempo Literatura no Ensino Médio.

O professor Manuel de Barros, tem uma vasta experiência no Ensino de Literatura Brasileira, na Rede Pública de ensino. Já Marina Colasanti atuou tanto na Rede Pública, quanto na Rede Particular de ensino, como professora de Língua Portuguesa.

Marina Colasanti: Eu trabalhei, inicialmente, no Estado com contrato, era no Ensino Médio. Depois, eu trabalhei em Escola Particular com Ensino Médio e Fundamental. Depois, eu fui para a universidade, trabalhei na Escola e na Universidade e daí eu fiz de tudo, Paulinha, (porque eu dava aula na 5ª série, na 7ª série, no 3º ano do Ensino Médio, depois, à noite, eu ia dar aula na Graduação e no sábado eu dava aula na Pós-Graduação). Então, era assim, da 5ª série à Pós-Graduação.

A colaboradora Marina Colassanti teve uma longa experiência com o ensino, trabalhou desde o Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-graduação, antes de ingressar como docente na EPT. A professora Hilda Hilst, também teve experiência tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares.

Hilda Hilst: Sim. Em todos os níveis, Ensino Fundamental, Médio, Superior e Técnico. Essa experiência inicial com o técnico e lá na (Instituição 04) eu trabalhei com os cursos técnicos, no Pós-Médio Subsequentes que eles têm aqui.

A colaboradora Hilda Hilst, teve uma longa experiência no Magistério, antes de ingressar como docente na EPT. As narrativas de vida, neste contexto, deixaram de ser apenas elementos de produção de dados, mas permitiram, aos colaboradores, um espaço de reflexão sobre os seus trajetos formativos. De acordo com Delory-Momberger (2012, p. 36):

Jamais atingiremos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação de histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso à nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade

de histórias): de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.

Nesse contexto, pesquisar sobre os saberes docentes e os trajetos formativos, de professores de Língua Portuguesa da EPT, permitiram-me repensar pontos que me constituem como professora. Nesse sentido, Porto (2018, p. 58) pontua que “a reflexão sobre a prática faz-se o ponto de maior relevância, na formação docente e no desenvolvimento profissional”. Isso permite que o educador produza saberes para lidar com fatos imprevisíveis que se apresentam no decorrer do exercício da docência.

É necessário ter consciência da importância da história de vida e o quanto ela vai refletir nas escolhas que o professor faz. Cada ser humano é único e deve ter a sua individualidade respeitada. Para compreender o que cada professor reconhece como “saber imprescindível” em sua área de atuação, foi feita a seguinte pergunta: **Para você, quais são os saberes imprescindíveis para um bom professor de Língua Portuguesa?**

O colaborador Raduan Nassar enfatiza a importância do professor possuir os saberes da sua área de atuação.

Raduan Nassar: Bom... Tem que ser muito bom tanto em Língua quanto em Literatura, tem que conhecer os seus conteúdos em primeira coisa, mas eu acho que no limite não se trata disso, se trata de como vão se estabelecer as relações, por isso que eu acho importante, hã, conhecer e efetivamente usar o que vem se chamando de novas metodologias, não dá pra ter medinho, não dá pra ter... sei lá... não dá pra ficar fazendo... a questão pra mim é mais ou menos assim não dá pra ficar fazendo a mesma “m****” que todo mundo faz, e vamo combinar que é “m****”⁶ (risos).

O colaborador afirma que é necessário o docente ter um bom conhecimento em sua área, mas se mostra incomodado com a forma como a Língua Portuguesa é trabalhada. Já a colaboradora Cora Coralina coloca a questão de conhecer e valorizar o contexto do aluno.

Cora Coralina: (Pausa)...saber se colocar no lugar do outro, eu acho que o professor de língua portuguesa, enquanto fomentador do diálogo, ele não pode partir só do emissor de quem eu sou, mas sim de quem recebe a minha mensagem, o meu conteúdo, a minha área de conhecimento e é importante para esse professor, então, se colocar no lugar do outro. A estratégia de ensino para a Cora Coralina é primeira, é ensinar a partir do contexto do outro e da especificidade do outro.

⁶ Os palavrões serão suprimidos por *.

A colaboradora, em sua fala, reforça a ideia de que é imprescindível, para o professor, ter empatia, ou seja, ter a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa. Além disso, fica explícito que a professora acredita que o educador deve articular a sua prática ao contexto dos alunos. A esse respeito, Weiz e Sanches (2006, p. 95) pontuam que:

O professor precisa estar convencido de que pode ensinar e seus alunos são seres capazes de aprender e assim a partir disso criar estratégias e planejamentos para realizar essa intervenção da melhor maneira, alcançando o objetivo que é ajudá-los na construção do conhecimento.

De acordo com a citação, é de suma importância ter respeito pelo saber dos alunos e acreditar que eles têm potencial e capacidade para alcançarem os objetivos propostos na disciplina a ser desenvolvida/ministrada. A colaboradora Cecília Meireles, enfatiza a questão dos saberes disciplinares, colocando que quanto mais conhecimento o professor possuir é melhor, pois assim o mesmo terá mais facilidade para auxiliar os seus alunos no processo de aprendizagem.

Cecília Meireles: Eu acho que tem que ter o saber do lado cognitivo, pois você tem que ter o conhecimento do conteúdo que você vai trabalhar, tem que ter esse conhecimento, é um saber que o professor precisa ter porque quanto mais saber o professor tem, melhor ele guia o aluno na aprendizagem, então quanto mais saber ele tem do todo (do conteúdo que ele está trabalhando), mais ele consegue ver até que nível o aluno tem que ir. O segundo saber é o da interação social (que eu vejo), essa interação porque de nada adianta saber muito e na hora da interação social com o aluno na sala de aula eu manter uma distância e eu não conseguir atingir a aprendizagem, aí eu ensino só, mas os alunos não aprendem. Então, são dois saberes que eu julgo fundamentais é o cognitivo e o emocional, o emocional/social (não sei como classificaria aí), que é essa parte de ter o conhecimento e poder interagir com os alunos de forma que eles aprendam realmente, que não fique só no ensino, mas que tenha essa aprendizagem do outro lado também.

A colaboradora coloca como imprescindíveis, as disposições que Nóvoa (2009) classifica como disposição do conhecimento e disposição do tato pedagógico, ou seja, ela chama a atenção para a questão da interação entre professor e aluno. Nesse sentido, reporto-me à fala de Smole (1999, p. 12-13), quando ela conceitua “Inteligência interpessoal” de acordo com Gardner,

[...] inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para a teoria de Gardner o relacionamento com os outros, tais como terapeutas,

professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

É necessário que o educador seja capaz de colocar-se no lugar do aluno, de tentar entender o seu educando, mas para que isso aconteça é necessário a escuta. Nesse sentido, a colaboradora Carolina de Jesus, coloca a importância e a necessidade de saber ouvir.

Carolina de Jesus: (Pausa longa). Quais são os saberes? Ai, eu acho que a gente precisa saber ouvir e precisa... eu não sei se é só para o docente de Língua Portuguesa, eu acho que para todos... a gente precisa saber identificar, interpretar as necessidades dos alunos. Existe o formalismo, existe o que tá na cartilha que tem que fazer, o conteúdo que tem que vencer, que vai ser cobrado deles, que a vida vai... tem tudo isso... a gente está nesse momento está mais preocupado com o ENEM e tudo mais, tem essa preocupação assim, mas a gente precisa se desligar disso... O que que de fato, se vocês aprenderem, vai fazer sentido na vida, entende? Acho que é isso de equilibrar, ó, precisamos de fazer isso, tem uma lista aqui, mas o que disso aqui de fato a gente vai aproveitar na vida? O que a gente pode fazer diferente, a gente pode melhorar? O que vocês vão fazer com isso aqui, entendeu? Porque, às vezes, não faz falta para o aluno, um monte de coisa que a gente fica lá, fica tentando ensinar classificação das palavras, pra quê? Aí, eu sou meio rebelde (risos).

Quando a colaboradora traz a questão de saber ouvir o aluno, reporto-me a uma citação de Freire (2013, p. 108) que nos ensina “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, ou seja, a partir do diálogo. Na atualidade, a maioria das pessoas estão preocupadas em falar muito e, conseqüentemente, ouvem menos do que deveriam.

No momento em que ela fala sobre o professor ter consciência de ensinar a sua disciplina, de forma que ela vá auxiliar o aluno no seu cotidiano, vai ao encontro do que é defendido por Mizukami (1986, p. 8):

Trata-se da educação centrada na pessoa, já que nessa abordagem o ensino será centrado no aluno. A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitam a aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativas, de responsabilidade, autodeterminação que soubessem aplicar-se a aprendizagem no que lhe servirão de solução para seus problemas servindo-se da própria existência. Nesse processo os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno.

De acordo, com a citação acima, o aluno deve ter motivação para que a aprendizagem seja significativa. Nesse sentido, a colaboradora chama a atenção para a questão de que os professores precisam avaliar bem os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, pensar em metodologias que auxiliem o discente a construir o seu conhecimento, bem como auxiliar na resolução de problemas do dia a dia. Nesse sentido, Freire (1996, p. 15) postula que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

É necessário que o professor e a escola respeitem o contexto do educando e os saberes que ele já adquiriu em sua comunidade. O colaborador Manuel de Barros, coloca sobre a importância de o educador saber “o caminho” e “onde quer chegar” trabalhando os conteúdos de uma ou de outra forma.

Manuel de Barros: Saberes imprescindíveis para um bom professor de Língua Portuguesa... sobretudo saber o caminho... Ele não precisa mais ser o cara que sabe toda a gramática, que conhece toda a linguística, mas saber o caminho onde ele quer chegar (a trajetória onde ele quer chegar com o que ele propõe, por exemplo, eu te falei que as minhas aulas são muito voltadas à produção textual, desde o primeiro dia de aula, até o último dia de aula). Então, para um professor de Língua Portuguesa eu acho que é imprescindível que ele saiba e reconheça a importância da leitura, né, para a formação de bons profissionais em todas as áreas, ele tem que ser um incentivador da leitura, porque é a única forma de nós melhorarmos e termos um senso crítico, para ter leitura crítica é lendo, lendo, né, e estimular a escrita, esses dois processos de leitura e escrita e aí buscar os caminhos desse processo, para que estimule e desperte os estudantes, como eu digo eu trabalho com terceiro ano somente no Ensino Médio hoje e eu vejo que é extremamente importante no professor porque ele pode atar o gosto literário no aluno, ele pode despertar o gosto literário; a escrita a mesma coisa, eu posso fazer com que esse aluno seja bloqueado, nunca mais escreva um parágrafo, né, e posso também ir estimulando para que ele desenvolva suas habilidades, né, então vejo muito disso no professor de Língua Portuguesa hoje, **não mais aquele professor “gramatiquero”, né, que chega e domina toda a gramática, nós precisamos saber o caminho a seguir...**(Grifo da autora)

O colaborador chama a atenção para “o poder transformador” presente no professor, especialmente, no professor de Língua Portuguesa. Além disso, ele coloca que o professor de Língua Portuguesa não precisa ser o “dicionário ambulante”, ele propõe que o educador saiba o que seus alunos precisam e como auxiliá-los na construção do conhecimento. Nesse sentido, Cagliari (2010, p. 36), coloca que “ o

professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a Língua Portuguesa”. Quando se conhece amplamente a sua área de trabalho, fica mais fácil fazer as escolhas metodológicas que irão auxiliar o educando, para a efetiva construção do conhecimento. Já a colaboradora Marina Colasanti, também chama a atenção para a questão levantada pela colaboradora Carolina de Jesus, sobre a necessidade de ouvir, bem como a importância do diálogo.

Marina Colasanti: Acredito que tem vários saberes, Paula. Tem aqueles intelectuais que buscamos na teoria, os que buscamos no aprendizado, mas tem outros saberes também que são importantes, porque eu acho que não basta saber o conteúdo de Língua Portuguesa, tem momentos, na sala de aula, que temos que parar, esquecer o conteúdo e que temos que aplicar outros saberes da nossa vida, como saber dialogar, saber do ouvir (que eu acho muito importante), vivemos em uma sociedade em que as pessoas não sabem ouvir e, às vezes, ouvir é uma coisa muito útil. É um conjunto de coisas, afinal lidamos com seres humanos, não tem como ser diferente.

A colaboradora Marina Colasanti reforça a ideia de que é importante o saber disciplinar, mas também enfatiza a importância da disposição do tato pedagógico. A colaboradora Hilda Hilst, fala sobre a importância da leitura, concordando com o que foi pontuado pelo professor Manuel de Barros.

Hilda Hilst: (Suspiros). Acho que um dos, com certeza, é a leitura, um professor de Língua Portuguesa, precisa ser um bom leitor, né, há, precisa ser um leitor apaixonado, precisa ser alguém que lê com competência, daria para se dizer até, embora esse termo seja um pouco delicado, mas com competência técnica, digamos assim, alguém que dê conta de ler, de interpretar, de compreender os textos com profundidade, alguém que tenha uma relação muito íntima com as palavras, com a língua, com a linguagem, apaixonado, esse... esse ingrediente da paixão pelo conhecimento, pela área, assim, é fundamental...

A colaboradora enfatiza a paixão pela área escolhida, que o professor de Língua Portuguesa além de gostar da área, deve ler muito, de forma crítica e com competência técnica. Nesse sentido, Tardif (2008, p. 38), postula que os saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Os saberes disciplinares são aqueles que os educadores têm acesso durante a sua formação universitária, mas somente estes saberes não dão conta do trabalho em sala de aula, é necessário que sejam agregados outros saberes para que os processos de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos com êxito.

Ao observar as narrativas dos colaboradores pude perceber que a educação evolui constantemente. Nesse sentido, Machado (2008, p. 15) define que:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Diante do exposto, é nítido, que os docentes que atuam na EPT, precisam estar atentos às mudanças impostas pelo mundo do trabalho, o que, conseqüentemente, implicará em mudanças na sua forma de atuar, bem como exigirá constantes atualizações profissionais. A seguir, os colaboradores responderam à seguinte questão: **Para você, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha domínio (total) sobre os conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa? Por quê?** Nesse sentido o professor Raduan Nassar, afirma que é difícil alguém ter conhecimento total das questões envolvendo a gramática.

Raduan Nassar: É o conhecimento total é complicado, né, mas assim, tem que conhecer gramática, eu consigo criticar porque eu conheço o negócio, entende...

Nesse excerto, o colaborador Raduan Nassar, cita os saberes curriculares. A esse respeito Tardif (2008, p. 38) define:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes curriculares são organizados pela escola, norteados pela Base Nacional Comum Curricular, mas cabe ao professor “filtrar” aquilo que vai fazer sentido para o aluno, levando em consideração o contexto desse educando. A colaboradora Cora Coralina, chama a atenção para a questão de que o professor deve estar sempre buscando conhecimento, se atualizando.

Cora Coralina: Sim e não... Vou explicar! Sim, em função de que quando a gente ensina, minimamente, o professor tem que dar conta da sua área de conhecimento, por isso o professor é um eterno estudante...

E o não, o meu “não” fica entre aspas, não é que ele não tenha que saber a gramática, mas não significa que para mim ensinar o outro a ler o mundo, a falar do mundo, a usar a língua portuguesa, eu também posso fazer isso sem ter total/completo domínio, da gramática. Eu não tô dizendo que um professor que não tem não consiga formar bons alunos leitores, bons alunos escritores, mas que se ele soubesse a gramática seria uma ferramenta ainda maior no seu fazer, isso no sentido de ensino.

A professora Cora Coralina pontua a questão daquilo que é essencial para o aluno, por exemplo, a leitura de mundo e que o educador pode auxiliar o aluno a ler as coisas que o cercam, sem precisar ser o “dicionário ambulante”. A colaboradora Cecília Meireles, afirma que conhecimento total ninguém possui e não é necessário, mas que é preciso uma boa base de conhecimentos.

Cecília Meireles: Não, total ninguém tem (risos). Em primeiro lugar, total ninguém tem e não é preciso. Mas assim, um conhecimento vasto, um conhecimento que tu tens que ter uma noção da sintaxe, da morfossintaxe (morfologia e sintaxe), da semântica, das várias áreas que compõem o estudo da Língua Portuguesa, da Linguística, da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Psicolinguística (que trabalha com as questões internas do indivíduo).

A colaboradora Cecília Meireles chama a atenção para os saberes disciplinares e os curriculares. De acordo com Tardif (2008, p. 39):

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Um bom professor deve ser atento às diversas questões que permeiam a sala de aula e perspicaz na escolha das metodologias que vai aplicar para o desenvolvimento de sua aula. A colaboradora Carolina de Jesus concorda com Cecília

Meireles quanto à questão de alguém ter conhecimento total das questões gramaticais e ela afirma que seria muita pretensão alguém dizer que sabe “tudo”.

Carolina de Jesus: (Pausa longa). Não, total não porque aí é muita pretensão. É muita pretensão para meu gosto, achar que eu vou saber totalmente sobre qualquer coisa, nem sobre nada. Eu acho que quem defende o conhecimento total já perdeu, entende, porque eu acho que tem muita gente (em tudo que é área), nos mostrando que a gente não sabe nada (risos), em tudo que é lugar. Então, não defendo isso!

Já a colaboradora Clarice Lispector chama a atenção para a necessidade de o professor entender o porquê trabalha de determinada forma.

Clarice Lispector: (Pausa). Eu acho que a primeira coisa que um Professor de Português ou de qualquer área tem que saber, não só de Língua Portuguesa, é entender o porquê ele está trabalhando daquela forma e não de outra forma, então, ele fazer escolhas conscientes, ter consciência de onde ele está e de onde ele quer chegar...

A colaboradora Clarice Lispector, coloca sobre a questão de o professor fazer escolhas conscientes, isso remete a ideia que Cunha coloca sobre o saber que se relaciona com a condução da aula e suas múltiplas possibilidades. Nesse contexto, o educador vai elaborar estratégias que contribuam para que os estudantes tenham novas aprendizagens. Já o colaborador Manuel de Barros pontua a importância de o professor possuir conhecimentos gramaticais, mas também coloca a importância do professor ponderar o que é importante para ser trabalhado com o discente.

Manuel de Barros: Eu penso que para o professor de Língua Portuguesa é extremamente importante que ele tenha esse domínio da gramática, hã, mas que ele consiga filtrar e perceber o que daquilo/daquele conhecimento que ele tem é necessário, é importante para o aluno...

É evidente na fala do colaborador seu apreço pelos saberes disciplinares e experienciais, o que evidencia que o mesmo é um educador que possui um vasto conhecimento em sua área e uma boa experiência profissional. A colaboradora Marina Colasanti, também afirma que não é possível ter “todo o conhecimento”, pois o educador está sempre aprendendo.

Marina Colasanti: É importante termos o conhecimento, Paula, mas nunca vamos ter todo o conhecimento, porque tem coisas que eu aprendo com os alunos, na sala de aula, que eu não sei e que vamos buscar juntos... temos muito a ensinar na Língua Portuguesa além das regras.

A colaboradora Marina Colasanti, também citou os saberes disciplinares e experienciais. Conforme Tardif (2008, p. 38-39):

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Com o passar do tempo, os educadores vão desenvolvendo habilidades que auxiliam suas práticas cotidianas, em sala de aula. A colaboradora Hilda Hilst também aponta sobre a importância de o educador possuir uma boa base de conhecimentos em sua área de formação.

Hilda Hilst: Sim. Eu penso que sim, penso que isso se aplica a todas as áreas, assim como o bom professor de Matemática precisa conhecer ampla e profundamente a Matemática; o bom professor de Língua e Literatura precisa conhecer ampla e profundamente, o seu objeto de conhecimento, que são, no caso, a Língua Portuguesa e a gramática é um dos elementos (uma das partes) e a Literatura, as manifestações literárias, né, ao longo do tempo, né, ao longo da História. ...no que diz respeito à gramática, totalmente não é nem possível, eu não conheço ninguém, nunca tive contato com nenhum professor que soubesse absolutamente tudo, que tivesse os conhecimentos da gramática todos gravados dentro do seu cérebro, mas é preciso que a gente saiba, tenha um profundo e amplo conhecimento da gramática, compreenda, assim, os princípios de funcionamento da língua...

Observando as narrativas dos professores, a maioria deles afirmaram não ser possível alguém ter conhecimento total das questões gramaticais da Língua Portuguesa, mas que é necessário ter um amplo conhecimento da sua área de atuação. Nesse contexto, Tardif (2008, p. 39), afirma que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

São diversos conhecimentos que devem ser incorporados à prática docente. Para os professores de Língua Portuguesa, além dos conhecimentos gramaticais, existem diversos outros que devem ser levados em consideração. A seguir, foi realizado o seguinte questionamento aos colaboradores: **Os conhecimentos que você tem sobre Linguística contribuem para o ensino de Língua Portuguesa?**

Raduan Nassar: Fiz uma tese sobre isso... sim...

Cora Coralina: Sim, contribuem e se eu soubesse mais, contribuiria ainda mais.

Cecília Meireles: Muito, muito, né, muito porque a Linguística vem a ser um estudo da linguagem, até mais ampla que a Língua Portuguesa. Modernamente, os estudos são em cima de Linguística, a Gramática é estudada sob vários vieses, ela pode ser estudada sobre o viés descritivo, sobre o viés normativo...

Carolina de Jesus: Acho que sim. Eu tento aplicar eles assim, há, eu talvez mais na... porque o meu Mestrado foi na fonologia, talvez eu compreenda mais os fenômenos fonológicos do que os morfológicos, por exemplo, a minha formação em morfologia é bem curta, mas assim, eu tento aplicar no dia a dia...

Clarice Lispector: Sim, porque é como eu disse, nós trabalhamos com a Língua Portuguesa, embora não tenha aquela visão de ensino "gramatiquero", os conhecimentos linguísticos, eles são importantes... se você não tem o conhecimento da linguística, você não consegue fazer isso e aí você cai na...você pode cair no erro de ficar dando aqueles conteúdos "gramatiqueros" como eu aprendi lá em 1980 e 90.

Manuel de Barros: Contribuem, contribuem muito, contribuem muito, né, tanto a Linguística Textual para trabalhar com a produção textual, a Sociolinguística para entender as variações linguísticas, né, para poder trabalhar a linguagem coloquial, a linguagem culta, né, para eles entenderem que existe (que o Brasil nunca vai ter uma língua, há, padronizada, em função da diversidade cultural toda que nós temos).

Marina Colasanti: Muito, muito, Paula. A Linguística Textual é fantástica, foi fantástica para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente na questão da produção textual, como a coesão, a coerência, ...

Hilda Hilst: Bastante... bastante, especialmente, claro, da Sociolinguística também, mas, eu diria, que especialmente da Linguística Textual e da Análise do Discurso, meu trabalho é mais pautado por essas duas grandes áreas de pesquisa, dentro da linguística.

Ao analisar as narrativas dos colaboradores, todos eles pontuam a importância da linguística para o efetivo ensino de Língua Portuguesa. Segundo Gregolin (1993, p. 93):

[...] cabe à Linguística Textual o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, em uma revitalização do estudo da gramática, não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho e a seleção de elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos propõe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

A partir do exposto, é perceptível a necessidade de que exista uma articulação entre a Linguística Textual e o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, nos estudos gramaticais.

CONCLUSÃO

Neste artigo busquei conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos, assim percebi que os docentes de Língua Portuguesa, traçaram seus trajetos formativos, mesmo quando as oportunidades de ingressar em cursos de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), eram escassas e difíceis de acessar. Constatei que todos eles já tinham experiência no magistério, antes de ingressarem como docentes na EPT. Além disso, a maioria deles já possuía Mestrado e, alguns atuavam em universidades e escolas da Rede Privada de Ensino. Fica evidente que a maioria deles iniciou o curso de Letras com a intenção de trocar de curso ou porque era a opção de curso Superior disponível e acessível a eles, tanto pela localização, quanto pela questão financeira (era um curso não muito caro) e que abria inúmeras possibilidades de trabalho.

Os relatos sobre os trajetos formativos foram ricos em detalhes, emoção e gratidão pelas escolhas feitas. Foi um momento de reflexão sobre como as decisões tomadas afetam e modificam suas vidas, com o passar do tempo. Entretanto, todos eles afirmaram estar felizes com suas escolhas profissionais e se mostraram apaixonados pela docência, com um senso crítico apurado e uma busca constante pelo melhor para seus alunos.

Os principais saberes docentes citados foram: disciplinares, curriculares, experienciais e a disposição do tato pedagógico. Eles demonstraram muita preocupação na questão da aprendizagem dos alunos, principalmente, neste cenário da pandemia e algumas pontuaram a necessidade que tiveram de se atualizar, se reinventar, para dar conta das exigências impostas pelo ensino remoto. O trabalho de entrevistá-los foi maravilhoso, pois, muitas vezes, não conseguimos imaginar o que aquele ser humano, que está ali disposto a participar da pesquisa, já viveu ou teve de experiências profissionais. Os colaboradores da pesquisa, foram muito acessíveis, competentes e comprometidos com o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade.

REFERÊNCIAS

BIOGRAFIA. **Marina Colasanti**, [S. /], 2020. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html> . Acesso em: 28 set. 2020.

BRANDINO, L. Carolina Maria de Jesus. **Mundo Educação**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo. Scipione, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DIANA, D. Cecília Meireles. **Toda Matéria**, [S. l.], 2020a. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cecilia-meireles/>. Acesso em: 28 set. 2020.

DIANA, D. Clarice Lispector. **Toda Matéria**, [S. l.], 2020b. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/vida-e-obra-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 28 set. 2020.

DIANA, D. Cora Coralina. **Toda Matéria**, [S. l.], 2020c. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cora-coralina/>. Acesso em: 28 set. 2020.

DIANA, D. Manuel de Barros. **Toda Matéria**, [S. l.], 2020d. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/manoel-de-barros/>. Acesso em: 28 set. 2020.

FERRARI, L. Raduan Nassar. **Todo Estudo**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/literatura/raduan-nassar#1>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GREGOLIN, M. R. V. Linguística Textual e o ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 37, p. 23-31, 1993.

HILDA HILST. **Hilda Hilst**, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.hildahilst.com.br/hilda>. Acesso em: 28 set. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. *In*: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, V. F. Narrativas e saberes docentes. *In*: OLIVEIRA, V. F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PORTO, E. Q. **Trajetos formativos e significações imaginárias**: narrativas de professoras da EBTT. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEIZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

4.3 MANUSCRITO 3

AS REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TEACHING REPRESENTATIONS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

RESUMO

As representações que temos de docência fazem parte de um imaginário social instituído acerca do ser professor. O objetivo deste estudo é conhecer as representações de docência dos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, de um Instituto Federal sobre o ser professor. A partir de uma pesquisa qualitativa na área da educação, busquei conhecer as representações de docência dos educadores atuantes nos Cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica sobre a sua profissão. Após a análise das entrevistas, foi possível perceber as representações positivas e negativas de docência dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, bem como sua autoimagem.

Palavras-chave: EPT. Imaginário. Representações de docência, Educação Profissional.

ABSTRACT

The representations we have of teaching are part of an established social imaginary about being a teacher. The objective of this study is to know the teaching representations of teachers of Portuguese Language and Brazilian Literature, from a Federal Institute on being a teacher. From a qualitative research in the area of education, I sought to know the teaching representations of educators working in the Integrated Technical Courses of a Federal Institute of Professional and Technological Education about their profession. After analyzing the interviews, it was possible to perceive the positive and negative representations of teaching by teachers in Professional and Technological Education, as well as their self-image.

Keywords: EPT. Imaginary. Teaching representations, Professional Education.

INTRODUÇÃO

As representações que temos sobre nós e o mundo ao nosso redor, nascem na sociedade. Estudar sobre o Imaginário Social é sempre um desafio, pois exige compreensão de diversos fatores, por exemplo, mitos, imagens, etc., sobre o professor. De acordo com Silva (2006, p. 57), o imaginário é algo que:

[...] surge da relação entre memória, aprendizado, história pessoal e inserção no mundo dos outros. Nesse sentido, o imaginário é sempre uma biografia,

uma história de vida. Logo, é menos redutor do que a ideologia, mais aberto do que a crença e menos completo do que a cultura, na qual se insere e a qual alimenta. Trata-se de uma memória afetiva, somada a um capital cultural. Mesmo estimulado por tecnologias, o imaginário guarda uma margem de independência total, de mistério, de irredutibilidade, de fictício, de inútil, e nunca se reduz ao controle absoluto do agente tecnológico emissor.

O imaginário permite compreendermos os sujeitos, seus objetivos e ideias. De acordo com Castoriadis (1982), as histórias estão imersas na imaginação e passam a existir a partir da racionalização de inúmeras significações. Assim, a imaginação possibilita à consciência compreender a vida, bem como realizá-la, ou seja, a consciência possibilita ao ser humano buscar a realização das coisas que deseja. Assim sendo, busquei conhecer as representações de docência que os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira possuem acerca da docência e de si.

METODOLOGIA

A partir da entrevista semiestruturada pude conhecer as representações que os oito colaboradores têm da docência, suas autoimagens, ou seja, os diversos fatores envolvidos na docência de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Os colaboradores escolheram como pseudônimos oito representantes da Literatura Brasileira, como: escritores, escritoras, poetas e poetisas. São eles: Raduan Nassar, Cora Coralina, Cecília Meireles, Carolina de Jesus, Clarice Lispector, Manuel de Barros, Marina Colassanti e Hilda Hilst. Todos os pseudônimos foram escolhidos pelos colaboradores desta pesquisa.

A presente pesquisa envolve professores efetivos de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Na primeira etapa da coleta de dados, foi ligado para o Setor Pedagógico de cada Campus e solicitado o auxílio para saber quantos docentes efetivos trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) nos cursos Técnicos Integrados da instituição. Após, foi enviado um e-mail explicando aos docentes sobre a presente pesquisa e, aos que se dispuseram a participar, foi realizada uma entrevista, via Google Meet (devido a pandemia de COVID-19), com hora e data marcada, visando conhecer os saberes docentes e trajetórias formativas que movem cada professor, bem como suas concepções acerca do ensino de LPLB. Foi fornecido aos entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constam os dados indicativos das etapas metodológicas, dados de pesquisadores envolvidos no processo, objetivos da

pesquisa e processos que seriam realizados durante o estudo. As entrevistas só foram realizadas mediante assinatura de tal termo e conduzidas conforme explicitado no mesmo.

Com a intenção de coletar/construir os dados⁷ e promover interação entre o pesquisador e o entrevistado, a entrevista foi gravada também por áudio com auxílio de gravador digital. A entrevista tinha característica de semiestruturada pois possibilita maior espontaneidade nas respostas. As entrevistas foram gravadas digitalmente em áudio, transcritas imediatamente e enviadas aos entrevistados para sua revisão antes da realização das análises. Após a realização das entrevistas, eu transcrevi as narrativas obtidas e enviei aos colaboradores. Os resultados foram interpretados por meio da Análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam na descrição do conteúdo de mensagens coletadas.

DESENVOLVIMENTO

Quando se fala em processos de ensino a representação que nos vêm à mente é a figura do professor, da escola, da sala de aula, etc., todos nós temos lembranças de bons e maus professores, ou melhor, daquele profissional que gostaríamos de ser e daquele que não gostaríamos de imitar. Investigar sobre as representações de docência, é conhecer o imaginário da docência e os sentidos que os educadores atribuem a sua profissão. De acordo com Narvaes (2000, p. 42):

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos de ser professor na sociedade atual.

Para conhecer a imagem de docência dos professores, é necessário ter conhecimento do quanto valorizam a sua profissão. A fim de conhecer as representações que os colaboradores possuem quanto a docência foi realizado o seguinte questionamento: **O que é uma boa docência de Língua Portuguesa para você?**

⁷ Deixamos ambas expressões embora acreditemos na ideia da construção dos dados para manter o diálogo com distintas perspectivas metodológicas.

O colaborador Raduan Nassar, coloca sobre a necessidade de mudança nas aulas de Língua Portuguesa.

Raduan Nassar: Uma aula que não é tradicional (risos), para começar, né penso que...acho que a gente não precisa mais da aula de gramática, do jeito como se dá, como se dava...

Ele chama a atenção para que seja evitada a aula tradicional, com o ensino da “gramática pura”, descontextualizada. Nesse sentido Mizukami (1986, p. 13) define o ensino tradicional:

A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Comumente, pois, subordina-se a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.

O ensino tradicional não leva em consideração o contexto do educando, nem suas vivências e experiências, o aluno é visto como um ser passivo, que está ali para “absorver” os conhecimentos “transmitidos” pelo professor. Entretanto, a colaboradora Cora Coralina chama a atenção para a questão do diálogo e da comunicação.

Cora Coralina: Eu entendo que a docente de Língua Portuguesa trabalha muito com o diálogo. **O diálogo é um processo formativo na nossa sociedade**, o homem passou a viver em sociedade e ele passou a dialogar com seus pares, depois quando a escola nasce, ela nasce com a área das linguagens como uma área bastante importante na formação de um sujeito, para ser pai, para ser trabalhador, para ser um ente social. Então, eu entendo que o profissional docente da área de linguagens tem uma área bastante significativa em suas mãos para desenvolver um conhecimento junto da sociedade. (Grifo da autora)

A capacidade de comunicação nos torna humanos, pois permite o diálogo com outras pessoas. A colaboradora Cecília Meireles, pontua como uma boa docência auxiliar o aluno a desenvolver a leitura crítica.

Cecília Meireles: Uma boa docência de Língua Portuguesa... (pausa) (risos) Vamos ver se eu consigo traduzir em palavras... Eu sempre priorizo trabalhar com os alunos a escrita deles e o **desenvolvimento crítico na leitura**. Então, para mim, hoje, uma boa docência em Língua Portuguesa é isso, é a gente conseguir **orientar o aluno numa leitura crítica** de tudo que nos rodeia (**jornal, revistas, sites...**) enfim... bons livros de Literatura, mas tudo que nos rodeia... essa **leitura que hoje eles usam mais na internet, também, até orientar tipos de sites que eles devem dar importância**, essas coisas todas. Uma **leitura crítica de diversos gêneros textuais**, então uma leitura dos gêneros diversos do cotidiano e a escrita da produção deles. Eu vejo que

a gramática é muito importante, mas o ensino da gramática descritiva, não daquela gramática classificatória, em que os alunos só têm que aprender regras e classificações e na hora de colocar no texto eles não encontram utilidade para aquele conteúdo. (Grifos da autora)

A colaboradora Cecília Meireles, enfatiza a questão de o professor orientar e auxiliar o educando no desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, D'almas (2011, p. 40), define a leitura crítica:

[...] na conceituação de leitura crítica, hoje, é fundamental o propósito de o leitor ler a realidade, as ideologias, os valores que dão forma aos discursos e amoldam a sociedade. Nas conceituações de leitura crítica de décadas passadas, o propósito da leitura era creditar, ao autor do texto, validade. Todavia, desde aquela época, já se propunha que os professores fizessem questões para o leitor de modo a interpretar os efeitos que o autor, por meio de seu texto, pretendia causar no leitor.

A leitura crítica é uma habilidade que permite compreender as intenções e ideologias de um autor. O ato de ler é definido por Freire (1986, p. 11) como:

[...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura crítica pode ser entendida como a leitura da palavra e a leitura de mundo é a compreensão que o indivíduo tem do seu contexto, levando em consideração as experiências vividas. A leitura concede a interação entre o sujeito e tudo que o rodeia. Quando a colaboradora Cecília Meireles pontua sobre a importância de orientar leitura em sites, remete ao que é postulado por Baccega (2003, p. 81):

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do *status quo* ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, para isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes.

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tem a responsabilidade de orientar os alunos acerca das leituras a serem realizadas, bem como instigar o desenvolvimento da criticidade e incentivar a leitura. A colaboradora Carolina de Jesus, refletiu um tempo para responder a esta questão.

Carolina de Jesus: Ah, meu Deus! O que é uma boa docência de Língua Portuguesa? Ainda estou tentando descobrir essa resposta, eu acho... Eu não sei essa resposta aí. Eu acho que hoje, (na época da minha formação já se falava muito nisso e acaba que depois a gente entra meio num automático e faz a mesma coisa sempre), porque está também preso a algumas regras, assim **as escolas têm as suas diretrizes**, têm o seu modo de trabalho e a gente tem meio que se adaptar, mas hoje eu acho que uma boa docência é essa que consegue equilibrar essas **reflexões sobre a língua** assim, eu tô muito preocupada no momento com essas discussões sobre o papel língua, o poder que a língua tem e a importância que a língua tem... (Grifos da autora)

A colaboradora traz uma reflexão sobre o papel da Língua Portuguesa e a importância da mesma, bem como poder que ela exerce na vida das pessoas. Já a colaboradora Clarice Lispector, também chama a atenção para a questão do professor auxiliar no desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Clarice Lispector: Ufa! Eu acho que primeiro lugar assim, um bom docente, em qualquer nível, em qualquer disciplina, é aquele que está comprometido, não só com o seu conteúdo, mas também com a **formação integral do aluno**. E o que seria essa formação integral? É essa coisa mais de você olhar a complexidade para qualquer coisa. O professor de Português ensina não só a ler e escrever, ensina a **ser crítico**, o professor de Português, História, Filosofia e Sociologia, que ensinam a ser críticos, isso é o que as pessoas normalmente dizem, mas eu acho assim, que um bom professor de Português ele trabalha, ele vai além dos conteúdos, mas ele trabalha muito a questão da argumentação, dos jovens **se posicionarem**, entenderem que **ler o mundo**, interagir com aquele conhecimento que ele tem a partir do seu mundo, da sua vivência, mas que ele consiga **interpretar e inter-relacionar** aquilo que ele aprende lá na escola, com o seu mundo e com o que ele vê no dia a dia, nas mídias sociais e tudo mais, um bom professor de Português é aquele que ajuda o aluno a se **desenvolver criticamente** em toda e qualquer circunstância e aí, com isso, obviamente, tem a questão dos conteúdos linguísticos, né, porque o professor de Português, ele também precisa trabalhar com os conteúdos linguísticos, mas dessa forma mais integrada nesta perspectiva, **não simplesmente ser “conteudista”**, no sentido de dar uma série de regras que a gente sabe que essa série de regras não funcionou até agora. É por aí! (Grifos da autora)

A colaboradora cita a questão da formação integral do aluno e coloca que a aula tradicional “conteudista”, não funcionou e não funciona. Gramsci (1991, p. 33-34), coloca que:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

É nítida a perspectiva de uma escola em que as relações entre trabalho manual e trabalho intelectual estivessem ligadas, de forma que o indivíduo alcançasse uma formação integral. O colaborador Manuel de Barros, cita como uma boa docência aquela que trabalha com questões relacionadas à Sociolinguística.

Manuel de Barros: Olha, eu gosto muito, né, tenho seguido muito os princípios da Sociolinguística, no Marcos Bagno, mais específico, né, eu vejo que **uma boa docência é reconhecer todas essas variações linguísticas**, reconhecer todos esses modos de falar, de escrever e a partir desses modos de falar, desses jeitos de falar que a Linguística chama de variações linguísticas, né, começar a desenvolver um trabalho a partir desse processo. (Grifo da autora)

O colaborador Manuel de Barros, pontua sobre as variações linguísticas e que é muito importante o professor trabalhar sobre esse assunto. Todas as línguas têm a característica de sofrerem variações que vão desde o contexto cultural, econômico, histórico, etc. Silva e Moura (2000, p. 27-28) colocam sobre as variações linguísticas o seguinte:

[...] a variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam numa região ou outra, os que têm esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros.

De acordo com a Sociolinguística, variação linguística possibilita ao ser humano se expressar de forma diversificada, essas variações são influenciadas por fatores ligados ao falante, como: o grupo a que ele pertence, o gênero do falante, sua faixa etária, nível de escolaridade entre outros. Nesse contexto, a colaboradora Marina Colassanti, também pontua a questão da diversidade linguística em nosso país.

Marina Colasanti: Uma boa docência... Paula, a princípio para a gente ser docente em qualquer área, eu acredito que tem que **gostar do que faz** (em primeiro lugar) e tem que **se atualizar sempre**. A gente tem que estar sempre em busca porque a nossa sociedade ela muda constantemente, os alunos

mudam, temos um tipo de aluno este ano, o ano que vem já temos outro tipo, e temos que estar sempre buscando, é a única alternativa e, principalmente, na nossa língua que tem tanta coisa, em um país tão grande como o nosso que tem tanta diversidade, tem tantas coisas na Língua Portuguesa que temos que levar em conta, então, eu acho que temos que ser flexíveis, não temos uma verdade única para as coisas, a língua evolui, ela muda com o tempo, temos que buscar, saber ouvir, enfim, é uma série de coisas. (Grifos da autora)

A entrevistada traz como ingredientes para a boa docência a paixão pela profissão e a atualização constante por parte dos educadores. Já a colaboradora Hilda Hilst vê como uma boa docência aquela que instiga o aluno a refletir.

Hilda Hilst: (Longa pausa). Uma boa docência de Língua Portuguesa... ai, são muitos elementos, vou tentar ser sintética aí. Um bom professor/uma boa docência de Língua Portuguesa é aquela que vai instigar os alunos falantes nativos de Língua Portuguesa... eu acho que é conseguir instigar a reflexão sobre **o potencial formativo**, mas não só formativo, o potencial de carga de transmissão cultural da língua, de **compreensão do discurso** e de tudo aquilo que nos subjetiva na linguagem, do quanto a linguagem nos faz entender quem somos, nos faz ser como somos, **nos faz ser a sociedade** que somos, isso a linguagem nos subjetiva quando ela nos constitui, a nossa humanidade é constituída de linguagem, essencialmente, a boa docência na área de Língua Portuguesa, ela precisa ser perpassada por essa **compreensão**. (Grifos da autora)

A colaboradora Hilda Hilst, enfatiza a questão de o professor ter a compreensão da linguagem como algo inerente ao ser humano, a formação humana e a compreensão de mundo. A respeito da compreensão de mundo Freire (1986, p. 40) pontua:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

O desenvolvimento da criticidade precisa estar aliado ao conhecimento de mundo, a fim de que o aluno possa construir o seu conhecimento de forma satisfatória. Após perguntar o que era uma boa docência, foi feito o seguinte questionamento: **Se você tivesse que representar uma boa docência com que imagem faria?**

O colaborador Raduan Nassar cita um documentário que mostra alternativas para fugir do ensino tradicional.

Raduan Nassar: Tu já viu o documentário “quando sinto que já sei?”
É aquilo que eu penso sobre boa docência, só que eu não consigo fazer isso porque a instituição me impede, a instituição que era para ser a instituição progressista, diferenciada, tudo isso né, ela acaba reproduzindo a mesma visão bancária de educação, completamente neoliberal ainda por cima, especialmente agora nesse processo pandêmico. (Grifos da autora)

O professor chama a atenção para a discussão sobre ensino tradicional na Educação Profissional e Tecnológica. Cora Coralina cita a imagem de Paulo Freire.

Cora Coralina: Uma imagem... materializar em forma de uma imagem uma boa docência?

Me vem à cabeça, Paulo Freire... E eu acho que um educador que está em meio aos aprendizes, né, com ele, da especificidade dele... **Paulo Freire**, eu acho que ele foi um bom docente, me veio a imagem dele... de Paulo Freire, ele **foi um bom docente e uma docência comprometida**. (Grifo da autora)

A professora cita Freire, remetendo à questão do comprometimento pela docência, do amor pela profissão e da disposição para aprender. Cecília Meireles pensa por alguns instantes antes de responder.

Cecília Meireles: (Pausa). Eu acho que seria o olhar e o sorriso de um aluno. Um aluno meu olhando para mim, sorrindo com os olhos também... É a imagem que eu vou levar!

Na fala da educadora é possível perceber a alegria de ensinar e aprender. Carolina de Jesus pensou por um longo tempo antes de escolher a imagem para representar a boa docência.

Carolina de Jesus: Está ficando cada vez mais difícil isso, hein... Meu Deus do céu, uma imagem... Deixa eu pensar... Uma árvore sei lá... É eu acho que essa ideia da árvore é boa (como se a gente pudesse ter uma árvore que não desse um fruto só), sabe, como se essa árvore não desse só uma fruta, né, ela é uma árvore de língua, mas o que nasce dela não é só uma fruta, não só tem uma forma, tem diferentes cores e sabores e tamanhos, enfim, inclusive benefícios (uma é para uma coisa, outra é para outra coisa), vitaminas. Eu acho que era isso, uma árvore!

É possível perceber a questão da inclusão, das variações linguísticas e do respeito pelo outro e por sua construção. Clarice Lispector também faz uma pausa e pensa por alguns instantes antes de responder ao questionamento.

Clarice Lispector: Olha, agora, neste momento, nunca parei para pensar nisso, mas agora que você me perguntou, o que me veio é uma... uma, a imagem que me veio enquanto você falava, eu não sei se eu vou conseguir

representar, mas é assim, por exemplo, é como se fosse uma parede na frente, né, e aí de repente se abre uma janela assim, tipo um túnel e tem uma luz lá no final, alguma coisa assim, ou seja, você metaforicamente falando, você pode como se fosse, não o professor em si, mas **o ensino**, né, é **como se fosse uma abertura para você enxergar além daquilo que está mais visível**, é tirar o véu... (Grifo da autora)

A colaboradora pontua a questão de o ensino proporcionar novas leituras daquilo que está visível. O professor Manuel de Barros cita uma professora por quem ele tem enorme admiração.

Manuel de Barros: A imagem que vem a minha mente é de uma professora minha, da graduação.

Em outro trecho da entrevista, o colaborador cita a referida professora como uma inspiração para ele, de acordo com a descrição era uma profissional comprometida e que tinha postura de educadora, remetendo à imagem de “professor ideal”.

Marina Colassanti: (Pausa). Paula, agora eu tenho que pensar um pouquinho... Eu acho que diálogo e interação.

Quando a colaboradora cita diálogo e interação, remete à perspectiva Freireana. Nesse sentido, Hilda Hilst também afirma que o ser humano interage e é interdependente do seu semelhante.

Hilda Hilst: (Pausa longa). Me vem assim, a imagem de um **círculo dialógico**, eu acho que seria isso assim. A imagem de um círculo dialógico porque perpassa pela **alteridade**, a partir dessa compreensão, nos constituímos na linguagem, assim, também nós professores **nos constituímos quando avaliamos**, né, quando atuamos na nossa área, então, é a imagem do círculo dialógico, para passar pela alteridade entre os sujeitos. (Grifos da autora)

A colaboradora cita como imagem de boa docência o círculo dialógico. Henz e Toniolo (2017, p. 118), explicam sobre círculo dialógico:

Os diferentes movimentos estão imbricados em uma espiral ascendente, proativa e dialética, no qual todos se interligam e perpassam numa totalidade complexa, tornando-se condição uns dos outros, sem a necessária “passagem” ou “sobreposição” de uns sobre os outros. Também pode ocorrer de cada um desses movimentos se manifestar com maior (ou menor) força em momentos diferentes para a individualidade dos participantes, o que no

coletivo grupal gera a dialética de todos os movimentos, interagindo simultaneamente em um mesmo encontro.

Aqui é ressaltada a importância da interligação entre as pessoas, onde todos têm a sua individualidade respeitada e valorizada. A seguir, foi solicitado que cada colaborador falasse sobre o seu melhor professor, foi um momento especial da entrevista, pois eles lembraram com muito carinho pessoas que marcaram de forma positiva seus trajetos formativos. O colaborador Raduan Nassar cita os seus orientadores do Mestrado e do Doutorado.

Raduan Nassar: Vem os meus orientadores, vem à mente o (Nome do orientador) e a (Nome da orientadora). A (orientadora) eu mantenho uma relação relativamente próxima com ela, assim, a gente está sempre se falando.

No decorrer da entrevista, ele cita muitas características positivas, relativas a seus orientadores, tanto o comprometimento deles (na questão profissional), quanto seres humanos resilientes e preocupados com as questões sociais. Além disso, o colaborador exalta e fala com muita propriedade sobre o trabalho desenvolvido pelos mesmos, o que demonstra que ele conhece profundamente as linhas de pesquisa a que eles são/eram filiados. A colaboradora Cora Coralina cita uma professora que ela admira, mas de um modo mais “genérico”.

Cora Coralina: uma imagem de um bom docente eu tive uma professora que ela foi bem o que eu penso que é uma boa professora ela era bastante **crítica**, né, ela não pecava com a **transmissão da sua área de conhecimento**, mas ao fazer isso ela **contemplava as especificidades da turma**, eu me lembro que a gente era uma turma bastante heterogênea e essa pessoa, essa mulher trazia o que ela tinha que **vencer enquanto conteúdo**, mas de uma forma bastante **significativa para o nosso contexto**. Ela me vem a ideia como uma profissional no nível que tu me perguntas. (Grifos da autora)

A colaboradora cita como algo que lhe marcou, na atuação da professora que ela julga ser a melhor que teve, a questão da contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa é a aquisição de conceitos novos, ou seja, é um processo em que uma nova informação busca se relacionar com algum aspecto do conhecimento que o indivíduo possui. Já a colaboradora Cecília Meireles, conta que teve vários bons professores, mas ela destaca uma em especial, lá do Ensino Fundamental.

Cecília Meireles: Eu tive vários bons professores que marcaram. Eu vou destacar aqui a que me marcou mais, que foi essa da 5ª série de Língua Portuguesa que na época nem era Língua Portuguesa era Comunicação e Expressão. Eu jamais vou esquecer o capricho que eu tinha no meu caderno porque eu amava a minha professora e ela foi significativa, assim como foi significativa a minha professora da primeira série (como é para todos a primeira professora), assim como foram significativas professoras do Ensino Médio, do Ensino Superior, dos cursos de Letras, dos cursos de Pós-graduação, mas essa da 5ª série foi a que marcou mais... A **delicadeza do trato, o jeito de ensinar, a aproximação e a interação com os alunos**, as aulas que ela dava, o conteúdo para mim, eu lembro até hoje o conteúdo que ela dava, sabe, do meu caderninho, ficou na minha memória... ficou na minha **memória afetiva**. (Grifos da autora)

A colaboradora Cecília Meireles lembrou com muito carinho a professora que teve na 5ª série, na disciplina de Comunicação e Expressão, ela lembra a forma afetuosa que a educadora tratava os alunos, bem como a aproximação que mantinha com os mesmos. A colaboradora Carolina de Jesus cita como a melhor educadora a sua orientadora do Mestrado.

Carolina de Jesus: (Pausa longa). Pois é, né, está ficando cada vez mais difícil mesmo... As minhas professoras de Língua Portuguesa sempre foram... sempre foram muito boas mesmo, assim, umas porque... porque eram muito queridas, outras porque eram muito engraçadas, outras porque eram muito bravas. Aí que difícil escolher uma só, gente (pausa). Meu Deus, (pausa, suspiros), eu vou escolher, pois é... eu pensei em escolher a minha última professora que foi a minha orientadora do Mestrado, talvez por ter sido a última, há e a minha experiência com ela foi bem ...a professora (Nome da orientadora) (ela era uma senhora de 80 anos) e **ela era muito inspiradora** assim, porque ela tinha uma memória absurda para algumas coisas e eu pensava como cabe tanta coisa na cabeça dessa mulher com 80 anos? ... e ela discutia as coisas e quando ela discutia aqueles artigos que a gente levava horas lendo, tentando entender, ela falava aquilo como uma menina de 20 anos, aí não tinha diferença de idade... Eu acho que aquela **paixão** (não posso me emocionar agora, que coisa chata!), (entrevistada se emociona), Quando ela dava aula ela não parecia que tinha 80 anos, era muito inspirador. Eu achei que ia ser injusto escolher uma só, mas acho que a (orientadora) representou todas as outras. (Grifos da autora)

A colaboradora Carolina de Jesus, cita com muito carinho e emoção a sua orientadora do Mestrado. Ela era uma senhora idosa, mas com muito vigor e paixão pela profissão. Já a colaboradora Clarice Lispector cita duas professoras que marcaram a sua vida pela forma carinhosa e humana como lhe trataram.

Clarice Lispector: O meu melhor professor... Ufa! Vamos pensar! Me veio agora duas professoras, a minha professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, lá no Colégio (Nome da escola) que ela era uma professora, ela era muito ciente do papel dela, mas ao mesmo tempo ela era uma pessoa que acolhia.. E ela era **exigente, no sentido de que aquilo que ela ensinava ela queria ver projetado lá no que a gente fazia nos trabalhos, mas ao**

mesmo tempo ela não perdia a doçura no trato com a gente, então essa foi uma professora, para mim, boa, nesse sentido assim, que ela tinha muita seriedade no trabalho dela, mas ao mesmo tempo ela não tinha rigidez, no sentido de ela conseguia entender a gente, sabe, ela olhava para a gente enquanto professora e se colocava no lugar da gente, tentando verificar as nossas dificuldades. E no Doutorado, tive uma outra professora que foi minha orientadora, inclusive, também tinha isso assim, uma pessoa super exigente, mas ao mesmo tempo ela consegue olhar para a gente enquanto ser humano, sabe, nós não somos uma máquina de produzir artigos e trabalhos de Doutorado e de Mestrado, enfim. (Grifo da autora)

A colaboradora Clarice Lispector coloca que os professores que ela julga terem sido os melhores são pessoas exigentes e com um olhar humanizado para os seus alunos, isso demonstra comprometimento, vigor, rigor e amor, tudo ao mesmo tempo. O professor Manuel de Barros cita uma professora que teve na graduação.

Manuel de Barros: Então, a imagem que você fala, me vem à mente sempre (não só a minha, de vários colegas), uma professora que nós tínhamos na graduação, que é a professora (Nome da professora), né, hoje deve estar com uma idade bastante avançada, né, que é aquela professora que nós gostaríamos de ser, né, eu digo hoje para os meus alunos da graduação que nós temos aquele professor que nós não gostaríamos de ser e aquele professor que nós gostaríamos de ser e eu tenho muito presente a imagem dessa professora porque ela era a professora que além do conhecimento, ela tinha uma postura, um tom de voz que não se exaltava nunca e **mantinha uma disciplina**, né, claro que nós éramos estudantes de graduação, mas mesmo assim **ela mantinha o domínio com uma turma de quase 50 estudantes de primeiro semestre**, que é bastante. (Grifos da autora)

O colaborador Manuel de Barros cita como qualidades da professora que marcou seu trajeto formativo, a postura, o conhecimento e o tom de voz sem se exaltar, o que demonstra a autoridade dessa educadora. Freire (1996, p. 178) esclarece:

É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição antipática sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existenciar-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza.

O autor explica a diferença entre autoridade e autoritarismo. A professora Marina Colasanti afirma que a melhor professora que teve foi uma de Língua Portuguesa, durante o Ensino Fundamental.

Marina Colasanti: Melhor professor... Eu tive um professor de História que eu adorei, mas a melhor professora foi uma professora de Língua Portuguesa, essa professora foi na 7ª série, na Escola Polivalente, eu nunca vou me esquecer dela, tínhamos o caderno de "borrão" (que ela chamava) e o caderno que passávamos a limpo e entregávamos para ela quinzenalmente. E ela nos atendia fora da sala de aula e sempre que podíamos estávamos na sala dela perguntando alguma coisa porque **ela estava sempre aberta a nos receber**, isso é uma das coisas, que hoje, os meus alunos dizem para mim: "ai, profe, qualquer hora que a gente lhe procura, não tem hora, não tem dia, **a senhora está sempre à disposição**" e eu acho que um pouquinho (a raiz) está aí, **faço isso com prazer, porque eu tive e eu quero passar isso**. (Grifos da autora)

A colaboradora Marina Colasanti, lembra, com detalhes, que essa professora era uma profissional que atendia aos seus alunos, fora da sala de aula e estava sempre pronta a tirar as dúvidas que surgiam, demonstrando seu profissionalismo e doação ao magistério. A respeito da profissionalidade Cunha (2010, p. 31) define:

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristán (1993, p. 54) fala da profissionalidade *"como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor"*. Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

A docência exige do educador um aperfeiçoamento constante, pois exercer a docência exige muitas aprendizagens por parte dos professores. A colaboradora Hilda Hilst cita como a melhor docente, a sua professora da 1ª série.

Hilda Hilst: Eu me lembro muito bem, assim, da minha professora da 1ª série, eu tenho até hoje, uma admiração, um carinho muito grande por ela, professora que terminou de me ensinar a ler, porque quando eu fui para a escola, eu já estava previamente alfabetizada já, meio por conta. Eu não sei até hoje, como isso se deu, porque eu cresci numa casa onde não tinha livros...

No decorrer da entrevista a colaboradora conta que aprendeu a ler praticamente sozinha, pois na sua casa não tinha livros. Então, ela lia bulas de remédio, receitas culinárias, enfim, o que tinha de gêneros textuais em sua casa. Após trabalhar com as representações positivas de docência, foi feito o seguinte questionamento: **E agora, se você tivesse que representar negativamente uma docência como faria?**

A colaboradora Cora Coralina, afirma que uma docência negativa é quando o professor não se importa com o aluno.

Cora Coralina: Eu acho que uma docência, hã, que está desacreditada em virtude do contexto estrutural da educação que se vive, principalmente em nível de Brasil. Nesse sentido, **uma má docência é quando o professor cumpre o protocolo estrutural da educação brasileira**, sem importar-se com o aluno. Digamos que **ele vence o conteúdo do jeito que dá e atende as especificidades burocráticas da educação, mas não transforma, não colabora com a formação do aprendiz...vence protocolos.** (Grifos da autora)

A professora Cora Coralina, vê uma docência como negativa, quando o professor está mais preocupado em vencer os conteúdos e seguir a burocracia educacional, do que com a aprendizagem do aluno. Freire (1987) chamava a atenção sobre a questão do ensino tradicional e não humano.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1987, p. 45).

É necessário o educador propiciar aos alunos a construção do conhecimento, a partir de conteúdos contextualizados e não querer que os alunos simplesmente memorizem coisas sem sentido. Por sua vez, a colaboradora Cecília Meireles, vê a docência negativa como o professor bravo ou que está sempre de mau humor.

Cecília Meireles: Eu tenho a imagem, mas não é de Língua Portuguesa, é de outra disciplina. A minha professora, da mesma série, da 5ª série, a minha professora de Estudos Sociais, pois ela era muito brava, eu peguei aversão a estudar História e Geografia para o resto da minha vida. Ela era muito brava, uma cara muito fechada, não tinha perfil para trabalhar com crianças daquela idade e eu tinha muito medo dela...

No decorrer da entrevista, a professora Cecília Meireles pontua que além de ter pego aversão de estudar as disciplinas ministradas pela “professora brava”, depois de adulta ela se tornou colega da referida educadora e mesmo assim ela afirma que tinha um certo “receio” em procurar a colega ou conversar com ela, essa fala chama a atenção para a questão da amorosidade do educador. A esse respeito Freire (1996, p. 11) assevera:

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica.

Não é necessário o educador abrir mão de sua autoridade para ter amorosidade. A amorosidade é algo que faz parte da identidade do educador. Já a professora Carolina de Jesus não associa a docência negativa a nenhuma pessoa específica, ela traz uma imagem para representar.

Carolina de Jesus: (Pausa longa e suspiros). Eu pensei em terra seca. Professor ruim é terra seca, né, não adianta tentar molhar não vai... não sei se não vai nascer nada dali, porque daí pensar que não vai nascer aluno bom nenhum dali... É tirar leite de pedra, tem coisa que as pessoas... é que como eu fui aluna de Escola Pública, tinha aqueles professores que não queriam estar ali...

A colaboradora Carolina de Jesus, compara a má docência a uma árvore seca o que remete a ideia de uma docência sem frutos, ou seja, descomprometida. A professora Clarice Lispector, pontua como negativa uma docência em que o professor se sente o “detentor do saber”.

Clarice Lispector: Eu vejo, por exemplo, assim, negativamente, alguém que está lá como **o detentor do saber** e que exige dos alunos coisas que, às vezes, nem ele consegue, no sentido, eu vejo muito, nas reuniões de... de..., alguns colegas, né, não é uma questão de falar, mas assim, coisas que eu cuido para não ser, por exemplo, você exigir de um aluno do Ensino Médio que ele saiba coisas que ninguém nunca disse para ele, por exemplo, que ele saiba como fazer um resumo para um evento e como escrever um artigo, se ele não faz ideia do que seja um artigo e outra coisa assim, é você **estar lá no pedestal inatingível, que os alunos têm medo de falar com você...** (Grifos da autora)

A colaboradora chama a atenção para a necessidade de humanização e amorosidade na docência. A esse respeito Freire (1996, p. 66) enfatiza:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O educador precisa estar em constante aprendizado, aprender com as diferenças dos seus alunos, por isso é tão necessário a amorosidade na docência, a fim de que o professor não se torne autoritário, impedindo os alunos de descobrirem sua real vocação. Já o colaborador Manuel de Barros cita como negativa uma docência quando o professor é indiferente.

Manuel de Barros: Olha, (suspiros), como é que vou te responder? Representar negativamente uma docência... Eu acho que começa a partir do momento que tu... é indiferente ao instante. Então, para eu representar negativamente um professor, é aquele professor que não consegue ter empatia com o seu aluno, né, que não consegue esse poder de resiliência de colocar-se no lugar dele um pouquinho, né, então eu vejo que esse é o maior problema da docência que ultrapassa gerações.

O professor Manuel de Barros, chama a atenção para o problema da falta de empatia por parte de alguns educadores e esse problema segundo ele, se arrasta há muito tempo. A colaboradora Marina Colasanti, vê como uma docência negativa um professor “despejando conteúdos”, ou seja, a falta de diálogo.

Marina Colasanti: Negativamente... Bah, tem tanta coisa! Deixa eu pensar... (Pausa). Eu acho que seria o contrário daquela imagem que veio aqui na minha cabeça quando eu te disse diálogo e interação, sabe... Vamos pensar em uma imagem assim: o professor na frente da turma, os alunos quietos e “despejando” conteúdo, eu acho que seria isso.

A professora Marina Colasanti, pontua como uma docência negativa a questão da falta de diálogo e de interação entre professor e alunos, ou seja, o ensino tradicional. A respeito do professor tradicional, Freire (1996, p. 14-15) pontua:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

O educador deve estar aberto a novas aprendizagens, bem como dar oportunidade aos discentes para discutirem sobre assuntos relevantes para a sociedade. A professora Hilda Hilst, aponta a imagem de um professor desanimado como uma docência negativa.

Lembranças dos educadores

A seguir foi realizada a seguinte pergunta: **Fale-nos sobre um professor que tenha marcado negativamente sua vida.**

O colaborador Raduan Nassar, cita o seu primeiro orientador.

Raduan Nassar: Pausa longa... Eu acho que o meu primeiro orientador, que era uma pessoa muito mesquinha, eu entrei em conflito com ele várias vezes e foi por isso que eu desisti de fazer aquelas coisas lá e até hoje eu entendo aquilo, sei do que eles estão falando, mas esse cara era complicado para dizer o mínimo e assim capacidade de pensamento político mais amplo era zero, zero isso também lentamente foi ficando claro para mim que incomodava...

De acordo com o professor, o seu orientador era uma pessoa difícil de conviver, o que o levou a vários conflitos com ele, pois o professor não reconhecia a vida do educando e a sociedade de modo geral. Já a colaboradora Cora Coralina relembra um episódio lá do Ensino Médio, envolvendo uma professora de Língua Inglesa.

Cora Coralina: Sim. Eu tive uma experiência (risos), inclusive nas linguagens, né, que é a minha área e eu tinha uma grande dificuldade de aprender a Língua Inglesa e algumas das pessoas na sala de aula não colaboravam com o andamento da aula como é normal, um professor sempre enfrenta em sala de aula dificuldades com os adolescentes, por vários motivos e num determinado momento, ela deu o conteúdo por encerrado e aí alguns alunos assim reclamaram, mas como assim, a gente vai ficar sem ver

o conteúdo? Ela culpabilizou toda a turma pelo ocorrido, por aquele evento e eu acho que ela não se importou naquele momento. Esta imagem da professora que parou o conteúdo, em função vou usar aqui uma palavrinha, da bagunça, me representa para mim esse profissional. Despreparado, eu diria.

A professora Cora Coralina, enfatiza a questão da professora ter “jogado a culpa” pela bagunça na turma inteira e ela encerra a sua fala dizendo que para ela essa docente marcou negativamente o seu trajeto, é o tipo de profissional que ela classifica como despreparado. A professora Carolina de Jesus não cita um professor específico, fala dos professores de modo geral.

Carolina de Jesus: Como eu disse, fui aluna de Escola Pública, tinha aqueles professores que não queriam estar ali... que estavam ali, sei lá, esperando outra coisa boa aparecer na vida, não sei, assim, então, eu não sei dizer o nome de nenhum agora, mas eu lembro assim, desses professores que tu via que eles estavam ali só cumprindo tabela assim... Irritados por estarem ali ou fazendo só... Cumprindo tabela mesmo, cumprindo horário e olha que eu peguei um tempo... eu me lembro de algumas greves, mas eu não lembro assim de faltar professor sabe, às vezes, a gente vê essas notícias “maio e não tem professor”, eu sempre tive professor, também não fui de uma época que tinha muita falta de professor assim, professor faltando, eles estavam ali, mas às vezes de “corpo presente” só (risos). Acho que é isso.

A professora coloca a questão dos professores estarem na docência, sem amor pela profissão, apenas estavam na escola de “corpo presente”, ou seja, como disse a colaboradora Cora Coralina, estavam apenas cumprindo protocolos, o que demonstra falta de comprometimento por parte desses educadores. Nesse sentido, a colaboradora Clarice Lispector pontua a questão dos professores que cobram pouco dos alunos.

Clarice Lispector: (Risos). (Pausa). Na verdade assim, eu nunca tive problemas com professores, né, mas eu vejo, por exemplo, algumas ações de professores que não foram legais, que naquele momento eu achei legal, mas que hoje eu vejo que não foi bom, por exemplo, duas coisas bem pontuais: quando eu estudei no Ensino Médio, eu tive um professor que trabalhava Química e Física e ele era mais professor de Química, ele gostava mais da Química e aí eu lembro que na Física ele era mais frouxo, assim, né, deixava as respostas para a gente e tudo mais, eu acho que assim, ele fazia aquilo porque ele era um cara bacana conosco e eu adorava eu achava assim, ele era uma pessoa agradável, sabe, mas eu acho que aquilo que ele fez não foi legal porque, por exemplo, pergunta o que eu sei de Física hoje... Nada!

A professora conta que teve um professor que não gostava tanto de uma determinada disciplina, então ele quase não cobrava dos alunos, ele era uma pessoa

agradável, mas não exigiu o suficiente para que ela pudesse construir uma boa base de conhecimentos na referida disciplina, demonstrando a falta de profissionalismo desse docente. O colaborador Manuel de Barros, relata ter um trauma em relação à Língua Inglesa.

Manuel de Barros: Eu posso falar, por exemplo, como eu comentei contigo, eu tenho um certo trauma da Língua Inglesa porque tanto a minha professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, depois a professora que eu tive no Ensino Médio, foram professoras extremamente rígidas e autoritárias que fizeram com que algo que poderia ser prazeroso e curioso fosse algo que eu tenho certa dificuldade até hoje em relação à Língua Inglesa (de forma bem mais específica), né, pela forma como trabalhavam e viam o autoritarismo como uma maneira de impor respeito para a turma. E essas são características muito semelhantes, eu tive inglês na 7ª e na 8ª série com essa mesma professora e depois eu tive no 1º ano do Ensino Médio com uma outra professora que conseguia ser bem pior do que a professora do Ensino Fundamental, (inclusive eu reprovei no 1º ano do Ensino Médio em Língua Inglesa, né, e hoje eu tenho um certo trauma da Língua Inglesa), quando eu fui fazer proficiência em língua estrangeira o meu medo era (pensei vou fazer em italiano, francês, sei lá, mas não vou fazer em inglês que eu morria de medo), mas por causa desses traumas com certeza dos professores que eu tive, da forma como conduziram o processo, nesse período.

O professor Manuel de Barros chama a atenção para a questão de duas professoras de Língua Inglesa, rígidas e autoritárias que causaram um trauma que ele carrega até hoje, em relação a essa Língua Estrangeira. Sobre autoridade e autoritarismo, Freire (1996, p. 99) define:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que vinham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

O autoritarismo fere o princípio da liberdade, ou seja, autoridade e liberdade devem caminhar juntas, para que as práticas educativas tenham sucesso. A colaboradora Marina Colasanti também traz à tona a questão do autoritarismo em sala de aula.

Marina Colasanti: Negativamente, eu tive vários, Paula, sabe, nesse sentido assim de que só ele falava a verdade, que não tinha condições de dialogar

ou de dizer o contrário, ter a oportunidade de falar e eu tive muitos professores assim, bastava o olhar e nos calávamos. Até pelo tempo, eu estou falando de antes dos anos 80.

A entrevistada conta que o autoritarismo era enorme, em alguns casos bastava o olhar e os alunos ficavam em silêncio, em algumas disciplinas não existia diálogo, o professor era o “dono da verdade”. A colaboradora Hilda Hilst, cita um professor do Ensino Médio que marcou seu trajeto de forma negativa.

Hilda Hilst: Pois é então, basicamente, por conta dessa ideia, ele até era amistoso, né, não foi nada no sentido assim de agressividade ou de violência, né, como, às vezes, acontece, né, muitas pessoas têm, né, histórias assim para contar, infelizmente, em relação aos professores. Eu acho que o episódio mais agressivo que eu vivi foi esse que eu contei antes, que eu vivi com a minha orientadora, me machucou bastante, porque eu considero agressivo do ponto de vista simbólico. Esse professor assim, ele era bonachão, ele conversava, ele ria, ele brincava, mas a gente via que ele não acreditava na matéria que ele ensinava, até porque ele não se preocupava em ensinar a matéria, foi meu professor de Inglês, no Ensino Médio. Ele não se preocupava em ensinar a matéria, ele dava aula meio de qualquer jeito, a gente via que não planejava, sabe, não planejava as aulas e obviamente, não exigia da gente, até porque seria incoerente da parte dele exigir e eu lembro que eu achava (já naquela época), eu achava aquilo um desrespeito (risos).

A colaboradora cita seu professor de Língua Inglesa, que era uma pessoa legal, mas não planejava suas aulas, nem exigia dos alunos. Para que o ensino tenha êxito é imprescindível o comprometimento do educador com planejamento. Nesse sentido Freire (2003, p. 83) assevera:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois como professor.

Aqui é pontuada a necessidade de o educador ter domínio do conteúdo que trabalha, de levar a sério a sua prática docente, o que implica em um planejamento adequado para a realidade dos estudantes com quem o professor trabalha.

Como me vejo e como eles me veem

Após, foi feito o seguinte questionamento: **Como você imagina que seus alunos (o) descrevem?**

A respeito da autoimagem, Mosquera e Stobäus (2006, p. 84) definem:

A autoimagem surge na interação da pessoa com seu contexto social, consequência de relações estabelecidas com os outros e para consigo mesmo. Deste modo, o ser humano pode entender e antecipar seus comportamentos, cuidar-se nas relações com outras pessoas, aprende a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo.

As pessoas que têm uma autoimagem positiva tendem a ter autoestima elevada, bem como boas relações com as outras pessoas. O colaborador Raduan Nassar pensou bastante para responder.

Raduan Nassar: Bah, olha (pausa), sério? Hã, é que... eu acho que me descrevem como uma pessoa séria e preocupada.

Ele afirma que os alunos o descrevem como uma pessoa séria e preocupada, remetendo à questão da profissionalidade docente. A professora Cora Coralina traz a questão do diálogo e da ideologia.

Cora Coralina: Então, eu acho que eles me descreveriam como uma professora que gosta de estar com os alunos, que dialoga muito, que traz sua ideologia sempre respeitando o contexto do aluno.

Ela acredita que os discentes a descrevem como uma pessoa que respeita o contexto dos alunos, em sua fala é perceptível o amor pela docência, o afeto e a dialogicidade entre a educadora e os discentes. Já Cecília Meireles afirma pensar que eles a descrevem com adjetivos bons.

Cecília Meireles: Ah, uma professora legal (risos), amigona... o que mais que eles podem me descrever... eles me dizem algumas coisas assim, acho que eles me julgam competente pelo que eu faço... querida (eu vejo só coisa boa, não vejo nada de ruim), eu não imagino que eles me descrevam com palavras negativas, eu acho que eles têm uma imagem bem positiva de mim.

Ela reforça a ideia de ser descrita de forma positiva, é possível perceber a questão da competência e do afeto. Já Carolina de Jesus, coloca de forma bem-humorada a forma que acredita ser como os alunos a descrevem.

Carolina de Jesus: Ai, nem sei... Louca varrida! Não, eles sabem que eu sou bem pirada, eu sou pirada assim, deixa eu tentar descrever porque é muito difícil a gente se enxergar... Então, eu acho que eles pensam que eu sou maluca, mas no fundo eu acho que eles estão certos, eu acho que eles pensam essa aí é "pirada da bola", não pode ser bem certa porque eu sou muito debochada assim, eu sou muito palhaçona e acaba que eu não levo

muito desaforo para casa também, entende. Mas eu acho que eles me definiriam como louca varrida (risos).

A colaboradora brinca com a forma como possivelmente a descrevem, demonstrando o bom humor que ela tem em suas aulas. A professora Clarice Lispector acredita ser descrita como uma pessoa exigente.

Clarice Lispector: (Risos). Eu acho que eles me descrevem como alguém exigente, engraçada e brava (risos).

Além de exigente, ela acredita ser descrita como engraçada e brava, remetendo à questão da disciplina, do afeto e da autoridade. O colaborador Manuel de Barros, já acredita ser descrito como alguém que sabe ouvir os seus alunos.

Manuel de Barros: Olha, hoje tem de tudo, né, assim, mas, eu tenho meio de forma geral, eu imagino que eles me descrevam (até porque eles mandam depoimentos, às vezes, nas redes sociais, né), como alguém que sabe ouvi-los, né, alguém que tem esse poder de resiliência, de empatia com eles, né, que se coloca **como parceiro nesse processo de ensino e aprendizagem**, que traz segurança para eles.

Ele afirma que se coloca como parceiro no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. É considerado “parceiro” alguém interessado no processo de aprendizagem e que tenha afeto pelo aluno. A professora Marina Colasanti acredita ser descrita de forma positiva.

Marina Colasanti: Bah, Paula... (Pausa). Vou te dizer pelo que eles me dizem, porque eu tenho **muito diálogo** com os meus alunos e, ultimamente, trabalhando com Ensino Médio, o jovem de hoje ele é bastante espontâneo, o corpo fala (o corpo em si) e a fala deles também. Se eles não gostam, eles não gostam e eu acredito assim que eles me vejam como uma pessoa que eles possam chegar a qualquer momento, sabe, na minha sala, para qualquer tipo de orientação, como diz uma colega minha que senta na minha frente que eu estou sempre rodeada de pintinhos, porque eu pareço uma galinha choca. Eu acho que de forma positiva (não quer dizer sempre), mas, na maioria das vezes.

A colaboradora cita a questão do diálogo e acredita que a sua descrição seja positiva. A respeito da dialogicidade, Freire (1996, p. 51) pontua: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. O diálogo permite às pessoas conhecerem-se, bem como

exporem suas ideias e convicções de forma educada e respeitosa. Em seguida foi feita a seguinte pergunta: **Como você se vê enquanto professor?**

O colaborador Raduan Nassar, pensou bastante para responder a esse questionamento.

Raduan Nassar: Longa pausa... Eu acho que eu...eu me vejo como a pessoa que faz uma coisa diferente, eu acho que eu me vejo como uma pessoa que, hã,... não tenta dar a lição para todo mundo assim sabe, tenta construir uma relação melhor com os alunos, mas hã, mas toda vez que eles são alunos assim, eu acho que isso toda vez que eles são alunos de fazerem porcaria assim sabe, por exemplo, tu tem um prazo as pessoas simplesmente ignoram o prazo assim sabe ou tu faz um combinado e as pessoas esquecem essas coisas assim sabe... E enfim, eu acho que eu **tenho ficado mais seco, mais duro enquanto professor.** (Grifo da autora)

Ele coloca a questão de ser o professor que busca trabalhar a Língua Portuguesa de forma diferente, mas também ele traz pontos que fizeram com que ele fosse modificando a sua forma de agir, enquanto educador, o que demonstra o amadurecimento do educador no decorrer do seu trajeto formativo. A colaboradora Cora Coralina, traz a questão de o professor estar sempre estudando, se aperfeiçoando.

Cora Coralina: Eu me vejo uma pessoa que com o amadurecimento caiu a ficha no sentido de que enquanto professor a gente deve estar sempre buscando, estudando, pesquisando porque é só esse fazer a partir do estudo, da ciência, da pesquisa dos muitos contextos e das especificidades do mundo que a gente vai poder ser um professor que forma e colabora com a formação do que acabei de dizer, de um pai, de um trabalhador, de um ente social porque se não a gente seria um mero repassador de conteúdos enquanto ideologia eu sou contra isso, o conteúdo está na internet, o conteúdo está nas muitas formas de informação, nos meios de comunicação e nós professores das áreas das linguagens temos um compromisso que é para além... ele é social, deve comprometer-se com um novo tempo, né, que a gente não sabe bem como é, mas que a gente anseia, que esteja relacionado com a ciência, mas também com as necessidades das pessoas. (Grifo da autora)

Ela afirma que os professores das linguagens devem estar comprometidos com a formação integral do indivíduo. Na fala da colaboradora também é possível perceber a relação entre trajeto formativo e identidade. A professora Cecília Meireles se vê como uma professora carismática e dedicada.

Cecília Meireles: É mais ou menos assim, eu sou aquela professora que eu digo para eles no primeiro dia... olha vocês podem me achar com cara de antipática porque eu sou meio antipática assim com quem eu não conheço,

mas vocês vão ver logo, logo que eu sou bem legal. Eu acho que eu sou assim, uma professora **dedicada ao máximo** para as minhas aulas, os meus alunos... Eu me vejo como uma professora carismática com os alunos porque eu entro na sala de aula e eu consigo ter uma interação muito positiva com eles (de qualquer nível de ensino), desde os pequeninhos, passando pelos adolescentes e o Ensino Superior, os adultos... eu sempre tenho uma boa interação com os meus alunos. Então, eu me sinto uma pessoa **competente** no que faço porque eu estudo muito, **eu me preparo bastante**, eu fiz toda a minha vida acadêmica com muito empenho, muita dedicação, tenho bastante certeza no que eu digo, no que eu faço, nas minhas ações, eu faço assim com bastante segurança.

Ela coloca que é muito empenhada no seu trabalho, tem segurança e certeza das escolhas que faz para desenvolver a sua aula, é uma educadora competente, preparada, que planeja as suas aulas com base em muito estudo. A Carolina de Jesus refletiu um pouco antes de responder a essa pergunta.

Carolina de Jesus: Pois é, (pausa), ah, o que eu sei é que quando eu deito a cabeça no travesseiro eu fico tranquila porque posso não ter feito o melhor, mas eu tentei fazer o melhor. Ainda mais agora, nesses tempos de atividade remota, eu esperava que eles soubessem que quando eu estou ali, eu estou ali (é isso que eu lembrei quando falei desses professores que ficavam só ali cumprindo tabela). Eu acho que eles percebem, eu espero que eles percebam que eu me interesso, entende, que eu estou ali, que eu me interesso se eles entenderam que eu falei, se eles entenderam o que eu quis dizer, se entenderam o que era para ser feito, se entenderam uma tarefa, se entenderam como que as notas foram formadas. Eu acho que eu realmente me importo, me importo se eles estão bem, se não estão. Acho que é isso!

Ela coloca que tenta fazer o melhor que pode, que é uma professora interessada e que se importa com seus alunos. A professora Clarice Lispector afirma se ver como uma professora exigente.

Clarice Lispector: Como eu me vejo? Eu me vejo como uma professora que **bota eles na responsabilidade**, bastante exigente, quer dizer, tudo aquilo que eu proponho, assim em termos de regra, por exemplo, estabeleço regras e as regras tem que ser cumpridas, eu tenho critérios, então, eu sou bem criteriosa e eu sigo aquela, porque assim, quando você trabalha com alunos, 30 alunos, 30 cabeças diferentes, se você não tem **critérios você se perde**, então, eu me vejo como uma pessoa muito justa, eu dou as mesmas oportunidades, **acolho bastante** quando o aluno está com medo, quando vejo que eles ficam nervosos, como eu tenho essa imagem bastante exigente e a minha voz parece impositiva, mas é o meu jeito de falar, então, eu percebo, às vezes, que eles têm um certo temor em alguns momentos, então, eu procuro ser acolhedora, mas eu sou bastante acolhedora e exigente, os critérios que eu estabeleço eu cumpro, mas eu sou bastante justa nesse sentido também.

Ao mesmo tempo que exige, ela busca acolher os alunos, demonstrando respeito aos saberes dos educandos. Quando a colaboradora fala “uma professora

que bota eles na responsabilidade”, remete à questão de criar autonomia para aprender e à questão da busca por aprendizagem significativa. O colaborador Manuel de Barros afirma ser um eterno “aprendente”.

Manuel de Barros: Eu me vejo como um eterno (sem modéstia e sem falácia ou demagogia), como um eterno “aprendente”, né, como algo que eu preciso aprender a cada ano que passa, cada turma que eu recebo, eu digo para eles que eu fico nervoso no primeiro dia de aula, eu fico ansioso, né, porque eu sei que virá um desafio por ali e eu sinto que eu preciso aprender a cada ano, então, me vejo como essa pessoa que está sempre em busca de aprender alguma coisa para conseguir auxiliá-los nesse processo.

Ele afirma estar sempre buscando conhecimento para conseguir melhor auxiliar os seus alunos na aprendizagem, ou seja, a docência lhe permite novas aprendizagens. A colaboradora Marina Colasanti, afirma que quer melhorar muito.

Marina Colasanti: Eu me vejo que tenho que melhorar muito ainda, Paula, e eu quero melhorar muito. Agora, por exemplo, neste contexto que a gente está vivendo, tivemos que fazer muitas mudanças, busquei me qualificar, busquei informações, por exemplo, as coisas da área da informática eu acho assim fantástica, mas nunca fui muito ligada, nunca foi a primeira coisa na minha vida, sabe, tudo o que eu aprendi foi por necessidade, quando eu aprendi Word foi quando eu precisei escrever a minha dissertação de Mestrado, já para o Doutorado, eu já aprendi mais, mas agora de uns 08 anos para cá, com essa juventude que está aí, eu já aprendi muitas coisas, com eles inclusive. Agora no contexto da pandemia, meu Deus, aprendi a usar o Google Forms, fiz um Avatar, gravei, editei slides de uma forma diferente, eu já estou me sentindo renovada.

Ela afirma ter se reinventado durante a pandemia e que isso fez com que ela se sentisse renovada, o que demonstra a sua disposição para aprender sobre ferramentas que possam contribuir na construção do conhecimento por parte de seus alunos. A colaboradora Hilda Hilst afirma ser apaixonada pela docência.

Hilda Hilst: Eu me vejo **apaixonada, sou apaixonada, sou entusiasmada** com a profissão, com a minha área de conhecimento, sou apaixonada pela Língua Portuguesa, pela Literatura, sou apaixonada por essa **potência formativa** da área e pelas possibilidades de interação, de interdisciplinaridade com muitas áreas, eu me vejo como uma entusiasta da profissão. (Grifo da autora)

A professora afirma ser apaixonada pela Língua Portuguesa e pelas possibilidades de interação e interdisciplinaridade com diferentes áreas, demonstrando o seu amor pela docência. Nesse sentido, Freire (1996, p. 52) pontua:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Defende-se o afeto entre o professor e os alunos como uma das “bases” para uma prática educativa significativa. É fortuito que o educador tenha amor pela profissão e alunos, que esteja aberto a novas aprendizagens e desafios na carreira.

CONCLUSÃO

As representações de docência que os educadores têm são diversas, a maioria delas positivas, vão desde o ensino centrado no contexto do educando (aprendizagem significativa), passando pelo diálogo, comunicação e leitura crítica dos diversos gêneros textuais. De acordo com os colaboradores, é função do Professor de LPLB incentivar e orientar as leituras a serem realizadas pelos educandos.

Dentro das representações positivas foram trazidas questões envolvendo diálogo, afeto, amorosidade à docência, humanismo, resiliência, empatia entre outros. Já nas representações negativas foram citados pontos como: professor bravo, educador “detentor do conhecimento”, autoritarismo, falta de empatia, falta de comprometimento e desconhecimento do contexto dos educandos. Alguns dos fatores citados, foram vivenciados pelos colaboradores quando eles eram estudantes do Ensino Fundamental até o Superior.

As representações, sejam elas positivas ou negativas, ficam “armazenadas” na memória do ser humano e se manifestam quando estimuladas ou não e ou quando evocadas por algum movimento do vivido. Aproximar-me das mesmas foi muito gratificante, pois foram expostas/evidenciadas representações que, eu não imaginava fazerem parte do “reservatório de imagens” dos colaboradores, foi um momento de muita reflexão e construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACCEGA, M. A. **Televisão e escola: uma mediação possível?**. São Paulo: SENAC, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, M. I. **Trajéorias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPQ, 2010.

D'ALMAS, J. **Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, maio/ago. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. *In*: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

4.4 MANUSCRITO 4

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA⁸**PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION****RESUMO**

As representações que temos de docência fazem parte de um imaginário social. O ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio Integrado, na maioria dos campi da Instituição Investigada é desenvolvido em três períodos semanais. O objetivo deste estudo é conhecer as concepções dos docentes acerca do ensino de LPLB, na EPT. A partir de uma pesquisa qualitativa na área da educação, busquei conhecer como os professores veem as questões relacionadas ao ensino de LPLB, nos cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Após a análise das entrevistas, foi possível perceber que os educadores têm consciência do seu papel para o pleno ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Segundo eles o maior desafio é trabalhar essa disciplina de forma integrada, justamente um dos elementos primordiais para a formação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica o que revela necessidade de formação constante, de desejo individual por parte dos docentes, bem como de incentivo institucional para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: EPT. Língua Portuguesa. Ensino.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language and Brazilian Literature (LPLB), in Professional and Technological Education - EPT in Integrated High School, in most of the campuses of the Investigated Institution is developed in three weekly periods. The objective of this study is to know the teachers' conceptions about the teaching of LPLB, in EPT. From a qualitative research in the area of education, I sought to know how teachers see issues related to mother tongue teaching, in the Integrated Technical courses of a Federal Institute of Professional and Technological Education. After analyzing the interviews, it was possible to realize that educators are aware of their role in the full teaching of Portuguese Language and Brazilian Literature. According to them, the biggest challenge is to work on this discipline in an integrated manner, precisely one of the main elements for training in the context of Professional and Technological Education, which reveals the need for constant training, individual desire on the part of teachers, as well as institutional incentive to its development.

Keywords: EPT. Portuguese language. Teaching.

⁸ Este artigo teve a colaboração da Professora Dra. Letícia Ramalho Brittes. Gratidão pela leitura cuidadosa, pelas contribuições, enfim pelo carinho e revisão deste artigo.

INTRODUÇÃO

A proposta é que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), na Educação Profissional e Tecnológica, seja projetado a partir do texto, de forma que contemple as habilidades de leitura, escrita e produção textual, sem deixar de lado o ensino da Literatura. Este estudo buscou, a partir das respostas dadas pelos professores, perceber como eles vêm trabalhando a disciplina de LPLB em suas turmas. Partiu do pressuposto que a função principal da linguagem é permitir a comunicação entre as pessoas, seja através da linguagem verbal, não-verbal ou mista.

É importante lembrar como se deu a introdução do ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, bem como as mudanças impostas para o ensino de língua materna. Nos primórdios, a Língua Portuguesa (LP), esteve à serviço da alfabetização, com o passar dos anos e a evolução nos estudos das teorias linguísticas, o ensino foi evoluindo, mas a gramática ainda tem um espaço relevante na maioria dos espaços formais de educação. Em algumas escolas (não é o caso do Instituto pesquisado), muitas vezes, a gramática é trabalhada de forma descontextualizada.

Para que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura tenha sucesso, é imprescindível que o educador tenha consciência do seu papel como tal e que compreenda que as nossas principais atribuições são: instigar o aluno a pensar e a construir seus conhecimentos, a partir de discussões de temas relacionados com o que acontece na sociedade. Assim, a proposta é trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de forma atrativa: a partir de gêneros textuais relacionados ao curso do aluno e às suas vivências profissionais, acadêmicas e pessoais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa envolve professores efetivos de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Na primeira etapa da coleta de dados, foi ligado para o Setor Pedagógico de cada Campus e solicitado o auxílio para saber quantos docentes efetivos trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos cursos Técnicos Integrados da instituição. Após, foi enviado

um e-mail explicando aos docentes sobre a presente pesquisa e, aos que se dispuseram a participar, foi realizada uma entrevista, via Google Meet (devido a pandemia de COVID-19), com hora e data marcada, visando conhecer os saberes docentes e trajetórias formativas que movem cada professor, bem como suas concepções acerca do ensino de LPLB. Foi fornecido aos entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constaram os dados indicativos das etapas metodológicas, dados de pesquisadores envolvidos no processo, objetivos da pesquisa e processos que seriam realizados durante o estudo. As entrevistas só foram realizadas mediante assinatura de tal termo e conduzidas conforme explicitado no mesmo.

Com a intenção de coletar/construir dados⁹ e promover interação entre o pesquisador e o entrevistado, a entrevista foi gravada também por áudio com auxílio de gravador digital. A entrevista tinha característica de semiestruturada pois possibilita maior espontaneidade nas respostas. As entrevistas foram gravadas digitalmente em áudio, transcritas imediatamente e enviadas aos entrevistados para sua revisão antes da realização das análises. Após a realização das entrevistas, eu analisei as narrativas obtidas e enviei os dados aos colaboradores.

No início da entrevista, foi solicitado que cada um dos colaboradores escolhesse um escritor ou poeta brasileiro como pseudônimo para que os representasse nas entrevistas. A seguir, os pseudônimos escolhidos:

Entrevistado 1: Raduan Nassar.

Entrevistada 2: Cora Coralina.

Entrevistada 3: Cecília Meireles.

Entrevistada 4: Carolina de Jesus.

Entrevistada 5: Clarice Lispector.

Entrevistado 6: Manuel de Barros.

Entrevistada 7: Marina Colasanti.

Entrevistada 8: Hilda Hilst.

⁹ Deixamos ambas expressões embora acreditemos na ideia da construção dos dados para manter o diálogo com distintas perspectivas metodológicas.

DESENVOLVIMENTO

A Língua Portuguesa é o idioma oficial de nove países, são eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. O site Brasil Escola (2021) define a Língua Portuguesa como:

O **Português** é uma língua originada no galego-português, idioma falado no Reino da Galiza e no norte de Portugal. No período das Grandes Navegações, a língua foi difundida nas terras conquistadas, como Brasil, África e outras partes do mundo.

Apesar do idioma ter “vindo” com os navegadores, o ensino de Língua Portuguesa só foi garantido muito tempo depois. De acordo com Soares (2004), a disciplina de "língua portuguesa" ou "português" foi incluída nos currículos escolares nas últimas décadas do século XIX, ou seja, já no fim do Império. Nos primórdios do Brasil, a língua portuguesa, não fazia parte nem dos currículos escolares, nem da própria sociedade. A esse respeito, Soares (2004, p. 157), pontua:

É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

A língua geral é aquela em que os jesuítas recorriam para a evangelização, também era a falada pelos bandeirantes. Inicialmente, a língua portuguesa servia apenas para a alfabetização dos poucos alunos que iam às escolas. Rojo (2012, p. 11) explica que:

[...] meados do séc. XVII até os fins do séc. XIX, a língua portuguesa não foi considerada nas escolas como uma disciplina curricular. Ao contrário, persiste a herança jesuítica do ensino da Retórica (acrescida da poética) e do Latim e sua gramática. O português era instrumento de alfabetização e língua falada, mas, após a alfabetização, estudava-se a Gramática e a Retórica, primeiro em Latim e somente muito depois em português.

É perceptível que, nesse período, a gramática ensinada era a gramática latina, não uma gramática da língua brasileira. Com o passar do tempo, e inúmeras reformas na educação, a Língua Portuguesa passou a ganhar espaço até tornar-se uma disciplina do currículo escolar. Nesse sentido Soares (2004, p. 166-167) postula:

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os "filhos-família", os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores - nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Nesse momento surge, o livro didático, que finda assumindo a responsabilidade de formular as questões a serem trabalhadas na escola. Com o aumento dos alunos, a seleção dos professores foi se tornando menos rígida, o que de certa forma contribuiu para uma precarização das condições laborais dos professores. Além disso, nas décadas de 50 e 60 a gramática tinha destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Já nos anos 70 e 80 o ensino de português passou por mudanças que começaram a valorizar o ensino baseado em textos.

Os anos 90 podem ser vistos como uma mudança de paradigmas, para Soares (2004, p. 174):

[...] um momento de mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, na sociologia, particularmente a sociologia da leitura e da escrita, na história da leitura e da escrita, na antropologia da leitura e da escrita; cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas. Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

As contribuições das ciências linguísticas, para o ensino da Língua Portuguesa, são inúmeras e devem ser reconhecidas. Por exemplo, a Sociolinguística, traz para a sala de aula a possibilidade de reconhecimento da heterogeneidade linguística das

classes menos favorecidas da sociedade, ou seja, a disciplina de Língua Portuguesa que antes só trabalhava com a norma padrão, agora passa a reconhecer e respeitar a linguagem coloquial e as variações linguísticas.

Sabemos que o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa deve contemplar a Leitura, questões voltadas ao uso da língua (sintaxe e semântica) e Produção Textual. Para descobrir como os docentes de Língua Portuguesa vêm desenvolvendo o ensino de LPLB, na Educação Profissional e Tecnológica, foi feito o seguinte questionamento: **Você ministra aulas de LP em cursos Técnicos Integrados. Comente sobre o que você prioriza ensinar/trabalhar em suas aulas?**

Haja visto que a área das linguagens possui “um vasto campo” para estudos e que cada professor de Língua Portuguesa tem maior domínio em determinados aspectos dentro da “grande área” pelos quais possui maior afinidade ou melhor compreensão e que, logicamente, vai ter mais facilidade para desenvolver o planejamento sobre tal assunto. Assim, busquei conhecer até que ponto as “preferências” dos educadores influenciam seu trabalho em sala de aula. O colaborador Raduan Nassar prioriza trabalhar com questões relacionadas às variações linguísticas e Literatura.

Raduan Nassar: Eu falei um pouco sobre temas, sobre questões linguísticas assim, né, mas não falei muito sobre literatura e os textos que a gente, normalmente lê...

O professor afirma trabalhar com textos próximos à realidade dos alunos, no decorrer da entrevista, ele cita a sua preocupação com o ensino de Literatura Brasileira em função das ementas estarem organizadas por períodos literários, ele acredita que seria mais interessante colocar o “termo leitura literária”, do que Arcadismo, Romantismo e outros períodos. Já Cora Coralina prioriza trabalhar mais o aspecto comunicacional da língua.

Cora Coralina: Sim, eu trabalho nos cursos médios integrados e eu priorizo que o aluno entenda o **processo de comunicar-se**. Eu prezo muito isso, nas minhas aulas, assim, no sentido que o aluno aprenda a língua portuguesa como uma habilidade do viver... do viver dele.

O aluno deve compreender que o conhecimento e o uso da Língua Portuguesa, é essencial para que o mesmo possa se comunicar, estar e viver em sociedade. A esse respeito, Antunes (2003, p. 15-16) coloca:

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim. Tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre, apáticos.

É imprescindível o professor de Língua Portuguesa instigar o seu aluno a pensar, a ter opinião e analisar, com criticidade, os fatos que o cercam, bem como oportunizar que o mesmo defenda seu ponto de vista baseado em argumentos bem fundamentados. A colaboradora Cecília Meireles, busca ver a proposta do curso para assim, direcionar o seu conteúdo.

Cecília Meireles: É... o foco do Ensino Médio Integrado é diferente do Ensino Médio “puro”, então, tem que ver isso. Eu tenho que ver a proposta do curso, eu tenho que ver qual o perfil de profissional que está sendo formado e direcionar o meu conteúdo para isso. (Grifo da autora)

Se faz premente que os educadores tenham conhecimento sobre as especificidades do Ensino Médio Técnico Integrado, a fim de que possam fazer comparativos entre este e o Ensino Médio bem como buscar as metodologias adequadas para o pleno desenvolvimento de sua aula, nessa modalidade de ensino. Á respeito do ensino integrado, Frigotto (1987, p. 34) define:

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio.

O Ensino Médio Técnico Integrado visa preparar os jovens para o mundo do trabalho e para a sua atuação na sociedade, buscando sempre o melhor para a coletividade. Assim sendo, se faz necessário um trabalho integrado entre as diversas áreas do conhecimento de forma que auxiliem os educandos na construção dos

saberes necessários para o exercício da cidadania. A colaboradora Carolina de Jesus, afirma priorizar a leitura, interpretação e Literatura.

Carolina de Jesus: Eu tento mesclar, eu vou te dizer que a produção textual acaba ficando nessa escala em terceiro plano, eu tenho trabalhado mais com **leitura e interpretação** e com **Literatura**. A produção está ficando em terceiro plano, no momento, mas assim leitura e interpretação sempre e dos diferentes gêneros que eu tento trazer para eles, eu tento diversificar e a Literatura não dá nem pra dizer porque a gente tem três períodos semanais, né, dois para a língua e um para a Literatura. (Grifos da autora)

A entrevistada compreende a importância de trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura baseada em leitura, interpretação e produção textual, sendo que a última ela admite estar ficando defasada. Além disso, é possível perceber a fragmentação do componente curricular, onde ela afirma que trabalha dois períodos semanais com a Língua Portuguesa e um com a Literatura Brasileira. Clarice Lispector afirma trabalhar com interpretação de textos e produção textual.

Clarice Lispector: Trabalhar muito com a questão da interpretação da realidade, agora, relacionada com os aspectos da Literatura, né, Língua Portuguesa e Literatura, eu trabalhei muito fazer análises críticas a respeito da Literatura e que aspectos veio lá da época do Romantismo para agora porque eu trabalho com 2º ano. Na Língua Portuguesa, então, a partir das produções de textos eu vou fazendo **análises linguísticas** dentro das produções deles, vou desconstruindo os textos que eles fizeram, tentando mostrar como eles estabelecem as inter-relações, nas produções de textos deles, **eu priorizo muito a questão da leitura e da produção textual e os aspectos linguísticos**, eles vão sendo inseridos aí, eu ainda estou em estudo para ver qual é a melhor forma, eu não sei se eu estou na forma correta, mas é dessa forma que eu estou fazendo agora com essas turmas que eu voltei a trabalhar este ano. (Grifos da autora)

A professora Clarice Lispector demonstra disposição em buscar metodologias que auxiliem o educando a compreender a Língua Portuguesa e o mundo que o cerca. Na fala da colaboradora, é possível perceber uma certa insegurança quanto a forma que ela vem conduzindo as suas aulas, talvez pelo fato dela ter ficado um tempo fora da sala de aula. Já o colaborador Manuel de Barros afirma priorizar leitura e produção textual.

Manuel de Barros: **Leitura e produção textual**, essa que é a minha prioridade. (Grifo da autora)

Assim como o colaborador Manuel de Barros, Marina Colasanti também prioriza trabalhar com a produção textual e demarca:

Marina Colasanti: Sim. Eu trabalho com Língua Portuguesa e Literatura (que é junto), temos uma ementa para seguir, mas não precisa trabalhar de forma engessada até porque temos que conhecer a turma inicialmente, ver as necessidades. **Eu trabalho mais voltada para a produção textual.** (Grifo da autora)

A professora pontua a importância de conhecer a turma para que possa trabalhar de forma que contemple as necessidades dos discentes. Além disso, ela coloca a questão de que existe uma ementa, mas que o planejamento deve ser flexível, ou seja, deve contemplar as especificidades do grupo. A esse respeito, Vasconcellos (2002, p. 105) postula:

Há que se compreender a realidade em que se está inserido sempre como parte de um todo (movimento constante entre particular e universal). Assim, em relação à escola, temos que compreender que os principais condicionantes frequentemente estão fora dela; daí a importância de se pensar a relação escola-sociedade, para não ficarmos na ingenuidade pré-sociológica. Na visão dialética ou transformadora, considera-se a característica de sociedade de classe, o conflito de interesses, a influência da ideologia dominante, as questões de gênero, etnias, multiculturas. Além do mais, a abordagem da realidade, sem perder de vista as questões atuais, e por causa delas mesmo, deve ser histórica. Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto — não abstrato ou ideológico —, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia a dia da sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar.

O planejamento deve levar em consideração os diversos fatores que permeiam o ambiente escolar, é necessário discutir assuntos da atualidade para que os alunos possam construir seus argumentos, bem como serem capazes de expor as suas opiniões. A professora Hilda Hilst, assim como a professora Cora Coralina, também prioriza a questão comunicacional da língua.

Hilda Hilst: Eu priorizo trabalhar sempre o texto, a partir do texto, mesmo os conhecimentos gramaticais, claro, vai ter um momento ou outro que você vai me ver, se você fosse acompanhar as minhas aulas, você iria me ver, eu dando uma aula de gramática, mas eu procuro sempre priorizar o aspecto **comunicacional**, sempre numa dinâmica assim, de produção de sentidos, então, nesse sentido eu trabalho sempre tendo como base, o texto...o texto. Na Literatura, então, nem se fala, né. Na Literatura eu trabalho sempre a partir dos textos, eu olho a historicidade da periodização literária com eles sempre a partir das obras. (Grifos da autora)

É possível perceber a preocupação da educadora em trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura de forma contextualizada, sempre a partir de textos. A esse respeito Antunes (2014, p. 96) pontua: “o texto, a interação verbal, comumente acrescida de outras sinalizações visuais ou sonoras, é que deve centralizar nosso empenho de ensino e aprendizagem”. O ensino de Língua Portuguesa deve estar baseado em bons textos e, a partir deles explorar questões envolvendo os diversos fatores que fazem parte da linguagem. Em seguida, foi realizado o seguinte questionamento: **É possível contemplar o ensino de Literatura Brasileira dentro da ementa da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos Técnicos Integrados? Você tem alguma experiência sobre essa organização da disciplina de Língua Portuguesa? Comente.**

Esse questionamento surgiu em virtude de ouvir relatos por parte de docentes de que trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira em três períodos semanais é um desafio, pois essa disciplina tem inúmeros conteúdos a serem explorados. Além dos assuntos relacionados à Literatura, a Língua Portuguesa deve contemplar o trabalho envolvendo leitura, interpretação textual, produção textual e aspectos gramaticais da língua.

O colaborador Raduan Nassar demonstra uma certa “aversão” à ementa de Língua Portuguesa, ele é bastante crítico quanto a esse documento.

Raduan Nassar: Então, basicamente, eu faço o que eu quero, assim, claro, eu tento dentro do que eu quero, eu consigo mostrar... Olha, isso responde a tal demanda da ementa, entende, mas não tá lá escrito... As ementas de Língua Portuguesa também são péssimas, ao invés de dizerem o que deve ser ensinado, não é bem isso... As ementas ... é uma longa frase e tenta definir o conceito de Língua Portuguesa para as aulas de Língua Portuguesa e é uma frase copiada do material produzido pela Luciene Simões, e então, essa é a primeira frase que diz que a Língua Portuguesa é Língua materna geradora de significados... blá, blá, blá, isso é uma frase copiada, sem referência a textos da professora Luciene Simões.

É uma coisa completamente “sem pé, nem cabeça”, sem qualquer tipo de critério minimamente objetivo, é o horror essas ementas... E daí ficam insistindo nos períodos literários pra pegar e garantir que o aluno odeie literatura, deviam focar em ler, deviam colocar leitura literária, não Arcadismo, entende? O que eu normalmente faço é garantir quatro leituras ao longo do ano, o número quatro tem a ver com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” que afirma que é leitor a pessoa que leu 1 livro nos últimos três meses, se ler quatro ao longo do ano todos eles vão ser leitores e então na prática eles acabam com mais ou menos dois meses para ler... Só que o que a gente faz com isso eu ainda não consegui acertar a mão, assim, não tô plenamente satisfeito...

O Projeto Político Pedagógico orienta a articulação entre a teoria e as práticas educativas a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, se o docente entende que o ementário não contempla o conhecimento vivido e é docente efetivo da instituição há 07 anos, ele deve se empenhar conjuntamente com o coletivo de docentes de LP da instituição para modificar as ementas. A gestão democrática assegura a participação de todos os segmentos que fazem parte do ambiente escolar. A esse respeito Vasconcellos (1995, p. 52), coloca: “Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação!”. Logo, para mudar uma situação é imprescindível a participação efetiva da comunidade escolar e, no caso das ementas, a participação dos docentes. Negar o ementário não se revela a melhor opção para a construção da coletividade.

A professora Cora Coralina cita que teve dificuldade ao ingressar na Instituição, com a questão de trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura de forma integrada.

Cora Coralina: Sim, sim... Num primeiro momento, quando a gente entra os IFs, né, a Educação Tecnológica, me pareceu bastante difícil de entender a Literatura dentro do Português, uma vez que eu enquanto aluna, enquanto professora eu tinha visto essas disciplinas separadas, em contrapartida, com o tempo e ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira juntas, há, me “forçou” entre aspas a estudar um pouco mais de Literatura e eu vi possibilidade de integração dessas duas áreas como algo bastante positivo, no momento que eu trabalho Língua Portuguesa dá a impressão para as pessoas que ela se prende muito à gramática e não à funcionalidade da língua, porque a Literatura se preocupa muito com isso, né, com a funcionalidade da língua nas diversas épocas em que o homem se caracteriza como um ser falante e usual da Língua Portuguesa e aí ganhou bastante sentido para mim e hoje eu consigo fazer esse trabalho bem tranquilo...

Ela buscou conhecimentos que a auxiliaram no trabalho da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, bem como na compreensão da integração entre essas duas disciplinas. Quando se fala em integração de disciplinas, é necessário pensar como cada uma delas pode auxiliar no desenvolvimento intelectual/pessoal/profissional do aluno. Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 20) definem a integração:

Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Perceber o trabalho como princípio educativo, é formar o aluno para exercer uma profissão, com consciência crítica, respeito à natureza, senso de coletividade, etc. Compreender o currículo integrado, sob essa perspectiva, permite perceber a sua função essencial que é, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85), formar o ser humano em sua totalidade.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A principal função do currículo integrado é possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos necessários ao pleno exercício de uma profissão, bem como da sua cidadania. Dessa forma, é imprescindível que o professor atuante na EPT, desenvolva atividades diferenciadas e que contemplem as necessidades formativas do educando. A professora Clarice Lispector afirma ter participado da elaboração das ementas de determinado Campus da Instituição pesquisada.

Clarice Lispector: Sim. Eu participei, em 2014, lá em (Cidade 04) (2013-2014), da elaboração das ementas. Nos cursos que eu trabalho aqui em (Cidade 02), não. Quando eu vim para cá, eles já estavam elaboradas as ementas, né, eu participei lá em (Cidade 04). Se eu consigo trabalhar a Literatura? Sim, consigo, na verdade assim, a minha formação sempre foi Língua Estrangeira... eu sei que tem um estudo de professores de Literatura que veem a Literatura não mais como essa coisa dos períodos, mas é dessa forma que o IF trabalha, pelo menos não tive nenhuma discussão, não tenho nenhum contato com professor que é Doutor ou Mestre em Literatura e tenha uma outra perspectiva de trabalho.

A colaboradora tem conhecimento das ementas, inclusive, participou da elaboração das mesmas, como se evidencia em suas narrativas, o que é importante, pois nesse momento o educador consegue opinar sobre os conteúdos a serem desenvolvidos pelos cursos da Instituição. Quanto ao trabalho com a Literatura, ela o vem desenvolvendo baseada nos períodos literários, mas demonstra ter conhecimento que existem estudos que defendem uma outra forma de abordagem. A colaboradora Marina Colasanti defende que as disciplinas devem ser integradas.

Marina Colasanti: Paula, tem professores que costumam separar a Literatura da Língua Portuguesa, eu procuro não fazer isso, porque eu acho que não tem que separar. Claro que podemos passar uma aula inteira falando

de um contexto histórico que marcou determinada escola literária, mas eu estou trabalhando junto a língua.

A professora demonstra ter conhecimento que alguns professores separam a Língua Portuguesa da Literatura o que ela discorda, além disso, é possível perceber que o trabalho com a Literatura Brasileira é desenvolvido de forma integrada com a língua materna, de acordo com o que é idealizado pela Instituição. Nesse sentido, a colaboradora Hilda Hilst, também afirma que é possível trabalhar de forma integrada com Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Hilda Hilst: Bah. Sim, é possível, né, é possível, te respondendo mais diretamente.... Você levanta essa questão da carga horária, é um desafio.... É um desafio maior ainda (trabalhar duas disciplinas em uma), porque isso é uma coisa que eu sempre digo, a gente está trabalhando Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, embora sejam disciplinas que tem muito a ver uma coisa com a outra, que são interligadas, tanto que a própria graduação é a mesma, **a gente faz a graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, para trabalhar essas duas disciplinas, mas são duas áreas, são duas disciplinas, poderiam ser pensadas separadamente, independentemente, embora elas se interliguem.** É possível, constitui um desafio bastante grande, mas é possível fazer sim, exige um planejamento maior do professor, eu já vi, por exemplo, já tive experiências de observar colegas que acabam, às vezes, negligenciando a Literatura, né, porque não tem muito gosto pela área, não tem muito...E aí, então, como o tempo é escasso mesmo, né, e as pessoas de modo geral, acabam chamando a disciplina de Língua Portuguesa ou de Português, né porque, normalmente, se denomina assim, no dia a dia. Quando a gente consegue, se lançar esse desafio, eu sempre faço o esforço, no sentido de fazer ele, para mim, isso não é tão difícil porque eu amo a Literatura e eu faço questão de trazer, enriquece bastante o trabalho. (Grifo da autora)

A colaboradora afirma que consegue trabalhar com as disciplinas de forma integrada, mas em sua fala é possível perceber que ela pontua sobre a possibilidade de serem pensadas como componentes curriculares distintos e que ela conhece professores que priorizam trabalhar questões relacionadas à Língua Portuguesa e deixam a desejar quando o assunto é a Literatura Brasileira. De acordo com a professora Cecília Meireles, trabalhar de forma integrada é o maior desafio.

Cecília Meireles: Para mim, **é o maior desafio** (risos)... Então, o que acontece, eu trazer os estudos de Literatura Brasileira na disciplina integrada, num curso integrado, é bem difícil, porque são três horas, geralmente nos cursos integrados, na nossa instituição, para trabalharmos Língua Portuguesa, inclusive o nome da disciplina é Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. **Então, o ideal seria eu conseguir trabalhar de forma integrada, mas eu particularmente nunca consegui.** [...] como professora de Linguística, eu não gosto de trabalhar conteúdo de gramática dentro de texto literário, eu acho que estraga o texto literário. A função do texto literário é outra, é a emoção, é mexer com os sentimentos e as emoções das pessoas.

Então, como eu trabalhava muito com as funções dos textos, eu sou contra esse estudo assim, dá um poema e fica perguntando questões gramaticais, dá uma crônica e fica perguntando questões... Não, a crônica tem o valor de crônica, essa é a função dela. Então, **a única coisa que eu consigo integrar na Literatura é no sentido do trabalho de leitura, leitura de poemas, contos, crônicas, mas com a função sempre literária, nunca com a função gramatical.** (Grifos da autora)

É possível perceber a preocupação da colaboradora, onde ela se sente desafiada a trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de forma integrada, entretanto, ela admite que não consegue integrar as duas disciplinas como gostaria. O que chama a atenção é a visão da educadora quanto ao trabalho voltado aos gêneros textuais, onde ela se recusa a usar os textos como “pretextos” para trabalhar questões gramaticais.

A professora Carolina de Jesus cita a questão de os professores terem a tendência de trabalharem maior parte do tempo com a disciplina que mais gostam.

Carolina de Jesus: Hã, acaba que **a gente tem a tendência natural de “puxar mais brasa” para onde a gente gosta, né,** realmente o Português seria uma área de mais conforto para mim do que a Literatura, eu encarei um desafio de trabalhar a Literatura com os alunos. E aí, então, nesse sentido eu fui bem rigorosa, **eu dividi a carga horária, duas horas para Português e uma para Literatura** e, no momento, não estou fazendo muito a conversa entre as duas disciplinas, sabe, eu tento respeitar os horários de cada disciplina, eu tento trabalhar os conteúdos que estão previstos na ementa, dentro da carga horária, claro que para Literatura fica super apertado, um “periodinho” semanal, mas tem funcionado para eu não deixar a Literatura de lado, não acabar ocupando o tempo todo com a Língua Portuguesa que a gente ocuparia tranquilamente e eu acho que está faltando para mim um pouco mais dessa **integração** entre as duas coisas, mas o que tem funcionado no momento assim e eu vejo que os alunos também gostam porque fica mais organizado. **Apesar delas estarem ali juntas, na grade, na matriz curricular, sinceramente eu acho que elas podem ser trabalhadas, inclusive, por outro professor, elas não precisariam ser uma disciplina só, entende?** (Grifos da autora)

Ao observar a fala da professora é possível perceber a tendência natural de trabalhar com os conteúdos que se tem maior afinidade e, que nem mesmo com disciplinas do mesmo campo de conhecimento se consegue fazer a integração. Ela defende que as disciplinas fossem trabalhadas separadamente, inclusive, por professores diferentes. Entretanto, o currículo integrado busca que, nos Cursos Técnicos Integrados, a disciplina de LPLB seja trabalhada como um único componente curricular, ou seja, que não exista separação entre Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A esse respeito, o professor Manuel de Barros vê como algo complicado o trabalho das duas disciplinas de forma integrada.

Manuel de Barros: Olha, isso é algo bem delicado, né, hã, é complicado. Eu não entendo essa organização dos Institutos Federais (que são frutos das Escolas Técnicas), de trabalhar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira como um único componente curricular, né, com duas disciplinas que são muito, que exigem bastante dos estudantes e o que eu acabo vendo/sentindo, é como eu te disse, eu me constitui na Rede Estadual como professor de Literatura. Então, eu preciso ter um cuidado porque senão corro o risco de trabalhar a Literatura o ano inteiro com eles, mas também tem colegas que não gostam da parte de Literatura e correm o risco de não trabalharem Literatura com eles, então eu vejo isso algo bastante arriscado. Eu estou sempre fazendo esse contraponto, porque eu trabalho Literatura e trabalho produção textual a partir daquilo que eles leem/produzem. (Grifos da autora)

O colaborador Manuel de Barros evidencia seu amor pela Literatura, fala do assunto com muita propriedade e tem conhecimento dos riscos que alguns docentes correm de não darem o espaço merecido, em sala de aula, para o trabalho com a Literatura Brasileira. Além disso, pontua e discorda de quando foram criados os Institutos Federais, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura terem sido “agrupadas” num único componente curricular.

Desafios que permeiam o ensino de Língua Portuguesa na EPT

Para conhecer e compreender sobre os desafios que os professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, da Educação Profissional e Tecnológica enfrentam no seu cotidiano, foi feita a seguinte pergunta: **As maiores dificuldades que você percebe que os alunos apresentam e a que que você atribui isso?**

O professor Raduan Nassar afirma que os maiores problemas são os alunos que estão na escola, mas não querem cumprir os prazos para entregar os trabalhos.

Raduan Nassar: Hã... isso, então eu tava dizendo que eu não acho que eles têm problemas de hã, sérios, claro, enfim... dependendo do contexto todo mundo vai ter um problema linguístico. Os principais problemas que eu enfrento tem a ver com as pessoas que não querem jogar o jogo da escola, isso acontece com frequência, é o cara que não entrega as coisas no prazo, daí eu peço para trazerem um texto lá que eu mandei para eles para entregar e eles não trazem, daí é o cara que fica dormindo sistematicamente, não na minha, mas em todas as aulas durante a manhã, entende, esses são os caras mais problemáticos porque esses caras vão estar abaixo da média no final do ano, esse me considera que me dá trabalho.

A partir da fala do colaborador é possível perceber problemas relacionados à indisciplina de alguns alunos. A esse respeito, Antunes (2011, p. 19) esclarece: “A indisciplina quase sempre emana de três focos: a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e sua bagunça”. Muitas vezes, na visão do educador a

indisciplina tem a ver com problemas familiares, entretanto, também é necessário refletir sobre o que e como está sendo desenvolvida a aula, pois pode ser uma questão que o aluno não vê sentido no que está sendo trabalhado.

Para a professora Cora Coralina, a maior dificuldade para ensinar é os alunos acreditarem neles mesmos como leitores.

Cora Coralina: Eu acho que a gente tem um histórico de um país que não gosta muito de ler e isso é muito difundido, muito repassado. Eu tenho procurado, nas minhas aulas, sempre mostrar para os alunos que a gente lê sim e a gente lê muito, mas embora nos espaços formais de educação tenham nos dito que isso não era ler. Então, eu acredito que a maior problemática seja o que foi inculcado na cabeça dos alunos que a gente não gosta de ler, que a gente não é bom em língua portuguesa, que a língua portuguesa é uma disciplina muito difícil, eu acho que a principal dificuldade é esta, então quando eu chego na sala de aula, eu chego tentando desmistificar isso porque eu entendo que ela seja a minha dificuldade.

Ela é uma educadora preocupada em desmitificar “preconceitos” relacionados às questões envolvendo a leitura, como os seguintes equívocos: que em nosso país as pessoas não gostam de ler, que ler não é bom ou que elas não sabem português. Nesse sentido, Bagno (1999, p. 23) afirma: “e essa história de dizer que “brasileiro não sabe português” e que “só em Portugal se fala bem português”? Trata-se de uma grande bobagem, infelizmente transmitida de geração a geração pelo ensino tradicional da gramática na escola”. O brasileiro lê sim, o brasileiro sabe português sim, o fato é que o português do Brasil é diferente do português de Portugal, tanto que os linguistas preferem chamar de português brasileiro. Já a professora Cecília Meireles afirma que a maior dificuldade é a produção textual.

Cecília Meireles: Eu vejo que a maior dificuldade é a **escrita**, é a **produção de um texto coerente, coeso**, estruturado, organizado, com frases que façam sentido. E a **compreensão** também, a **interpretação** deles é bem precária.

O ensino de Língua materna em nosso país deve contemplar todas as questões relacionadas à leitura e produção textual. Nesse sentido, surge a necessidade do letramento, que Soares (1999, p. 3) define como: “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como principal

objetivo permitir que o aluno desenvolva o letramento, ou seja, que ele pratique de forma efetiva as habilidades de leitura e escrita.

A colaboradora Carolina de Jesus aponta como maior dificuldade a interpretação (de modo geral).

Carolina de Jesus: A maior dificuldade é **interpretar**... (pausa) o mundo e os alunos acham que sendo crítico... os alunos não (muita gente acha) que senso crítico é criticar tudo, aí a pessoa tem senso crítico porque ela critica tudo, ela é uma pessoa crítica? Não. Estabelecer juízo de valor para as coisas que estão sendo ditas, como elas estão sendo ditas, né, então, eu noto assim... às vezes, eu tenho alunos muito literais que têm dificuldade, por exemplo, que têm dificuldade de interpretar as ambiguidades, as ironias, né, e... por outro lado também tenho alunos que leem e também parece que não estão lendo nada, estão lendo grego. Se eu fosse pensar em dificuldade, eu diria dificuldade de interpretação, às vezes, de uma ordem de um exercício, de uma atividade. Isso é falta de leitura? Sim e não! Isso é falta de ler o mundo? É! **Então, eu noto, essas dificuldades de interpretação e eu não sei bem onde começaram, não é que começaram na escola, elas estão se perpetuando na escola**, eu não sei se a gente está conseguindo (eu acho que a gente está) eu não sou muito pessimista, eu acho que a gente está conseguindo boas vitórias, assim, alguns progressos... (Grifos da autora)

Na fala da colaboradora é possível perceber a sua preocupação frente a situações em que muitas vezes o aluno não consegue compreender a informação e transformá-la em conhecimento. Além disso, ela pontua a pouca leitura e a falta de interpretação como pontos que dificultam o ensino e deixa claro que esses problemas vão procrastinando dentro do ambiente escolar. A esse respeito Bagno, Gagné e Stubbs (2002, p. 11) pontuam:

O ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado [...] ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

A consciência em relação ao ensino de Língua Materna, está sendo construída, muitos profissionais formados no período citado pelo autor, já estão atuando há um bom tempo, o que permitiu muitos avanços no sentido de trabalhar com textos próximos à realidade do aluno, de forma que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tenham sentido para o educando.

Clarice Lispector sinaliza que tem preocupação em relação à pouca leitura dos alunos:

Clarice Lispector: Olha, como é que eu vou te explicar isso... Eu tenho pensado muito à respeito disso, né, e a gente não deve ficar (como eu falei no início), a gente não deve ficar culpando quem tem, mas o que eu vejo, por exemplo, na Língua Portuguesa e isso está diretamente relacionado com a forma como eu enxergo a partir das minhas reflexões, enquanto professora, eu percebo assim que aqueles alunos que têm mais contato com o mundo da leitura e com essa coisa, uma visão de mundo mais ampliada, eles têm mais facilidade ou mais capacidade (capacidade, não digo porque não é uma questão de falta de capacidade), mas mais facilidade de se expressar.

Ela afirma que os alunos leitores apresentam um maior desenvolvimento de várias habilidades. Sobre a leitura, o colaborador Manuel de Barros, também cita a dificuldade relativa ao desenvolvimento do hábito de leitura, por parte dos alunos.

Manuel de Barros: Então, a grande dificuldade que eu percebo é a questão do hábito de leitura, **a dificuldade do hábito de leitura** que é o que interfere muito e sobretudo a sociedade que nós estamos inseridos no momento que tem muita imagem e manchetes em que **ler é muito dinâmico**, é muito rápido então essa é a dificuldade que eles têm, a própria concentração também, né, de pegar um livro e ficar uma hora lendo sem acompanhar as redes sociais. Então, isso é algo que interfere também significativamente no processo. (Grifos da autora)

O professor Manuel de Barros, demonstra preocupação quanto a falta de hábito de leitura, bem como as leituras “fragmentadas” e a falta de concentração. As tecnologias evoluíram rapidamente e fazem parte de nosso cotidiano. A velocidade e a quantidade de informações são enormes, o que exige, do ser humano, o desenvolvimento de sua habilidade de comunicação, a fim de que ele possa interagir com seus pares, bem como compreender o que está acontecendo na sociedade como um todo. Bamberger (1995, p. 11), assevera que:

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

O hábito da leitura traz inúmeros benefícios às pessoas, desde a aquisição de vocabulário até a compreensão do mundo que a rodeia. De acordo com Bamberger (1995, p. 92), “as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura incluem oportunidades para ler de todas as maneiras possíveis”. Em primeiro lugar o professor deve ser leitor e oportunizar o acesso dos alunos aos mais diversos gêneros textuais. A esse respeito Martins (1984, p. 34) postula:

A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

A leitura é uma fonte inesgotável de conhecimentos, ela permite ao ser humano refletir sobre o que acontece à sua volta, proporcionando uma evolução na sua forma de pensar e de compreender o mundo. Já para a professora Marina Colasanti, a maior dificuldade dos alunos é a produção textual.

Marina Colasanti: Esse “atribui” é difícil dizer porque não é uma coisa só, são várias coisas que incluem... Agora, os alunos chegam no Ensino Médio e **eles não sabem escrever um parágrafo** (a maioria), infelizmente é essa a realidade que vivenciamos. Agora, colocar a culpa em alguém é bem simples, o que vem na frente colocar a culpa no que está atrás, todos nós somos responsáveis por isso, eu vejo, Paula, que o Ensino Fundamental precisa muito, muito, muito de uma mudança, de um **incentivo, os professores terem mais formação, os professores tinham que ganhar melhor, o investimento tinha que ser maior no Fundamental do que no Ensino Superior**. O Ensino Médio culpa o Fundamental, não temos que achar culpados, temos que pensar mais sério nessa situação, sabe, tem que ter muito, muito incentivo para o Ensino Fundamental, pois é o início da caminhada. (Grifos da autora)

A colaboradora Marina Colasanti defende um maior investimento no Ensino Fundamental, citando, inclusive, os pontos que ela julga serem necessários de mudar. Para Hilda Hilst as maiores dificuldades são a leitura e a escrita.

Hilda Hilst: Eu acho que as maiores dificuldades ainda estão na leitura e na escrita. E aí, é uma coisa bem complexa, a que fatores atribuir, isso diz da nossa cultura, né, da cultura brasileira, de um modo geral, da cultura contemporânea, há, e eu acho que agora, depois do advento da internet, há, alguns ganhos se acrescentaram, mas algumas perdas também. **Os alunos leem de forma fragmentada**. Outro elemento que dificulta bastante, bastante mesmo e tanto na questão da leitura e da escrita, pensando mais especificamente, na pergunta que você me fez, é a sacralização da opinião, a gente vive um tempo muito delicado... (Grifo da autora)

A professora também chamou a atenção para a questão da leitura fragmentada, por exemplo, a leitura de partes de textos, em diferentes sites. Além disso, ela citou a sacralização da opinião, ou seja, as pessoas emitem opiniões e não querem ouvir opiniões diferentes das que ela possui.

Para Cagliari (2009, p. 131), “a leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido”. O aluno compreender o objetivo de estar trabalhando com determinado gênero textual é essencial para que a produção textual faça sentido

para o educando. Quando ele escreve, ele materializa aquilo que estava em sua ideia. A produção de texto deve visar a interação e as condições de produção, a esse respeito Marcuschi (2010, p. 78-79) esclarece:

[...] é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir.

É essencial que o educador tenha conhecimento do contexto em que está inserido, para que o desenvolvimento da produção textual chame a atenção do aluno e tenha sentido. Além disso, ele deve ter consciência das dificuldades no ensino de língua materna, refletir sobre suas práticas e, quando necessário, realizar algumas mudanças. Entretanto, para auxiliar o educador é necessário que ele tenha acesso a formações, sejam elas continuadas ou permanentes.

O conhecimento (re)construído e o ensino de Língua Portuguesa

Para conhecer as concepções dos professores de Língua Portuguesa, a respeito do assunto formação, foi feita a seguinte pergunta: **Qual a sua opinião sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa? Você já participou de cursos que possam contribuir para que os profissionais de Língua Portuguesa se preparem para desenvolver o ensino da língua materna, especificamente, na EPT?**

O professor Raduan Nassar afirma que curso específico para trabalhar a Língua Portuguesa, na EPT, ele nunca participou.

Raduan Nassar: Não, Língua Portuguesa não... EPT não... Sim, **já fiz cursos de formação continuada**, na verdade tô fazendo, eu tive um momento meio complicado que tive que me afastar do curso, mas eu estou fazendo um curso de Metodologias Ativas, assim, todas as minhas aulas são baseadas em Pedagogia de Projetos, mas eu queria conhecer outras, eu estou interessado particularmente na sala de aula invertida para poder, hã, construir uma aulas melhores para o Superior, até agora não acertei a mão no Superior, daí, hã, então, eu tava te dizendo, é muito importante, só que assim, a nossa instituição é "c*****", né, e quando oferece curso de formação é umas formação tão "c*****", né, assim sabe, perdoa os palavrões... Então

é isso, eu acho super importante, eu acho que eu **não fiz** curso para Língua Portuguesa, **formação continuada de Língua Portuguesa**, eu não fiz curso sobre EPT, porque sinceramente eu esperava que a instituição me desse...eu participei de um evento em que eu e outros colegas e a gente falou sobre as nossas experiências, a gente estava ainda na graduação e um dos caras disse: óh eu sou professor de IF e assim oh nada te prepara para aquilo...(risos) E eu acho que é mais ou menos isso... Mas, ao mesmo tempo eu acho que **a nossa instituição tem capacidade** (a nossa instituição tem capacidade), por exemplo, tem um Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, então, sei lá, acho que **não fazem por uma questão que gostam de burocracia e não gostam de pensamento**. (Grifos da autora)

O colaborador pontua a necessidade de fazer cursos que preparem os educadores a trabalharem com a EPT, bem como a importância dos cursos de formação continuada. Além disso, ele aponta a questão do excesso de burocracia e que não gostam de pensamento, ou seja, não existe abertura para dialogar assuntos que auxiliem a melhorar o ensino na EPT. A professora Cora Coralina também pontua e reconhece a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento dos professores.

Cora Coralina: Pessoalmente, eu acho que a formação de professores é algo importantíssimo, eu tive o privilégio e a oportunidade, né, de participar de alguns processos de formação, entendo que foi bastante gratificante, enquanto pessoa e desenvolveu muito a **minha profissionalidade**. Eu aprendi a ser docente, muito mais nas **formações continuadas**, nas trocas de experiência que eu tive durante a docência do que da minha própria graduação, propriamente dita. Então, eu acredito muito na formação continuada. Especificamente, das linguagens eu participei pouco, mas sim eu acredito que ela seja bastante importante, à medida que os professores poderão socializar suas experiências, ressignificar seus fazeres, logo engrandecer e desenvolver a prática da docência de Língua Portuguesa. Eu gostaria de participar mais de formações nesse nível.

Ela reconhece a importância das formações para o seu desenvolvimento humano e da sua profissão. Segundo Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

É um processo que deve fazer parte de toda a vida profissional do educador, auxiliando sua prática e promovendo mudanças no decorrer de sua carreira, bem

como desenvolvendo e aprimorando a sua profissionalidade. Sacristán (2013, p. 279) define o termo profissionalidade:

Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possuam determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente a uma ação eficaz.

A profissionalidade é o conjunto de saberes que se transforma em ações, para o pleno desenvolvimento de suas práticas cotidianas. Para Cecília Meireles a formação continuada é fundamental, mas que curso específico para o ensino de Língua Portuguesa na EPT, ela nunca viu, nem participou.

Cecília Meireles: Eu acho que isso é fundamental, eu nunca participei de nenhum curso específico para formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, nunca vi nenhum curso específico para isso, nunca participei, mas a **formação continuada é fundamental**. Eu, no início da minha carreira, sempre participei de todos os cursos que eu pude... depois, como professora da universidade, eu procurei dar essa formação para os professores, nós íamos muito às escolas e trazíamos muito os professores para fazerem formação continuada conosco e eu me satisfazia muito nesse trabalho. Já no Instituto Federal, como a gente não tem curso de formação de professores de Letras, é menos intenso esse trabalho com a comunidade de professores, mesmo assim nós fizemos alguns cursos de formação continuada que foram bem produtivos, os resultados viraram um livro. Porém foram poucas experiências nesse sentido, eu gostaria de ter feito mais... **Eu sempre continuei participando de cursos de formação continuada**, só que especificamente, da Educação Técnica/Tecnológica, não, nunca participei. Acho que há uma carência nessa área, sabe, é um nicho que as universidades precisam ocupar, os cursos que trabalham com formação de professores hoje, vejo como lugar que está faltando trabalho, entende. Para não te dizer assim que eu nunca participei de nada, a gente agora está tendo formação (por causa da pandemia) de atividades remotas, mas não é específico para a nossa realidade, é para qualquer professor, de qualquer curso, de qualquer nível, de qualquer modalidade, então eu acho que realmente há uma carência nesse sentido. **Se hoje eu fosse trabalhar com formação de professores, eu certamente iria propor alguma coisa pela necessidade que eu senti, porque é diferente, inclusive, quando os professores (eu participei de algumas bancas de concurso) quando os professores vêm fazer concurso para professor da Educação Profissional Básica Técnica e Tecnológica, eles vêm sem muita visão disso e aí eles preparam uma aula para o Ensino Médio normal e não é a mesma realidade.** (Grifos da autora)

A colaboradora chama a atenção para a questão que é necessário, as universidades, se preocuparem mais em preparar os futuros professores para o

trabalho com a EPT, inclusive, ela cita que quando o pessoal vai enfrentar a banca de concurso para Professor Substituto, eles não têm noção de fazer um plano de aula para o Ensino Médio Técnico Integrado, geralmente é apresentada uma aula para o Ensino Médio “puro”. A professora Carolina de Jesus afirma não lembrar de ter participado de nenhum curso específico para o ensino de Língua Portuguesa na EPT.

Carolina de Jesus: Não que eu me lembre! Que horror, né, que feio! Não que eu me lembre, a gente acaba assistindo uma coisinha aqui, uma palestra aqui, uma formação ali, um encontro aqui. Eu acho que os campi, na nossa instituição, também tentam se mobilizar, né, às vezes propondo conversas e tal, mas fica muito picado, não dá para chamar de uma formação continuada, né, tem assim, eu acho que são ações pontuais, a gente já fez várias coisas sobre avaliação dentro da Educação Profissional e Tecnológica, a gente já fez várias falas, formações, enfim, dentro de seminários de Planejamento sobre as nossas diretrizes que eu acho que regulamentam a nossa, o nosso fazer e eu acho importante que o professor de Educação Profissional e Tecnológica ele tenha noção das nossas diretrizes e o porquê da gente existir. **A formação continuada, eu acho fundamental** sobretudo na questão metodológica, acho que a gente precisaria ter um plano... Aí, eu não sei (fico falando), eu acho que tem, talvez eu esteja um pouco desligada desse mundo agora e não estou por dentro (não gosto muito desse vitimismo, assim, ah, não fazem!), fico aqui sentada, de braços cruzados, esperando que os cursos apareçam, que a pessoa venha aqui me dê o curso, ai, mas ninguém me oferece curso nenhum! Gente, vamo lá, vamos procurar... Não sei se a gente como instituição, talvez seja muito individual, cada um tem que ver o que que faz falta no seu dia a dia, não sei. Sobre isso eu não pensei muito, mas eu concordo que ela é fundamental, principalmente se ela vier a suprir essas lacunas que cada um tem, por isso que eu acho difícil dela acontecer institucionalmente. Então, talvez seja difícil de estabelecer isso, formação continuada institucionalmente porque nunca vai agradar todo mundo. Acho que cada um deve ir atrás do que se interessa, bom eu estou precisando estudar mais sobre metodologia, vou eu procurar um curso de metodologia, vou fazer adorando, o outro quer fazer um curso sobre avaliação e ele vai fazer o curso de avaliação dele adorando, o outro vai fazer... **Eu acho complicado institucionalizado**, mas acho que deveria ser incentivado, na verdade a gente é, eu estou um pouco por fora do mundo em função da gravidez, eu estive na gestão, fui coordenadora, então eu estava mais envolvida com a coordenação do que com a sala de aula e agora mais envolvida com o bebê do que buscando formação. (Grifos da autora)

Ela acredita que é difícil uma formação “institucionalizada”, ela acredita que cada educador deve buscar a sua formação, naquilo que achar que precisa melhorar. É importante chamar a atenção para a diferença entre formação continuada e formação permanente. Nesse sentido, Cunha (2003, p. 368) define formação como:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

A formação continuada é entendida como os cursos que realizamos após a formação inicial, ou seja, aquela que nos habilita a prestar determinado serviço. Entretanto, Pereira (2010, p. 1) alerta:

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontínua*” do que propriamente “*contínua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

A formação continuada é pautada em ações pontuais, já a formação permanente leva em consideração a incompletude do ser humano, ela é baseada nas necessidades dos alunos e professores no contexto escolar. Nesse sentido, Freire (1996, p. 20) pontua:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

É importante salientar que a formação permanente vai muito além das ações pontuais, chamadas de formação continuada, as quais não são suficientes para transformar o modo de pensar e agir dos educadores. A professora Clarice Lispector também afirma nunca ter participado de nenhum curso específico para o ensino de Língua Portuguesa na EPT.

Clarice Lispector: Não, não participei, na verdade, especificamente, para trabalhar com o Ensino Técnico, não, nunca fiz nada a respeito disso. O que eu fiz foi, no Doutorado, eu fiz uma pesquisa para trabalhar a partir dos gêneros, então, no início, a minha proposta...a minha proposta inicial, quando eu entrei no Doutorado, era desenvolver um material, para trabalhar, especificamente, sobre ensino de Língua Portuguesa, para alunos do Ensino Técnico, mas no meio do caminho (como eu te disse), eu não queria muito me envolver com essa questão de ética e envolver alunos e sair de casa, então, resolvi fazer mais análises... Se eu participei de alguma formação, não, não participei, acho que é importante, até porque assim, eu vejo que embora se discuta bastante, se fala muito em formação integral, ensino integrado, mas eu não vejo, totalmente ativo, em função (eu ainda escuto, nas reuniões: “eu preciso da Língua Portuguesa para me ajudar a fazer tal coisa”), é para alguns, em alguns momentos, se ouve no discurso pelo menos e o discurso (eu fiz análise do discurso), o discurso ele reflete uma crença, né, então, por

exemplo, quando você diz: “eu preciso da Matemática para poder dar tal conteúdo, é como se as disciplinas básicas estivessem à serviço das técnicas”, tem a ver com essa visão por trás de muitos discursos de colegas e eu acho que a forma como isso é tratado, em alguns momentos, é inadequada porque nós estamos trabalhando com ensino Integrado, por exemplo, não é uma questão de uma servir a outra, mas no sentido de trabalharem juntas, por exemplo, quando você ouve um professor de uma disciplina técnica dizer: “ele não sabe fazer um resumo, poxa! Ele não sabe fazer o resumo porque ele veio do Ensino Fundamental que não trabalha com resumo acadêmico ou ele não sabe tal coisa de Matemática, então o professor de Matemática tem que ensinar isso, para eu poder ensinar tal coisa, não, quem sabe faz um projeto trabalha junto (integrado). Então, eu acho que tem muito, **embora tenha o nome de integrado, tem muita separação, assim e eu acho que é importante sim, haver uma formação, porque a gente faz assim, reúne os professores da área e vai vendo como fazer melhor, mas talvez precisasse de uma reflexão mais aprofundada da gente.** (Grifos da autora)

A colaboradora ressalta que ainda existem discursos, dentro da instituição, que dão a entender que as disciplinas básicas devem estar a serviço das técnicas, ou seja, mesmo com o nome de integrado, ainda existe muita segmentação. Essa questão ainda é um desafio dentro da EPT. A respeito do ensino integrado, Cunha (2008, p. 109), define:

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A formação integrada visa a integração de conteúdos, metodologias e práticas educativas. O professor Manuel de Barros afirma que desconhece e nunca participou de nenhum curso de formação específico para o ensino de Língua Portuguesa na EPT.

Manuel de Barros: Não, nunca participei e desconheço também, nunca chegou até nós, porque justamente eu te digo se eu tivesse participado, talvez eu tivesse, né, respostas para essa questão da grande dificuldade que é trabalhar na Educação Profissional Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, né, como um único componente curricular.

Ele cita a questão da dificuldade de trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira como uma única disciplina. A professora Marina Colasanti coloca a formação continuada como fundamental.

Marina Colassanti: Paula, **formação é fundamental** para o professor, independente de nível de ensino, tecnológico ou não, porque temos que estar sempre em busca, e a instituição tem o dever de propiciar essas formações, mas não aquela formação..., tem que ser conversado com o grupo e planejado e não se planeja no ano anterior para o próximo ano, temos que estar sempre dialogando para ver o que realmente estamos precisando, isso para todas as áreas e na Língua Portuguesa eu estou sempre atrás de formação, mas felizmente aqui no nosso campus temos essa abertura na área das linguagens de conversar bastante com a direção, com a direção de ensino e sempre procuramos ter essas formações. Outra coisa importante destacar, hoje recebemos o surdo, aluno que tem problema de visão, e não fomos preparados para trabalhar com essas pessoas, eles estão inseridos, eles estão incluídos e nós vamos ter que aprender a trabalhar com eles e não basta ter o intérprete de Libras (ter o intérprete de Libras é fantástico), mas não basta ter ele, é uma série de coisas, temos que entender o processo em si desse aluno, tem muitas formações nesse sentido, isso é essencial.

Ela demonstra ter conhecimento e valorizar os cursos de formação continuada, inclusive, cita exemplos de formações necessárias para que o professor possa desenvolver plenamente as suas aulas. Do mesmo modo, Hilda Hilst, também classifica a formação continuada como fundamental para qualificar os docentes.

Hilda Hilst: Está bem. Então, eu considero o espaço/tempo de **formação continuada, fundamental** e isso foi, inclusive, uma das coisas que me angustiava bastante, quando eu trabalhei, antes de entrar na Rede Federal, nós, especialmente, nas escolas particulares em que eu trabalhei, como hora-aula...como professora hora-aula, nós não tínhamos tempo para planejamento e para formação, nem mesmo para o planejamento individual a gente não tinha tempo dentro do horário de trabalho, né, tempo remunerado, então, a gente fazia isso fora, pela responsabilidade, né, pelo senso de responsabilidade com o trabalho, pela qualidade do trabalho, não tínhamos tempo para formação e era algo que nós reivindicávamos, nós conversávamos sobre isso, né, nós, professores, colegas, na época. Foi uma coisa quando eu fui para a Rede Federal, nossa, eu pensei, agora eu tô no céu, nós tínhamos tempo reservado, uma tarde...uma tarde por semana, no começo, depois essa tarde foi engolida pelas reuniões, pela burocracia, no início nós tínhamos uma tarde por semana, que era para a formação continuada, lá em (cidade 07), nós fizemos até...**montamos comissão de formação continuada, pensamos programa de formação continuada para desenvolver ao longo do ano, fizemos coisas assim, que eu considero, bem interessantes, na formação, foi dessa experiência também que nasceu o grupo de estudos**, em 2012, lá também e que a gente mantém até hoje, à respeito das dificuldades que a gente encontra agora. Como eu te disse, agora, a burocracia, né, tentou nos engolir, estamos tentando sempre nos escapar disso, mas é difícil. Eu nunca trabalhei, essa pergunta é bem interessante, e eu fico me perguntando por quê, né, eu nunca tive oportunidade de participar de **nenhum curso de formação continuada, especificamente, voltado para**

as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, na EPT, não, nunca. É outro contexto, é outro universo, existem singularidades, particularidades muito grandes, que precisam ser pensadas. A gente acaba tendo que aprender depois, né, ao longo da trajetória que a gente vai encontrando com isso e vai tomando contato, vai tendo que aprender. (Grifos da autora)

A colaboradora afirma que nunca participou de nenhum curso que preparasse para trabalhar com a Língua Portuguesa na EPT, ela pontua que aprendeu na prática. A partir dessa constatação, é importante que sejam criados programas, ações e projetos de formação continuada e permanente, a fim de resolver problemas pontuais e para formação de longo prazo, sempre levando em consideração as necessidades do sujeito e da instituição.

Dos possíveis modos de trabalhar língua portuguesa na EPT

A seguir, **quando questionamos nossos colaboradores sobre o modo como se poderia trabalhar a Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica**, nossos colaboradores assim demarcaram:

Primeiramente, Raduan Nassar, afirma que o trabalho com textos deve estar no centro das discussões.

Raduan Nassar: Em particular, eu acho que dentro do possível a gente tem que botar na roda **textos** que pensem aquelas coisas de maneira diferenciada, né, então, hoje eu não trabalho mais, eu tenho uma ou dependendo do semestre duas turmas na agropecuária, mas quando eu tinha um monte de coisas, eu achava que eu tinha que discutir questões relacionadas ao Meio Ambiente, entende. E aí coisa de língua e de literatura foi de arrasto, então é isso, **na medida do possível trazer textos**, por exemplo ali na informática eu acabo fazendo, principalmente no terceiro ano, uma discussão sobre privacidade de dados, sobre a própria ciência, a gente faz uma discussão inicial a respeito de Ciência, coisas assim, porque pensando exatamente na questão do TCC deles. Então tem que pensar essas coisas, de preferência sobre um olhar crítico assim e pra isso tem um monte de texto bom aí e se ficar só no livro didático vai dar xabu, se não conhecer as coisas, se não ler vai dar xabu... **E tem um monte de professor por aí que não lê, professor de Língua Portuguesa!** (Grifos da autora)

Ele demonstra preocupação em desenvolver, nas aulas de LPLB, discussões com temas interdisciplinares, ensino contextualizado, aprendizagem significativa e pontua a necessidade do professor de Língua Portuguesa ser leitor. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 156) coloca:

Por fim, **o professor de línguas** – com mais razão ainda, entre nós, **o professor de português** - deve ser, para todos os efeitos, um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e “amante” de textos literários (mobilizando emoções estéticas) e não literários (mobilizando os saberes de diferentes domínios); deve ser, para todos os efeitos, alguém que sabe escrever e que o faz frequentemente, de forma relevante, articulando, juntando, conectando, para expressar unidades de sentido e de intenções, cuidando, inclusivamente, de, nas horas propícias, usar a norma prestigiada. Assim, saberá falar e escrever mais formalmente ou mais informalmente, conforme cada caso.

Aqui o autor coloca sobre a necessidade do professor de Língua Portuguesa ser um leitor assíduo, mas também dele ter um amplo conhecimento sobre a linguagem, por exemplo, ter clareza sobre a adequação/inadequação linguística entre outros. Para Cora Coralina o trabalho com a língua materna deve ser no sentido de empoderá-los como sujeitos falantes.

Cora Coralina: Eu acho que não é só na Educação Profissional e Tecnológica, né, a forma como a Língua Portuguesa tem de ser trabalhada com os alunos é no sentido de empoderá-los enquanto sujeitos falantes, escrevente e usuários da Língua Portuguesa. Então, vale para qualquer nível de ensino, em especial para a Educação Tecnológica é no sentido de que quando a gente forma esses indivíduos a gente diz que também está formando um trabalhador e a linguagem para um trabalhador é algo fundamental, né, a função da linguagem, a interpretação que ele faz a partir da linguagem, é importantíssimo. Logo, para quem vai ser um trabalhador é uma habilidade, uma estratégia de vida para eles. Eu acho que de uma forma geral, a área das linguagens já é importante para qualquer, em especial para a Educação Tecnológica quando ela diz que ela forma para a vida e para o trabalho mais ainda.

A colaboradora cita a importância da linguagem para a vida dos estudantes, a questão do empoderamento para enfrentar o mundo do trabalho e a necessidade que a aprendizagem seja significativa. A professora Cecília Meireles, afirma que o trabalho com a Língua Portuguesa deve contemplar gêneros textuais da área do curso.

Cecília Meireles: De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso e o perfil do egresso (é o que está previsto), **deve ser trabalhada voltada para a leitura, produção de gêneros textuais próprios da área do curso**, privilegiando esses gêneros (não que vá trabalhar só esses), e **a competência básica que deve ser desenvolvida é a leitura e produção de texto.** (Grifos da autora)

A colaboradora também pontua a aprendizagem significativa e afirma que deve ser contemplada a leitura e a produção textual. A esse respeito Lajolo (2002, p. 7), pontua: “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa

espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela”. Assim, o gosto pela leitura deve ser incentivado na escola, para que o ser humano o mantenha mesmo depois que estiver fora do ambiente escolar. Para Carolina de Jesus, deve existir um equilíbrio entre o que está na ementa e uma reflexão crítica da língua.

Carolina de Jesus: (Pausa longa). O equilíbrio das habilidades da gente poder associar aquilo que está na ementa com uma aplicação prática assim no dia a dia e tentando trazer para essa aula uma reflexão mais crítica da língua, mas no sentido de perceber as nossas possibilidades do que ela tem para nos oferecer e como ela está se transformando, **assim para desfazer alguns preconceitos** e também para instrumentalizar porque tem a parte do profissional, para instrumentalizar o nosso aluno para a vida, para o trabalho, enfim, para ele poder usar a língua a seu favor, não como um “calcanhar de Aquiles”, não sempre como um fardo, como se a língua estivesse sempre contra ele. Eu tento mostrar isso para os meus alunos que a língua pode nos auxiliar e ela não pode ser um problema. Ah, tem que escrever um texto para se candidatar a uma vaga... Hããã, se tem que escrever um texto, meu Deus! E aí, aquilo vira um bloqueio porque a pessoa, meio que já desiste antes porque a língua já se transformou num obstáculo. Eu acho que é isso assim, a Educação Profissional tem mais esse viés, ainda de desfazer os obstáculos, há preciso mandar um e-mail pro cliente, preciso mandar um orçamento para prestar um serviço (não sei se é porque aqui a gente tem o técnico em informática e o técnico em administração), então, eu sempre tento relacionar com essas atividades do dia a dia, assim que vão fazer parte da vida profissional deles, esse contato que a língua exige... que a língua exige não, que a profissão exige, mas que a língua está por trás. **Então, eu acho que esse equilíbrio entre o que está previsto na ementa, mas sempre tentando associar com o que ele precisa no dia a dia dele, muito mais que nomenclatura, muito mais do que regras, mas sim como aquilo pode auxiliar ou desfazer algumas amarras, às vezes eles vêm... eles não, a gente vai construindo essas amarras.** (Grifos da autora)

Ela chama a atenção que a língua deve ser trabalhada tentando associar o conhecimento a ser trabalhado, com a necessidade do aluno no cotidiano. A esse respeito Antunes (2007, p. 22) esclarece:

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.

A linguagem permite ao ser humano comunicar-se, bem como constituir-se como pessoa em seu contexto social. A colaboradora Clarice Lispector chama a atenção para a necessidade de preparar o aluno para o mundo do trabalho.

Clarice Lispector: Eu acho que em alguns aspectos, eu não posso dizer que eu acho que é assim e fazer diferente. Então, eu acho que é a partir da minha prática, é a forma como eu, no fundo, acredito que tenha que ser e não é só porque é ensino técnico-tecnológico, mas eu acho que em primeiro lugar, nós estamos formando pessoas pensantes, né, e aí a gente precisa partir dessa perspectiva de que eu quero que as pessoas sejam críticas e analisem absolutamente tudo para que elas possam se manifestar e se expressar no mundo, seja ele em qual circunstância for, então, eu acho que o Ensino da Língua Portuguesa em si, ele pode ajudar muito nessa perspectiva de você analisar a sua realidade e agir em cima dessa realidade, na missão e nas propostas, o papel está muito bonito e os objetivos, né, mas e todo esse trabalho aí. A gente tem muito bonito lá nossos papéis, que o ensino, a gente precisa ensinar, preparar para o mundo do trabalho, se fala muito em mundo do trabalho, o mundo dos nossos alunos quando eles saem do Ensino Médio, o primeiro degrau do mundo deles é fazer o ENEM, por exemplo, a gente não pode perder isso de vista e a gente não pode perder de vista que eles também tenham um conhecimento mais amplo das coisas.

Além da preocupação da colaboradora em preparar os alunos para o mundo do trabalho, ela cita a necessidade de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Dimenstein (1994, p. 54) enfatiza:

Quero falar de educação popular. Se nós pudéssemos educar melhor a nossa mocidade, se pudéssemos inculcar-lhes as grandes qualidades que tornam um cidadão útil e o fazem compreender os seus direitos e deveres, poderíamos então prescindir de meios artificiais [...] temos, é verdade, grandes estabelecimentos de instrução superior, alguns dos quais podem enfrentar aqueles que possuem os povos mais civilizados da Europa, mas quanto à instrução primária e secundária, estamos completamente atrasados.

Ainda tem um longo caminho a ser percorrido, para que a Educação Básica prepare o aluno a fim de que o mesmo possa enfrentar os desafios do mundo do trabalho e ser um cidadão consciente de seu papel na sociedade. O professor Manuel de Barros chama a atenção para a questão da interdisciplinaridade possível entre a Língua Portuguesa e as demais disciplinas.

Manuel de Barros: Olha, na minha visão, né, a Língua Portuguesa ela faz parte (na minha visão, não) ela faz parte das humanas, então é a parte disciplina/componente curricular que vai fazer uma relação com todas as outras disciplinas, com todos os outros componentes curriculares, né, vai exigir do professor um maior estudo, uma maior leitura, mas é o componente curricular que consegue dialogar com todos os outros componentes curriculares. Então, no meu ponto de vista, seria essa questão, esse é o ponto inicial, o ponto de partida.

A interdisciplinaridade permite o diálogo com todos os componentes curriculares e a Língua Portuguesa tem um potencial enorme e que possibilita essa

troca com as demais disciplinas. Para Marina Colasanti é imprescindível auxiliar o educando no desenvolvimento da criticidade.

Marina Colasanti: Tem muitas coisas importantes para serem trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, mas temos que entender que estamos preparando um aluno que pode terminar seus estudos com o ensino médio, eu tenho muitos alunos do Técnico em Agropecuária que eles querem ser Técnicos em Agropecuária, não são todos que querem seguir estudando, assim como querem fazer um curso de graduação. Penso que a Língua Portuguesa tem que preparar esse aluno para ele ser crítico, para ele saber argumentar, não adiante saber falar a língua culta (saber as regras), e não pensar/refletir sobre as coisas. Hoje, ao fazer uma leitura é preciso saber o que está explícito e o que está implícito, tem que saber ler o mundo, tem que saber ler a imagem, saber ler a palavra, então são várias leituras que a Língua Portuguesa tem que possibilitar aos alunos.

A colaboradora pontua que não adianta saber as regras da Língua Portuguesa e não saber ler o mundo ou interpretar textos. A leitura de mundo é essencial de ser trabalhada em sala de aula, é a leitura de tudo o que nos cerca, é a leitura que constrói conceitos, significados e que nos permite compreender o mundo além das palavras. Nesse sentido, Freire (1992, p. 11-12) assevera:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ao ler um texto, cada ser humano, atribui significados a partir de suas experiências e vivências no decorrer da vida. A professora Hilda Hilst pontua a necessidade de se trabalhar com o currículo integrado.

Hilda Hilst: Então, eu acho que na Educação Profissional e Tecnológica, é preciso manter, é preciso ter as mesmas diretrizes da Educação de um modo geral, quando se fala em Ensino da Língua Materna e da Literatura, da Literatura Nacional, né, há, com o objetivo de promover um amplo e profundo conhecimento dessa... desses...dos recursos que a Língua oferece e da historicidade por dentro dos textos da historicidade da Literatura Nacional, mas também, promover reflexões sobre o universo da Ciência, da Tecnologia e do Trabalho, né, esses eixos eles precisam aparecer dentro da EPT, assim, o ensino precisa estar pautado por esses elementos, pensando ali **o trabalho, como princípio educativo**, como o **mundo do trabalho**, não apenas do **ponto de vista de mercado de trabalho**, esses eixos do currículo integrado, né, porque nós estamos trabalhando dentro da EPT, com currículo integrado, embora muitos não saibam disso, enfim.

A colaboradora enfatiza sobre a necessidade de refletir sobre a Ciência, a Tecnologia e o Trabalho, sempre pensando o trabalho como princípio educativo. Por um longo período, a educação profissional foi pressionada por exigências do capitalismo, ou seja, a formação oferecida, ensinava tarefas objetivas e técnicas, sem contemplar uma formação humana integral, pois os trabalhadores deveriam estar imediatamente disponíveis para o mercado de trabalho. Atualmente, a formação oferecida na EPT, visa que o aluno desenvolva a criticidade e o trabalho é pensado como princípio educativo. Nesse sentido, Frigotto (1989, p. 8) esclarece:

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

A percepção trabalho como princípio educativo, remete à perspectiva marxista, ou seja, o trabalho é visto como um agente transformador e inseparável da natureza humana. Entretanto, Marx (2004, p. 80) também analisou o trabalho pela lógica capitalista:

O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria.

O capitalismo torna o trabalho restrito ao lucro, onde poucos ganham muito e muitos vendem a sua força de trabalho para essa minoria que detém o capital, ou seja, o trabalhador também se torna uma mercadoria. A expansão dos Institutos Federais, permitiu às pessoas de todas as classes, o acesso ao ensino de qualidade que permite às mesmas terem uma formação integral que as prepara para o mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

A partir das falas dos colaboradores, é possível perceber que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica do Instituto pesquisado, vem sendo baseado em boas práticas educativas. Os professores têm clareza sobre

as suas atribuições, bem como dominam a sua área de conhecimento, são pessoas críticas e bem preparadas para o exercício da docência. A maioria deles pontuou a questão de não ter sido preparado para o trabalho com o Ensino Médio Integrado, mas que aprenderam na prática a desenvolver as propostas para contemplar o Currículo Integrado.

O Currículo Integrado busca permitir aos alunos o acesso aos conhecimentos imprescindíveis para o pleno exercício de sua cidadania, bem como que os mesmos tenham acesso além das atividades em sala de aula, às atividades de pesquisa. Nesse contexto, é importante destacar a atitude do educador, ele precisa ter uma boa formação inicial e continuada para que possa dar o suporte necessário aos educandos, que buscam a construção do conhecimento. Assim, é possível ter um profissional crítico, capaz de refletir sobre a sua realidade e de lutar pelos direitos da coletividade.

A partir das falas dos educadores, é possível perceber que a Instituição oferece “formações continuadas”, mas de uma forma “fragmentada” e sem muita integração entre os campi. Acredito que a Instituição tem potencial, para idealizar e propor boas formações, o primeiro passo seria consultar os professores e a partir das respostas deles, começar a traçar formações que aproximem os docentes dos diferentes campi do Instituto, a fim de que possam pensar estratégias para que o Currículo Integrado ganhe o espaço merecido e pensado por pesquisadores e autoridades educacionais, da EPT. Além da formação do aluno, é preciso pensar que o professor também precisa de boas formações, a fim de que possa ser um agente de transformação do espaço em que ele atua.

É importante ressaltar o papel essencial que a leitura exerce na formação integral do aluno. Ler permite que o discente tenha uma melhor percepção do mundo que o cerca, a partir das reflexões sobre o texto lido, o que possibilita a elaboração de seus próprios argumentos para dialogar ou discutir com seus pares. Uma leitura eficiente vai muito além de decodificar letras, é ler as entrelinhas do texto (verbal ou não verbal), bem como interpretar o mundo que o rodeia. Logo, a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento, inspiração, criticidade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, 2008.
- CUNHA, M. Formação continuada. *In*: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 368.
- DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, C. M. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989. p. 8.
- FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério de Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

O QUE é Português?. **Brasil Escola**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues>. Acesso em: 06 abr. 2021.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/10-1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Savaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

4.5 MANUSCRITO 5

REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE NÍVEL MÉDIO

REFLECTING ON PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATIONAL PRACTICES IN INTEGRATED MEDIUM-LEVEL TECHNICAL COURSES

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na Educação Profissional e Tecnológica (Ensino Médio Integrado), vem sendo alicerçado em boas Práticas Pedagógicas Integradas (PPIs¹⁰). O objetivo deste estudo é conhecer as práticas desenvolvidas pelos docentes na disciplina de LPLB, no âmbito do Instituto Federal. A partir de uma pesquisa qualitativa na área da educação, busquei conhecer como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira atuantes nos Cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como as práticas educativas desenvolvidas por eles. Após a análise das entrevistas, foi possível perceber que os docentes vêm desenvolvendo inúmeras práticas que impactam positivamente o ensino de língua materna. Entretanto, a falta de compreensão do Currículo Integrado, por parte de alguns educadores, preocupa aqueles que buscam trabalhar de forma integrada.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Práticas educativas. Currículo Integrado.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language and Brazilian Literature, in Professional and Technological Education (Integrated High School), has been based on good Integrated Pedagogical Practices (PPIs). The aim of this study is to learn about the practices developed by teachers in the discipline of LPLB, within the scope of the Federal Institute. From a qualitative research in the area of education, I sought to know how the training paths and teaching knowledge of Portuguese Language and Brazilian Literature teachers working in the Integrated Technical Courses of a Federal Institute of Professional and Technological Education are constituted, as well as the educational practices developed by them. After analyzing the interviews, it was possible to notice that teachers have been developing numerous practices that positively impact the teaching of their mother tongue. However, the lack of understanding of the Integrated Curriculum by some educators worries those who seek to work in an integrated manner.

Keywords: Portuguese language. Educational practices. Integrated Curriculum.

¹⁰ PPI - Prática Pedagógica Integrada.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, busquei conhecer as Práticas Educativas que vêm alicerçando o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no Ensino Médio Técnico Integrado, do Instituto Federal pesquisado. De acordo com Zabala (1998, p. 18), as Práticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Para que uma atividade seja considerada uma prática, ela deve ter objetivos claros, onde tanto os docentes, quanto os discentes os conheçam e saibam a finalidade de desenvolverem da forma como estão construindo os conhecimentos. É necessário ter consciência da complexidade de processos que permeiam tais práticas, pois nelas são expressos valores e ideias dos professores.

De acordo com Saviani (1997), na escola, as práticas educativas devem estar organizadas a partir dos conteúdos imprescindíveis para o educando ter o conhecimento da cultura sistematizada, logo a apropriação dos referidos conteúdos é fundamental, pois sem conteúdos significativos, o homem não consegue dominar a cultura. Sem o conhecimento da cultura, as pessoas mais humildes ficam de fora do processo político ou atuam, simplesmente, como “massa de manobra”. O autor complementa:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 55).

A partir disso, é possível perceber que a principal obrigação da escola deve ser oportunizar, socializar e auxiliar as pessoas a construir e conhecerem o saber que é historicamente produzido na sociedade. A partir da construção de saberes socialmente elaborados e tidos como imprescindíveis ao exercício da cidadania, as pessoas passam a compreender e defender os seus direitos, bem como a participarem ativamente na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O Planejamento de práticas educativas

As pessoas precisam umas das outras, elas aprendem com o seu semelhante a ser, a se relacionar, enfim a ser humano. A aprendizagem é mediatizada pelo contexto que cerca os seres. Nesse sentido Gadotti (2011, p. 48) postula que:

Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. [...] Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o “com-texto”, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico...enfim, histórico do que ensina.

Para que as práticas pedagógicas tenham significado para o educando, é necessário o professor conhecer a realidade de cada turma, desde o contexto social até o contexto histórico do conteúdo que está sendo trabalhado. Com a intenção de descobrir a forma como vem sendo pensado o ensino para os Cursos Técnicos Integrados de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, foi feita a seguinte pergunta, aos colaboradores da pesquisa: **Como se dá o planejamento das suas aulas?**

O professor Raduan Nassar explica como organiza as suas aulas para cada turma, para o primeiro ano ele prioriza trabalhar conteúdos envolvendo questões relacionadas às variações linguísticas, a forma como ele desenvolve as atividades é a que ele julga mais adequada e que o mesmo defendeu em sua tese.

Raduan Nassar: O primeiro ano foi resultado da minha tese, o segundo ano e o terceiro ano são coisas novas para mim, tanto que o segundo ano o trabalho não tá bem aprumado ainda... Eles foram sendo criados a partir de questões minhas, o segundo ano é uma questão minha, a questão de raças, mas também uma ideia de que a gente tem uma responsabilidade política em garantir que eles ouçam as vozes dos marginalizados e ao mesmo tempo os brancos repensem a sua situação de hegemonia, como a maioria deles é branca eu acho que isso é relevante, fora que literatura indígena e negra são coisas muito interessantes e dá pra pensar o século XIX no Brasil, uma coisa completamente louca que ajuda a entender essa coisa que a gente está metido... Tem um professor de História, ele é meu amigo, mas ele é muito “caxias”, ele não se sente tão independente da ementa quanto eu me sinto... E a ementa está tão mal feita para ele, ele fica tendo que falar de egípcios, enquanto tem um monte de coisas mais relevantes, pelo menos no meu entender, do que entender essas... os egípcios... Então por causa disso, eu me aproveito já que ele não vai falar e falo umas coisas sobre o século XIX. Então, eu aproveito isso, no segundo ano e no terceiro ano foi dado, os caras têm que produzir um texto, super complexo, demanda um monte de coisas deles, a aula de Língua Portuguesa vai ser fazer o melhor TCC que esta instituição já viu e que dá certo.

O colaborador explica sobre os conteúdos que ele prioriza trabalhar em cada ano, na opinião de Raduan Nassar as ementas poderiam ser melhoradas, pois de acordo com a sua visão, tem alguns assuntos descontextualizados. A professora Cora Coralina traz a questão burocrática que é cobrado nos primeiros 30 dias um Plano de Aulas para o ano todo.

Cora Coralina: Ah, o planejamento das minhas aulas se dá muito pelo conhecimento da turma, tem uma grande dificuldade burocrática que nos Institutos a gente tem que entregar um plano de aula em 30 dias do começo das aulas, e eu entendo que não se planeja aula sem conhecer os alunos. O meu planejamento se dá muito pela característica da turma, sim, eu pego a ementa, eu dou um olhar com relação a quais habilidades do conhecimento eu tenho que construir junto desses alunos, mas eu só consigo me planejar durante o ano letivo é conhecendo quem são os meus sujeitos aprendizes, de onde eles vêm, como eles se relacionam, como eles produzem a sua vida, onde eles trabalham. Então, o meu planejamento se transforma durante o ano letivo. O planejamento que eu entrego antes dos 30 dias, ganha um sentido protocolar, na minha profissão, mas o planejamento se dá constantemente dia a dia e ele ganha novas formas em função dos sujeitos com quem eu trabalho.

A professora explica como ela planeja, que o planejamento é diário e que é algo que vai se ajustando, no decorrer do ano letivo. Nesse sentido, Vasconcellos (2000, p. 43) define:

[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade.

Quando o educador realiza o seu planejamento, ele carrega o mesmo de intenções, ou seja, as ações do seu planejamento propiciam a intervenção na realidade, permitindo refletir, transformar e promover mudanças. A professora Cecília Meireles afirma planejar semanalmente.

Cecília Meireles: Eu planejo no decorrer do ano (semanalmente), eu planejo as aulas de acordo com uma temática/uma unidade, enfim, que vá, às vezes, duas/três semanas com aquele trabalho. Então, eu planejo a leitura de textos, a produção de textos e se tem algum conteúdo de gramática ou de literatura que vai ser incluído ali. Então, eu planejo várias aulas juntas que às vezes dá para duas semanas, às vezes dá para três semanas e às vezes para uma semana, depende do foco do trabalho e do rendimento de cada turma. Então, é mais ou menos assim que eu planejo.

A colaboradora pontua que, às vezes, o planejamento dá para duas semanas, outras vezes para uma semana, depende do rendimento de cada turma. Sobre o planejamento Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 25) pontuam:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Nesse sentido, as ações bem planejadas e desenvolvidas nas aulas, permitem aos alunos serem protagonistas da sua aprendizagem. A professora Carolina de Jesus também cita o planejamento que é solicitado no início do ano letivo.

Carolina de Jesus: Então, a gente tem um planejamento inicial que ele é no início do ano, a gente faz um planejamento (um plano de ensino) em cima da ementa, em cima da carga horária da disciplina... Inicialmente, eu avalio a ementa, vejo a carga horária e tento fazer um programa da disciplina, porque a gente tem essa obrigação de dividir aquelas unidades (as aulas) vejo mais ou menos e depois o meu planejamento ele é em cima dessas unidades/dessas divisões, há, neste ano eu tinha o planejamento inicial que eu tinha feito era na Literatura eu tinha feito pelos períodos Literários, então, eu mais ou menos fiz os planejamentos em cima dos períodos, então, por exemplo, ah sobre o Romantismo eu planejei, inicialmente, lá em fevereiro 08 aulas, né, então, eu tinha feito meio que esquematicamente isso, aí na hora de planejar o Romantismo eu sento e tento planejar as 08 aulas, ainda que as 02 últimas aulas sejam esquematizadas em função do andamento da disciplina, às vezes tu não consegue, não consigo estar com todo o material fechado e pronto. Então, como é que eu me planejo? Semanalmente, tendo em base o que foi visto, o que eu consegui dar vencimento na semana anterior para a próxima, mas antes desse semanal, há, vem essas unidades e, às vezes, é uma unidade lá que eu estava trabalhando, há, por exemplo (agora esse planejamento ficou todo bagunçado), eu peguei os gêneros digitais, então, mais ou menos dentro da carga horária que eu tinha eu selecionei alguns gêneros digitais, eu sabia quantas aulas eu ia usar para isso, então, tem um dia lá que eu sento e tento planejar aquele bloco de aulas, 4,5 ou 6 aulas às vezes, não dá muito mais que isso, não chega a dar dois meses, aí eu nessa aula eu vou trabalhar o texto, nessa aula eu vou fazer uns exercícios, nessa aula eu vou ter a produção textual, nessa aula (eu faço esquematicamente) a cada semana eu vou alimentando essas ideias, vou vendo o que eu consegui fazer na aula passada, na aula depois... O planejamento é macro (assim anual), depois eu programo os blocos de acordo com essas unidades que eu já subdividi no início do ano, depois vou fazendo um acompanhamento semanal (planejando o planejado), replanejando e reorganizando sempre, é inevitável. Então, eu uso isso semanalmente e felizmente a gente tem no instituto esse tempo para planejamento, então é uma coisa bem positiva, que tem um horário. Agora, não estou considerando a pandemia, agora tem sido assim, às vezes meia-noite, às vezes uma hora, em geral (em dias normais, antes disso tudo) era dentro da semana, dentro do horário de trabalho, então, era bem mais tranquilo tinha aquele dia de planejamento.

A entrevistada afirma que faz o seu planejamento no início do ano, depois ela subdivide os conteúdos em blocos e aí ela planeja semanalmente, remetendo ao que foi pontuado pela colaboradora Cora Coralina, que o planejamento não é algo estanque, é algo que vai se modificando no decorrer do ano letivo. A professora Clarice Lispector também afirma ter separado o seu planejamento por blocos.

Clarice Lispector: Tá, bom (como eu te disse), depois de quatro anos, como eu me organizei este ano. Eu peguei a ementa e aí fui vendo quais eram os principais tópicos da ementa (nos aspectos da produção escrita e tem os aspectos linguísticos e as questões da Literatura), então, eu separei ela por blocos (digamos assim) e que conhecimentos são importantes para serem trabalhados naquele (em cada um desses blocos). Eu dividi em três ou quatro blocos (três blocos) de conhecimento (digamos assim) a partir da ementa, então, nessa abertura eu fui elencando alguns conhecimentos que eu percebo serem básicos para esse nível de ensino, há, e aí como eu preparo, tenho, por exemplo assim, na leitura e produção textual o que eu vou trabalhar? Quais são os gêneros que eu vou abordar e que eles vão produzir? Então, a primeira coisa, como eles vão fazer para poder, por exemplo, agora que a gente está trabalhando, no primeiro semestre, com produção de artigo de opinião. Para eles chegarem no artigo de opinião nós trabalhamos durante várias vezes, em vários momentos, a produção de um parágrafo argumentativo, ou seja, como eu organizo o argumento primeiro, então para chegar lá no artigo de opinião qual é a trajetória que o aluno precisa fazer para poder saber produzir um argumento, que tipos de argumentos e tudo mais. Então, eu fui organizando durante as minhas aulas, nesses aspectos e tudo mais. Na questão da Literatura, a mesma coisa, para eles chegarem, o primeiro semestre, eu trabalhei todo o primeiro semestre com o Romantismo. Então, eu dividi por leitura de livros, então, eu dei alguns livros que eu penso serem obrigatórios, em função da incidência deles em aparecerem nos vestibulares e no Enem, né, há, e também dei opção para eles, três livros eram obrigatórios (cinco livros eles tinham que ler durante o semestre), né, há, e aí três, e aí desses cinco livros, três eram obrigatórios, todos teriam que ler e escolher daqueles títulos, né, daqueles que eu li ali e outros que fossem desse período, procurar ler, por exemplo, teve um aluno que achou interessante um texto poético, perguntou se podia, sim, pode, obviamente que pode. Então, como eu organizei durante o semestre, de onde eu parti até onde eu chegaria e aí eu fui subdividindo, por exemplo, o mês de março para fazer isso, o mês de abril, o mês de maio e a mesma coisa com os conteúdos linguísticos, eu atrelei muito nessas questões de leitura e produção e aí chegou algumas aulas eu fiz, por exemplo, assim, há, sistematização (que a gente diz, na linguística), sistematização é importante, né, então por exemplo, quando eu fazia as produções, eu pegava um parágrafo de um aluno e dizia: “óh, pessoal, aqui está faltando uma conexão ou este conector não está adequado para o que ele está dizendo”, está levando para tal ideia, mas o que parece que ele está querendo dizer é isso. Então, eu fui fazendo essas inter-relações e aí chegou o momento que eu sistematizei, por exemplo, tem uma lista lá de conectores quando eu quero dizer tal coisa, que tipos eu posso utilizar, né, então, eu percebi que eles tinham muita dificuldade do uso da crase, então, chegou um momento, uma aula lá que eu sistematizei. Então, assim, eu coloco alguns conhecimentos que eu vou trabalhar durante o ano e aí a forma como eu vou colocando nós daqui do campus (cidade 02) a gente não precisa necessariamente fazer o Plano de Ensino nos 30 dias, a gente precisa sim colocar o Plano de Ensino, mas a gente não precisa, fechar ele para o ano inteiro, a gente planeja o semestre; no primeiro semestre, a gente planeja o que vai trabalhar no segundo semestre. Então, eu vou dividindo, mais ou menos, como eu vou distribuir esses conhecimentos e aí os

conteúdos dou algumas aulas de sistematização. Foi dessa forma que eu planejei e eu acho que deu certo!

A colaboradora explicou que fez o Plano de Ensino, mas não fechou ele para o ano inteiro, trabalhou o primeiro semestre e ao final dele planejou o segundo semestre do ano. O professor Manuel de Barros afirma planejar as suas aulas semanalmente.

Manuel de Barros: Nós temos tempo para planejar, sempre a partir da ementa do curso, hã, e aí sempre pensando nós trabalhamos hoje tal conteúdo, o que ficou mais ou menos pautado, as dificuldades que são perceptíveis, né, e assim eu planejo a aula da semana seguinte, tentando ir fazendo um “link” com uma aula e outra. Ah, nesta semana eu vou dar um foco mais com a Literatura, nesta mais com a produção textual.

Ele pontua que em uma semana ele trabalha mais com a Literatura e na outra mais com a produção textual, ou seja, ele vai mesclando os conteúdos. Já a professora Marina Colasanti afirma que planeja as suas aulas constantemente.

Marina Colasanti: Estamos sempre planejando, Paula, porque, às vezes, ministramos uma aula em uma turma e na outra não funciona, ou a mesma que planejamos não funcionou, às vezes o meu marido diz: “o que tanto tu planeja, já não planejou a vida inteira, não tem as coisas prontas?” (Risos), eu digo: não é assim que funciona, as pessoas acham que planejamos uma vez e as coisas ficam prontas.

A colaboradora traz a questão da adequação do planejamento para cada turma e das pessoas acharem que os educadores experientes já têm tudo planejado. Sobre o motivo de planejar Moreto (2007, p. 100) pontua o seguinte:

A questão porque planejar parece ter resposta óbvia; planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Na prática, no entanto, a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter. Há quem pense que tudo já está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professora seja suficiente para ministrar suas aulas com eficiência.

O planejamento, aqui, pode ser comparado ao leme de uma embarcação, ou seja, é ele que norteia o andamento das aulas e, conseqüentemente, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A professora Hilda Hilst também afirma planejar as suas aulas semanalmente.

Hilda Hilst: Então, eu procuro, tenho procurado fazer uso do meu dia de planejamento das aulas, que é algo que a gente tem, dentro da Rede Federal,

é um dos diferenciais, é uma coisa bacana, que a gente tem um dia dedicado ao Planejamento, que a gente não tem aula, no sistema presencial normal, não tem nem mesmo a obrigatoriedade de estar no campus, é facultativo, estar no campus ou estar em casa. Eu sempre procuro fazer uso desse tempo, para organizar as sequências didáticas, eu tenho uma preocupação com isso, que tenha uma sequência de modo que venha a fazer sentido. Eu não consigo conceber ir para a sala de aula, sem planejar as aulas, e aí, então, eu procuro sempre fazer um planejamento, em bloco, no início de cada ano ou de cada semestre a gente faz o planejamento ali no Plano de Trabalho da disciplina, que é mais ou menos uma espinha dorsal do que vai se desenvolver ao longo do trabalho, mas a gente sabe que isso é uma previsão, que o planejamento vai se dando depois, de modo mais efetivo, no transcorrer do trabalho, no contato com a turma também, os ritmos entre uma turma e outra são diferentes, às vezes, o direcionamento se dá de um modo um pouco diferente. Em algumas turmas a gente se demora um pouquinho mais num determinado ponto, em outras um pouco menos, mas eu procuro sempre fazer o planejamento, pensar sequências didáticas, sempre tendo... sempre tendo como foco os objetivos, pensados ali no Plano de Trabalho, ver o que eu quero alcançar e vou sempre avaliando, trabalho com muitos instrumentos de avaliação, porque eu gosto de...de ter vários instrumentos para poder pensar esse processo, bom dependendo do que cada aluno, o que cada um está me apresentando e o que está me dando de retorno, poder pensar o que está acontecendo, está conseguindo compreender, não está conseguindo compreender, se não está conseguindo a contento, o que eu posso fazer diferente disso, é uma coisa relacionada à metodologia, não estou conseguindo chegar, o modo como eu estou trazendo conteúdo não está fazendo sentido para esse aluno, porque ele não está, isso tudo faz a gente estar presente, no momento de planejar. Então, o planejamento, é uma atividade contínua, para mim, é importante esse dia semanal, para pensar a sequência didática e para pensar, a partir das avaliações, também repensar o processo.

A colaboradora também afirma separar o Plano de Trabalho por blocos e que o planejamento é uma atividade contínua. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 79):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Neste contexto, o planejamento contém todos os objetivos a serem alcançados e as ações a serem desenvolvidas dentro das práticas educativas pensadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O planejamento é essencial para que as práticas educativas tenham êxito em sala de aula.

Uma prática educativa marcante: retomando significantes

Quando foi solicitado aos colaboradores que demarcassem **uma prática de ensino positiva que tenha marcado sua trajetória** tive o intuito de conhecer as boas práticas desenvolvidas pelos docentes, assim Raduan Nassar já inicia sua narrativa demarcando o trabalho com a Literatura Indianista e como faz para que a aula tenha significado aos estudantes.

Raduan Nassar: A gente neste segundo ano, no primeiro semestre a gente trabalha com essas questões indígenas, a gente começa pra falar sobre etnocentrismo e uma visão mais relativista dos campos sociais, **a gente lê Hans Staden sobre o ritual antropofágico dos Tupinambá e em seguida a gente lê o Eduardo Viveiros de Castro e a Manuela Carneiro da Cunha com a interpretação deles a respeito do que aconteceu, são dois antropólogos...** A gente faz essa discussão... **Em seguida eu leio o livro do Roque Laraia sobre cultura um conceito antropológico, eles fazem apresentações a partir daquilo e a gente traz especialistas, trago a professora de sociologia, mas também eu tento trazer alguém de fora de fora para ajudar nessa discussão específica, a respeito de cultura e relativismo, e daí eles fazem cartazes, eles fazem a divulgação do Dia da Consciência Indígena, né, bom e eu sou do NEABI e daí eu sempre invento alguma coisa assim e esse negócio e na última vez a gente trouxe o cacique de uma tribo de uma aldeia aqui perto,** de uma comunidade aqui perto e dei um tema para eles, eles tinham que descobrir sobre tal e tal coisa, precisavam fazer perguntas e daí na volta desta palestra a gente conversou e eles disseram assim... porque o cacique tinha dito que ele estava convidando as pessoas para irem visitar a comunidade e eles disseram vamos visitar a comunidade, sim vamos... Mas vamos primeiro escrever uma carta para o cacique pedindo para ele nos autorizar e daí depois quando ele nos autorizar a gente vai, a gente fez isso, foi super legal, a gente fez uma carta coletiva assim... **Então foi super bacana e a gente... eu entrei em contato com o cacique e ele nos autorizou a ir visitar e os alunos eles financiaram o ônibus e eles mesmos deram, eu procurei ônibus e eles pagaram o transporte e a gente foi até na Terra Indígena, o cacique e os professores lá da escola atenderam nós a gente deu uma volta na Terra Indígena e voltamos e a gente voltou para casa... A gente leu Literatura Quinhentista, a gente refletiu sobre diferentes comunidades, diferentes formas de viver, diferentes culturas, a gente escreveu, há, cartaz, fazendo anúncio pros colegas, a gente escreveu pro cacique pedindo coisas, a gente visitou eles...** Eu acho que isso foi uma boa aula de Língua Portuguesa! (Grifos da autora)

O professor citou uma viagem que fez com os alunos para a aldeia indígena, essa prática ocorreu dentro do trabalho com a Literatura Indianista, os alunos irem até a comunidade indígena, permitiu conhecer como os índios vivem, seus costumes, tradições e crenças, ou seja, ele está mostrando a forma como buscou significar o ensino para os seus alunos. Nesse sentido, Moreira (1995, p. 153) explica o que é a teoria da aprendizagem de Ausubel:

[...] aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor*, ou simplesmente *subsunçor*¹¹, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue agregar novos conhecimentos aos que ele já possui e que esses conhecimentos façam sentido para ele. A colaboradora Cecília Meireles cita com muito entusiasmo as práticas que realizou.

Cecília Meireles: É... deixa eu pensar uma que tenha marcado mais... eu fiz uma prática agora no último ano, que foi bem legal... eles tinham vários temas para trabalhar, mas cada semana vamos dizer assim, cada 15 dias, nós desenvolvíamos uma atividade, por exemplo, assim, um dia a gente fazia só debate oral sobre aquela temática, fazia o debate, no outro dia lia texto, se não me engano a gente começou com leitura de textos de jornais que trabalhavam a temática, depois o debate oral com aquela temática, depois a produção escrita com aquela temática, a produção de crônicas, de recitais de poemas para incluir a literatura. Então foi uma prática que eu desenvolvi ao longo de todo o segundo semestre do ano passado. A gente combinou assim, que a cada 15 dias... uma semana sim, uma semana não, a gente teria um encontro especial na aula que seria dentro desse nosso trabalho de leitura crítica e produção de texto. Foi bem legal, eles gostaram bastante, principalmente, eles gostaram porque eles tiveram bastante oportunidade de debate oral, eles gostaram muito, sobre temas da atualidade porque eles faziam as leituras na internet, eles discutiam o tema e depois eles escreviam sobre o tema, depois a gente fazia uma atividade sobre aquele tema (um recital de poemas, uma roda de conto, dependia do tema... uma roda de causos com chimarrão, fiz até um churrasco no dia da roda de causo com chimarrão), foi em setembro (no segundo semestre do ano passado), então, de acordo com a temática a gente fazia uma atividade que misturava literatura e a parte lúdica. Foi bem legal!

É possível perceber na fala da professora Cecília Meireles a preocupação dela para que a aprendizagem desses alunos seja significativa, ela busca desenvolver práticas educativas ligadas ao contexto e à vida dos estudantes, de forma que as atividades tenham sentido para seus alunos. No contexto do Ensino Médio Técnico Integrado, a colaboradora Carolina de Jesus cita PPIs, como práticas positivas.

Carolina de Jesus: Ai, sempre é difícil eleger uma até porque eu hoje diria (como é mais fácil a gente lembrar daquilo que não funcionou, não deu certo). É eu acho que as nossas (para o bem e para o mal), eu acho que as nossas

¹¹ A palavra "subsunçor" não existe em português; trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa "subsumer". Seria mais ou menos equivalente a inseridor, racililador ou subordinador.

PPIs, têm ótimos exemplos, ótimas ideias que funcionaram e outras que foram fracassos totais.

Eles gostam sempre dos debates assim, de trabalhar com filme, embora eu seja meio reticente de passar filmes inteiros assim, eu acho que esses que a gente consegue... E aí não tanto produção escrita, mais produção oral (de debater, de criar argumento, acho que isso, essa discussão é mais porque eles se envolvem mais. Eles adoram filme, se tu diz que vai passar filme, meu Deus!

Ao analisar a fala da professora Carolina de Jesus, quando ela cita os debates sobre filmes como atividades que deram certo, reporto-me à fala de Vasconcellos e Oliveira (2014, p. 418), onde elas colocam:

É necessário que possamos ver o cinema como arte, como criação, que permite a interrogação e reflexão dos nossos modos de viver, nossos modos de agir, de pensar, de ver o mundo: outros olhos, o alargamento dos olhos, convidando-nos ao deslocamento, abrindo novos horizontes de compreensão e perspectivas do homem, do mundo, da escola e da docência.

O trabalho com filmes é de suma importância, pois permite aos educandos refletirem sobre inúmeros aspectos da sociedade atual. O professor Manuel de Barros cita as “Rodas de leitura” como práticas de ensino positivas.

Manuel de Barros: Rodas de leitura, eu faço rodas de leitura com eles, eles são desafiados a lerem qualquer livro e numa aula seguinte, nós temos um período estipulado em que eles contam aquilo que leram. **E esse contar, eu trabalho com eles a argumentação também, porque eu disse para eles “você precisam convencer outros colegas a lerem esse livro”**, e, às vezes, acontece também, de um colega que já leu o livro interfere, eu digo roda de leitura porque nós fizemos realmente uma roda e cada um vai contando aquilo que leu, tem aqueles que querem dá o que eles chamam de “Zé Migué” pegam o resumo na hora, né, olha professor posso ler um poema hoje, porque ele não leu nada e ele pegou e baixou no celular um poema e eu finjo às vezes que não sei que ele está fazendo aquilo ali para me enrolar e deixo que leia o poema e pergunto porque ele escolheu o poema, discuto aquele poema com ele, porque o que eu entendo, naquele momento, é importante que ele leia alguma coisa de diferentes formas. Então, a roda de leitura é uma prática que eu venho desenvolvendo desde que eu voltei para a sala de aula e tem dado certo. Por exemplo, teve uma turma, ano passado, que pediu, “professor vamos ler artigos sobre temas polêmicos e que poderão cair no ENEM”, perfeito, então, vamos marcar, na semana que vem vamos ler sobre a legalização do aborto, por exemplo, né, essa é a temática que nós vamos discutir na próxima aula, cada um vai buscar onde quiser, na Literatura, textos literários, não-literários e vamos discutir. Então, eu sempre procuro pelo menos uma aula a cada 15 dias para nós discutirmos o que que vocês estão lendo hoje e eles também me questionam: o que o senhor está lendo hoje, nos últimos tempos, nos últimos dias? (Grifos da autora)

O colaborador explica sobre a prática de leitura que ele desenvolve com seus alunos, citando atividades que se configuram como práticas significativas. É

importante lembrar que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova na sociedade, nem nas escolas, são práticas que se tem registros desde a antiguidade.

Segundo Yunes (2009, p. 78-79):

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual.

O trabalho com rodas de leitura, permite trabalhar com a leitura de forma lúdica e o fato dos estudantes estarem próximos uns dos outros, desmistifica a imagem do leitor sozinho, com um livro aberto na mão, a roda de leitura faz com que os discentes percebam a importância da convivência, bem como a possibilidade de diálogo entre os pares. Já a colaboradora Marina Colasanti cita oficinas com gêneros textuais.

Marina Colasanti: Várias eu poderia te citar, lembra as oficinas que fazíamos, as oficinas de gêneros textuais, vamos sempre nos aperfeiçoando e eu acho que nesse tipo de prática, trabalhar com diferentes gêneros textuais permite ao aluno entender o fim social de cada um, a sua aplicação, como ele pode usar no contexto real. Nós fazemos práticas com os cursos integrados (tanto na literatura como na própria língua), e também uma coisa que eu adoro, nos cursos técnicos, é o trabalho em conjunto, coisa boa trabalhar com outros professores, a PPI é um bom exemplo disso, quando os coordenadores perguntam quem é que quer participar eu já levanto a mão, estou sempre “até o pescoço” de PPI (da Prática Profissional Integrada), porque eu adoro fazer isso, trabalhar com as técnicas e eu percebo que o aluno começa a dar mais valor para a Língua Portuguesa, no momento em que começamos a nos inserir com as outras disciplinas, eles vão vendo que não é aquela coisa... Ah, é aula de Língua Portuguesa e de Literatura que é preciso decorar regras e isto e aquilo, **eles percebem que o aprendizado da língua serve na sua prática, no seu dia a dia.** (Grifo da autora)

A professora pontua sobre a importância de participar da PPIs, pois os alunos passam a entender e valorizar a língua, bem como perceber a importância dela no seu cotidiano, esse é mais um exemplo de aprendizagem significativa. A colaboradora Hilda Hilst cita como práticas positivas os Seminários de Análise Literária.

Hilda Hilst: Nossa (risos), são várias, no Ensino Integrado, uma das experiências mais recentes, dentro do IF, eu tenho trabalhado com Seminários da Análise Literária e tem gerado resultados muito, muito gratificantes, porque muitas vezes, muitos alunos chegam, hã, ao segundo ano (eu trabalho isso com segundos e terceiros anos), geralmente, nos últimos anos, tenho dado aulas para os 2º anos, eventualmente, para o 3º, mas muitas vezes, eles chegam no 2º ano e nunca leram um livro de

Literatura Brasileira, eles até leem, até têm... alguns não leem muito, mas mesmo aqueles que são leitores assíduos, eles leem Literatura Estrangeira, eles leem, né, outros autores, Literatura Contemporânea (mais comercial, digamos assim), mas os clássicos da Literatura, eles nunca leram, nunca foram instigados a ler e nunca leram por conta própria e ler por conta própria é difícil, para um adolescente, tem que ter o “pé no chão” para saber que não é assim, então, eu faço todo um trabalho, de colocá-los em contato com esses textos, se eu não fizer isso aqui, se a escola não colocar vocês em contato com esses textos, quem vai? Ninguém vai! E aí teve uma situação ano passado, que eu apresentei os livros, fiz toda uma provocação, para a leitura, expliquei como seria o seminário e uma aluna disse: “ não tem outra palavra, porque falar em leitura obrigatória, né, fica tão pesado?” E aí, eu disse: “ Mas claro que tem, a Língua Portuguesa é tão maravilhosa, que sempre nos oferece sinônimos, não vamos dizer leitura obrigatória, vamos dizer leituras imprescindíveis ou leituras indispensáveis...”(Risos). Apresentei alguns sinônimos, assim, brincando, elas riram. Trouxe uma leveza, leram os textos e ao final (isso já se repetiu outras vezes), mas ao final relatos do tipo, no último seminário, na hora de avaliar, relatos do tipo: “Ai, prof, foi muito legal, eu nunca tinha lido uma obra de Literatura Brasileira, eu nunca pensei que eu fosse gostar, eu nunca pensei que ia ser tão legal, **me fez pensar tanta coisa, o livro me fez pensar sobre tal coisa e eu procuro sempre trazer para o contexto atual, para a realidade brasileira atual, da realidade da vida deles, eu preparo um roteiro, para instigar eles a pensar, sobre esses questões.** Então, tem sido uma experiência bem interessante, bem bacana. Teria outras, mas a mais recente, seria essa. (Grifo da autora)

A professora explica como acontece os Seminários de Análise Literária, que ela desenvolve nos segundos e terceiros anos, quando ela afirma que instiga os alunos a pensarem sobre questões da atualidade, remete a ideia do construtivismo. Nesse sentido, Piaget (1970, p. 30) afirma que:

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...].

De acordo com Piaget o conhecimento é caracterizado pela construção ativa, onde as ações é que transformam. A seguir, foi solicitado que o entrevistado **citasse uma prática de ensino negativa que tenha marcado sua trajetória.**

O colaborador Raduan Nassar pensou bastante para responder a essa questão e contou que ele orientou a leitura de um determinado livro e não deu certo.

Raduan Nassar: (Pausa longa, suspiros). Tinha... eu tinha previsto a leitura de um livro, combinei com eles, olha vamos lê isso aqui, um capítulo por semana, mais ou menos, pouca coisa, os capítulos não tinham 10 páginas e porque daí a gente discute quando chegar em sala de aula. A questão é que quando chegou em sala de aula eles não tinham lido, eu disse ó tudo bem eu vou falar aqui essas coisas, né, mas a gente não vai ter tempo de fazer tal tarefa que eu queria fazer com vocês... Assim, vamos fazer o seguinte, na

próxima vocês leem, na próxima, não leram de novo... Então eu disse muito bem... vocês acabam de ganhar mais uma tarefa... que é apresentar esses capítulos aqui e o grupo vai ser este, esse e aquele, defini os grupos, os capítulos e bora lá e a gente havia estudado como fazer apresentações, um tempo antes, muitos tinham feito uma apresentação de slides antes, bem tranquilo, bem show de bola e daí na hora de fazer essas apresentações, eles não... não fizeram a parte deles, eles não entendiam a coisa e não conversavam comigo a respeito disso e ao mesmo tempo eles não faziam, tudo aquilo que a gente tinha discutido, pra outra tarefa que eles tinham feito tipo dois meses antes, que tinha sido super bem, eles tinham feito uns slides legal, com cores decentes, com tamanho de letra bom, usaram de maneira bacana, tudo aquilo foi ignorado sumariamente, nessa tarefa aí, também pode ter sido uma coisa do tipo, hã, isso me deixou bem chateado, entendo também que isso pode ter sido como uma resposta ao fato, eles podiam não estar a fim de ler, mas podiam discutir sobre isso... Enfim, é isso!

O professor relata o que aconteceu, transparecendo decepção com o ocorrido.

Cora Coralina cita um fato que aconteceu recentemente, durante a pandemia.

Cora Coralina: (Pausa e risos). Bem recente agora com a pandemia, hã, bem negativa no sentido de... de vencer alguns critérios protocolares, a gente pensou a aula, planejou a aula, enviou a ela usando as tecnologias e ela não ganhou a significância que a gente esperava, né, com relação aos alunos. Eu acho que a missão nesse contexto não foi bastante gratificante... E prezar tanto pela relação professor/aluno é sempre mais pessoal, mais próximo. Esse distanciamento, a partir dos usos das tecnologias, eu confesso que foi bastante negativo.

A colaboradora Cora Coralina pontua como negativo o distanciamento entre professor e aluno durante a pandemia. Sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a pandemia, Soares e Colares (2020, p. 28) pontuam:

Apesar do cenário caótico que vivemos, seja pelos rastros da pandemia como pelo jogo de interesses na política brasileira, o momento tem sido de novas descobertas e possibilidades no campo educacional, uma vez que o uso das tecnologias, principalmente, das TICs têm ocupado um lugar primordial na transmissão e aquisição de conhecimentos, assumindo o lugar do espaço físico, a sala de aula, ainda que tal condição seja temporária, permitindo a interação, troca de informações, construção de diálogos e o fortalecimento da educação.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, para o desenvolvimento das aulas, possui alguns limites, por exemplo, a interação direta entre professor e aluno, mas no contexto atual, as TICs são uma opção indispensável. Nesse contexto, a professora Clarice Lispector cita uma experiência negativa com o uso das Tecnologias.

Clarice Lispector: [...] agora me lembrei, teve uma experiência bem interessante (agora lembrei) que eu fiz um questionário de avaliação, com eles, no SIGAA, aquela história assim, tu tá “domando” o SIGAA, foi em abril que eu fiz (a gente entrou em março), dia 16 de março, foi o último dia de aula que a gente teve presencial e no dia 17 de manhã eu tinha aula com os alunos, já no SIGAA, e eu tinha ficado quatro anos fora, então eu estava recém aprendendo a fazer as coisas, eu já tinha tido experiência com ensino à distância, com o Moodle e não é muito diferente, mas assim, tu chega, quatro anos de fora, tu tem que preparar a aula para a graduação, preparar a aula para o Ensino Médio, então, eu me senti muito, hã, hã, pressionada (porque eu sou muito exigente comigo mesma, então eu me senti pressionada de fazer tudo certinho), de não dar nada errado e aí o que aconteceu, eu fui fazer um questionário (acho que foi no início de abril), com os alunos para ver como estava sobre o Romantismo, fiz dois questionários diferentes porque eram duas turmas diferentes e aí uma turma deu certo e (com a primeira turma deu certo, o primeiro questionário que eu fiz), não sei o que aconteceu lá porque o SIGAA estava dando bastante erro, é uma coisa que tu vai salvar e dava erro e aí tu digita de novo e eu não sei o que aconteceu exatamente (claro que foi falha minha, ali naquele momento) que ficaram duas ou três perguntas repetidas (com alternativas repetidas e duas ou três perguntas repetidas) ficou um questionário horrível e aí eu lembro que eles fizeram e aí tu sabe como é que é aluno, eles morrem de medo de ir mal, se tem um erro ali e eles estavam também meio apreensivos e então eu ouvia pergunta no Whats e não sei o quê, eu disse: “Gente, calma, façam o que dá, se der problema vocês não vão ser prejudicados, eu vou anular esse questionário aí e a gente faz uma outra coisa”. Não é uma coisa negativa, mas foi uma experiência que deu um burburinho, mas depois deu tudo certo! (Grifos da autora)

A professora conta um fato que ocorreu, remetendo à questão da aprendizagem tecnológica. O que ela conta, ocorreu com muitos educadores, nesse período de pandemia, muitos não estavam preparados para o uso da TICs e tiveram que aprender sob pressão e por necessidade.

[...] esta formação não pode se restringir à passagem de informações sobre o uso pedagógico da Informática. Ela deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica (VALENTE, 2013, p. 3).

É imprescindível que seja construído um programa de formação permanente, no qual os próprios professores organizem formações a partir de suas necessidades de formação. O colaborador Manuel de Barros cita como prática negativa dar uma temática e solicitar que os alunos pesquisem.

Manuel de Barros: Uma prática negativa, por exemplo, que eu tentei foi dar uma temática para eles, né, isso aconteceu lá no (Estado 1) ainda, dar uma temática para eles, hã, sobre, classes gramaticais, por exemplo e agora vocês vão entrar e vão pesquisar, fomos para o laboratório de informática, vocês vão pesquisar quais são as classes gramaticais e caracterizar cada uma delas, foi uma prática que não deu certo, porque para eles é “matação

de aula”, o professor não preparou a aula e nos trouxe para o laboratório de informática para nós pesquisarmos algo. Então, foi algo que não deu certo e que eu não repeti mais nesse sentido. Foi bem marcante!

O professor coloca que para os alunos uma aula envolvendo pesquisa no Laboratório de Informática é tempo perdido. Entretanto, esse relato traz algumas indagações como: Por que a experiência não teve sucesso? Será que não foi um planejamento pouco elaborado das TICs? O planejamento não atendeu as especificidades da turma? Se fosse utilizado o celular ao invés do Laboratório de Informática o resultado seria o mesmo? A colaboradora Marina Colassanti também afirma não lembrar de nenhuma prática negativa.

Marina Colassanti: Paula, nesses 09 anos, não lembro de nenhuma coisa negativa, não quer dizer que seja tudo maravilhoso, “nota mil”, não é isso, procuro aqui com as gurias da área das linguagens sempre trabalhar junto com elas, a redação, por exemplo, trabalhamos muito em forma de projetos. Uma prática totalmente negativa, eu não teria uma experiência para te dizer... Há coisas a melhorar, mas não marcada como uma experiência negativa.

Ela afirma que existem coisas a serem melhoradas, mas nada que possa ser classificado como experiência negativa.

Currículo integrado: reflexões possíveis

Após analisar as falas dos colaboradores, foi possível perceber que o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da Rede Federal de Ensino, vem sendo pautado em boas práticas educacionais. Para encerrar, a entrevista foi feito o seguinte questionamento: Falando sobre o currículo integrado... De acordo com Ciavatta o currículo integrado busca focar o trabalho como princípio educativo, visando superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e proporcionar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nesse contexto, você e seus colegas utilizam alguma prática ou projeto para integrar **as diferentes áreas do currículo? Como é a sua atuação nesse sentido?**

Quanto ao currículo integrado, o professor Raduan Nassar afirma que a sua atuação é positiva.

Raduan Nassar: Eu acho que a minha atuação ela é positiva, lá no terceiro ano quando eles têm que escrever o TCC, né, uma coisa bem específica ali da Ciência da Computação e eu contribuo com a minha disciplina nesse

sentido, assim... mas assim, não tem/não existe esse tipo de trabalho que tente unir... A gente tem oficialmente as PPIs, mas a coisa, eu tentei de participar de duas ou três, logo que eu cheguei, mas assim, eu fui o “otário” que foi obrigado a fazer o negócio sozinho, entende, desde então não participo mais, me recuso se acharem que eu tenho participar, hã, então eu acho que a PPI deveria fazer esse serviço, nesse sentido... Eu acho que é isso!

Entretanto, ele afirma não participar mais de PPIs porque sempre finda um professor fazendo tudo pelos outros colegas. Nesse contexto, é importante colocar o que Fernandes e Freitas (2007, p. 18) pontuam:

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

Nesse contexto é importante salientar sobre a responsabilidade de todas as disciplinas para plena construção do conhecimento por parte dos educandos. O pleno desenvolvimento da Prática Pedagógica Integrada passa pela *interdisciplinaridade*. De acordo com Zabala (1998, p. 143):

A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

A interdisciplinaridade permite que as disciplinas “conversem” entre si e encontrem pontos que podem ser trabalhados em comum. De acordo com Cora Coralina, no campus onde ela atua, existem vários projetos integradores.

Cora Coralina: Sim, a gente tem vários projetos integradores, não te digo que ele é o ideal, falta muito, mas é o primeiro passo, né, eu tenho participação com vários colegas, inclusive das áreas técnicas e ao final **a gente objetiva uma formação humana para essas pessoas** e também preocupada com as suas oportunidades de produzir a vida que a gente sabe que é a partir do trabalho, a gente ainda está bastante refém destas ações de produzir a vida e aí a gente é... eu acredito que a gente engatinha nesse sentido, mas sim temos bons projetos integradores que fomentam esta formação um pouco mais humana e que se compromete também com habilidades e competências que este ser tem que ter e desenvolver para produzir a sua vida.

Ela coloca a questão da formação humana que os alunos precisam ter para produzir a sua vida. Nesse sentido, Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85) definem:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A formação humana é a formação que permite ao ser humano compreender além dos conteúdos trabalhados na escola, a vida como um todo, seu contexto, enfim, todos os aspectos que o cercam.

A colaboradora Cecília Meireles afirma que no campus onde ela trabalha, também foram e são desenvolvidas as PPIs.

Cecília Meireles: Sim, nós temos as PPIs, que nós chamamos atualmente, já faz uns três/quatro anos que nós adotamos a Prática Profissional Integrada. As disciplinas que geralmente todos os professores se dispõem a participar... são quase todas as disciplinas do curso que participam dessa Prática Profissional Integrada. As disciplinas básicas e as técnicas fazem uma atividade. Então, a cada ano, nós decidimos com os alunos que atividade vai ser feita. Já tivemos várias práticas, nós tivemos assim... eles visitavam os setores e faziam uma pesquisa em cada setor do curso deles... e aí eles faziam relatórios, teve exposição oral disso, teve práticas com a comunidade, a comunidade vinha e eles apresentavam para a comunidade o que cada setor do curso realizava de atividades dentro da área deles... E a Língua Portuguesa sempre participou dessas atividades, na hora de produzir tanto a produção escrita quanto a exposição oral ao público, mesmo que fosse o público interno, às vezes de um curso para o outro... teve ano que foi de uma série para outra, os de 3º para 2º, os de 2º para os de 1º... então a gente fazia a parte de explanação oral, de postura, oratória, linguagem usada na parte oral e também na parte escrita (porque eles sempre fazem trabalho escrito, seja em forma de slides para apresentação nessa prática oral ou seja em forma de relatório). Então, a gente entra nessa parte, nessa atividade integrada, cada professor dentro da sua disciplina se encaixa de alguma maneira para orientar essa prática. E tem dado certo as Práticas Pedagógicas Integradas e os alunos gostam muito... foi a forma que nós achamos melhor. Inclusive ela é curricular, tem uma nota, em que todos os professores avaliam os alunos dentro dessa prática e eles recebem então, em cada disciplina: 20% da média, por exemplo, tem que ser a nota da Prática Profissional Integrada. Tem dado muito certo.

Ela cita exemplos de PPIs, de como é a avaliação e afirma que é uma atividade que vem dando certo, ou seja, a integração entre as diversas disciplinas é algo positivo e que agrega conhecimentos aos educandos. A colaboradora Carolina de Jesus pontua que no campus onde trabalha, um dos fatores que dificulta a integração é a constante troca de professores (as pessoas vão para o campus e logo já querem ir embora).

Carolina de Jesus: Eu acho que a gente tem melhorado cada vez mais, vou falar da minha experiência, aqui no nosso campus, que é um campus novo,

um campus que vem recebendo muitos professores a cada ano, a gente apesar de receber esses professores, a gente tem um trânsito de professores, não é uma unidade que as pessoas vêm porque querem vir, elas acabam vindo e em seguida já querem ir embora, então a gente tem esses probleminhas e acaba mudando muito a formação do nosso quadro, entende, ainda não se consolidou, mas dentro disso, além das PPIs a gente tem as nossas conversas de sala dos servidores, né, a gente tem né, os professores com quem a gente já tem mais afinidade ou aqueles por conhecimento das ementas, estudo dos PPCs dos cursos, a gente já sabe o que pode entre as tecnológicas, o que pode conversar com outra. Então, a gente tem trabalhado assim, não é o ideal, ainda está longe de ser. Eu acho que a gente precisa realmente consolidar o nosso corpo docente e também a gente, por exemplo, no Integrado, este ano a gente forma a primeira turma, formaria porque agora vamos até fevereiro... É a primeira vez que a gente está finalizando, né, então, essas primeiras turmas forma meio que nossas cobaias nesse sentido, nos nossos experimentos, nas coisas que funcionam e que não funcionam. Eu acho que a segunda e a terceira turma que entraram depois disso já... já tem uma melhora significativa, tanto no corpo docente (está mais estruturado), quanto no nosso fazer, no nosso dia a dia, o quanto a gente conhece, já domina mais o nosso "metiê". Então, eu atribuo, assim, as nossas reuniões de planejamento, assim, formação são importantes e para que a gente converse, ano passado a gente fez uma roda de estudos mensal dos PPCs, então cada professor apresentava sua ementa, o que faz, como faz, e a gente estudava mesmo, por exemplo, "ênfase tecnológica da Biologia", "Bah, mas a minha disciplina tá a mesma", muitas vezes a gente nem sabia que a tua disciplina estava listada ali como possibilidade de conversa... "Ah, então quem sabe a gente pode fazer alguma coisa junto" e mesmo no nosso dia a dia, o fato da gente estar ali se encontrando, da gente ter dedicação exclusiva, faz com que a gente esteja mais entrosado, eu acho que esse entrosamento é fundamental para o integrado, né porque aí tu tá ali todo o dia com aquele professor, está sentado na mesma mesa... "Ah, vamos fazer uma coisa eu escolhi um texto, quem sabe tu discute comigo", o cara da Filosofia, o da Programação, consegue conversar porque os professores estão ali também como tu, né, focados, dedicados para aquele trabalho. Eu sei que em outras escolas é complicado quando o professor se divide e em várias instituições, está picado cada dia numa, entrosar, integrar as conversas e os planejamentos, quando está todo mundo em locais diferentes é mais difícil, mas a gente tem conseguido boas conversas em função disso, porque a PPI é uma coisa prevista, a gente se obriga fazer, mas também porque a gente vai conhecendo o terreno e vai conversando com os professores assim, "ai, olha eu fiz uma coisa, mas quem sabe você podia aproveitar", nesse sentido eu acho que a gente tem um grupo bem colaborativo, que gosta dessa conversa, é legal, talvez por a gente ser um campus novo, a gente tem 6 anos (eu estou desde o início) e outros (poucos estão desde o início), somos todos jovens ali na instituição, então a gente tem essa vontade de fazer diferente de mudar...Então, eu fiz antes e não funcionou, quem sabe melhora, vamos trocar uma ideia... Eu vejo que a nossa sala dos servidores é fundamental para isso, para que não trabalhe cada um no seu quadrado, sabe, para que a gente se obrigue a conversar e a planejar junto!

A professora Carolina de Jesus defende que exista um entrosamento entre os professores, para que de fato exista um currículo integrado, segundo ela, é necessário diálogo entre os educadores, o que possibilita o ensino colaborativo. O trabalho coletivo propicia diversas aprendizagens, como respeito às ideias dos colegas, ouvir o outro, dialogar, etc. A esse respeito Oliveira (2004, p. 2) pontua:

A construção coletiva é, sem dúvida, uma experiência propiciadora de múltiplas aprendizagens— algumas delas, a do respeito pelo posicionamento do outro e a da confiança na divisão do trabalho, que como um “quebra-cabeças”, necessita no final, de todas as peças para que o quadro apareça.

Estar inserido em um grupo propicia o desenvolvimento de um olhar mais humano ao seu semelhante, isso tem um significado enorme para os educadores, pois eles trabalham diretamente com outros seres humanos e ter essa capacidade de compreender o outro é essencial para o pleno desenvolvimento de suas práticas. A colaboradora Clarice Lispector pondera que a PPI é uma forma bem legal de integração.

Clarice Lispector: Então, nós estamos agora fazendo a reformulação do currículo do Projeto Político Pedagógico do curso de Móveis aqui de (Cidade 02), hã, na verdade, assim, nós tínhamos a perspectiva de trabalharmos com a PPI, eu acho que a PPI é uma forma bem legal de fazer a integração entre as disciplinas, mas muitas delas a gente teve que cancelar justamente porque elas tinham um cunho prático, elas integravam as disciplinas práticas com, hã, as disciplinas mais teóricas (digamos assim), né, então, a PPI que eu trabalharia seria mais com a produção do texto no final, mas a gente acabou não fazendo justamente porque teve esse cancelamento da PPI em função que ela tinha um cunho prático também e aí com a pandemia a gente não teve essa... a gente não pode fazer, na verdade, né. Então, que projeto nós temos enquanto campus, nós temos esses que trabalham com essa integração com as disciplinas pela PPI. Então, não tivemos essa experiência e eu não posso falar de anos anteriores porque eu não tive nenhuma experiência nesse sentido, o que eu tive foi na graduação, mas aí não te interessa para a tua pesquisa.

A colaboradora conta que em 2020 foi cancelada a PPI que ela iria participar, pois tinham atividades práticas que não poderiam ser desenvolvidas em função do distanciamento social. O professor Manuel de Barros também afirma buscar a integração das disciplinas através das PPIs.

Manuel de Barros: É como eu te disse, algumas tentativas, né, como com a professora de Língua Inglesa, que nós tivemos essa tentativa de fazer essa integração, um professor de robótica eu vi que ele está com uma proposta para discutir a leitura de um livro que é “Eu Robô”, é um professor de Engenharia de Automação Industrial, eu disse para ele “Professor (Nome), eu sou parceiro para participar dessa discussão com vocês”, né, e foi assim muito interessante porque ele foi buscando a questão da robótica, da história da robótica e tudo mais e eu fui fazendo inserções ali sobre, né, gênero textual, sobre o tipo de escrita do autor, foi um trabalho bem interessante. Através das PPIs nós procuramos fazer essa integração, né, desta forma, mas está mais focado hoje, nas PPIs, né, nos Projetos Integradores.

O colaborador explica sobre as PPIs que participou e afirma estar mais focado nesse tipo de projeto. A professora Marina Colasanti afirma que o trabalho com o currículo integrado ainda não está totalmente concretizado.

Marina Colasanti: Penso que trabalhar o currículo de forma integrada ainda não conseguimos totalmente. Eu acho que ainda estamos caminhando nesse sentido, tem muita coisa que avançou, mas tem muita coisa ainda para se conquistar, às vezes, observamos a resistência por parte de alguns colegas, quanto a isso. E, essa resistência, não é porque ele não quer, é porque, muitas vezes, o professor não sabe, ele não teve essa caminhada, nós não tivemos essa caminhada, mas eu acho que estamos no caminho, temos muito trabalho nesse sentido e a área das linguagens vem atuando de forma muito satisfatória nesse sentido, mas tem coisas para aprender ainda, para conquistar, para colocar em prática.

A colaboradora cita a resistência de alguns colegas para participar das PPIs e esclarece que essa “resistência”, muitas vezes é porque esse professor não teve a experiência de trabalhar de forma integrada. Ao analisar essa fala é possível perceber que na faculdade não é possível ter “todos os conhecimentos” que serão utilizados no futuro. Entretanto, é necessário aprender na experiência, estar disposto a tentar evoluir e melhorar sempre. Nesse contexto, a colaboradora Hilda Hilst chama a atenção sobre a compreensão de currículo integrado, dentro dos Institutos Federais, uma fala esclarecedora sobre o assunto.

Hilda Hilst: Sobre isso, eu preciso dizer duas coisas. Eu preciso dizer uma coisa antes de dizer a outra, que vai mais diretamente ao encontro da tua pergunta. **Primeira coisa que eu quero dizer é de que a compreensão de currículo integrado, infelizmente, ela ainda é bastante incipiente, bastante frágil, assim, entre... dentro do contexto dos IFs, né, falando assim, pela minha experiência, dentro da nossa instituição, muita gente que ainda não compreende muito bem, muita gente que nega, que acha que é uma bobagem, acham que é bobagem, assim como tem colegas que acreditam, que pensam que se limita... que o currículo integrado se limita a uma ou outra prática, um ou outro projeto de integração curricular ou interdisciplinaridade. Eu compreendo o currículo integrado a partir da Ciavatta, a partir do Frigotto, a partir da Cássia Kuenzer, a partir da Marise Ramos e outros autores aí. Eu compreendo o currículo integrado como algo que precisa atravessar o próprio professor, a minha própria formação, não tem como chegar numa efetivação, digamos assim, não tem como fazer o currículo integrado, da forma como esses autores o pensaram e propagam nos seus textos, sem que essa concepção atravesse a minha formação, a minha visão de mundo precisa ser perpassada pela compreensão da totalidade orgânica do mundo.** Eu não posso enxergar o mundo, só pela janela da minha disciplina, não posso olhar o mundo só pela janela da Língua Portuguesa, eu não consigo olhar o mundo pela janela da Química, porque eu não sei Química para olhar o mundo pela janela da Química ou da Física... Ok, eu não sei, não estudei em profundidade a Química e a Física, eu tenho noções muito elementares de Química e de Física, mas eu tenho o meu colega que estudou Química, tem o outro que

estudou a Física e eu preciso compreender que, hã, essa totalidade orgânica do mundo é formada por todos, é uma totalidade orgânica como o próprio nome diz, nós separamos, para fins de estudo, de especialização, né, a partir da modernidade, a humanidade, separou, fragmentou o mundo para estudá-lo. E a gente esqueceu que a gente fragmentou para poder estudá-lo com vistas a compreender o todo e separou as “partesinhas”. E a noção de currículo Integrado, o conceito de Currículo Integrado vem nos provocar, nos instigar a olhar de novo para essa totalidade orgânica. Se eu não tenho o conhecimento da Física, eu tenho lá, o meu colega (Nome), que tem o conhecimento da Física, então, vou... eu preciso chegar perto do (Nome), eu preciso conversar com o (Nome), dialogar com o (Nome), pensar com ele (estou dando só um exemplo), deve ser assim com todos, né, pensar juntos, fazer o planejamento juntos, de ações que possam permitir que o estudante, que os alunos, também vejam, a partir dessas várias janelinhas que eles estão tendo acesso, né, nas disciplinas, que eles vejam que são janelas, que cada matéria, que cada disciplina é uma janelinha que permite olhar para a totalidade orgânica, que é formada pelo todo, que une, que junta todas as áreas, então, é um desafio bastante grande as nossas experiências, a gente tem algumas experiências que são interessantes, exitosa, nesse sentido, mas ainda acho que estamos um tanto longe de fazer isso acontecer de modo mais amplo, de modo mais... me falta até o termo, mas de modo mais geral assim, sabe, são alguns professores preocupados com essa temática e querendo fazer isso acontecer e muitos outros alheios e muitos outros até acham importante, mas não têm aquela motivação ou não tiram aquele tempo para pensarem nisso e outros que acham isso uma grande bobagem, que isso não faz o menor sentido, que isso nem deveria existir isso, que essa história de currículo Integrado é besteira e Curso Integrado é besteira também. **A gente vê isso, o que importa mesmo é a área técnica e as áreas básicas estão ali só para dar suporte, para eles saberem o mínimo necessário para eles compreenderem as áreas técnicas, para dar conta do saber fazer da sua área técnica e o resto é firula, infelizmente.** (Grifos da autora)

Ela coloca o seu posicionamento sobre o currículo integrado a partir de autores que estudam sobre o assunto. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 20) definem o Currículo Integrado:

Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Nessa perspectiva, o currículo integrado enfoca a formação integral dos educandos. A colaboradora Hilda Hilst encerra sua fala colocando que para muitos professores o que importa são as disciplinas das áreas técnicas, que as disciplinas básicas, no entender dessas pessoas, estão ali só para dar suporte para as técnicas. Assim sendo, é necessário que os Institutos se mobilizem no sentido de propiciar um maior diálogo entre os professores das disciplinas básicas e das técnicas.

CONCLUSÃO

Neste artigo, busquei conhecer as práticas de ensino que vêm sendo desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, dos Cursos Técnicos Integrados da Rede Federal de Ensino. Nesse contexto, foi possível perceber que os educadores valorizam o dia destinado ao planejamento, a maioria deles afirma planejar as suas atividades semanalmente, outros continuamente ou diariamente, o que demonstra o comprometimento desses profissionais frente ao ensino de língua materna, na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto às práticas positivas, foram relatadas atividades bem planejadas e carregadas de significação para os estudantes. Já nas práticas negativas tivemos poucos relatos de atividades que não tiveram o retorno esperado, a maioria delas envolvendo TICs e pandemia, o que é compreensível, pois em todos os níveis de ensino existem professores que ainda não dominam as tecnologias ou que estão aprendendo a utilizá-las devido ao contexto atual.

O ponto mais crítico diz respeito ao Currículo Integrado, que segundo alguns professores as disciplinas básicas são pouco valorizadas frente às técnicas. Além disso, os educadores que têm uma compreensão esclarecida acerca desse assunto, chamam a atenção que existem outros que ainda não compreenderam a proposta de Currículo Integrado. Na EPT, a principal função do Currículo Integrado é proporcionar aos discentes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, bem como auxiliar a formação humana necessária a esse educando, para que o mesmo seja um leitor crítico, um cidadão consciente e atuante na sua comunidade.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Eds.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, MEC/SEB, 2007. p. 17-43.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2011.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Porque planejar? Como planejar? currículo, área, aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. A. **Monografia nº 10 da Serie Enfoques Teóricos**. Porto Alegre, Instituto de Física da UFRS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, no 15. São Paulo: Moraes, 1995.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, V. F. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. *In*: PERES, L. M. V. (Org.). **Imaginário**: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica/UFPel, 2004.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo: Forense, 1970.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, set./dez. 2020.

VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. *In*: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Unicamp, 2013. p. 1-20. Disponível em: <https://carlaechabe.files.wordpress.com/2013/11/formac3a7c3a3o-de-professores-para-o-uso-da-informc3a1tica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, V. A. S.; OLIVEIRA, V. F. Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 42, p. 405-420, maio/ago. 2014.

YUNES, E. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. 1. ed. Curitiba: Aymar, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5 CONCLUSÕES

A motivação para este estudo surgiu após a minha experiência como professora substituta em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Nesse período, dialogando com colegas, pude perceber que apesar do nome da disciplina constar na ementa como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, era perceptível que os professores priorizavam os conteúdos que possuíam maior afinidade, ou seja, quem gostava mais de Literatura priorizava os textos literários à conteúdos relacionados à linguagem e/ou uso da língua. A partir desse contexto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: **Como se constituem os saberes docentes e em que forma os trajetos formativos são singularizados pelos saberes experienciais dos professores de Língua Portuguesa na EBPT de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul? Existe algum impacto destes trajetos nas práxis destes docentes?**

Para responder a essa questão foi realizada uma entrevista semiestruturada, a partir das respostas dos colaboradores, foi possível conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos dos docentes de Língua Portuguesa. Eles contaram sobre os desafios enfrentados no decorrer dos seus trajetos formativos, muitos deles vivenciaram um período em que as oportunidades de ingresso em cursos de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), eram escassas e difíceis de acessar. Todos os colaboradores já possuíam experiência no magistério, antes de ingressarem como docentes na EPT. Os principais saberes docentes citados foram: disciplinares, curriculares, experienciais e a disposição do tato pedagógico.

A maioria das representações de docência que os educadores têm são positivas, dentro de tais representações foram citados: diálogo, afeto, amorosidade à docência, humanismo, resiliência, empatia entre outros. Já nas representações negativas foram citados pontos como: professor bravo, educador “detentor do conhecimento”, autoritarismo, falta de empatia, falta de comprometimento e desconhecimento do contexto dos educandos. Além disso, foi possível perceber que os colaboradores possuem uma autoimagem positiva.

Quanto ao ensino de LPLB, na EPT do Instituto pesquisado, é possível perceber que vem sendo baseado em boas práticas educativas. Quanto às práticas positivas, foram relatadas atividades bem planejadas e carregadas de significação para os estudantes. Já nas práticas negativas tivemos poucos relatos de atividades

que não tiveram o retorno esperado, a maioria delas envolvendo TICs e pandemia, o que é compreensível, pois em todos os níveis de ensino existem professores que ainda não dominam as tecnologias ou que estão aprendendo a utilizá-las devido ao contexto atual. Os Institutos de Educação Básica, Científica e Tecnológica têm como principal objetivo integrar os componentes do currículo, ou seja, trabalhar os conteúdos básicos e técnicos de forma que o indivíduo alcance uma formação completa (omnilateral), ou seja, que ele tenha acesso a um conhecimento que lhe possibilite um crescimento intelectual, bem como auxiliá-lo na busca por melhores condições de bem-estar social no espaço em que ele vive. A maioria dos entrevistados colocou a questão de não ter sido preparado para o trabalho com o Ensino Médio Integrado, mas que aprenderam na prática a desenvolver as propostas para contemplar o Currículo Integrado.

O Currículo Integrado busca permitir aos alunos o acesso aos conhecimentos imprescindíveis para o pleno exercício de sua cidadania, bem como que os mesmos tenham acesso além das atividades em sala de aula, às atividades de pesquisa. Nesse contexto, é importante destacar a atitude do educador, ele precisa ter uma boa formação inicial e continuada para que possa dar o suporte necessário aos educandos, que buscam a construção do conhecimento. Assim, é possível ter um profissional crítico, capaz de refletir sobre a sua realidade e de lutar pelos direitos da coletividade.

É importante ressaltar o papel essencial que a leitura exerce na formação integral do aluno. De acordo com os colaboradores, é função do Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira incentivar e orientar as leituras a serem realizadas pelos educandos. Ler permite que o discente tenha uma melhor percepção do mundo que o cerca, a partir das reflexões sobre o texto lido, o que possibilita a elaboração de seus próprios argumentos para dialogar ou discutir com seus pares. Uma leitura eficiente vai muito além de decodificar letras, é ler as entrelinhas do texto (verbal ou não verbal), bem como interpretar o mundo que o rodeia. Logo, a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento, inspiração, criticidade e aprendizagem.

O ponto mais crítico diz respeito ao Currículo Integrado, que segundo alguns professores as disciplinas básicas são pouco valorizadas frente às técnicas. Além disso, os educadores que têm uma compreensão esclarecida acerca desse assunto, chamam a atenção que existem outros que ainda não compreenderam a proposta de Currículo Integrado. Na EPT, a principal função do Currículo Integrado é proporcionar

aos discentes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, bem como auxiliar a formação humana necessária a esse educando, para que o mesmo seja um leitor crítico, um cidadão consciente e atuante na sua comunidade.

Ao final deste estudo, em que foram entrevistados 08 colaboradores, fica claro que os trajetos formativos agregam saberes experienciais, possibilitando uma maior segurança para o educador planejar e desenvolver suas aulas. Foi um período de intensas reflexões sobre o ensino de LPLB e sobre a importância das escolhas no decorrer do trajeto formativo. Um ponto que deve ser amplamente discutido é a formação inicial para os professores, a fim de que a mesma aborde questões voltadas para o trabalho na EPT.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBIER, R. Sobre o imaginário. Tradução: Márcia Lippincott Ferreira da Costa Vera de Paula. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIAZUS, P. H. S. **Docências LGBT**: (re)significando trajetórias formativas (Projeto de Pesquisa). Santa Maria: UFSM, 2018.
- BRANCHER, V. R. **Formação, saberes e representação**: história de vida de Helena Ferrari Teixeira. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. (Orgs.). **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos auto-formadores. São Paulo: Paco Editora, 2016.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução: Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CIAVATTA, M. (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.
- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/CNPQ, 2010.
- FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano**: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. *In*: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

SILVA, J. M. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, A. K. **Corpos que romperam o silêncio e (res)significaram uma experiência**: o teatro na formação inicial de professoras. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Trajetos Formativos	1. Como você prefere ser chamado nesta pesquisa?
	2. Por que você decidiu ser professor(a) de Língua Portuguesa?
	3. Poderia nos contar sobre o seu trajeto formativo (formação média, superior, habilitações, pós-graduações, etc.).
	4. Há quanto tempo você atua na EPT?
	5. Você trabalhou como professor(a) de Língua Portuguesa (LP) em outro lugar antes do Instituto Federal? Em qual nível de ensino?
Representações de docência	1. O que é uma boa docência de Língua Portuguesa para você?
	2. Se você tivesse que representar uma boa docência com que imagem faria?
	3. Fale-nos sobre seu melhor professor.
	4. E agora, se você tivesse que representar negativamente uma docência como faria?
	5. Fale-nos sobre um professor que tenha marcado negativamente sua vida.
	6. Como você imagina que seus alunos (o) (a) descrevem?
	7. Como você se vê enquanto professor?
Saberes Docentes	1. Para você, quais são os saberes imprescindíveis para um bom professor de Língua Portuguesa?
	2. Para você, é preciso que o professor de Língua Portuguesa tenha domínio (total) sobre os conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa? Por quê?
	3. Os conhecimentos que você tem sobre Linguística contribuem para o ensino de Língua Portuguesa?
Ensino de Língua Portuguesa	1. Você ministra aulas de LP em cursos Técnicos Integrados. Comente sobre o que você prioriza ensinar/trabalhar em suas aulas?
	2. É possível contemplar o ensino de Literatura Brasileira dentro da ementa da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos Técnicos Integrados? Você tem alguma experiência sobre essa organização da disciplina de Língua Portuguesa? Comente.
	3. Qual (ais) a(s) maior(es) dificuldade(s) que você percebe que os alunos apresentam com relação ao desempenho na disciplina de Língua Portuguesa? A que você atribui isso?

	4. Qual a sua opinião sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa? Você já participou de cursos que possam contribuir para que os profissionais de Língua Portuguesa se preparem para desenvolver o ensino da língua materna, especificamente, na EPT?
	5. Na sua opinião, de que modo deve ser trabalhada a Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica?
Práticas Educativas	1. Como se dá o planejamento das suas aulas?
	2. Cite uma prática de ensino positiva que tenha marcado sua trajetória.
	3. Cite uma prática de ensino negativa que tenha marcado sua trajetória.
	4. Falando sobre o currículo integrado... De acordo com Ciavatta o currículo integrado busca focar o trabalho como princípio educativo, visando superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e proporcionar a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Nesse contexto, você e seus colegas utilizam alguma prática ou projeto para integrar as diferentes áreas do currículo? Como é a sua atuação nesse sentido?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Título do projeto: **“Saberes docentes e trajetos formativos: de professores de Língua Portuguesa da EPT”**

Prezado colaborador você está sendo convidado(a) a participar, da pesquisa intitulada: “Saberes docentes e trajetos formativos: de professores de Língua Portuguesa da EPT” que tem como objetivo, conhecer os saberes docentes e os trajetos formativos de docência dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) no sentido de analisar as repercussões em suas práticas pedagógicas.

Quanto à Metodologia do Trabalho e as Coletas de Dados:

O estudo adota metodologia qualitativa, prevê a sua participação em entrevistas, que serão agendadas previamente em horários e locais conforme a sua disponibilidade. Estima-se a realização de um encontro com uma hora de duração. A entrevista será realizada pela autora do trabalho que fará a gravação da mesma, para serem futuramente transcritas e analisadas. Após transcrição você receberá devolutiva das mesmas para sua apreciação. Ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos colaboradores e publicadas.

Poderão ser utilizadas/solicitadas fotografias dos acervos particulares dos colaboradores para acionamento de memórias, que serão feitas somente com sua autorização e do mesmo modo com seu consentimento serão utilizadas ou não em escritos posteriores.

A participação nesse estudo é voluntária e anônima e a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do participante. Em qualquer momento do estudo, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Quanto às despesas e danos

O colaborador do trabalho não será remunerado pela sua participação na pesquisa, do mesmo modo não terá gastos com a mesma, isso pois poderá escolher o local que realizaremos as entrevistas/encontros e nos dirigiremos até este local, ou faremos em formato digital se assim solicitar/preferir. Se porventura ocorrer algum gasto quanto a deslocamento ou de outra ordem, a autora do trabalho se disponibiliza a ressarcir o colaborador mediante apresentação dos respectivos comprovantes. No que tange aos ressarcimentos frente a danos que a pesquisa possa vir a causar ao colaborador entendemos que, uma vez que seguiremos todos os preceitos éticos descritos nesta investigação, os mesmos não ocorrerão. Cabe destaque que trabalharemos tão somente com narrativas de vida e planos de aula dos colaboradores e/ou outros documentos com foco nos saberes docentes e nos trajetos formativos dos colaboradores. Caso ainda assim, algo vier a acontecer, todo e qualquer dano será ressarcido conforme legislação vigente. Em sendo necessário processo reparatório ou indenizatório faremos consulta a procuradoria jurídica do IFFar e/ou instância cabível e seguiremos sua orientação.

Quanto aos Riscos e Benefícios

Como risco para os colaboradores entrevistados na participação desta pesquisa ressalta-se, que com o trabalho poderá ocorrer algum grau de desconforto nos colaboradores, tendo em vista que poderão se emocionar durante o mesmo. Isso pois, com a entrevista poderão refletir sobre suas narrativas vida e formação. Se isso ocorrer o entrevistador perguntará se o colaborador deseja parar a entrevista ou continuar. Casos mais intensos serão encaminhados a profissional especializado no sistema público de saúde brasileiro, com acompanhamento da autora do trabalho.

Os benefícios e vantagens para os colaboradores entrevistados desta pesquisa serão as reflexões e investigações sobre os saberes docentes, os seus trajetos formativos, estas reflexões geram formação e investigação sobre sua prática educativa.

Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação/formação como: discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação profissional científica e tecnológica, visibilidade da área de linguagens nos institutos

federais, reflexões sobre o currículo integrado, contribuições com a pesquisa para a educação profissional.

Quanto ao sigilo:

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das participantes. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá, às mesmas quanto ao seu envolvimento no estudo, pois não estarão sujeitas a atividades invasivas ou privativas de benefícios. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pela autora do trabalho.

Os dados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores por eventual extravio ou vazão de informações sigilosas e serão armazenadas no Magma no Campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha por um período de cinco anos a contar da publicação dos resultados da pesquisa.

Além disso, o projeto será submetido ao Comitê de Ética do IFFar, garantindo assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre as participantes deste estudo serão confidenciais. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, as/os participantes serão identificadas/os. Informações adicionais podem ser obtidas com a autora do trabalho: Celular (55) 999589583, e-mail: paulinharocha2509@gmail.com e/ou com seu orientador Celular: (55) 999683751 e-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.

PESQUISADOR PARA CONTATO: Paula Joseane Rocha Gonçalves

NÚMERO DO TELEFONE: (55) 999589583

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685 Santa Maria, Rio Grande do Só–Fone/Fax: (55)32189850 e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: “Saberes docentes e trajetórias formativas: de professores de Língua Portuguesa da EPT”.

Pesquisadora Responsável: Paula Joseane Rocha Gonçalves

Instituição/Departamento: IF FARROUPILHA – Campus Jaguari

Telefone para contato: (55) 999589583

A autora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do trabalho. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF FARROUPILHA, em ____/____/2019 com o número do CAAE

Jaguari,dede 2019.

.....

Paula Joseane Rocha Gonçalves

Autora do Trabalho