

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MARCELA RAFAELA GOMES DE SOUZA

**PEDAGOGIA DA LITERATURA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMINHO
PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

NATAL/RN
FEVEREIRO/2017

MARCELA RAFAELA GOMES DE SOUZA

**PEDAGOGIA DA LITERATURA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMINHO
PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

NATAL/RN
FEVEREIRO/2017

MARCELA RAFAELA GOMES DE SOUZA

**PEDAGOGIA DA LITERATURA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMINHO
PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Dissertação apresentada e aprovada em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Ilane Ferreira Cavalcante, Prof.^a Dra. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Andrea Gabriel Francelino Rodrigues, Profa. Dra. – Examinador externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Mateus do Nascimento, Prof. Dr. – Examinador interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, Profa. Dra. – Suplente externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Profa. Dra. – Suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a uma amiga professora de espanhol, Gleba Coelli, (*in memoriam*) apesar do pouco tempo que convivemos, a maior parte desse tempo trabalhando e estudando no laboratório de tutoria da EaD no IFRN, posso afirmar a grande pessoa e profissional que ela foi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com todo o meu coração,

Ao Deus Aba por me dar forças em um momento que pensei que não iria completar essa carreira.

À professora Ilane, minha orientadora, pelas palavras de coragem, pelo incentivo incondicional e por não desistir de mim quando por tantas vezes lhe confessei que desistiria.

À minha família por todo amor, força e apoio dedicados a mim nos momentos de desespero.

Aos amigos que tem sido como irmãos em momentos de angústia.

Aos meus professores do mestrado que fizeram parte da minha história no PPGEP e, com certeza, neste trabalho, tem um pouco do muito que aprendi e cresci com cada um durante as aulas, bem como a todos que fazem parte do PPGEP e trabalham para que tudo aconteça na mais perfeita harmonia e excelência.

À FAPERN/CAPES pelo apoio financeiro.

Aos professores que fazem parte da banca examinadora e conseqüentemente lerão nosso trabalho.

Às professoras que participaram da minha pesquisa e concederam as entrevistas.

E, por fim, à Literatura, pelas viagens que fiz por meio dela sem sair do meu quarto, pela utopia que me apresenta e me faz caminhar, assim como pelo prazer de ler que tem moldado e restaurado minha humanidade.

La pedagogía de la literatura es un hecho eminentemente estético, un ejercicio de reconciliación con el mundo exterior, pero con un horizonte diferente, el de la creación y lo poético. (RODRÍGUEZ, 2005, p. 109).

RESUMO

Apresentamos uma pesquisa que propõe a pedagogia da literatura como um caminho para a formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Nosso objeto de estudo é, portanto, a Pedagogia da Literatura, por compreendermos que o texto literário possui elementos que fazem parte do homem e de sua humanidade – haja vista que é um texto criado pelo homem e para o homem. Configura-se, deste modo, em um caminho que pode ser percorrido junto à formação geral e profissional na perspectiva da Formação Integrada, a qual prima por uma educação emancipatória, que forme o homem em sua plenitude, considerando todas as suas dimensões (social, cultural, econômica, política, etc.). Nessa perspectiva, temos como objetivo geral refletir sobre uma pedagogia da literatura no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com vistas à Formação Humana Integral dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN – Campus Natal Central, no contexto do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Para alcançá-lo desenvolvemos a pesquisa buscando compreender a pedagogia da literatura, realizar análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e do Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2012) e investigar a compreensão de professores de espanhol do IFRN/Campus Natal Central no que concerne ao uso pedagógico da literatura em aula de E/LE no Ensino Médio Integrado. Para tanto, nossa metodologia de trabalho se constituiu em pesquisas bibliográfica, documental e empírica, tendo como aporte teórico a pesquisa qualitativa e de caráter social. Ademais, nossa pesquisa foi financiada pela FAPERN/CAPES. O desfecho de nosso estudo apontou para uma pedagogia da literatura que não seja um ensino de literatura, mas um ensino por meio da literatura. No que se refere à pesquisa empírica, as professoras entrevistadas demonstraram, em sua maioria, interesse em trabalhar com a literatura, além de planos pedagógicos com o uso de textos literários, no entanto, ainda fazem pouco ou nenhum uso de textos literários em aula. As docentes também demonstraram que apesar de não ter uma concepção epistemológica da formação humana integral ou da prática em sala de aula tendo como uso pedagógico a literatura, elas têm se identificado, enquanto docentes de cursos técnicos de nível médio, com a Formação Integrada e compreendem que os estudantes da última etapa da educação básica precisam ter uma formação para a vida.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino médio integrado. Formação humana integral. Formação Integrada. Pedagogia da Literatura.

RESUMEN

Presentamos una investigación que propone la pedagogía de la literatura como un camino para la formación humana integral de los estudiantes de la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional. Nuestro objeto de estudio es, por lo tanto, la Pedagogía de la Literatura, por comprender que el texto literario posee elementos que hacen parte del hombre y de su humanidad – una vez que es un texto creado por el hombre y para el hombre. Se configura, de ese modo, en un camino que puede ser recorrido junto a la formación general y profesional en la perspectiva de formación integrada, la cual tiene la primicia de una educación emancipadora, que forme el hombre en su plenitud, considerando todas las sus dimensiones (social, cultural, económica, política, etc.). En esa perspectiva, tenemos como objetivo general reflejar respecto a una pedagogía de la literatura en la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional con el propósito de alcanzar la Formación Humana Integral de los estudiantes de los Cursos Técnicos Integrados del IFRN – Campus Natal Central, en el contexto de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Para lograrlo, desarrollamos una investigación para comprender la pedagogía de la literatura, realizar análisis de las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (OCM, 2006) y del Proyecto Político-Pedagógico del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN, 2012), y averiguar la comprensión de profesores de lengua española del IFRN/Campus Natal Central. Para ello, nuestra metodología de trabajo se constituye en una investigación bibliográfica, documental y empírica, teniendo como aporte teórico la investigación cualitativa y de carácter social. Además, nuestra investigación fue financiada por la FAPERN/CAPES. El desenlace de nuestro estudio apuntó para una pedagogía de la literatura que no es una enseñanza de literatura, sino que una enseñanza por medio de la literatura. En lo que se refiere a la investigación empírica, las profesoras entrevistadas demostraron, en su mayoría, interés en trabajar con la literatura, además de planes pedagógicos con el uso de textos literarios en clase, no obstante, aún hacen poco o ningún uso de textos literarios en clase. Y, aunque no tengan una concepción epistemológica de formación humana integral o practica en sala de clase teniendo como uso pedagógico la literatura, ellas tienen identificación, mientras docentes de cursos técnicos integrados, con la Formación Integrada y comprenden que los estudiantes de la última etapa de la educación básica necesitan tener una formación para la vida.

Palabras claves: Educación Profesional. Enseñanza media integrada. Formación humana integral. Formación Integrada. Pedagogía de la literatura.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	10
1.1	LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA	13
1.2	DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
1.3	O LOCUS DA PESQUISA, OS ATORES SOCIAIS E O INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO	26
2	REFLETINDO SOBRE A PEDAGOGIA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	31
2.1	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICO-ESPECÍFICA	42
2.2	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO IFRN: CONCEPÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	61
2.3	PEDAGOGIA DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA	71
3	ENSINO DE E/LE E PEDAGOGIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DAS OCEM (2006)	79
3.1	RECOMENDAÇÕES DAS OCEM (2006) PARA O ENSINO DE E/LE	82
3.2	PEDAGOGIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS OCEM (2006)?	89
4	PEDAGOGIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE ESPANHOL DO IFRN/CAMPUS NATAL CENTRAL	97
5	ÚLTIMAS PALAVRAS: O DESFECHO DA PESQUISA	117
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE – Roteiro da entrevista	128

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, **talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade**, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 173. Grifo nosso).

Ao meditar sobre o que disse Candido (1995) a respeito da literatura como “fator indispensável de humanização”, inicio¹ este trabalho acadêmico e dissertativo tecendo considerações acerca da força humanizadora do texto literário em mim. Até chegar nessa compreensão e defesa, foi-me lentamente sendo apresentado o universo dos textos e gêneros literários, bem como as questões intrínsecas à literatura e à formação integral do homem por meio da escolarização.

O apreço e gosto pela leitura literária chegaram, de fato, quando ingressei à universidade. Antes disso, meus conhecimentos e leituras no âmbito da literatura eram ínfimos. Acredito, quando reflito sobre minha vida escolar/acadêmica, que esse conhecimento e a própria literatura estavam no meu subconsciente e inconsciente, pois, fisicamente ou materialmente não tive acesso considerável a esse tipo de leitura. Não houve um incentivo familiar e o incentivo escolar foi praticamente inexistente.

Lembro-me que, na infância, o mais perto que cheguei do universo dos textos literários foi na leitura dos chamados “contos de fadas”. Tinha preguiça de ler, confesso. No entanto, hoje, compreendo o quanto o incentivo na infância é importante no combate à indisposição à leitura (seja esta literária ou não) ao longo da vida. Então, a leitura dos contos, sendo narrativas curtas, era bem-vinda a uma leitora incipiente.

Além dessa leitura, não posso deixar de mencionar a leitura religiosa, por meio das narrativas bíblicas. A história dos hebreus, desde a peregrinação de Abraão e sua descendência rumo à “Terra Prometida” até os dias de Cristo, passando pelos relatos sobre o início da monarquia israelita, os heróis e heroínas do povo hebreu em tempos de guerra (todos estes apontando para a pessoa de Jesus), também o livro de Salmos, Cantares de Salomão e Provérbios, considerados estes “os livros poéticos da Bíblia” ou poesia hebraica. Inclusive as cartas do apóstolo Paulo às igrejas judaico-cristãs de sua época, toda a sua

¹ Sabemos que a escrita acadêmica pede a uniformização da pessoa do verbo em todo o texto. No entanto, apenas fazemos uso da 1ª pessoa do singular no tópico “Primeiras Palavras” por se tratar da narrativa sobre as experiências pessoais com o texto literário da mestranda, principal responsável pela pesquisa ora apresentada.

eloquente escrita e paixão de ex-perseguidor de cristãos a cristão convicto. Essas leituras foram essenciais no desenvolvimento de minhas predileções leitoras.

Enquanto cursei o ensino médio, fui despertada para a leitura de alguns clássicos da literatura brasileira. Isso devido às leituras obrigatórias exigidas pelo vestibular na época. Na oportunidade, comecei a frequentar a biblioteca da escola, algo de que também não tinha o hábito. Nesse momento, tive acesso a autores estrangeiros sobre quem ouvia falar (também clássicos) como Shakespeare, a título de exemplo.

Até então, jamais pude perceber o bem que essas ínfimas leituras realizadas na infância e na adolescência me proporcionaram. Hoje consigo perceber com clareza, eu estava sendo, aos poucos e inconscientemente, moldada, lapidada enquanto ser histórico-social pela força humanizadora da literatura. Minha humanidade estava sendo “confirmada” a partir dos encontros e confrontos com a ficção, o mito, o lírico, a prosa, os contos, as fadas, o êxodo hebreus, as crônicas dos reis judaicos...

Durante minha jornada acadêmica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cujo ingresso aconteceu em 2009, no curso de Licenciatura em Espanhol, modalidade presencial, tive o prazer e privilégio de conviver com amantes da literatura – meus professores.

Também tive, igualmente, bons mestres e doutores que me ensinaram a ter profundo respeito e valorização pelas questões educativas, de escolarização do homem, de formação sistemática e formação humana. Além disso, participei de bases de pesquisa que me encorajaram e me motivaram a desejar estar no caminho da pesquisa em Literatura e em Educação.

Uma dessas bases de pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL/IFRN/EaD), foi o responsável pelo desenvolvimento de uma pesquisa que culminou em meu trabalho monográfico, com o título “O Perfil de Leitor do Aluno Ingressante na Licenciatura em Letras Espanhol a Distância”. A finalidade de nossa investigação era conhecer o perfil de leitor, com ênfase na leitura literária, do discente ingressante na Licenciatura em Espanhol, modalidade a Distância, do ano letivo de 2012.1.

Na Licenciatura em Espanhol, além do conhecimento gramatical, estrutural, sintático e semântico da língua também percorri o estudo de algumas obras da literatura hispânica, assim como de outros aspectos dessa cultura. Desse modo, tive a oportunidade, nesse momento de formação docente, de conhecer o texto literário de autores da cultura da Espanha e de Hispano-América, como, por exemplo, Cervantes, Lope de Vega, Luis de Góngora, Sor Juana

Inés de la Cruz, Rubem Darío, Jorge Luís Borges, Isabel Allende, Laura Esquivel, entre outros.

De cada autor tive acesso a uma ou duas obras, um ou dois poemas, contos e romances. Compreendo que não é o suficiente, em termos de ensino de literatura, no contexto de uma licenciatura, mas, para mim, foi como o cálice que transborda, pois, até então, ainda não havia tido acesso a esses autores. Assim, foi nessa época de contexto acadêmico que pude, então, amadurecer minhas leituras e dar às leituras já realizadas um sentido novo, revivendo um sentimento que para mim é único quando leio obras literárias.

O contexto acadêmico e as vivências dentro desse universo de estudo para nós licenciandos, em especial de uma língua estrangeira, contribuiu, muitas vezes, de forma bastante peculiar e significativa para minha formação docente, interesses de pesquisa, assim como para o amadurecimento (que é contínuo) de uma consciência crítica sobre o papel da literatura na formação pessoal, acadêmica e profissional. Nessa conjuntura, as leituras literárias realizadas, individualmente e em grupo, foram especiais e, certamente, se configuram em objeto de estudo em minha *práxis* – isto é, uma prática docente com reflexão e consequentemente uma ação nova e melhor pensada.

Essa breve, porém, ditosa (porque o pouco é muito quando estamos em boa companhia) experiência de leitura literária até chegar ao ensino superior – momento em que o apreço e o gosto à literatura se consolidam – é contínua, inacabada, se renova a cada leitura e fruição estética, que também é única a cada texto, tem sido a principal responsável por ter me enveredado nos caminhos da pesquisa acadêmica em literatura e ensino.

Quando leio literatura é como se uma parte da minha história estivesse sendo contada – entre as linhas que tecem o texto, as metáforas, a beleza e estética da obra – uma parte de uma narrativa que eu não pude contar. E, dependendo da história, como alude Compagnon (2009, p. 64), posso “derrubar ídolos” e “mudar o mundo”. Com esse trabalho desejo que meus alunos e meus colegas professores de Espanhol, e também aqueles de outras letras e áreas do saber, possam igualmente encontrar na literatura um caminho para formar e educar para além de um saber específico².

² Creio que preciso deixar claro a seguinte compreensão: todos nós devemos ser livres para escolher um caminho para ensinar, é óbvio que não necessita ser o caminho que nós estamos apresentando aqui nessas linhas. Defendo que os currículos e materiais didáticos podem ser seguidos a partir da liberdade didático-pedagógica de cada professor. Liberdade esta constituída no seio da formação acadêmica.

Diante do exposto, adotamos como objeto de estudo a pedagogia da literatura³, no contexto do EMIEP do IFRN. Propomos uma discussão sobre o papel e o valor do texto literário na constituição da formação humana no processo de escolarização e profissionalização dos estudantes. Nesse contexto, o desenrolar dessa pesquisa se desvela no uso pedagógico da literatura.

A pedagogia da literatura surge aqui como uma proposta para que o aluno tenha na literatura um motivo, um incentivo para ser um discente que pensa além dos muros da escola e do conteúdo específico compartilhado em sala de aula e que esse trabalho contribua, de fato, para sua formação humana.

Desejo, ainda, que nós, docentes e discentes, possamos nos (as)segurar na forma bela da palavra, e permitamos que a própria literatura nos tome de assalto em um devaneio sob o qual a magia e a ilusão possam acalentar nossa alma e (re)fazer nossa humanidade. Que possamos experimentar o poder e a força emancipatória que nos proporciona a leitura literária, nos tornando mais humanos e, ousado dizer, mais dignos de nossa humanidade.

O direito à Literatura, preconizado por Candido (1995), é dado a todos e a todas não apenas pelo fato de nos tornarmos mais letrados, cultos, atraentes e inteligentes, mas, especialmente, porque o texto literário se constitui em uma necessidade para a humanização de um ser que em sua gênese nasce humano, não obstante, por vezes, se esquece de que é preciso confirmar essa humanidade.

1.1. LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA

Em 2009, os Centros Federais de Educação Tecnológica receberam o novo *status* de Institutos Federais⁴, fruto da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa mudança ocasionou transformações significativas no interior dos institutos, inclusive

³ A concepção de pedagogia da literatura foi escolhida como objeto de estudo na perspectiva do trabalho pedagógico em sala de aula com vistas à formação humana integral, no EMIEP, uma vez que compreendemos que o texto literário possui elementos que fazem parte do homem e de sua humanidade, sendo um caminho que pode ser percorrido junto à formação geral e profissional na perspectiva da formação integrada. No entanto, não encontramos em nosso estudo da arte um autor que trabalhasse especificamente o conceito de pedagogia da literatura, no entanto citam essa expressão em seus estudos. Assim, nos propusemos a concebê-la, transportando-a para um lugar de teorização.

⁴ Em 29 de dezembro de 2008, por força da Lei nº 11.892, aqui em nosso estado, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte foi elevado a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esse novo status promoveu mudanças significativas no interior dessa instituição, como, por exemplo, a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, inclusive com os cursos de licenciaturas, cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, assim como passaram a ser equiparados às Universidades Federais. (BRASIL, 2008).

reafirmando algumas ações que, há alguns anos, já existiam. Como exemplo, citamos o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, a revogação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 – que separava a formação geral da formação profissional – bem como a aprovação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada.

Nessa nova perspectiva, proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, os cursos deveriam “habilitar” os estudantes à educação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino contando com matrícula única para cada estudante. Ainda que a implementação dessa modalidade de ensino apresente obstáculos, esse decreto foi muito bem-vindo por trazer a esperança de um ensino médio integrado ao técnico, oportunizando, assim, a Formação Integrada.

A proposta de Formação Integrada que tratamos fundamenta-se nos autores que lemos para a realização deste estudo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005. KUENZER, 2010. MOURA, 2015. PACHECO, 2012. RAMOS, 2010). Tal proposta visa à formação integral do homem por meio, em linhas gerais, da proposição pedagógica do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), a partir de uma perspectiva de formação omnilateral – que significa formar o homem em todas as suas dimensões (política, social, cultural, econômica, etc.).

Nesse sentido, ao lado da integração entre formação técnica e propedêutica também deve acontecer a formação humana. Em outras palavras, a educação, nessa perspectiva, tem um caráter especial – o de formar o educando, futuro técnico/profissional, para a vida.

Em nossas vivências de professores em formação aprendemos que a educação também é prática humanizadora: “[...] jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]” (FREIRE, 1996, p. 145). A partir da assertiva, podemos conceber o processo educativo como humano, uma vez que proporciona aos sujeitos envolvidos nesse processo afetividade, amizade, cooperação, troca de experiências, ajuda mútua, interação, comunicação. E, nesse processo, a docência não existe sem a discência, quando se ensina se aprende e o aprendiz também ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (1996), o processo educativo não está separado das emoções, desejos, sonhos. Tudo isso, no nosso entender, está muito próximo da Literatura e, também, do que ela proporciona ao ser humano, pois é para ele e por ele que ela nasce, se concebe e se manifesta.

A literatura tem essa magia de nos proporcionar fantasias no terreno da imaginação, da realidade e na união de ambas, uma vez que dentro da ficção existem diversos elementos da realidade. Além disso, alguns textos têm um forte poder político e ideológico. Tais textos contribuem, portanto, de forma significativa com a humanidade, e podem se apresentar em um contexto amplo e pleno da educação técnica integrada à educação propedêutica, porém, não de forma dicotômica ou na fragmentação dos conhecimentos.

Outra discussão de Freire (2009), que nos interessa, está na compreensão do ato de ler: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] 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.” (FREIRE, 2009, p. 11). Em um contexto de Educação Profissional (EP), e em qualquer contexto educativo, a prática leitora se mostra muito favorável à descoberta e compreensão crítica do mundo e seus sistemas e valores, inclusive a prática da leitura literária que, estando ou não em uma conjuntura didático-pedagógica, tem um papel humanizador.

Ao apresentar a leitura do mundo e a leitura da palavra, Freire (2009) ensina que ao ler o mundo e depois, ao lê-lo criticamente através da palavra, podemos, por meio do nosso contexto, trazer sentido ao texto, e vice-versa. Conseguimos, com isso, transformar nossa percepção de mundo e, assim, modificá-lo, experimentá-lo e nos tornar cidadãos conscientes de nossas práticas e fazeres profissionais. A partir de uma leitura crítica e reflexiva passamos a entender melhor o mundo em sua totalidade e o nosso mundo particular. Somente entendendo-o, podemos respeitá-lo, cultivá-lo e transformá-lo para o bem de toda sociedade.

Nos caminhos dos estudos da literatura, lemos Antoine de Compagnon (2009). Esse autor, também professor, pesquisador e estudioso da literatura, nos permite compreender a literatura em sua totalidade, como parte de uma disciplina que deve estar presente no currículo escolar e que, ao mesmo tempo em que instrui, é leitura de deleite e devaneio.

Esse entendimento nos ajuda a conceber a literatura como parte de uma formação escolar/acadêmica e, nessa especificidade educacional, ela também pode adotar o deleite de que fala o autor. Sobre a importância de estudar a literatura, Compagnon (2009) afirma:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Nesse sentido, a literatura passa a ser um ambiente pedagógico favorável, no qual podemos conhecer e respeitar o outro, sua diversidade, seus valores, seu espaço, seu tempo, e

assim, compreender que somos humanos, diferentes, pensamos e agimos conforme nosso contexto. E são nessas diferenças que nos construímos enquanto seres humanos.

Essas discussões dentro de um contexto educacional e também de formação profissional tem valor inestimável, uma vez que o técnico/profissional em formação lança um olhar também para as questões humanizadoras que perpassam a prática da leitura literária, de forma crítico-reflexiva, e não se detém apenas em um olhar que enfoca um saber técnico-específico.

Ao discutir a utilidade e a pertinência da literatura (na escola e na vida), o autor nos permite inferir que esta é fonte de prazer e de conhecimento. Ele explica que o viver se torna mais fácil quando sabemos ler além da receita médica, do jornal, da cédula de voto. Sobre isso, assegura o autor: “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem.” (COMPAGNON, 2009, p. 35). Nessa perspectiva, a leitura (literária) torna o homem melhor e, por isso, lhe proporciona uma vida melhor. Fundamentado na leitura de Bacon (1996), o autor afirma que a literatura nos torna mais sinceros, verdadeiros, inteligentes. Por meio dela não é necessário usar de estratégias para mostrar saber o que não sabemos.

Considerar isso é, certamente, um caminho para o respeito mútuo no ensinar e no aprender, pois compreendemos o humano, suas ações e reações diante de circunstâncias diversas do cotidiano, da vida. Nenhum ser humano é incoerente, todos nós estamos contextualizados com nosso tempo, nosso espaço, nossas crenças e valores, nossa cultura, arte e literatura. Essa é apenas uma das muitas reflexões que a literatura pode nos apresentar.

Isso expressa, ainda que minimamente, a estima por questões educativas e pela literatura, ambas compartilhadas ao longo de uma jornada acadêmica. Nós, licenciandos e licenciados, somos, muitas vezes, como espelhos que refletem a pedagogia e o fazer docente dos nossos professores em nossas práticas. E não ponderamos sobre uma imitação, mas sobre quando, em nosso fazer, conseguimos estabelecer relações nas nossas salas de aula com o que foi aprendido com os nossos mestres na academia.

Diante dessa reflexão e a partir das experiências pessoais, escolar e acadêmica vividas até o momento de escrita da dissertação de mestrado, é que apresentamos, neste trabalho, o resultado de nossa pesquisa sobre a pedagogia da literatura e seu papel humanizador na educação profissional de nível médio. O contexto em que essa área de deleite e saber se constitui na pesquisa, o tipo de pesquisa proposta, o aporte teórico-metodológico utilizado estão delineados na sequência.

O atual cenário da educação, especialmente a que defende a formação do homem integral⁵, tem se configurado bastante desafiador, uma vez que a implementação efetiva da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio perpassa várias questões de cunho político, econômico e social.

Faz-se necessário debater o tema a fim de que todos possamos entender de forma plena o que significa para a realidade brasileira investir em um Ensino Médio Integrado (EMI) de qualidade, e, assim, ir construindo uma educação que compreenda a formação integral do homem. Uma educação que dê aos estudantes a emancipação necessária para dar continuidade aos estudos ou seguir carreira em uma profissão técnica.⁶

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que, sob o ideário de um ensino politécnico⁷ se estabelece um Ensino Médio que busca integrar ciência, arte, cultura, humanismo e tecnologia, tendo o trabalho como um princípio educativo, rompendo, conseqüentemente, com a dicotomia: educação básica versus educação técnica.

Essa dicotomia precisa ser superada. Não nos cabe mais, tendo em vista a realidade socioeconômica do país, um ensino fragmentado, diverso em dicotomias educacionais. Para tanto, é importante que aqueles estudantes que desejam e têm a necessidade de serem formados também para o mundo do trabalho tenham a oportunidade e o direito de participar de uma educação profissional de qualidade – não lhes sendo negada a formação intelectual, científica, tecnológica, cultural, humana.

A compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho na perspectiva de integração entre a educação geral e a educação técnica/profissional é um meio para superarmos a dualidade estrutural histórica entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2007).

⁵ Neste trabalho tratamos as expressões “formação do homem integral”, “formação humana integral” e “formação integral dos estudantes” como sinônimas; esses termos dizem respeito a uma compreensão similar daquela que muitos autores tratam apenas por formação humana integral, que se constitui, como já sinalizamos, em uma formação omnilateral, isto é, a formação que deve considerar em seu processo educacional todas as dimensões humanas (social, cultural, política, econômica, etc.).

⁶ A Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, implicará, no que concerne a essa perspectiva, a descontinuidade de um processo de construção de políticas públicas em favor de uma educação emancipatória e da Formação Integrada. Enquanto a Formação Integrada é uma proposta que prima pela integração das diversas áreas do conhecimento, a famigerada Reforma do Ensino Médio propõe a fragmentação das áreas do conhecimento. Inclusive, autoriza a contratação de profissionais com “notório saber” para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação exclusivamente para atuar na educação técnica e profissional. Esse pressuposto fará com que a formação docente e os cursos de licenciatura percam o seu valor e até a obrigatoriedade depois que tal reforma virar lei.

⁷ Compreendemos a Politecnia como uma dimensão da educação omnilateral. Segundo Demerval Saviani (2003), no artigo “O choque teórico da politecnia,” na Revista *Trabalho, Educação e Saúde*, (2003, 1(1), pp. 131-152) a noção de politecnia está atrelada à noção de trabalho, deve superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Isso poderá ser possível a partir da socialização dos meios de produção entre todos em uma sociedade.

Em outras palavras, podemos inferir, a partir da explanação de Moura (2007), que o Ensino Médio Integrado é uma proposta com a qual podemos viver, e espera-se que de forma plena, uma educação que forme o homem para vida, em todos os seus aspectos, e não apenas para uma realidade de mercado de trabalho.

O homem integral aprende as técnicas e tecnologias do trabalho, de produção desse trabalho, a implicação do mesmo para o mercado consumidor, bem como todas as demandas entrelaçadas ao trabalho como um princípio educativo (e não meramente de formação mecanicista voltada apenas para os interesses do capital). O homem integral deve ter acesso às ciências, às artes, às literaturas, isto é, à cultura geral e técnica, ao saber pensar e ao saber fazer (sem dicotimizá-los).

Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) têm sido, em geral, as instituições que apresentam propostas político-pedagógicas que expressam finalidades e objetivos formativos voltados para a Formação Integrada no que concerne à última etapa da educação básica integrada à formação profissional técnica e tecnológica no Brasil.

Essas instituições vêm a cada dia “experimentando”⁸ uma educação que vai além da mera profissionalização ou de um ensino que atenta apenas à educação básica ou formação geral, mas que busca trabalhar todas as dimensões intrínsecas à vida humana.

No tocante ao IFRN⁹, o Projeto Político-Pedagógico (doravante PPP/IFRN-2012) desse instituto propõe um “currículo integrado”¹⁰, no qual as disciplinas que fazem parte da matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio devem ser trabalhadas de modo conjunto e fundamentar-se na interdisciplinaridade e na contextualização, buscando uma formação integrada, que entrelace ciência, trabalho, cultura e tecnologia, contribuindo, desse modo, para uma formação técnico-humanística consistente.

A integração curricular consiste, entre outros aspectos e pressupostos que a orientam, em práticas pedagógicas integradoras e em atitudes interdisciplinares e contextualizadas por parte dos educadores do instituto – que devem ser articuladas e estabelecidas entre as disciplinas conhecidas como de formação geral e as disciplinas de formação técnico-específica.

⁸ Araujo (2014) pondera que o Ensino Integrado se configura em uma “experiência” e não em uma realidade já estabelecida e concretizada pelos Institutos Federais e demais instituições que têm em seus projetos pedagógicos o desafio de implementar o ensino integrado ou que, até mesmo, fazem uso de “pedagogias integradoras”.

⁹ Neste trabalho, nos propomos a analisar o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal por se aproximar de nossa realidade acadêmica.

¹⁰ A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio do IFRN fundamenta-se nos princípios do currículo integrado (PPP/IFRN, 2012). A concepção de currículo integrado, dentre outras, está explanada no capítulo 2.

Nessa perspectiva, a formação integral do homem pelos IF perpassa um ensino que se organiza na ministração de disciplinas do campo da cultura geral e técnica, a partir de uma proposta de formação integrada.

Sendo assim, realizar a integração entre as diversas áreas do saber torna-se um desafio, uma vez que é de grande relevância, para essa formação, que as disciplinas dialoguem entre si e, mais ainda, que essas disciplinas trabalhem de modo efetivo a formação humana, auxiliando os futuros técnicos a compreenderem e se perceberem cidadãos-trabalhadores éticos e comprometidos eticamente com suas profissões, bem como com a sociedade em que estão inseridos.

Uma das disciplinas, própria da formação geral e cultural, fundamental no trabalho com as concepções os valores socioculturais, a formação humana, cidadã e ético-profissional é a literatura, que tem sido trabalhada, de forma tradicional, principalmente dentro das disciplinas de línguas – Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

A integração dos conhecimentos técnicos e propedêuticos (aparentemente díspares) apresenta-nos uma discussão que diz respeito ao trabalho pedagógico compreendido entre a união da técnica com as letras. Nesse caso, faz-se necessário considerar e harmonizar as especificidades da literatura com o conhecimento técnico nessa perspectiva de educação que contemple a formação integral do homem. Assim, as atividades com a literatura podem ser desenvolvidas de forma a manter uma relação com a vida pessoal, escolar e profissional do técnico em formação.

Compreendemos que a Pedagogia da Literatura tem um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem para a formação humana na EP, uma vez que o texto literário auxilia o estudante a compreender seu universo social e cultural, os interesses sociais, as relações entre o trabalho e a vida, assim como ser capaz de intervir nesse universo.

Ressaltamos, ainda, que a Pedagogia da Literatura pode contribuir no estímulo à leitura de uma forma geral, à aproximação do aluno ao mundo da leitura literária, inclusive ao fomento de uma cultura literária, contribuições essas fundamentadas em um processo sistemático de educação que se propõe uma formação omnilateral.

Nessa perspectiva, temos como guia as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual a importância de uma pedagogia da literatura no Ensino Médio Integrado à Educação profissional (EMIEP)?
2. O uso pedagógico da literatura de fato pode ser vislumbrado no EMIEP com vistas à formação humana integral dos estudantes do IFRN/Campus Natal Central?

Diante das questões propostas, temos por objetivo geral: refletir sobre uma pedagogia da literatura no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com vistas à Formação Humana Integral dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFRN – Campus Natal Central, no contexto do ensino de E/LE.

Para tanto, assinalamos como objetivos específicos:

1. Desenvolver uma concepção de Pedagogia da Literatura e o seu papel humanizador para os estudantes do Ensino Médio Integrado.
2. Realizar análise, para efeito de pesquisa, de fontes oficiais, quais sejam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e o PPP/IFRN (2012) a fim de aclarar uma possível proposta da pedagogia da literatura no contexto do ensino de E/LE¹¹ ofertado no IFRN – Campus Natal Central.
3. Investigar a compreensão de professores de E/LE do EMIEP no IFRN/Campus Natal Central sobre a importância do uso do texto literário para a formação humana integral dos estudantes e como esses professores fazem a utilização pedagógica dos textos.

A realização deste trabalho não pretende revisitar espaços recorrentes no âmbito das investigações epistemológicas que tem como ponto de partida a escola, uma pedagogia, inclusive no que se refere a apontar dificuldades já conhecidas por nós pesquisadores a respeito de práticas e metodologias inadequadas ou ineficientes, ou até mesmo do desencorajamento docente frente a uma realidade específica e/ou nova.

Almeja-se, diante da escolha do objeto de estudo, direcionar a pesquisa aqui apresentada a outra especificidade, que também demanda novas investigações. Essa abordagem se configura em refletir, ao longo do trabalho, sobre uma pedagogia da literatura no EMIEP, que acontece na disciplina de E/LE e, ainda, sobre qual é o valor e contributo de uma pedagogia da literatura como prática social, cultural, educativa que humaniza, e, portanto, com vistas a contribuir para uma formação integral dos estudantes.

1.2 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Adotamos como aporte teórico referente à Formação Integrada e ao EMIEP uma visão de cunho sócio-crítica e contemporânea oriunda de autores como Araujo (2014), Ciavatta (2005; 2010), Machado (2010) e Ramos (2005; 2010). Para a discussão da pedagogia da

¹¹ A escolha da disciplina de Espanhol Como Língua Estrangeira (E/LE) se deu em virtude da formação acadêmica da mestranda, principal responsável por esta pesquisa.

literatura como fator de humanização nos debruçamos sobre os textos de Cárdenas Paéz (2002), Candido (1995), Compagnon (2009; 2001) e Jouve (2002; 2012).

No que se refere ao aporte teórico-metodológico, nos amparamos na empiria de natureza social e qualitativa a partir de Minayo (2004), Deslandes et al (1994) e Gil (1999). Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, nos reportamos ao campo empírico através da pesquisa de campo – com a realização de entrevista semiestruturada – com vistas à construção de novos conhecimentos e nova visão da realidade que buscamos compreender de forma crítica no que concerne ao objeto em estudo.

Conforme Minayo (2004), existe um tipo de conhecimento que é gerado a partir do conhecimento de campo, isto é, um tipo de conhecimento que se torna concreto quando o pesquisador vai para o campo empírico. Ao discutir amplamente sobre a importância da pesquisa qualitativa e todos os métodos e metodologias a ela aplicados, essa autora busca fortalecer a concepção de que a pesquisa de cunho qualitativo torna-se interessante nas investigações de natureza social ou das ciências sociais e pode ser atrelada à pesquisa de cunho quantitativo.

Sobre o trabalho de campo como descoberta e criação no contexto de pesquisas sociais de perspectiva qualitativa, observa-se que:

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (DESLANDES et al, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa se fundamenta na questão de que é necessária uma investigação de campo de cunho social e qualitativo na busca de novos conhecimentos e também a respeito daquilo que desejamos saber, porém pouco é discutida por autores e teóricos na área em que investigamos.

De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa de caráter social implica “metodologias qualitativas” que apontam para o aprofundamento desse caráter e no pensar do quanto pode ser dificultosa a constituição do conhecimento compreendido na parcialidade e no inacabamento. Assim, esse conhecimento produzido por meio da pesquisa em questão não se configura em verdades absolutas e completas.

A ciência (dentro da conjuntura de pesquisa social), como forma de expressão e de investigação, não pretende se fazer exclusiva, conclusiva ou definitiva. Ao contrário, o fazer ciência demonstra reinvenção, abandona certas vias privilegiadas, elabora teorias, métodos. Isso faz com que a pesquisa não se feche em si mesma, mas, provoque novos

questionamentos e viabilize futuras pesquisas (DESLANDES et al, 1994). Assim sendo, as autoras concluem:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. (DESLANDES et al, 1994, p. 64).

Ademais, esse tipo de pesquisa torna-se importante para entender os valores culturais e as representações de uma comunidade a respeito de um assunto específico, compreender as relações existentes entre os atores sociais (sujeitos da pesquisa) no contexto das instituições e dos movimentos sociais, bem como na avaliação das políticas públicas e sociais em seus mais diversos aspectos: formulação, aplicação técnica, público alvo (MINAYO, 2004).

Nessa perspectiva, os atores sociais envolvidos nessa pesquisa, compreendidos em um espaço, tempo e contexto específicos, são professores de espanhol dos cursos técnicos integrados do IFRN/Campus Natal Central, que trazem ao estudo conhecimentos sobre sua prática pedagógica.

O contexto do EMIEP se revela em um saber epistemológico e de concepções novas que surgem para contribuir com a prática desses docentes. Assim, conseguimos dar um retorno às novas necessidades que se apresentam, a partir de nosso trabalho.

As reflexões realizadas a partir das questões de pesquisa, dos objetivos e o próprio objeto em estudo nos permitiu adotar como empiria a percepção de docentes de espanhol, sobre o ensino de literatura na disciplina de E/LE em uma realidade também de formação profissional, a partir de entrevista realizada com esses professores e na transcrição das mesmas.

Além disso, trabalhamos com a análise de outras fontes de pesquisa (documentos oficiais) como as OCEM (2006), em seu Volume 1 – dedicado à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente, ao capítulo destinado aos “Conhecimentos de Literatura” e ao capítulo referente aos “Conhecimentos de Espanhol”. Este volume nos interessa, sobretudo, por ser um dos documentos oficiais que traz algumas reflexões pertinentes ao ensino de literatura e de E/LE. O conteúdo desse volume aborda, inclusive, a importância do ensino-aprendizagem da literatura no ensino médio.

As OCEM (2006) é um documento oficial constituído em três volumes. Discute, em linhas gerais, sobre diversas áreas do ensino médio. Esse documento tem como objetivo contribuir para o diálogo e a reflexão dos professores sobre sua *práxis*, didática e pedagogia, bem como com as questões a respeito da escola pública (com todos que nela trabalham).

Dessa forma, aponta diretrizes para o fazer docente nas várias áreas do conhecimento e de ensino-aprendizagem que podem surgir no âmbito da escola. Tece considerações a respeito de um ensino que vai além da formação propedêutica, de cultura academicista, ou da formação de instrução mecânica, cuja finalidade é preparar para o mercado de trabalho. Aponta para a possibilidade de experimentarmos um ensino médio público regular de qualidade a partir das reflexões propostas.

O outro documento é o PPP/IFRN (2012). Neste, buscamos compreender a concepção, os princípios e as diretrizes que organizam a política de formação dos cursos técnicos de nível médio ofertados no IFRN. Além disso, destacamos a concepção de formação integrada que se faz presente nesse documento.

O PPP/IFRN (2012) apresenta, em sua proposta curricular, três formas de cursos técnicos ofertados pelo Instituto, a saber: o integrado regular, o integrado na modalidade de educação de jovens e adultos e o subsequente. Nessa pesquisa, nos voltamos para a modalidade “integrado regular”, que diz respeito ao ensino médio integrado à educação profissional, também de nível médio, ou, ao que neste trabalho também podemos compreender por EMIEP.

De acordo com o PPP/IFRN (2012):

A defesa da educação profissional de nível técnico nesta Instituição é reafirmada cotidianamente, a ponto de se tornar inquestionável a exigência legal de 50% das vagas serem destinadas à formação técnica, conforme estabelece a Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais. O pronto atendimento a tal exigência legal sustenta-se na concepção filosófica da formação técnica defendida nesta Instituição e no reconhecimento das carências desse tipo de formação requerida por jovens e adultos da sociedade local. (PPP/IFRN, 2012, p. 102).

A oferta de cursos técnicos de nível médio no IFRN faz parte do compromisso assumido frente à lei supracitada e no dever de realizar e proporcionar uma educação de qualidade no âmbito da EP e também da formação geral, dentro de um contexto socioeconômico de muitos estudantes que buscam, por meio do Instituto, uma educação de qualidade no âmbito da EP e da formação geral. Ressaltamos a preocupação dessa instituição, perceptível em seu projeto político-pedagógico, de oferecer um EMIEP que vá além de uma formação apenas para o mercado de trabalho ou para a formação propedêutica.

Diante dos pressupostos teórico-metodológicos delineados, e como em toda pesquisa acadêmica, surgiu a necessidade de saber se já existem pesquisas com a proposta e/ou a temática com a mesma finalidade da nossa, a fim de que nosso estudo não seja construído sobre fundamento alheio e também para fundamentar nossa pesquisa, assim como possibilitar novos caminhos a serem seguidos diante daquilo que já existe.

Nessa perspectiva, realizamos algumas buscas em sites de periódicos acadêmicos, revistas eletrônicas e até mesmo no *google* acadêmico. Inicialmente encontramos uma pesquisa que aborda o tema da literatura no contexto da EP integrada ao Ensino Médio.

Tal pesquisa investiga a relevância do texto literário em aulas de língua portuguesa na perspectiva dos estudantes dos cursos de nível médio integrado do IFRN/Campus Natal Central, e tem como pesquisador o professor desse instituto, Ailton Dantas de Lima. Além dessa pesquisa, não encontramos outras produções – com os termos (descritores) de busca “texto literário e Educação Profissional Tecnológica” – que investigassem ou analisassem a perspectiva que nos propomos pesquisar, tanto do ponto de vista dos alunos como do ponto de vista dos professores de E/LE sobre a importância da literatura para a formação humana integral dos educandos.

Diante disso, acreditamos que é relevante a realização da nossa investigação, uma vez que há escassez de trabalhos científico-acadêmicos nessa linha de pesquisa, especificamente no que se refere à disciplina de língua espanhola em um contexto de educação profissional de nível médio.

Durante a disciplina “Ciência e Produção do Conhecimento” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), realizamos nova busca por trabalhos acadêmicos e, nesse momento, com uma busca voltada para nosso objeto de estudo. A busca aconteceu no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Portal de Periódicos da Capes.

É importante ressaltar que nenhuma pesquisa como esta é absolutamente suficiente para conhecer todos os trabalhos acadêmicos em torno de um objeto de estudo ou de um tema específico. Sendo assim, é preciso ter um repositório que esteja em nível mais elevado possível na pirâmide de repositórios, como é o caso do banco de teses da Capes. O descritor utilizado nessa nova busca foi “pedagogia da literatura”.

Para nossa surpresa, não tivemos êxito em nossas buscas. Não foi encontrado nenhum artigo, dissertação ou tese nos repositórios da Capes a partir do descritor escolhido. Diante dessa realidade, realizamos uma busca avançada no *google* acadêmico brasileiro, com a expressão acima citada, referente a nosso objeto. E, novamente, não foram encontrados trabalhos sobre a temática Pedagogia da Literatura.

Realizamos, por fim, uma busca no *google académico español*. Utilizamos-nos, também, da busca avançada e utilizamos os descritores nos campos cabíveis, usando como recorte temporal os anos 2000 a 2014. Nessa busca, o descritor “*Pedagogia de la Literatura*” nos apresentou sete resultados, dentre estes, quatro artigos que versam sobre uma “pedagogia

da literatura”, com perspectivas distintas, mas que convergem em um aspecto – são trabalhos que versam sobre ensino de literatura. Tais trabalhos tem certa relação com a pesquisa por nós estudada. Evidentemente, não são trabalhos com perspectivas semelhantes, mas trazem luz a aspectos de nosso trabalho que precisamos discutir e refletir.

Assim, lemos nos trabalhos acadêmicos encontrados nas nossas buscas no *google académico español* o objetivo e a metodologia para compreender seus objetos de estudos. Nesse sentido, é importante ressaltar que lemos os resumos e/ou a introdução de cada trabalho encontrado a fim de que obtivéssemos as informações que buscávamos em cada artigo. Deste modo, tivemos uma visão geral dos artigos que apontam, inclusive, para (novos) caminhos a serem seguidos em nossa pesquisa. Segue o quadro 1, com os artigos acadêmicos encontrados na busca:

Quadro 1: Artigos acadêmicos

ARTIGO ACADÊMICO/AUTORES	OBJETIVO E METODOLOGIA, RESPECTIVAMENTE	
“ <i>Elementos para una pedagogía de la literatura</i> ” / Alfonso Cárdenas Paéz.	Conceber literatura e a Pedagogia da Literatura.	Pesquisa bibliográfica.
“ <i>Pedagogía y Vocación Ética de la Literatura</i> ” / Alfonso Cárdenas Paéz.	Refletir sobre a ética como valor adquirido ao estudar literatura, uma concepção de literatura e sua importância na formação integral do estudante.	Pesquisa bibliográfica.
“ <i>De nens. Reflexiones en torno a la pedagogía de la Literatura.</i> ” / Marta Plaza Velasco	Refletir sobre a educação e os estudos literários em relação à Pedagogia da Literatura.	Pesquisa bibliográfica.
“ <i>Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias</i> ”/ Enrique Rodríguez	Refletir sobre o lugar do texto literário na escola.	Pesquisa bibliográfica.

Fonte: artigos encontrados por meio de busca. Elaborado pelo autor deste trabalho (2014).

Depois dessa jornada em busca de trabalhos acadêmicos que tivessem finalidades iguais ou parecidas à nossa pesquisa, observamos a notória escassez de teses, dissertações e artigos que tratem do objeto de estudo por nós investigado e também de estudos que se debrucem sobre o papel do texto literário no contexto da disciplina de E/LE no âmbito do ensino médio integrado à Educação Profissional.

Diante desse cenário – e considerando que um dos princípios norteadores do ensino médio integrado ministrado no IFRN/Campus Natal Central é proporcionar uma educação de qualidade na integração entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional – e, ao meditarmos como uma pedagogia da literatura pode intervir nesse processo de formação, realizamos a pesquisa proposta, tendo a certeza de que ela pode ajudar a completar esse espaço que está, por hora, vazio nas discussões acadêmicas, bem como compreendermos a pertinência do nosso trabalho para ampliar tais discussões no que se refere a uma pedagogia da literatura no EMIEP.

1.3 O *LOCUS* DA PESQUISA, OS ATORES SOCIAIS E O INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O campo de pesquisa configura-se no “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.” (DESLANDES et al, 1994, p. 53). Desse modo, partimos do EMI como realidade empírica, tendo como objeto de investigação a pedagogia da literatura no contexto da disciplina de E/LE.

O *locus* da nossa pesquisa é, portanto, o IFRN/Campus Natal Central, no âmbito dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada (regular)¹². Estamos, portanto, caminhando sobre solo do EMIEP ofertado pelo referido instituto, sendo esse nosso recorte do campo empírico e também da pesquisa.

O Campus Natal Central (CNAT) oferta atualmente onze cursos técnicos de nível médio integrado (CTNMI), quais sejam: Administração, Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Geologia, Geologia e Mineração, Informática, Informática para a Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica e Mineração. A presença da língua espanhola na estrutura curricular desses cursos técnicos acontece no quanto ano. Sobre a implementação efetiva desses cursos, o PPP/IFRN (2012, p. 24) comenta:

Decorrente do modelo de educação profissional implantado nos centros federais de educação tecnológica, emergiu a nova estruturação curricular, composta por cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, e por cursos de graduação e de pós-graduação. Os cursos, então, assumiram formatos e duração variados, organizando-se por módulos e com flexibilidade curricular.

Já sabemos que depois do Decreto nº 5.154 (2004) ocorreram algumas mudanças no interior do IFRN e de seu PPP. As mudanças, particularmente curriculares, possibilitaram que

¹² Esta é a denominação estabelecida no PPP/IFRN (2012).

em 2005 acontecesse o retorno dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada. (PPP/IFRN, 2012).

Os cursos técnicos de nível médio integrado estão organizados por “eixos tecnológicos” e em “núcleos politécnicos”. A organização curricular dos CTNMI do IFRN é composta de três núcleos politécnicos: o núcleo estruturante, o núcleo articulador e o núcleo tecnológico. Conforme descreve o PPP/IFRN (2012, p. 107. Grifo nosso):

[...] a organização curricular em **eixos tecnológicos** retrata uma concepção que **possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que favorecem a articulação das dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura**, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, **além de aplicações científicas às atividades humanas**.

Um eixo é, portanto, uma dimensão de um núcleo politécnico e ambos se relacionam na construção de um currículo integrado, ou seja, os eixos tecnológicos estão presentes na estrutura curricular e fazem parte de tudo o que a constitui. Os saberes são articulados de modo a possibilitar vários saberes e não um único saber disciplinar.

O Núcleo Estruturante corresponde a conhecimentos do ensino médio – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O Núcleo Articulador corresponde a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional e deve contemplar disciplinas de base científica e tecnológica, disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e disciplinas técnicas que favoreçam as práticas interdisciplinares; além desses, o Núcleo Tecnológico corresponde a saberes da formação técnica específica, de acordo com a área profissional.

Os CTNMI possuem duração de quatro anos letivos. A distribuição das disciplinas do ensino médio e da formação técnica é variável, podendo ser anual e semestral. As disciplinas da formação técnica devem estar presentes em todas as séries do curso. Com uma quantidade máxima de até 10 disciplinas por período letivo (PPP/IFRN, 2012).

A proposta pedagógica dos CTNMI do IFRN propõe a superação da fragmentação do ensino, isto é, da justaposição das disciplinas na estrutura curricular, busca tornar viável novas práticas interdisciplinares, nas vivências do currículo integrado. Assim, faz-se necessário a “reconceituação” da estrutura curricular disposta em núcleos politécnicos (PPP/IFRN, 2012).

Os atores sociais (conforme denomina Minayo (2004) e Deslandes et al. (1994) de nossa pesquisa são professores de espanhol que atuam nos cursos técnicos de nível médio integrados na forma regular do IFRN/Campus Natal Central. Este pequeno universo da pesquisa, que abrange um contingente de professores de Língua Espanhola que atua também

na Licenciatura em Espanhol, nos cursos subsequentes e, pela disciplina que lecionam, fazem parte do núcleo estruturante.

O instrumento de investigação escolhido é a entrevista semiestruturada, que se configura em uma técnica de pesquisa de campo na qual formulamos um “roteiro de entrevista”, com questões previamente formuladas, mas que possibilitam a incursão de nossos questionamentos e abordagem livre pelos atores sociais, com vista a possibilitar uma maior interação durante a entrevista, a fim de compreendermos de forma efetiva a realidade do tema em debate, permitindo a análise das informações obtidas com maior profundidade.

Através dessa técnica, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. A partir desse instrumento, temos a percepção dos professores em relação ao tema discutido e objeto de estudo investigado. A entrevista pode ser realizada de forma individual ou coletiva (DESLANDES ET AL, 1994). Como o quantitativo de professores entrevistados em nossa pesquisa não é expressivo, optamos por realizar a entrevista individualmente.

No semestre letivo de 2016.1, momento em que precisávamos realizar as entrevistas, a coordenação da licenciatura em espanhol no IFRN, Campus Natal/Central, nos informou que havia naquele semestre letivo, ministrando aulas de E/LE nos cursos técnicos integrados, cinco professores. Entramos em contato com todos eles, porém, apenas dois professores puderam nos conceder a entrevista. Diante da situação, fomos em busca dos professores de espanhol que já atuaram no EMI, mas, naquele semestre, estavam em aula apenas na licenciatura em espanhol e cursos técnicos subsequentes (é importante destacar que, na ocasião, quatro professores estavam afastados devido a licença maternidade e doutorado). Entramos em contato, ainda, com mais três docentes, contudo, apenas um docente se dispôs a conceder a entrevista. Assim, participaram de nossa pesquisa três professores.

A entrevista é uma forma de interação social. Tem estrutura de um diálogo assimétrico na qual o entrevistado se coloca como fonte de informação e o entrevistador como o coletor dessas informações. No entanto, é mais que um diálogo dinâmico, envolve interpretação e discussão. É uma das técnicas de investigação mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, isto é, todos os pesquisadores que tratam de problemáticas em torno do humano e do social, amparam-se nesta técnica para coleta de informações, diagnóstico e orientação (GIL, 1999).

Para Gil (1999), o processo requer planejamento prévio e cuidadoso, como, por exemplo: a escolha da pessoa-fonte (o entrevistado), a elaboração dos questionamentos (que precisam estar devidamente adequados à proposta em debate) e a relação do conteúdo em estudo com a especialização do entrevistado.

É possível ainda, conforme Deslandes et al (1994), delinear estratégias para a realização e utilização eficaz do método e fazer um registro das falas com um sistema de anotação simultânea da comunicação ou da gravação; outros recursos de registro são a fotografia e a filmagem. Assim, decidimos realizar a gravação das entrevistas, transcrevemo-las e, a partir do *corpus*, tecemos nossas análises, bem como categorizamos as informações. Para a transcrição das entrevistas utilizamos as normas de Castilho e Preti (1986).

A análise dos dados em uma pesquisa qualitativa se configura na análise de conteúdos obtidos por meio do caminho teórico-metodológico percorrido pelo pesquisador. Sobre isso, Deslandes et al. (1994) explica:

[...] através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. (DESLANDES, 1994, p. 74).

A pesquisa no campo empírico e a análise dela fomentada aponta para uma possibilidade de encontro com a teoria já posta ou desencontro com as questões pré-estabelecidas. O conteúdo conhecido na fala dos atores sociais torna-se relevante e pode levar o pesquisador a ir além do que delineou para a sua pesquisa.

Também não podemos deixar de dizer, concordando com os autores citados, que “[...] o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.” (DESLANDES et al, 1994, p. 79). Isso nos faz refletir sobre o fato de que a pesquisa não acaba em si mesma, ela pode continuar dando bons frutos e possibilitando novos olhares sobre o objeto investigado.

Os eixos de análise para a entrevista roteirizada são “Atuação no IFRN”, “Literatura e Contexto de Vida”, “Percepção dos docentes sobre o papel do texto literário na formação integral dos estudantes” e “Pedagogia da literatura no contexto do EMIEP”. A compreensão desses eixos nos possibilitou observar questões a respeito da atuação profissional do professor de espanhol no IFRN, a conhecer qual o lugar que o texto literário ocupa no E/LE no IFRN/Campus Natal central e se este lugar existe, a saber se é considerado uma pedagogia da literatura em um contexto, também, de formação profissional e como se concretiza a pedagogia da literatura no fazer docente desse professor.

Compreendemos, à luz de Minayo (2004) e Deslandes (1994), a necessidade de trabalhar com seriedade, criticidade e organização investigativa. A pesquisa necessita estar fundamentada teórica e metodologicamente, bem como ter fases bem definidas. Os

instrumentos e técnicas de investigação devem ser usados de modo coerente e estar de fato em acordo com o trabalho acadêmico que se deseja desenvolver.

O trabalho aqui exposto está dividido em cinco partes – esta primeira se configura em uma introdução ao objeto e à metodologia do trabalho como um todo. Apontando, assim, os elementos teórico-metodológicos que direcionam a pesquisa.

No capítulo 2, refletimos criticamente sobre a pedagogia da literatura, conceito ainda bastante incipiente no contexto acadêmico-científico e sobre o qual construímos, neste trabalho, uma concepção. Também tecemos considerações acerca da formação geral integrada à formação profissional, bem como a proposta de formação integrada do IFRN à luz do PPP/IFRN (2012). O capítulo 3 versa sobre a proposta do ensino de espanhol e de sua literatura no campo do ensino médio integrado à luz das OCEM (2006).

O capítulo 4 trata do conhecimento produzido a partir do campo empírico e das considerações e contribuições dos atores sociais, professores entrevistados, acerca do papel do texto literário para a formação humanística, que é também primazia no ensino médio integrado à educação profissional do IFRN/Campus Natal Central.

Por fim, o capítulo 5 traz nossas considerações finais acerca da pesquisa de modo geral e das percepções dos professores de espanhol sobre nosso objeto de estudo e análise. Nessas últimas palavras apresentamos o que chamamos de “desfecho da pesquisa”, na certeza de que esta pesquisa não acaba aqui, porém traz, certamente, novos olhares para o objeto em estudo, assim como permite novas investigações.

Diante do exposto, nossa pesquisa tem, entre outras finalidades, contribuir com as discussões acadêmicas que dizem respeito a uma pedagogia da literatura no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como para o surgimento de novos olhares que se voltem para a classe trabalhadora, ampliando o que já existe sobre a temática, especialmente quanto à educação escolar/acadêmica e profissional – uma dimensão muito importante para a formação inteira dos sujeitos e que perpassa sua formação pessoal, cidadã e profissional.

2 REFLETINDO SOBRE A PEDAGOGIA DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem por cerne refletir criticamente sobre nossa concepção de “pedagogia da literatura”. Do que trata essa concepção em específico? Ela pode ser compreendida dentro do universo pedagógico para humanização do homem, enquanto ser social, histórico e cultural, e também em uma formação integral desse homem, isto é, uma formação que perpassa todas as dimensões da vida humana? A partir desses questionamentos tecemos considerações sobre o EMIEP, no que diz respeito a uma formação geral e a uma formação técnica e também tratamos das considerações sobre a formação integrada discutida no PPP/IFRN (2012).

Inicialmente é importante compreender o que é pedagogia da literatura e como podemos concebê-la à luz da concepção dos dois conceitos que a formam, pedagogia e literatura, a fim de elaborar nossa concepção de pedagogia da literatura. Primeiro, vamos tratar de uma definição de pedagogia.

Muitos autores, escritores e estudiosos conceberam e estudaram inúmeras “pedagogias”. Existe a “pedagogia do amor” (CHALITA, 2004), a “pedagogia da leitura” (THEODORO DA SILVA, 1993), a “pedagogia da autonomia docente” (FREIRE, 1996), a “pedagogia integradora” (ARAUJO, 2014).

No que tange à compreensão do termo “pedagogia”, e entendendo-a como uma área do conhecimento, em termos gerais, pedagogia é a ciência da educação. De acordo com Saviani (2007), a concepção de pedagogia, ao longo da história ocidental, tem uma correlação com o termo educação – esta, por sua vez, se liga perfeitamente à história humana.

Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la [a educação] e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia. (SAVIANI, 2007, p. 100).

O autor explica que a pedagogia tem íntima relação com a educação e se constitui, como expomos inicialmente, como a ciência ou teoria da prática educativa. Em dado contexto, a pedagogia se configura em uma prática intencional na realização da educação.

Delineando um percurso histórico de afirmação da concepção de pedagogia, temos que na Grécia antiga esse conceito se desenvolveu a partir de uma reflexão filosófica, a qual se fundamenta na função ética que é dada à atividade educativa e, no sentido empírico e prático intrínseco à “paidéia” (diz respeito à formação da criança para a vida), que se refere ao aspecto metodológico compreendido por meio do sentido etimológico do termo pedagogia,

traduzindo-se como meio, caminho para a condução da criança. No século XVII essas duas compreensões se unificam a partir da concepção de Comênio (1649), que em sua análise sintetiza a prática pedagógica como a arte de ensinar tudo a todos. (SAVIANI, 2007).

Percebemos que a partir de uma perspectiva histórica, Saviani (2007) tece de modo dialético as concepções de pesquisadores consagrados da ciência da educação, como Herbart (1806), que apesar de terem teorias distintas, contribuíram para o que hoje compreendemos por pedagogia. O primeiro trata da pedagogia no âmbito da ética e psicologia e o segundo, com um ponto de vista mais idealista, a compreende por meio da filosofia.

Não obstante, outros teóricos se destacaram ao longo dos séculos. Um desses é Durkheim (1965) que, com idealismo positivista, concebe a pedagogia como uma teoria prática que lhe retira o caráter filosófico e lhe dá um caráter das ciências empíricas. No entanto, no final dos anos de 1970, a concepção toma novo rumo e passa a ter autonomia científica, articulando-se ao conceito de educação. Fundamentado em Giovanni Genovesi (1999), Saviani (2007) conclui que a pedagogia tem o papel de proporcionar paradigmas formais a fim de solucionar as questões que envolvem a educação do homem.

A relação teoria-prática se constitui como principal característica da pedagogia. Assim, na perspectiva de Saviani (2007), a pedagogia é compreendida por “teoria da prática educativa”. Mas é necessário salientar que:

Não podemos perder de vista, porém, que **se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia**. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. **A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem**. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. (SAVIANI, p. 102. Grifo nosso).

Ao explicar sua concepção de pedagogia, Saviani (2007) aponta para duas questões importantes para a compreensão do conceito de pedagogia: a primeira diz respeito a áreas do conhecimento que teorizam sobre a educação, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, entre outras; a segunda que se refere ao processo educativo, ao ato de ensinar, que pode se desenvolver de modo informal ou formal, que é o caso da escolarização do homem.

Assim, não podemos entender a pedagogia como teoria sobre a educação, uma vez que ela, na visão do autor, é a própria teoria da educação, isto é, se constitui como teoria da prática educativa, na orientação, e por meio de diretrizes, como explica o autor, do processo de ensino-aprendizagem.

Saviani (2007) aponta as tendências pedagógicas que foram surgindo ao longo do processo de desenvolvimento da concepção da pedagogia, tendências e teorias que até hoje se fazem presentes nos processos educativos, formal e informal, inclusive dando um caráter polêmico ao campo da pedagogia.

Há teorias que se encontram no campo das teorias críticas da educação e as chamadas teorias não críticas da educação. Nas primeiras, as denominadas críticas, há um entendimento da educação na perspectiva contextual, histórico-social e político-cultural; sob essa perspectiva, percebe-se a educação por essência, como um campo que somente pode ser entendido e interpretado à luz de um contexto. Já na perspectiva das teorias não críticas da educação, há uma visão de linearidade e neutralidade do campo educacional, onde a educação para a ser vista como campo neutro, desvinculado de uma realidade sócio histórica, cultural e política.

Existem os defensores de uma pedagogia ou um ensino mais teórico e outro mais prático. No entanto, Saviani (2007) aponta uma solução para o dilema das teorias pedagógicas: a solução está na “lógica dialética”, fomentada por Hegel no início do século XIX.

Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. (SAVIANI, 2007, p. 108).

Esta lógica permite-nos entender que tanto teoria, quanto prática caminhem juntas, uma vez que ambas são indissociáveis, ainda que distintas. O entendimento dialético afirma que teoria e prática, apesar de serem distintas, fundamentam as experiências humanas. Isso posto, a pedagogia, enquanto teoria que fundamenta o processo de ensinar e de aprender se configura em um espaço de organização da ação de educar e também se vale de proposições que se fundamentam, em nossa perspectiva, em teorias sobre uma educação integradora, que pretende romper com as dicotomias e fragmentações dos saberes, discutindo-os desde uma visão de articulação ou integração.

É importante também considerar outros termos que nos ajudam a compreender de forma mais consistente a concepção de pedagogia, inclusive enquanto teoria da prática educativa. Ao estudarmos a etimologia da palavra “pedagogo”, por exemplo, observamos que

este é um termo que tem sua origem no idioma grego e significa “guia”, “condutor”. Dentro da pedagogia temos o pedagogo que tem o ofício de guiar, conduzir o aprendiz (durante o processo de ensino-aprendizagem).

Adentrando nas concepções relacionadas à concepção de pedagogia, percebemos que a compreensão de “ato pedagógico”, conforme Aranha (2002), está intrinsecamente relacionada à compreensão de “ato de educar” – como observa-se na definição abordada por Saviani (2007).

O ato pedagógico é definido pela autora como uma “atividade sistemática de interação entre seres sociais [...] se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.” (ARANHA, 2002, p. 50). A pedagogia, então, pode ser entendida como o ato de ensinar, já que perpassa, como ato educativo, uma interação entre educador e educando na perspectiva de uma “mudança eficaz” nestes e também na possibilidade de transformação social a partir do que se aprende no âmbito da escola de modo epistemológico e sistemático.

Além disso, a autora aponta três componentes que fazem parte do ato pedagógico: o agente, que se refere ao professor, a um meio social, a um grupo; a mensagem, que diz respeito aos conteúdos, métodos, habilidades; e o educando, que pode ser uma pessoa, uma geração, um grupo de alunos. Assim, compreendemos que a pedagogia, como ato de ensinar, ou que remete a um ensino específico, envolve outros aspectos educativos e de sistematização desse ensino e, nessa relação entre ato de ensinar, educar e ato pedagógico, o educador, o educando e o que se pretende ensinar tornam-se essenciais para a formação dessa conjuntura educativa e também para a sua (inter)relação.

Dentro do processo educativo, seja formal ou informal, na escola ou na família, bem como em outros espaços sociais que também educam, a pedagogia é uma ciência que oferece possibilidades e métodos, os quais integrem teoria e prática, com a finalidade de promover a educação e de organizar e orientar os processos (de ensino-aprendizagem) que dela fazem parte.

Desse modo, a pedagogia como ato de educar ou ensinar, dialoga com a literatura, que também pode ser concebida a partir de uma perspectiva pedagógica, na tentativa de desenvolver um ensino que se fundamente na formação humana integral dos sujeitos que fazem parte do processo de ensinar e aprender.

Cabe-nos entender, pois, que a pedagogia, como ato de educar e ensinar, entrecruza-se mutuamente e horizontalmente com o saber literário, pois ambas, pedagogia e literatura,

partem de saberes que são construídos historicamente pelo homem, que se voltam para a formação humana nos processos de aprendizagens.

Portanto, julgamos necessário ponderar, também, sobre uma concepção de literatura. Há muito tempo, pesquisadores e intelectuais, desejam defini-la. Cada época possui uma idealização ou apresentação peculiar do termo. Os conceitos sobre ela construídos se movimentam com o tempo, as épocas e os momentos históricos das civilizações e das sociedades. Compagnon (2001, p. 44) afirma que “não há uma essência da literatura, ela é uma realidade heterogênea, complexa e mutável.”

Conforme Jouve (2012), o termo literatura recebeu diversas acepções no decorrer do tempo. Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *littera*, significando “letra” e a palavra derivada é *litteratura*, que significa “escrita”, “gramática”, “ciência”. No século XVI o termo designava mais especificamente a “cultura do letrado”, isto é, a erudição. “‘Ter literatura’ seria possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras.” (JOUVE, 2012, p. 29). Nesta perspectiva, a literatura pertencia às elites, designando o “grupo das pessoas das letras”.

Jouve (2012) nos relata que foi por volta do século XVIII que a literatura passou a ter a ideia de “arte da linguagem”. Esta arte limitava-se, anteriormente, à poesia, posteriormente, ao surgirem os gêneros conhecidos como “vulgares” – o romance e os gêneros em prosa advindos do jornalismo – o termo ganhou novas nuances. Dessa forma, com a necessidade de denominar a “arte de escrever”, o termo literatura tornou-se alvo dos críticos.

Assim, ao longo do tempo, o termo literatura passa a pertencer mais às obras do que aos homens. Ou seja, conforme explica Jouve: “A literatura deixou de designar, portanto, um ‘ter’, para designar uma prática e, para além disso, o conjunto das obras dela resultantes”. (2012, p. 30).

Ainda sobre o século XVIII, o autor explica que o termo literatura atrelava-se tanto às obras de vocação intelectual quanto aos textos de dimensão estética, isto é, toda a escrita que tinha um valor em sua forma ou em seu conteúdo para pertencer ao termo literatura. Diante dessa compreensão, passaram a fazer parte da literatura as obras de ficção, os textos históricos e filosóficos e também os textos científicos, sempre se limitando ao campo da criação estética.

Todavia, no século XIX, afirma o autor que a “‘literatura’ adquire seu sentido moderno de ‘uso estético da linguagem escrita’.” (JOUVE, 2012, p. 30). Percebe-se, portanto, a partir dessa retrospectiva histórica, que o significado do termo literatura está atrelado à cultura e aos valores humanos e o que se compreende na modernidade está bastante vinculado ao que se compreendia em outros períodos da história.

Portanto, a partir do século XIX a literatura passa a ser compreendida como “arte da linguagem”, desse modo, o questionamento “o que é literatura” deixa de fazer sentido e passa-se a querer compreender qual a condição para um texto ser estético ou literário. Fundamentado em Genette (2004), ao ponderar sobre a identidade literária, Jouve (2012) aponta que existem duas categorias de textos literários (ou de “literariedade constitutiva”): o “constitutivo”, que obedece às convenções e regras e o “condicional”, os textos que são apresentados como “belos”, aquela literatura por “apreciação estética subjetiva”.

Assim sendo, exemplifica o autor, um soneto, um relato ficcional, uma peça de teatro se constituem literatura. Mesmo os textos que não apresentam gêneros literários estabelecidos são compreendidos como literários, tendo em vista que seus apreciadores os reconhecem assim por sua escrita. Porém, é necessário esclarecer que tal reconhecimento precisa ser coletivamente considerado. Até mesmo porque apenas aplicar convenções e regras para a criação de um texto não garante que isso o torne literário ou que venha a conquistar um estatuto artístico.

Esta é uma questão deveras polêmica. Jouve (2012), para não deixar dúvidas sobre essa compreensão, cita exemplos desse tipo de literatura que encanta e seduz por sua estética, quais sejam os *Sermões*, de Bossuet ou os *Ensaio*s, de Montaigne.

Culler (1999) afirma que a questão sobre o que é, o que faz, ou qual a finalidade da literatura vem a ser mais analítica que conceitual. Nisso, reconhecemos que essa área do saber é também concebida social, histórica e culturalmente, fato que tem levado muitos teóricos, estudiosos e pesquisadores a se debruçar sobre ela ao longo dos tempos sem chegar, de forma eficaz, a um conceito que a alcance por completo e em todas as suas possibilidades.

No ensino médio aprendemos que literatura é “a arte da palavra”, percepção explanada por Jouve (2012). Essa concepção está na maioria dos livros didáticos. Literatura seria, então, toda escrita, todo tipo de gênero textual escrito que explore artisticamente e esteticamente a palavra.

Para Culler (1999), podemos compreender a literatura como um “ato de fala” ou “evento textual”, que contrasta com outros atos de fala como “dar uma informação”, “fazer perguntas ou promessas”. “Na maior parte do tempo, o que leva os leitores a tratar algo como literatura é que eles a encontram num contexto que a identifica como literatura: num livro de poemas ou numa seção de uma revista, biblioteca ou livraria.” (CULLER, 1999, p. 34). A literatura não é um tipo de linguagem que colocamos numa “moldura”, nem é apenas certo tipo de linguagem ou uma linguagem específica, pois muitas obras tidas como literárias só

têm esse *status* por que alguns a concebem assim. Logo, essas concepções acabam se diferenciando.

Culler (1999) discute sobre alguns aspectos teóricos que fundamentam o que seria a natureza da literatura. Entre esses aspectos, está a concepção de que a literatura é “ficcional”. Sob essa perspectiva, observa-se que as obras literárias apresentam sujeitos fantasiosos, imaginários e, por vezes, não históricos e esta ficcionalidade não se reduz apenas a personagens e acontecimentos, mas também ao espaço, aos fatos narrados e a outros aspectos.

A ficção, o que dizem os personagens e o pensamento do autor são aspectos, sob essa percepção, passíveis de interpretação. O texto literário, entendido como ficcional permite que a relação da obra com o mundo esteja aberta às interpretações que o leitor pode dela fazer.

Outro aspecto se refere à percepção da literatura como um “objeto estético”. Essa percepção indica o que os teóricos chamam de “função estética da linguagem”. Historicamente, a estética é o que se denomina por “teoria da arte”. A questão é saber se a beleza é ou não uma primazia das obras de arte ou se há subjetividade dos leitores em suas repostas sobre as mesmas. Os teóricos expõem, ainda, que as obras literárias promovem um prazer que lhe é próprio e não movido pelo contexto, mas pelo que está contido na obra. A obra, portanto, não é produzida para atingir um fim, mas ela é o próprio fim (CULLER, 1999).

A literatura pode ainda ser vista como um conjunto de obras a que só uma “elite cultural” teria acesso – a que possui um *status* social e cultural mais elevado –, sendo chamada de “capital cultural” (CULLER, 1999). A literatura, no entanto, mesmo como capital cultural, pode e deve dar-se a conhecer por todos.

Essas questões sobre a definição, concepção, compreensão e funcionalidade da literatura, na verdade, nas palavras do próprio autor, não a definem, mas, de certo modo, podem ser determinados por “propriedades” ou “traços” que a delineiam como literatura. O que indica a dificuldade de construir uma definição de literatura.

Subvertendo a pergunta sobre o que é literatura, Compagnon (2009; 2001) indica que hoje essa pergunta deixa de fazer sentido. O ideal seria compreender para que a literatura. O autor lembra que, desde o século XIX, a palavra literatura estava relacionada à produção escrita, embora haja uma tradição literária oral e o conceito de literatura, no entanto, compreendia desde a poesia até as produções científicas e toda a eloquência. Todavia, tal concepção negava a “especificidade literária”.

Este autor critica a visão daqueles que percebem a literatura como sendo as obras dos “grandes escritores”. Essa concepção estabelece o cânone literário, as “obras modelo”,

bastante valorizadas por conterem forma e universalidade em uma unidade, e que deveriam ser imitadas – tais obras fazem parte de uma estética literária, um movimento literário que as padronizou. Essa é uma compreensão excludente.

No século XX são acrescentados à literatura outros gêneros como o poema em prosa, a autobiografia e o relato de viagem. Além desses, sob a denominação de “paraliteratura” encontram-se os livros infantis, o romance policial e a história em quadrinhos. E assim outros gêneros textuais são, na atualidade, reconhecidos como obras literárias ou, como nomeia Compagnon (2001), “paraliteratura”. Pensar a função da literatura, implica, hoje, em pensar também os princípios teóricos que embasam o seu ensino e a sua funcionalidade (COMPAGNON, 2001).

Compagnon (2001) explica, também, que a busca por uma definição de literatura é uma questão polêmica e sempre irá existir. Essa é uma discussão que cabe a cada sociedade, que determinará tal concepção com base em inúmeros fatores. Para essa dada sociedade, os textos literários serão assim concebidos sem que seu uso remeta ao seu contexto de origem.

Compagnon (2009) pondera que a literatura é um “exercício de reflexão e experiência de escrita”, que promove ao homem certo conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo que o circunda. Nesse processo de (re)conhecimento linguístico, o autor afirma que um romance pode ensinar mais a respeito da vida ao seu leitor do que um texto científico.

De acordo com Eco (2003), a funcionalidade da literatura está, entre outros aspectos, em cultivar o exercício da língua como patrimônio de uma sociedade. Assim, a literatura colabora para a constituição da língua tanto para a comunidade quanto para o indivíduo, sendo, então, uma expressão de uma linguagem que é comum a todos, mas que ao mesmo tempo permite uma interpretação individual.

Candido (1995), ao dar sua definição generalista de literatura, afirma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chistes, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CANDIDO, 1995, p. 174).

Candido (1995) nos aponta as pequenas civilizações, não importando o seu tamanho, ponderando que todas já produziram de forma consistente ou não suas literaturas. Para esse autor a literatura é um direito! Assim como todos os direitos humanos que inclusive estão estabelecidos em lei.

Nessa perspectiva, a literatura passa a ser um bem incompreensível¹³. Isto é, não nos pode ser negada e nos é indispensável. E sendo indispensável também faz parte de nossa humanidade, de aspectos psicológicos e físicos inerentes ao homem.

Candido (1995) afirma que não há homem que viva sem o contato com o universo fabulado. A literatura se manifesta no nosso dia-a-dia por meio do “devaneio amoroso ou econômico”, na “atenção na novela de televisão” ou na leitura de um romance. Quando sonhamos (aspecto psicológico), durante o sono (necessidade física), acontece a presença desse universo. Sobre isso elucida:

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós analfabetos ou eruditos, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de vida, samba carnavalesco. (CANDIDO, 1995, p. 174).

A definição do que é literatura ganha sentido amplo na visão de Candido (1995). E, sendo assim, para esse autor, corresponde a uma necessidade humana, e, portanto, a um direito universal. E igualmente como precisamos de equilíbrio psíquico durante o sono, também necessitamos, a humanidade, da literatura para o equilíbrio social. Nessa compreensão, o texto literário torna-se fator indispensável para a nossa humanização, uma vez que ao atuar em nosso consciente e subconsciente nos confirma em nossa humanidade. Inclusive, sendo utilizada na formação que recebemos no seio familiar, na educação escolar e até mesmo em outros espaços sociais e de formação assistemática.

Finalizando essa discussão, citamos Bakhtin (1997) ao concluir que “Literatura é literatura”. Assim, compreendemos que a literatura é tudo que as “autoridades” (professores, editores, autores, leitores) compreendem como literatura. Literatura é o cânone que um leitor descobre como seus textos literários.

A cada estudo, pesquisa, constrói-se um cânone pessoal, as leituras prediletas, que vamos redefinindo e refazendo. Com isso, também (re)significamos nossas concepções do que seja literatura. A função da literatura, portanto, é ser literatura e sua finalidade é a própria literatura, porém isso não quer dizer que ela não possa ser utilizada para outras e variáveis finalidades. (CALVINO, 2009)

Mas, para além do conceito de literatura ou de pedagogia, já etimologicamente presentes ao longo deste trabalho, nosso objeto de estudo – pedagogia da literatura – ainda

¹³ Fundamentado no padre e sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, Candido (1995) pondera sobre o que esse sociólogo define por “bens compreensíveis” e “bens incompreensíveis”, relacionando-os com a problemática dos direitos humanos, uma vez que lutar por esses direitos perpassa a compreensão de tais bens. O primeiro diz respeito aos cosméticos, enfeites, roupas supérfluas... já os bens incompreensíveis não podem ser negados a ninguém, são indispensáveis. Referem-se à moradia, vestimenta, alimento, educação, saúde, liberdade individual, etc. e também à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura.

carece de compreensão crítica à luz de alguns autores que nos ajudem a definir de que se trata essa expressão e qual a nossa compreensão sobre a mesma.

Em linhas gerais, e a partir do que já compreendemos por “pedagogia” e “literatura”, podemos inferir que pedagogia da literatura trata-se de uma proposta de “ensino por meio da literatura”, ou uma proposta de estudo/aprendizagem com a literatura. Podemos pensar e inferir, ainda, sobre a competência literária que, dentre as habilidades no aprendizado de uma língua estrangeira – a compreensão auditiva, a expressão oral, a compreensão leitora e a expressão escrita –, no nosso caso em específico a Língua Espanhola (LE), é uma competência que também o estudante deve ser capaz de desenvolver.

Essa pedagogia da literatura consiste em uma proposta pedagógica que considera os fatores ético, estético, social, cultural e políticos da educação. Dessa forma, ensinar por meio da literatura nos nossos dias perpassa questões que vão além da linguagem literária ou do texto em sua forma pura.

Cárdenas Paéz em artigo “Pedagogía y Vocación ética de la literatura” (2002), trata de uma reconceitualização da literatura como poesia, arte, linguagem e criação de mundo. Aponta um pressuposto necessário ao ensino por meio da literatura: o conceito de visão de mundo. Aborda a leitura literária como processo de interpretação ativa, plural e crítica. Discute a relação entre a ética e a estética com a finalidade de sustentar a utilidade pedagógica da literatura para formar valores, com vistas ao princípio de que a literatura produz valores; além de delinear recomendações à formação integral do estudante, a partir da pedagogia da literatura.

Este autor traça um perfil de uma pedagogia da literatura na Colômbia, explicando que o ensino de literatura nem sempre tem cumprido o seu papel educativo correspondente na educação pré-escolar, básica e média¹⁴.

Cárdenas Paéz (2002), ao tratar da literatura também desde o ponto de vista de sua estética, comenta que ela se configura em uma produção sensível e imaginária. O autor retrata a natureza poética que nos possibilita sentir e imaginar o mundo além dos limites da razão. Dessa forma discute:

Desde a sensibilidade, a poesia se nutre da intuição, do sensorial, do sensual e do sensível; [...]. Sendo assim, ela se alimenta de fatores da imaginação, como o imaginável, os sonhos, os mitos, o sonhar acordado, os ritos, os valores, os simbolismos, as ideologias, etc. Estas manifestações, somadas a elementos psicológicos como as vivências, os afetos, as emoções e os sentimentos, configuram um quadro estético rico em visões e possibilidades que o professor de literatura pode

¹⁴ Na realidade brasileira esses níveis da educação se referem ao que compreendemos por educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

aproveitar para a formação dos estudantes. (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 123-124. Tradução nossa)¹⁵.

A literatura, na possibilidade de um estudo e leitura de deleite do gênero poético se concebe a partir de elementos da imaginação, dos sonhos, no plano das ideologias e fantasias. Outros elementos, como as experiências, permitem diversas abordagens de ensino significativas à formação dos estudantes. Nessa perspectiva, pondera o autor:

A arte literária, como construção espiritual, é o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias expressivas por meio das quais a poesia se faz estilo ou escrita. [...] onde poesia e arte se solidarizam na busca de originalidade, harmonia, proporção, simetria, desenho, ritmo, unidade, totalidade em torno do mundo criado. Por isso, a arte é um dos fundamentos da humanização e um grande condensador de cultura e história, objetos de transformações típicas da expressão. (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 124. Tradução nossa)¹⁶.

Desse modo, podemos considerar a arte literária como uma construção espiritual e intelectual, isto é, que envolve todo o emocional, consciente, inconsciente, a psique – em fator humanizador, que compreende a cultura e a história dos educandos e lhes possibilita um olhar crítico sobre seu universo a partir do universo poético envolvido com a arte e todas as técnicas que este gênero literário possui.

O professor, tendo a consciência desse papel do texto literário e de toda a expressividade poética que emana de seu estilo e escrita, bem como da possibilidade de trabalhar essas questões a fim de promover a humanização, pode ter como função didático-pedagógica explorar as concepções éticas, sociais, culturais, políticas essenciais em uma formação integral dos estudantes.

Assim, pode-se utilizar de todos os valores para refletir sobre as questões humanizadoras:

A projeção do eu lírico sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro, dotam a linguagem de poderes que procuram aquilo que é humorístico, trágico, irônico, grotesco, cômico, sarcástico, paródico, paradoxo, metafórico, simbólico, fantástico, dramático ou hiperbólico, como valores estéticos. (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 125. Tradução nossa).¹⁷

¹⁵ “Desde la sensibilidad, la poesía se nutre de la intuición, de lo sensorial, lo sensual y lo sensible; [...]. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación como los imaginarios, los sueños, los mitos, la ensoñación, los ritos, los valores, los simbolismos, las ideologías, etc. Estas manifestaciones, sumadas a elementos psicológicos como las vivencias, los afectos, las emociones y los sentimientos, configuran un cuadro estético rico en visiones y posibilidades que el profesor de literatura puede aprovechar para la formación de los estudiantes.” (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 123-124).

¹⁶ “El arte literario, como construcción espiritual, es el conjunto de técnicas, procedimientos y estrategias expresivas a través de las cuales la poesía se hace estilo o escritura. [...] donde poesía y arte se solidarizan en la búsqueda de originalidad, armonía, proporción, simetría, diseño, ritmo, unidad, totalidad en torno al mundo creado. Por eso, el arte es uno de los fundamentos de la humanización y un gran condensador de cultura e historia, objetos de transformaciones típicas de la expresión.” (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 124).

¹⁷ “La proyección del yo poético sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre el otro, dotan al lenguaje de poderes que procuran lo humorístico, lo trágico, lo irónico, lo grotesco, lo cômico, lo sarcástico, lo paródico, lo

Nesse sentido, o valor ético e estético é estudado e apreciado de modo que o texto literário – o autor cita a poesia ou texto poético – tem a função pedagógica de fazer inferências críticas sobre si mesmo e sobre o outro no estudo da linguagem como elemento representativo dessa estética e do valor ético que ponderamos.

A literatura trabalha a linguagem como um objeto representativo e estabelece relações entre o autor e o leitor: representação, criação e participação enquanto se descobre, aprecia e faz estudo do texto esteticamente ético e poético. A representatividade estética e poética não é alheia ao sentir do homem, ao imaginar, atuar e pensar, à compreensão do mundo, aos valores ou à ideologia, e também as diferenças pessoais existentes entre os homens (CÁRDENAS PÁEZ, 2002).

Todas essas possibilidades de compreensão, estudo e reflexão da pedagogia da literatura podem ser pensadas (e trabalhadas) para a formação integral dos estudantes e vivenciadas por meio das práticas didático-pedagógicas dos professores do ensino médio integrado à educação profissional, uma vez que esse nível de ensino junto à modalidade de formação profissional torna-se um ambiente educacional favorável à formação inteira do homem, isto é, à formação que tem a primazia de trabalhar todas as dimensões da vida.

2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO GERAL E TÉCNICO-ESPECÍFICA

Nesta sessão tecemos algumas considerações a respeito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Tais considerações dizem respeito à sua origem, aos dispositivos legais que regulamentam esse nível de ensino e ao contexto sócio, político e econômico em que se manifesta. Além dessas, também tratamos da concepção de Formação Integrada ou Ensino Integrado, proposta pedagógica de emancipação política e cidadã dos sujeitos do ensino médio integrado.

Ao estudarmos a história do ensino profissional ou da educação profissional no Brasil podemos afirmar que o EMIEP, especialmente o que é vivenciado nas Instituições da Rede Federal de Educação, nasceram no início do século XX, nas chamadas Escolas de Aprendizagem e Artífices (EAA) e começaram a se consolidar e desenvolver-se nas Escolas Industriais (EI) e Escolas Técnicas Federais (ETF) até chegar ao que são hoje – os institutos federais.

paradójico, lo metafórico, lo simbólico, lo fantástico, lo dramático o lo hiperbólico, como valores estéticos.” (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 125).

No dia 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 7.566, que possibilitou a criação das EAA, em dezenove Estados brasileiros, para o ensino profissional, primário e gratuito. A função inicial dessas escolas, estabelecida no decreto, era ofertar oficinas de trabalho manual ou mecânico e dois cursos noturnos obrigatórios, o primário – para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar – e o curso de desenho, necessários ao exercício satisfatório do ofício (MEDEIROS, 2011).

O decreto nº 7.566/1909 estipulava a manutenção das EAA pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – a quem cabia as questões da formação profissional. As escolas tinham por finalidade a formação de operários e contramestres por meio de conhecimento técnico e ensino prático na aprendizagem de um ofício – conveniente às especialidades da indústria local, em cada estado (CUNHA, 2005).

Em 1937 as EAA foram transformadas em Liceus Industriais, estas instituições ofertavam o ensino profissional em diversos níveis. Em 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, esses Liceus passaram a denominar-se Escolas Industriais e Técnicas. Em 1942, por força do Decreto-lei nº 4.073/1942, as escolas industriais passaram a oferecer o ensino propedêutico articulado à educação profissional (ORTIGARA, 2013).

Na década de 1960, mais precisamente no ano de 1965, a EI passa por um processo de transição de status, por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a qual estabeleceu que a Escola Industrial passaria a ter uma nova denominação legal, a de Escola Industrial Federal. Dessa forma, as escolas técnicas e as universidades que fossem vinculadas ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e estivessem sediadas nas capitais receberiam a qualificação de federal e a designação do estado onde estavam localizadas (SILVA, 2012).

Compreende-se, a partir disso, que tais escolas, desde sua gênese, tinham por primazia atender às necessidades da indústria, do comércio e da agricultura por meio do ensino de ofícios voltados para as demandas de mercado desses setores. Eram destinadas aos “menores desvalidos”, aos pobres e órfãos que estavam à margem da sociedade, bem como aos “insubordinados e de maus costumes”, como afirma Cunha (2005), trazidos pelos pais ou tutores. Tinham, portanto, um caráter assistencialista.

Apesar dessa característica de escola assistencialista, existia, por parte desse ensino, ainda que minimamente, uma formação escolar e profissionalizante. Assim, não eram escolas apenas para manter ocupados os desvalidos, órfãos e pobres, mas também para dar a eles a oportunidade de aprender um ofício ou profissão. Esse caráter dado às EAA e às demais instituições de ensino profissional que surgiram depois dessas escolas, perpassam questões socioeducativas ou de (re)educação de uma classe social específica.

Conforme o próprio decreto nº 7.566/1909, tais escolas foram pensadas para as “classes proletárias” a fim de beneficiar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, para que fossem afastados da ociosidade, do vício e do crime (CUNHA, 2005).

Nessa perspectiva, Cunha (2005) explica que estava clara a premissa de formar, como denomina esse autor, “força de trabalho qualificada” para atender as exigências da indústria, isto sendo posto de forma ampla no decreto ao afirmar a necessidade de “formar cidadãos úteis à Nação” (CUNHA, 2005).

No que tange ao contexto sócio-político e econômico, temos como pano de fundo o efervescer dos primórdios da industrialização no Brasil no início dos anos 1900. Foi criado o primeiro sistema educacional que alcançava todo o território nacional e, muitos anos depois, outros sistemas com características semelhantes surgiram, como é o caso da rede de instituições federais de ensino superior e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (CUNHA, 2005).

Seguindo o mesmo pensamento, Silva (2012) explica que as EAA são precursoras das escolas industriais e das escolas técnicas federais, nos anos de 1940. A instituição dessa rede federal de escolas profissionais evidenciava uma ideologia para o desenvolvimento da industrialização. Nesse aspecto, o caráter ideológico considerava que era preciso educar pelo trabalho os que estavam à margem da sociedade.

Apesar de se constituir em uma escola pública e gratuita, os critérios estabelecidos evidenciavam uma clientela preferencial, os desfavorecidos da fortuna, e aqueles que seriam excluídos por razões relacionadas às condições físicas e de saúde apresentadas. Assim, a instrução profissional era uma ação circunscrita, não apenas no âmbito pedagógico, mas também socioeconômico, político e ideológico. (SILVA, 2012, p. 33).

Conforme Cunha (2005) e Silva (2012), as EAA apresentaram problemas diversos, com a (não)formação dos professores (mestres de ofícios) e também a significativa evasão, abrindo espaço para a criação das escolas industriais e escolas técnicas. Este novo processo educativo do ensino profissional, em um cenário político, social e econômico também novo, começa a se desvelar a partir de 1930.

Para a realidade brasileira, a educação para o trabalho, desde suas origens, era destinada a uma classe específica, ou seja, para aqueles “menos favorecidos economicamente”, já a educação para o pensar era destinada para uma minoria, os filhos das classes dominantes.

Sobre esse novo contexto, Silva (2012, p. 42) comenta:

Em termos gerais, podemos destacar que, definido a partir da criação das Escolas de Aprendizagem Artífices, o modelo de formação profissional básica desenvolvido por

meio das oficinas, seria mantido na rede federal de ensino profissional até o início dos anos de 1940, quando essas Escolas passam por algumas mudanças que modificam essa forma de organização. Nesse período, essas instituições de ensino dariam origem às Escolas Industriais e às Escolas Técnicas [...].

Nesse período, o processo de industrialização vivenciado pelo Brasil está a todo vapor e no governo de Getúlio Vargas, que perdurou até o governo de Juscelino Kubitschek, nasce a Reforma do Ensino Industrial, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial criadas para regulamentar, organizar e estruturar o currículo do ensino profissional no país, a partir da premissa de atender aos mais pobres e promover a qualificação de mão de obra para os setores do comércio e da indústria, que se faziam crescentes. Muda-se a nomenclatura de EAA para Escolas Industriais (EI) e Escolas Técnicas (ET).

Segundo Silva (2012), não havia, até então, uma legislação educacional ou diretrizes que pudessem garantir esse ensino, inclusive no que se refere à organização administrativa e curricular. Devido a demanda do processo de industrialização, torna-se uma necessidade trabalhar firme em torno da formação de mão de obra qualificada para atender o mercado. Observa-se, então, o pensamento de qualificar profissionalmente uma parcela da classe operária que já estava engajada nesse processo de industrialização.

Primeiro o governo publica o Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criando o SENAI. Em seguida, o Decreto-lei n.º 4.073/1942, de 30 de janeiro, que ficou conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”. O mesmo estabeleceu nova organização para as escolas de formação profissional. Além desses, o Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, institui onze Escolas Técnicas e treze Escolas Industriais na rede federal de ensino. Todos esses dispositivos legais, e outros mais, referentes ao ensino industrial, sofreram, ao longo da década de 1940, alterações significativas, dando surgimento a outros dispositivos. (SILVA, 2012).

A Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, é um exemplo das muitas reformas por que passou o ensino industrial/profissional/técnico. Esta lei demonstra com clareza que mesmo que o discurso fosse voltado para o aperfeiçoamento do ensino profissional, havia outros interesses. O parágrafo único do Art. 5º afirma: “Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola.” (BRASIL, 1959).

Percebe-se, portanto, a sintonia entre as necessidades do desenvolvimento econômico vigentes no país e as leis orgânicas do ensino industrial, bem como a adequação da escola industrial ao novo modelo de desenvolvimento industrial. A Lei 3.552/1959 objetivava

estreitar os laços entre a escola e as fábricas, de forma que os formandos atendessem, efetivamente, às necessidades do mercado de trabalho. Destaca-se o papel estratégico atribuído às escolas profissionais no que tange ao seu papel de formadoras de mão de obra capazes de atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento, sem deixar de considerar as especificidades locais (MEDEIROS NETA; SILVA, 2015).

O problema dessas leis e políticas que pretendiam reformar, regulamentar e institucionalizar o ensino profissional (para os desvalidos, menos favorecidos da sorte e filhos da classe trabalhadora) é que tais propostas visavam o mercado, suas necessidades e o ofício a ser aprendido e não a pessoa humana, a formação integral.

Percebemos, ao suscitar a história dos processos legais, estruturais e curriculares das primeiras escolas de ensino profissional, que essas instâncias se desenvolveram a partir das EAA, EI, ET até chegarem às Escolas Técnicas Federais e aos Centros Federais de Educação e Tecnologia, que desde dezembro de 2008 passaram a ser conhecidos por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Durante esse processo, perpassou por todas essas instituições um caráter de escola com formação profissional, que se volta para o mercado de trabalho. Essa instituição, transformada em Instituto Federal, busca, na atualidade, uma nova forma de educação politécnica e omnilateral – ao menos, essa perspectiva é exposta a partir do que se apresenta no projeto político-pedagógico do IFRN, por exemplo.

Em meio ao processo de formação da educação profissional, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, promovendo um descontínuo no movimento histórico estabelecido a partir de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, que se caracterizavam por ofertar educação profissional pública, permitindo aos estudantes o ingresso ao mercado de trabalho e ensino superior (KUENZER, 2010).

Depois da promulgação da LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando, inclusive, sobre o ensino médio e técnico/profissional, ocorre a revogação do Decreto nº 2.208/ 1997, cujo ideário pedagógico voltava-se para atender ao mercado, além de manter a dualidade e a fragmentação do ensino (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Revogado esse decreto, é aprovado o decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, que estabelece a possibilidade de articulação mediante a modalidade Ensino Médio Integrado. Ainda que a implementação do EMI apresente obstáculos, a promulgação desse decreto foi muito bem-vinda, pois trouxe a esperança de um ensino médio integrado ao técnico.

O Decreto 5.154/2004 regulamenta o parágrafo 2º do Artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, que também tratam do ensino médio e técnico/profissional. Os artigos primeiro e segundo, incisos segundo e terceiro, respectivamente, estabelecem:

Art. 1º A Educação Profissional, prevista no artigo 39 da Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

II – educação profissional técnica de nível médio; [...]

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

III – a centralidade do trabalho como princípio educativo; (BRASIL, 2004).

Observamos nesses artigos a instituição do ensino técnico profissional de nível médio. Esse curso tem uma duração mais curta que um curso de nível superior, a fim de que se possa adentrar o mais rápido possível no mundo do trabalho, tendo como princípio educativo o trabalho, centro dessa formação.

O artigo quarto assegura, portanto, nos parágrafos primeiro, incisos um, dois e três, respectivamente:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer [...].

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º para a EPT de nível médio ampliar a carga horária total do curso – assegurar a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004).

O artigo quarto permite a instituição do que se denomina “Ensino Médio Integrado”, isto é, a possibilidade de uma educação que ofereça e articule o ensino médio (formação geral/propedêutica) e o ensino profissional técnico de nível médio (formação profissional/técnico-específica), por meio de uma política pública e de um decreto, além de também mencionar o que a lei trata como promoção de uma “qualificação para o trabalho”.

A Sessão IV da LDB, que trata do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (sessão esta acrescida pela lei n 11.741, de 16/07/2008), dispõe no Art. 36 – A: “[...] o ensino médio, entendida a formação geral do educando poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.”. (BRASIL, 1996). Assim, de acordo com a LDB (1996), o

ensino médio compreende a formação geral, propedêutica e por meio dele também é possível a preparação para profissões técnicas, essa última formação dar-se-á através do EMI.

Ademais, o decreto 5.154/2004 também aponta para outros caminhos, ou seja, outras modalidades, como o ensino concomitante (possibilitando aos estudantes cursarem o ensino médio em uma instituição e o ensino técnico em outra, assim, eles terão duas matrículas), e também a modalidade subsequente (quais sejam os cursos técnicos de nível médio para os estudantes que já concluíram a educação básica).

No que tange à institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ela ocorreu em 29 de dezembro de 2008 a partir da Lei 11.892. Essa nova lei institucionaliza os CEFET tornando-os IF e, portanto, partícipes de uma rede federal de educação profissional e tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2008).

Os IF também têm a premissa legal de formar professores. O IFRN, Campus Natal Central já ofertava licenciaturas as licenciaturas em Espanhol, Física e Geografia desde sua constituição anterior, em CEFET/RN, mas sua nova institucionalidade passa a determinar a oferta de licenciaturas. Essa é uma das exigências para a expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico, que promova a formação docente. Os IF são os estabelecimentos de ensino técnico, tecnológico e superior responsáveis, em grande maioria, também pela implementação do EMIEP.

Alguns autores que versam sobre a Educação Profissional integrada ao ensino médio, como Ciavatta (2005; 2010) Ramos (2010) Machado (2010) e Araujo (2014), ao tratarem do projeto pedagógico concernente ao EMIEP, suscitam e apresentam a proposta pedagógica de Formação Integrada ou Ensino Integrado que deve ser parte da educação geral integrada à educação profissional, e que tem como primazia a formação humana integral dos estudantes – esse é um projeto didático-pedagógico que tem a premissa de “formar para a vida” (ou seja, uma formação que contemple o homem em sua totalidade, que forme os estudantes e futuros profissionais para o trabalho, para as ciências, para a cultura, para as artes, etc.).

Nessa perspectiva, compreender e discutir criticamente o significado, bem como qual o papel social, no que diz respeito ao contexto socioeconômico brasileiro, da proposta de Ensino Integrado ou Formação integrada é um passo importante e necessário para a promoção de um ensino-aprendizagem que pretende formar para a vida.

Refletir sobre o projeto que traz em si uma pedagogia integradora no EMIEP torna-se, portanto, necessário. Não podemos esquecer, ainda, do quanto é desafiador trabalhar com o currículo integrado, que, em específico, é parte da proposta de formação integrada.

No entanto, compreendemos que antes de debater sobre a formação integrada é necessário tecer algumas considerações sobre a formação humana integral (ou formação humana/formação integral).

A concepção dessa formação aponta para uma formação do homem em todas as suas dimensões e potencialidades. Para compreender, de modo mais consistente, o que seria essa formação humana integral ou formação integral, partimos do princípio de que o homem é um ser histórico-social e também cultural. Assim, é necessário compreender sua natureza, que é complexa e abrange diversas dimensões que precisam ser contempladas em sua formação, inclusive escolar e profissional.

Nessa perspectiva, inferimos que essa é uma questão de ordem filosófica e epistemológica, que também requer a compreensão a partir da antropologia e psicologia. Para entender o que é a formação humana em sua totalidade, é necessário entender que o homem também deve ser compreendido dentro desse universo e perspectiva: a sua integralidade e humanidade – o homem físico, emocional, intelectual, psíquico, cognitivo, etc. Não iremos estabelecer aqui em qual ordem está cada uma dessas dimensões, mas é certo que não somos apenas seres com um corpo físico, temos uma psique, emoções e identidade cognitiva e cultural que nos permitem falar, nos comunicar, pensar, aprender, trabalhar, etc.

Para além de uma discussão meramente teórica, também podemos entender a relevância das dimensões física, intelectual e emocional a partir de uma discussão filosófica, quando desejamos compreender a natureza humana e sua complexa organização. Essa compreensão nos possibilita entender de modo mais consistente a importância de pensar a formação do homem de modo integral e em uma perspectiva integrada¹⁸.

Para tanto, nos valemos da compreensão de Morin (2004). Este autor defende que a educação do futuro deve ser voltada para um ensino centrado na “condição humana”. O primeiro passo é fazer com que as pessoas entendam que precisam reconhecer a nossa diversidade cultural e tudo o que é inerente ao humano.

Nossa condição humana implica nossa posição no mundo – enquanto profissionais e seres sociais, históricos e culturais. Assim, a condição de ser humano se entrelaça a quem somos e ao que realizamos em nosso universo.

¹⁸ Para Ciavatta (2005), “integrar” é tornar íntegro, inteiro. Compreende uma integralidade, um sentido de completude que constitui a proposta pedagógica voltada para o Ensino Médio Integrado à educação profissional – educação geral integrada a educação profissional – nas instituições que se propõem implementar o EMI. Estabelece-se tanto nos processos de escolarização quanto de produção do trabalho. O trabalho, nessa perspectiva, toma a referência de princípio educativo.

Morin (2004) afirma que na educação do futuro é necessário promover uma integração entre os conhecimentos das ciências naturais e das ciências humanas, a fim de que possamos entender a multidimensionalidade e a complexidade humanas e integrar a esta educação contribuições não apenas da filosofia, da história, mas, também, da literatura, da poesia e das artes.

Este autor pondera que o conceito de homem tem um princípio duplo: biofísico e psico-sócio-cultural, que se relacionam entre si. A humanidade em sua plenitude se desenvolve além do mundo físico e vivo. Não somos seres que se concebem apenas na visão de uma ou de outra área do conhecimento ou ciência.

O homem é um ser plenamente biológico e plenamente cultural. A cultura conserva, transmite, ensina/aprende e estabelece normas e princípios de aquisição (MORIN, 2004). Infere-se, a partir da leitura da obra de Morin, que a cultura tem um importante papel no reconhecimento de um ser plenamente biológico e cultural.

Na visão de Morin (2004), o homem se constitui de alguns “circuitos” (tríades complexas e interdependentes). Essa compreensão nos auxilia a perceber a concepção de integralidade humana ou do homem que se concebe de modo integral.

O primeiro circuito é “cérebro/mente/cultura”. O homem só se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura (MORIN, 2004). Nossa mente emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. A cultura não existe sem o cérebro, órgão biológico que a faz nascer, nas funções do pensar, do saber, do aprender. E não há mente, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura.

O segundo circuito é o da “razão/afeto/pulsão” (tríade bioantropológica). Possui uma relação de complementariedade e de antagonismo, no sentido de que apresenta conflitos entre pulsão (impulsos), coração e razão (não obedece a hierarquias, visto que em determinados aspectos e contextos uma dessas instâncias pode se sobressair ou dominar mais que outra e até mesmo se justificar nesse domínio).

Ambos os circuitos dizem respeito ao homem interno, cujas ações também refletem no externo. O terceiro circuito diz respeito ao campo externo, é a tríade indivíduo/sociedade/espécie.

Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. (MORIN, 2004, p. 54).

É a partir da espécie, formadora dos indivíduos, que surge a sociedade. Assim, há uma inter-relação entre as esferas. Para o autor, é a cultura e a sociedade que garantem a realização

dos indivíduos e, na relação entre eles, a cultura se perpetua e a sociedade se auto-organiza. Esta é uma relação complexa, porém que se mantém em harmonia.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2004, 55).

O ser humano tem complexidade e diversidade e seu desenvolvimento pleno, inclusive escolar, depende de fatores que conferem individualidade, da participação na sua comunidade e no sentimento de pertencer à sua espécie. Ser consciente disso e trazer essas questões para o debate educativo nos faz compreender o homem e sua humanidade no ato de educar – seja na escola, em casa, na igreja, ou outro grupo social de que faça parte.

Compreender o homem em sua integralidade, corpo, mente e cultura, isto é, em seus aspectos biofísicos, psíquicos, emocionais e socioculturais é um tema fundamental para a educação do futuro. A educação que se preocupa com a condição humana não vê o homem como um ser que pode ser pensado apenas através de uma ótica ou por meio de um aspecto dessa condição.

Não vivemos apenas para o trabalho (sem o conhecimento de sua técnica e tecnologia e sem a participação total nos bens da produção), ou para as artes, ou as letras. Somos seres que têm em sua gênese uma humanidade que pode ser bem mais peculiar e diversa do que a própria mente humana pode imaginar e estudar.

Para este autor, além da diversidade, o ser humano tem, a princípio, uma unidade, que é ao mesmo tempo singular e múltipla. Na educação do futuro (e esta educação já começou), o homem deve ser compreendido em sua unidade e diversidade (que já entendemos ser complexa). Sobre isso afirma:

É a unidade que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. [...] A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas. (MORIN, 2004, p. 55).

A unidade de que fala o autor é uma unidade genética, cerebral, mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva. Carregamos em nós mesmos essas dimensões que são comuns ao humano, porém possuem singularidades próprias.

Na esfera social o autor discute que há unidade e diversidade das línguas, das organizações sociais, da cultura e pluralidade de indivíduos.

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou

moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2004, p. 56).

A cultura é dimensão fundamental na construção e organização das sociedades e até mesmo na pluralidade dos indivíduos. Em uma perspectiva de educação escolar e acadêmica, o estudo da cultura é crucial para a formação humana.

É a cultura que mantém a identidade e diversidade do humano e da sociedade. Cada cultura é, ao mesmo tempo, fechada e aberta, na integração dos saberes e técnicas que passam de uma cultura para outra. E não apenas isso, mas os costumes, maneiras de se alimentar e de agir, por exemplo, são assimilações enriquecedoras (MORIN, 2004).

Esse debate sobre a cultura, a unidade e a diversidade de culturas também precisa se fazer presente na educação, pois faz pensar o homem pelo homem e em sua humanidade. A discussão do homem trino em sua constituição (os circuitos sobre que nos explica o autor) nos faz entender que o ser humano da razão também é o mesmo do afeto e da pulsão. Não vive apenas de racionalidade ou de técnica.

Temos o hábito de nos dedicar a muito mais elementos que constituem nossa humanidade do que esses apresentados pelos circuitos, quais sejam, as danças, a magia, os mitos, a religião, o sacrifício, a vida após a morte... “E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.” (MORIN, 2004, p. 59).

Então, como podemos separar tamanha compreensão, que testemunha nossa humanidade, da formação humana? Se pretendemos formar para a vida, primeiro precisamos incorporar a essa formação não apenas a técnica ou o saber teórico separado do saber prático, mas o conhecimento das culturas, assim como da própria cultura. Isso precisa estar bem estabelecido na formação do homem que, conforme o autor, não se nutre apenas de conhecimento comprovado, mas “de ilusões e de quimeras”.

E no conhecimento da cultura ou das culturas está o conhecimento das artes, da literatura, do texto fantástico e imaginário. E nessa compreensão epistemológica e, ao mesmo tempo filosófica, o autor conclui:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis [como pretende a formação integrada]. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadão da Terra... (MORIN, 2004, p. 61).

O homem é um ser integrado. Essa integração se constitui a partir do nosso corpo biofísico, da nossa mente, intelecto/cognitivo, das nossas emoções, afetividade e psique. Pensa sobre o que faz e produz com seu trabalho e com a técnica que o orientou. A educação do futuro, de que trata Morin (2004), não isentará essa especificidade do homem que o torna humano e que o faz pronto para conviver em sua sociedade cultural, assim como torna-o pleno em sua humanidade.

Nessa perspectiva e para a formação escolar/acadêmica e profissional, as dimensões do trabalho, ciência e cultura, conjuntamente com a compreensão de homem integral que explica os circuitos de Morin (2004), devem fazer parte do processo educativo na formação integrada.

Assim, ao compreender a integralidade do homem temos, em síntese, as dimensões física, intelectual e emocional que estão intrinsecamente relacionadas às dimensões do trabalho, da ciência e da cultura sobre que argumenta Pacheco (2012):

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 possibilitam o contraditório avançado das forças produtivas; e a **cultura**, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (PACHECO, 2012, p. 59-60. Grifo do autor).

Pacheco (2012) concebe essas dimensões como categorias indissociáveis da formação humana integral. Para Ramos (2010), as categorias trabalho, ciência e cultura são dimensões fundamentais da vida humana. O ideário de formação humana integral defende um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, propondo o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Sob essa perspectiva (que se fundamenta no ideário da politecnia, a qual busca superar a fragmentação educacional), o trabalho não se voltaria apenas para atender a um mercado e seus interesses, “mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.” (RAMOS, 2010, p. 44).

Os sujeitos do ensino médio têm uma vida, uma história e uma cultura. E, portanto, necessidades diferenciadas. Nesse sentido, o projeto do ensino médio integrado requer a superação da dualidade entre educação básica e específica. Além de colocar o foco das ações educativas para a pessoa humana e não unicamente para o mercado de trabalho e suas exigências. Assim, é importante a relação entre as dimensões trabalho, ciência e cultura para contemplar uma formação inteira (RAMOS 2010).

Ao estudarmos Ramos (2010), temos uma explanação sobre as dimensões supracitadas, também abordadas por Pacheco (2012). O trabalho, diz a autora, faz parte do processo de produção da existência humana, sendo ponto de partida para a produção do conhecimento e, por consequência, da ciência que possibilitará seu desenvolvimento dentro de dada cultura. O homem interage com a vida humana e a natureza em seu entorno por meio do trabalho e para ele passa a desenvolver os conhecimentos epistemológicos.

O trabalho assume então a compreensão de princípio educativo (de dimensão ontológica e histórica). Nessa perspectiva, promove a produção científica e tecnológica em seu processo histórico para a transformação da natureza em seu benefício. Nesse processo produtivo, todos devem ter ampla participação. Dessa forma, também propõe a formação específica para o exercício de uma profissão. Desse modo, a concepção de trabalho se entrelaça à concepção de ciência.

Nesse sentido, a ciência forma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (RAMOS, 2010, p. 50).

A cultura determina normas de comportamentos em uma sociedade. Ela está compreendida em um sentido amplo, que vai desde as representações sociais, os comportamentos e o processo de socialização os quais constituem o modo de vida de uma sociedade.

O trabalho como princípio educativo, então, tem um papel importante e de inter-relação com as demais dimensões – cultura e ciência – que precisam fazer parte da formação humana integral. Em se tratando de organização educativa, essas dimensões devem integrar a proposta do currículo, de modo a promover a formação plena do educando, ou seja, a formação para a vida.

Diante disso, passemos a tratar agora da Formação Integrada ou Ensino Integrado, proposta educacional que promove a formação para a vida. Tal proposta amplamente debatida pelos defensores do EMI.

Percebemos, com a breve descrição histórica acerca da criação das EAA e suas transformações até o surgimento dos IF, que as mudanças apontam, ao longo do tempo, para uma sociedade que está buscando reconhecer a necessidade de políticas públicas no que tange à educação profissional, o que implica em uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente no âmbito educacional.

Ao tratar da implementação do EMI como política pública em escolas estaduais¹⁹ no Paraná, Kuenzer e Garcia (2013) corroboram:

A formulação desta política teve como pressuposto a possibilidade de construção de uma escola de qualidade para os que vivem do trabalho, na perspectiva da politecnia, superando o estigma da Educação Profissional destinada aos “desvalidos da sorte” e, portanto, restrita ao treinamento inserção no mercado de trabalho. Contudo, a objetivação deste pressuposto implica a construção da integração das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a possibilitar uma formação sólida, superando as visões academicista (preparação para o vestibular) e técnica (preparar para o trabalho). E, conseqüentemente, identificar como esta modalidade pode, mesmo que num processo ainda inicial, de travessia, superar o modelo de escola média acadêmica, voltada quase que exclusivamente para a continuidade dos estudos, como demanda a burguesia para os seus filhos. (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 40-41).

Sem uma educação e formação sistemáticas, capazes de formar um homem crítico e consciente de sua cidadania, bem como dos problemas que há em seu país, não é possível que tais mudanças e transformações sociais ocorram. A transformação social perpassa, assim, uma formação inteira, completa, que forme o homem para a vida e não apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho ou para, simplesmente, passar por um exame de vestibular, como explicam as autoras.

É necessário refletir sobre a constituição de uma escola emancipatória, que trata os conhecimentos como a construção e reconhecimento histórico-social e científico-tecnológico para a classe trabalhadora, com vistas a emancipação dos sujeitos em suas comunidades.

Sobre a implementação do EMIEP em cinco escolas estaduais no Paraná, Kuenzer e Garcia (2013) nos levam a refletir sobre a importância desta implementação. Apesar da dificuldade de financiamento, compreensão do significado de currículo integrado e gestão democrática por parte dos atores envolvidos no processo, as autoras mostram que tal experiência estava dando certo, promovendo, inclusive, a diminuição da evasão escolar.

Um das dificuldades apontadas pelas autoras no processo de implementação é construir a integração, que deve ser compreendida como uma proposta que vê na educação um espaço de formação humana, de emancipação, principalmente dos que vivem do trabalho, para uma educação que permita a superação das desigualdades sociais na construção de uma proposta que viabilize uma educação de qualidade para os da classe trabalhadora, a partir de um ensino médio integrado que seja a “travessia” para a efetivação plena e sólida da integração.

¹⁹ O EMI tem uma implementação mais efetiva nos IF, porém, especialmente no sul do país, muitas escolas no âmbito estadual também se esforçam para implementar a formação integrada na rede de escolas estaduais. Essa implementação, no entanto, não consiste apenas em vontade docente, mas precisam partir de políticas públicas, que assegurem e deem suporte, inclusive financeiramente, para essa implementação.

A implementação configura-se, no olhar das autoras, em processo de travessia para uma formação integral dos estudantes. Apontam que a universalização dessa política pública (a implementação do EMI) deve oferecer condições básicas para que seja devidamente, amplamente e coerentemente implementada. Porém, essa é uma proposta que encontra certo obstáculo em uma sociedade capitalista como a nossa. Sobre isso enfatizam:

Mesmo considerando os limites da sociedade capitalista, que tem como finalidade a valorização do capital, entende-se que é possível a construção de outros caminhos, o que depende de decisão política de integrar, mas não se restringe apenas a ela. É preciso que a decisão esteja respaldada também pela garantia de financiamento público, gestão democrática e, principalmente, pela incorporação, pelo coletivo da escola, de uma concepção de educação que tenha como perspectiva a ruptura com o modelo tradicional. (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 70-71).

Assim, podemos compreender que mesmo em uma sociedade capitalista é possível implementar o EMI. Para tanto, faz-se necessário vontade política e dos atores envolvidos no processo, políticas públicas, conhecimento e aceitação da proposta por parte dos atores que fazem parte da escola.

Analisemos algumas considerações sobre ensino integrado (ou formação integrada) discutidas por Araujo (2014):

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAUJO, 2014, p. 9).

Conforme afirma o autor, o Ensino Integrado configura-se em uma proposta, ou projeto pedagógico, que busca oferecer ao estudante uma educação que amplia os horizontes do saber e compreende as dimensões física e intelectual do ser humano. Em outras palavras, ao contribuir de modo significativo com a formação humana integral, o EI se propõe a capacitar e formar para a compreensão plena das ciências, da filosofia, do pensar artístico em todos os níveis culturais, bem como do pensar crítico sobre as questões éticas e políticas da sociedade em que se vive, partindo, como aponta o autor, do conhecimento específico ou local para o global. Ainda sobre o EI o autor pondera:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAUJO, 2014, p. 11).

A concepção de integração está relacionada a um princípio pedagógico que vem orientar práticas formativas voltadas à necessidade de ampliar nos sujeitos sociais a capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como uma

totalidade social. No que se refere à ideia de “liberdade”, ela se concebe no direito que os sujeitos em uma sociedade têm de ter domínio de leitura (ou prática leitora), de interpretação do mundo e uma intervenção sobre a realidade em que vivem, isso se reflete ainda na autonomia dos sujeitos das práticas pedagógicas (ARAUJO, 2014).

Essa liberdade proposta pelo EI amplia os horizontes dos conhecimentos culturais, intelectuais e científicos essenciais a todos os seres humanos. Essa ampliação auxilia a pensar e agir sobre o mundo, isto é, sobre o contexto em que nos inserimos, como afirma o autor. Essa liberdade é uma condição pedagógica que a educação fragmentada não consegue sustentar, uma vez que é uma educação voltada para uma formação específica e não completa.

Além disso, Araujo (2014) discute sobre um engajamento do fator político-pedagógico que abrange o EI. Aponta que “[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.” (ARAUJO, 2014, p. 12). Nesse aspecto, a escolarização dos sujeitos perpassa tanto saberes específicos quanto saberes ético-políticos.

Sendo o projeto pedagógico necessariamente “um projeto de homem e de sociedade” (ARAUJO, 2014, p. 13), tal proposição deve desenvolver no homem saberes que estão além de conhecimentos científicos, mas um conhecimento de mundo, social, que envolve os seres sociais, políticos e educacionais em torno dos processos de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, o EI busca superar uma educação que tem como finalidade apenas escolarizar, mas é um projeto político-pedagógico que vai além da luta contra uma fragmentação educacional, pois combate a fragmentação social (ou divisão social, na qual uns têm o direito a continuidade de estudos e de ser dirigentes enquanto outros precisam aprender uma profissão (técnica) a fim de logo serem inseridos no mercado para ajudarem no sustento familiar). E no que se refere à fragmentação da educação, o autor comenta:

Compreendemos aqui o ensino integrado como uma proposta identificada com o projeto estratégico da escola unitária, de base Gamskiana, sem, no entanto, confundir-se com ele. Trata-se de uma formação humana que procura romper com as dicotomias: geral e específico, político e técnico ou educação propedêutica e profissional, heranças fragmentária e positivista da realidade humana. (ARAUJO, 2014, p. 33)

Este projeto, de que fala Araujo, não tem a pretensão de resolver todos os problemas sociais em sala de aula, até mesmo porque a educação sozinha não dá conta disso. Entretanto, tem o compromisso de lutar contra essa fragmentação ou dualidade que há na sociedade e que acaba refletindo ou se perpetuando na educação. Pretende, assim, conscientizar os atores sociais na escola sobre essa dualidade. Isso faz parte de uma proposta de fomentar um

conhecimento sólido sobre a realidade social e da intervenção que é possível fazer, enquanto cidadão, em sua realidade.

Ciavatta (2005) também discute tal projeto, porém com a denominação “formação integrada”. Sua discussão se volta para um ensino completo, que deve compreender as partes no seu todo ou as unidades em um universo. Tratando da educação como uma totalidade social, a autora, fundamentada em Gramsci (1981), propõe a integração entre a formação geral e a educação profissional. Enfoca o trabalho como princípio educativo, com o propósito de superar a dicotomia que há entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isso significa atrelar o trabalho intelectual ao trabalho produtivo e, inclusive, capacitar a classe trabalhadora para atuar como cidadãos dirigentes. Nessa perspectiva, afirma:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. 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. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A proposta de formação inteira tem a primazia de “[...] estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna.” (CIAVATTA, 2005, p. 88).

A formação humana proporciona a todos uma educação plena, de possibilidade de integração no mundo político-social, produtivo-econômico e também cultural. Aqueles que fazem parte das classes menos favorecidas têm nessa formação a possibilidade de mudar seu status social e econômico.

No que se refere ao conceito de trabalho compreendido na formação integrada, este conceito não diz respeito apenas ao fazer profissional, mas, especialmente, a uma compreensão mais ampla, que se entende por “trabalho como princípio educativo”.

Para Ciavatta (2005, p. 92), essa concepção ampara-se no entendimento de que: “É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.”. Nesse sentido, pondera:

A formação integrada entre ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busque os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas

operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Infere-se que essa formação notadamente dual é em suas particularidades uma formação meramente funcional, mecânica e que não tem o interesse de trazer à educação do homem a formação omnilateral. Ao trazer o aspecto humanista para a educação, a formação integrada busca trabalhar ambas as formações (geral e profissional) de modo a promover um espaço educacional de cultura geral e cultura técnica que caminham juntas para uma formação plena do ser humano.

Ao tratar do termo “integração”, dentro da perspectiva de formação integrada, Ramos (2010) explica que:

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. (RAMOS, 2010, p. 51-52).

A integração entre formação geral e formação profissional não consiste em articular uma a outra, ou seja, em adicionar disciplinas da formação técnica à formação geral. É necessário compreender o que a autora nomeia como “relação interna” entre o currículo da formação integrada e o ensino-aprendizagem que perpassam os saberes da cultura geral e os conhecimentos da cultura técnica, propondo o trabalho como princípio educativo e a tecnologia e a cultura como elementos dessa formação humanizadora.

A formação integrada não pode ser implementada ou até mesmo subjugada e imposta às escolas, aos professores, gestores e educandos, sem considerar algumas mudanças necessárias no âmbito político-social e também nas necessidades que cada contexto e realidade apresentam.

Tais mudanças tem uma relação direta com a superação da dualidade social e educacional, dando oportunidade de uma educação geral e educação profissional universal, pública, gratuita e que não tenha a obstinação de formar para uma profissão ou para aos interesses do mercado de trabalho, que vive em constantes transformações.

A superação de que tratamos envolve promover a qualidade das escolas públicas não apenas no âmbito federal, mas também estadual, isto é, investimento financeiro. Muitas dessas escolas não estão estruturadas para viver uma nova realidade educacional, de formação inteira e humanista.

É necessário pensar, também, na conscientização dos profissionais nas escolas. É preciso apresentar ao docente e demais trabalhadores da educação, assim como à família, que a formação integrada é possível, mas carece de vontade política e da vontade de todos, em aceitar (ou não) uma mudança que demanda colaboração efetiva, investimento e financiamento do Estado na materialização da proposta educacional de formação integrada.

Tratando, ainda, sobre o trabalho como um princípio educativo, Moura (2007) discute alguns eixos norteadores para o EMIEP, nos quais pondera que essa perspectiva desvela-se em uma prática pedagógica significativa, que tem a necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho (visão mais ampla), da cultura do trabalho, das relações sociais e dos conhecimentos que se constroem a partir da produção, na busca pela integração entre teoria e prática. Sobre isso, afirma:

O trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade (MOURA, 2007, p. 22).

Desse modo, o trabalho configura-se como um dos princípios que fundamentam o projeto de formação omnilateral e não apenas uma forma de instrumentalização para a empregabilidade, sem permitir aos aprendizes pensar sobre as mais variadas formas de produção que existem na cultura técnica. A formação também para o trabalho não pode se resumir ao simples fato de profissionalizar nem, muito menos, de atender às exigências dos grandes empresários ou do mercado.

A formação integral do homem configura-se em um ensino que abrange todas as dimensões da vida, preparando as classes menos favorecidas, que são maioria, para o exercício da profissão como profissionais completos, que têm a capacidade de dirigir e não apenas de ser dirigidos.

Essa formação perpassa uma educação que busca, como aponta Ciavatta (2005), o direito à formação plena, inclusive para a leitura do mundo. A leitura do mundo permite que o estudante tenha a compreensão da realidade concreta de sua sociedade, bem como desenvolva seu fazer político-social, posicionando-se de forma mais consciente no seu contexto.

Desse modo, a formação integrada e a formação humana integral, ao ter a responsabilidade de formar para a vida, assumem o propósito de formar inteiramente o ser

humano, em seus aspectos físico-mental, político-cultural e científico-tecnológico. Lançam o sujeito para além dos limites da escola e estabelecem uma educação que perpassa as relações de sociedade global e comunidade local, bem como das produções sociais, especificamente o trabalho como produto dos sujeitos.

Conforme Freire (1996), a propósito, a prática educativa é prática especificamente humana, sendo, portanto, o fator humanístico não dissociado da educação, o que implica a importância de uma formação humana integral na educação.

Essa formação inteira, de base humanística, preocupa-se em fazer do homem um ser capaz de aprender e de ensinar, um cidadão ativo e não um indivíduo de uma classe que se deixa dominar pelo simples fato de não compreender que é possível transformar-se e transformar a realidade em que se encontra a partir da educação formal e da formação profissional.

O Ensino Integrado é, portanto, uma forma de ensino na qual podemos trabalhar a “formação para a vida”, a concepção de formação humana integral, uma experiência que ainda se configura distante da nossa realidade, porém que sabemos não ser impossível. A formação integrada é uma proposição pedagógica para a classe trabalhadora, que caminha em busca de uma verdadeira revolução no ensino-aprendizagem do nosso país.

2.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRADA NO IFRN: CONCEPÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

No contexto de implementação do EMI, o IFRN será o foco desta seção, especificamente no que se refere à oferta de cursos técnicos de nível médio. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico do referido instituto é nossa principal referência para a discussão. Além disso, pretendemos suscitar uma reflexão sobre o quão desafiante é um currículo que pretende uma formação humana integral, a partir das discussões que se fazem no *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva* – PPP/IFRN (2012).

Sobre a constituição curricular, o PPP do IFRN pondera, fundamentado em Pacheco (2001):

Nesse entendimento, o currículo constitui-se em um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e econômica. (PPP/IFRN, 2012, p. 31).

Compreendemos que o currículo de uma instituição é o principal instrumento que conduzirá as ações didático-pedagógicas. O currículo também revela as intenções e os princípios que nortearão as práticas educativas e fundamentarão o fazer docente. Por isso, faz-se essencial em nossa discussão, especialmente porque a proposta de currículo que o IFRN apresenta tem base fomentada na formação integrada – denominando-se de “currículo integrado”. Assim, está organizado a partir de eixos temáticos, conforme o PPP/IFRN (2012): ciência, trabalho, cultura, tecnologia.

Inicialmente abordamos a concepção de currículo integrado. Entretanto, apresentamos outras concepções institucionais que também fundamentam a proposta de formação integrada defendida no PPP/IFRN (2012) e que devem estar presentes nas diretrizes do currículo integrado.

São essas as concepções assumidas no PPP/IFRN (2012): concepção de Ser Humano, de Sociedade, de Cultura, de Ciência, de Tecnologia, de Trabalho e de Educação. Essas concepções estão organizadas a fim de (re)construir, socializar e difundir o conhecimento. Tais finalidades, carregadas de certa intencionalidade, se sustentam em um aporte histórico-crítico, apontam para a formação humana integral, e têm como cerne formar cidadãos capazes de contribuir para o desenvolvimento social e econômico de sua localidade, região, nação e até mesmo do mundo, na promoção de uma sociedade mais democrática e solidária para todos. É, portanto, o currículo integrado, e as demais concepções que dele procedem, que fundamentam a proposta de formação integrada que o IFRN articula em seu projeto político-pedagógico.

De acordo com o PPP/IFRN (2012), há a oferta de “três formas de cursos técnicos desenvolvidos pelo Instituto, a saber: o integrado regular, o integrado na modalidade de educação de jovens e adultos e o subsequente.” (PPP/IFRN, 2012, p. 101). A forma “integrado regular” se refere aos cursos de ensino médio integrados à educação profissional técnica de nível médio²⁰.

O currículo referente à educação profissional técnica (EPT) de nível médio nessa instituição se define, de modo geral, como um currículo integrado, tendo em vista a intensão de se implementar o EMI. Esse currículo tem como prioridade a formação cidadã ao tratar da emancipação dos estudantes, bem como da qualidade da ação educativa.

²⁰ Esses cursos técnicos de nível médio também são conhecidos como “Ensino Médio Integrado”.

Essa concepção da EPT de nível médio, que, de certa forma, está relacionada ao currículo integrado, tem como primazia a formação ampla do sujeito. Nesse sentido, o PPP do IFRN (2012) compreende que:

Do ponto de vista da concepção, a educação profissional técnica de nível médio no IFRN se fundamenta nos conceitos de politecnia e de omnilateralidade, que juntas consolidam o compromisso com a formação humana integral e não apenas a simples preparação para responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Consiste em um projeto educacional que toma as categorias, ciência, trabalho, cultura e tecnologia na centralidade das ações pedagógicas. Trata-se de um modelo de oferta de educação profissional técnica de nível médio que visa promover uma formação orientada para a emancipação, no sentido de formar um trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, possibilitando-lhe o domínio das esferas produtivo-culturais da humanidade. (PPP/IFRN, 2012, p. 103).

Nessa perspectiva, o IFRN tem um projeto que se fundamenta na formação humana integral do indivíduo e tem a responsabilidade de promover uma formação que vai além da preparação para uma profissão técnica ou para atender as exigências do mercado de trabalho, corroborando, desse modo, para a existência, nessa instituição, de formação integrada. A formação do sujeito em sua totalidade a partir de um currículo que integre as categorias ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Diante disso, conforme o PPP do IFRN (2012), o caminho metodológico dessa proposta aponta para uma educação geral integrada à EPT de nível médio, que busca trabalhar a teoria junto com a prática, isto é, o saber pensar conjuntamente ao saber fazer, o saber científico e o saber técnico, de modo a enfrentar a fragmentação do ensino, presente nas propostas curriculares da educação básica na atual conjuntura da educação brasileira.

Assim, é necessário elaborar e também desenvolver um currículo significativo, que oportunize uma formação emancipadora para a classe trabalhadora – a qual deve ser conscientizada do seu potencial de transformar a sua realidade individual e coletiva (social) a partir, especialmente, da educação.

Sobre a materialidade do currículo integrado na proposta de formação técnica de nível médio que propõe o IFRN, o PPP deste instituto assim a define:

[...] a materialidade curricular nasce da articulação entre propostas pedagógicas centradas nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia e assentadas em práticas interdisciplinares que venham a favorecer ampla formação profissional. Essa formação tem como força motriz o domínio dos princípios científicos, que, conseqüentemente, se configura em uma atuação com competência técnica, ética e política. (PPP/IFRN, 2012, p. 106).

O currículo se materializa na práxis de cada docente que terá na tessitura de seu fazer pedagógico as categorias supracitadas. Essa definição nos faz refletir, uma vez mais, que o

IFRN, pelo menos no que concerne à sua proposta político-pedagógica, a qual busca estabelecer um currículo de cunho integrado, propõe e dá substância teórica ao EMI, bem como a uma formação integrada, tendo em suas concepções pedagógicas o desenvolvimento das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia que favorecem, trabalhadas de forma conjunta e não fragmentada, uma formação ampla, e de cunho emancipatório.

Assim como argumentava Freire (1996, p. 112), “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.”. Disso decorre que, se a educação não for capaz de mudar a realidade individual e social do homem, para que estamos educando? Educar é mudar, sair de um estado para outro, mais que isso, de uma posição social para outra. Educar é dar sentido ao que se aprende e dar ao sujeito aprendiz a possibilidade de em seu processo de aprendizagem transformar-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Todavia, essa proposta curricular tem vários desafios, um deles é superar a sobreposição de disciplinas ou áreas do conhecimento, atentando para práticas interdisciplinares. Essa proposição se consolida na matriz curricular no que se compreende por núcleos politécnicos – com curricular transversal que integra vários saberes e não apenas um conhecimento de uma disciplina – dentro da compreensão de “eixos tecnológicos” ou estruturantes, que dizem respeito às categorias que outrora mencionamos.

Os estudantes ainda precisam passar pela prática profissional obrigatória (o estágio supervisionado). Sendo assim, com uma formação geral e uma formação também profissional, os estudantes têm quatro anos para concluir o curso técnico de nível médio.

Os cursos técnicos de nível médio na forma integrada regular no PPP-IFRN se fundamentam teórico-metodologicamente, como já foi respaldado, nos princípios da formação omnilateral e politécnica, assim como na interdisciplinaridade e na contextualização, pressupostos que também fazem parte de um currículo integrado. (PPP-IFRN, 2012)

Essa proposta de EPT de nível médio nos permite ressaltar duas questões relevantes e que fazem toda a diferença quando estamos tratando de currículo ou projeto integrado. Essas questões dizem respeito à contextualização e à interdisciplinaridade. Moura (2007) discute a importância do trabalho dessas duas concepções com os sujeitos do ensino médio colocando-as como princípios que perpassam a formação integrada.

No que tange à interdisciplinaridade, explica:

[...] a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem

perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas. (MOURA, 2007, p. 23)

Por muito tempo a interdisciplinaridade foi entendida e trabalhada de forma incorreta, como se fosse equivalente à noção de “justaposição de disciplinas” ou áreas do conhecimento, não levando em consideração o fato de que essa é uma concepção na qual o professor precisa compreender o sentido de inter-relação entre as disciplinas ou diversos saberes, sendo a prática didática que orienta a análise de um objeto (ou conhecimento) a partir de diferentes olhares.

A interdisciplinaridade é um exercício coletivo e conta com a participação e compromisso de todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender. Essa prática implica, portanto, a implementação de projetos integradores (propostos nos cursos do IFRN²¹), os quais devem cooperar para a autonomia do estudante e o desenvolvimento de sua maturidade intelectual, atitude cidadã e sentimento de coletividade.

A prática da interdisciplinaridade leva à prática da contextualização em uma aprendizagem que tem significado para os estudantes, que consiste em relacionar os saberes da escola com as experiências e vivências dos professores e alunos (MOURA, 2007). Nessa perspectiva, o autor discute que:

A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes. Nessa perspectiva, o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade. (MOURA, 2007, p. 25).

Dessa forma, o ensino médio integrado deve promover saberes essencialmente contextualizados e interdisciplinares, oportunizando um saber que tenha significado para os estudantes e professores no que diz respeito a estabelecer relações entre o que é preciso ensinar/aprender para a transformação da sociedade.

Ademais das questões ora explicitadas que se situam no projeto-político pedagógico do IFRN, no que se refere aos cursos técnicos de nível médio dessa instituição, é necessário compreender o objetivo da formação que está sendo ofertada, o qual tem relação muito

²¹ A estrutura curricular do IFRN compreende também o Projeto Integrador, que se constitui em uma estratégia metodológica articulada à uma prática inovadora, promovendo uma melhor ação pedagógica, bem como à ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Esses projetos integradores fundamentam-se na interdisciplinaridade, na contextualização de saberes, na cientificidade e na inter-relação entre teoria e prática. [...] deve partir da análise de uma problemática, calcada em uma visão crítica; deve retratar uma trajetória de pesquisa; deve estimular a criatividade; deve promover a busca por novas descobertas; deve instigar a capacidade de observar e de interpretar as necessidades da sociedade, oportunizando intervenções nas práticas sociais. (PPP/IFRN, 2012, p. 82).

próxima com a proposta de formação humana integral. Desse modo, o PPP-IFRN (2012) explicita:

Em se tratando dos cursos técnicos integrados regulares, são cursos que objetivam formar cidadãos capacitados para atuar como profissionais técnicos de nível médio a partir de uma sólida formação básica em articulação com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Esses cursos têm como principal ideário uma formação cidadã que viabilize a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que são formados para o trabalho intelectual - a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica sedimentadora do modelo capitalista. (PPP-IFRN, 2012, p. 112).

O cerne da formação expressa no PPP, portanto, articula o trabalho como princípio educativo, na medida que o coloca junto aos demais eixos que estão presentes na estrutura do currículo. Disso decorre uma formação para o trabalho que não se confunde com o pensamento de formar apenas para a empregabilidade. O conhecimento construído a partir da abordagem da ciência, da cultura e da tecnologia na promoção de uma formação humana integral, possibilitando a autonomia e entrelaçando o saber pensar com o saber fazer, com a intenção de superar a dicotomia existente entre ambos os saberes se faz fundamental na proposta que o PPP/IFRN (2012) discute.

A formação pretendida no IFRN, a partir do que pondera o PPP da instituição, aponta, portanto, para uma formação integrada que tem como foco o ser humano e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Pretende uma formação ampla que articule formação geral e profissional, mas não redentora, pois sabemos que a educação não é a única responsável por retirar o cidadão de sua condição primeira, porém, esta formação configura-se em um elemento importante para iniciar a transformação que a sociedade brasileira precisa.

Nessa perspectiva, é necessária uma educação que promova uma interação com o conhecimento científico-tecnológico e humanístico-cultural. Para tanto, o PPP/IFRN (2012, p. 32-50) discorre a respeito de concepções, as quais são denominadas de “elementos estruturantes do currículo e do conjunto das práticas institucionais que envolvem a ação educativa.”. Tais concepções fundamentam o currículo integrado e fazem toda a diferença quando estão embasadas numa proposta de formação integrada. Na sequência explicitamos cada uma:

O **ser humano** é compreendido como um ser racional e político, assim como o define Aristóteles. Outros filósofos gregos como Platão também o definem como um ser dual. A dualidade é, por conseguinte, bastante complexa, devido às suas potencialidades físico-psíquico e afetiva, como abordamos em Morin (2004), no tópico anterior.

Assim, dentro de um complexo ou tríade não é possível tentar compreender o ser humano a partir de um só elemento, visto que somos seres com amplas dimensões e nossa educação, seja no seio das instituições educadoras ou no seio familiar e demais setores sociais, não pode ser reduzida a um único aspecto de nosso ser ou de nossa humanidade.

Por ser racional e político, também se constitui afetivo. Nessa inter-relação pondera-se que:

As maiores e mais extraordinárias invenções do homem são fruto do trabalho conjunto da inteligência racional e da inteligência afetiva. A arte, a poesia, a literatura, o mito, a religião, a ciência e a filosofia nasceram de uma experiência humana que funde emoção, desejo de conhecer, espanto, medo, exaltação estética e necessidade de domínio sobre o inquietante mistério psicoafetivo, mistério criador de angústia, inquietude, esperança e consolação. (PPP/IFRN, 2012, p. 32).

O homem cria e recria o mundo em seu entorno. Constituiu a sociedade e tudo o que dela faz parte: sua arte e literatura, bem como todas as formas de cultura. Criou o trabalho e os meios de produção. Apesar de ser um, também é coletivo e precisa pensar na coletividade. O homem é um ser inacabado. Não nasce pronto e não se faz sozinho. É diverso e incompleto. Sua humanidade vai sendo moldada ao longo de sua história. Nessa perspectiva, conclui o PPP do IFRN sobre a concepção de ser humano:

Portanto, as práticas educativas devem vislumbrar o ser humano em sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente. Essas práticas devem estar associadas, permanentemente, às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho. Devem incorporar a participação política e cultural. Devem, por fim, ser decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual. (PPP/IFRN, 2012, 35).

Assim, outra concepção importante no contexto da formação omnilateral é a de **Sociedade**. Esta é definida de modo substancial por uma forma de se viver em coletividade. Está dividida em classes sociais. Dessa divisão sucede a divisão social do trabalho, a qual separa as classes atribuindo-lhes atividades específicas e, por consequência, apropriação também diversa do que se produz, desenvolvendo uma hierarquia social, fazendo com que uns sejam mais privilegiados do que outros. Porém, é preciso entender que a educação (ou a escola) também provém dos processos sociais e do que compreendemos por sociedade. Assim, esta determina, muitas vezes, o que aquela pode realizar. Ou seja, se a sociedade se faz dual a escola também toma os rumos que a sociedade lhe afere.

Se o projeto de sociedade é desigual, a educação também passa a reproduzir essa desigualdade, formando escolas e sistemas educacionais distintos para as diversas classes sociais. Isso reforça a divisão das classes e dos processos de ensino.

A educação, portanto, pode ser situada paradoxalmente: é um diferencial importante distribuído de forma desigual na sociedade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual

os sujeitos também podem ascender. É também responsável, direta e formalmente, pelos processos de racionalização e de burocratização, típicos de todos os sistemas econômicos e sociais modernos. Esses processos difundem-se na sociedade e alteram, radicalmente, tanto o status e o reconhecimento de bens materiais e de modos de educar quanto o acesso a esses bens e a esses modos. (PPP/IFRN, 2012, p. 36).

Essa é uma discussão que o projeto político pedagógico do IFRN aponta para pensarmos que tipo de sociedade se pretende viver e construir e qual a educação que devemos realizar. Mesmo em uma sociedade dual, é possível, por meio da educação, disseminar uma formação capaz de enfrentar essa dualidade. É necessária uma educação e uma escola que pensem o educando em suas dimensões e que o tornem capaz de mudar sua realidade e possa, mesmo nessa sociedade de classes divididas pelo capital, se emancipar, ascender economicamente e socialmente, assim como transformar os projetos educacionais e de sociedade que deseja.

E nessa discussão, temos uma concepção importante para pensarmos a emancipação dos sujeitos: a **Cultura**. A definição de cultura se fundamenta nas contribuições que a filosofia, história, antropologia e sociologia oferecem à humanidade. Assim, cabe-nos destacar que:

Ao longo do tempo, o conceito de cultura desenvolveu-se de forma bastante complexa, sendo superadas a visão de cultivo da terra e dos animais, corrente no séc. XI; a de cultivo da mente e do espírito, corrente no séc. XVI; a de símbolo das ciências, das letras e das artes, corrente no séc. XVIII; a de conhecimentos e de hábitos que o homem adquire como membro da sociedade, corrente no séc. XIX; e a de desenvolvimento material e técnico na transmissão do patrimônio social, corrente até meados do séc. XX. (PPP/IFRN, 2012, p. 38).

O PPP/IFRN (2012) compreende a cultura como forma ou modo de vida. Fundamentado em Souza Filho (2007), defende-a como uma construção humana, histórica e social, de caráter arbitrário, particular, convencional e mutável.

Entende-se também cultura como um constitutivo social em processo de transformação permanente, uma atividade constante atrelada aos movimentos e às mudanças da história e da sociedade. Na condição de atividade, a cultura tece uma rede de significados que dão sentido ao mundo do entorno de cada sujeito. (PPP/IFRN, 2012, 39).

Nesse entendimento, podemos perceber que os processos educativos dentro de um contexto cultural adquirem uma importante centralidade na individualidade e coletividade do ser humano. Surge, assim, uma afinidade essencial à cultura e à educação. Isso faz com que as diretrizes e as orientações que concretizam o ensino-aprendizagem se relacionem com a diversidade social e cultural. Isso garante a formação integral dos educandos. Nessa perspectiva, o ser humano passa a ser um ser social, histórico e cultural.

Considere-se, por fim, que a cultura condiciona a visão de mundo do homem, pois o sujeito aprende a ver o mundo por meio da cultura de que faz parte. Não se deve esquecer de que, como produto humano, a cultura também pode ser transformada, mudada e questionada pelos próprios sujeitos. (PPP/IFRN, 2012, p. 40).

Na continuação, temos a concepção de **Ciência**. Em latim significa “conhecimento”, que se adquire por meio de um método em particular. O método científico, por sua vez, é determinado pela área de conhecimento. Na atualidade compreende-se que os modelos e teorias científicas tem caráter aproximativo e limitado. Nesse sentido:

A ciência está em plena transformação. Os progressos recentes da física, da biologia molecular, da química, da termodinâmica, das teorias sistêmicas e cibernéticas, da astronomia, da cosmologia, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da antropologia concorrem, atualmente, para um maior reconhecimento da complexidade do mundo. (PPP/IFRN, 2012, p. 42).

A ciência não é mais uma discussão que se faz absoluta e imutável. Tem uma intrínseca relação com a história da humanidade. Várias ideias de ciência foram e são defendidas. Depende, muitas vezes, das diversas áreas do conhecimento, bem como de determinado momento histórico. Nesse sentido:

[...] pode-se inquirir sobre o papel que o IFRN deve exercer junto aos sujeitos educativos e à sociedade na qual está inserido. Na resposta a essa inquirição, considere-se que é inadmissível qualquer defesa a favor da neutralidade da ciência, entendendo-se, ainda, que o desenvolvimento científico não pode ficar restrito a um pequeno grupo de privilegiados. Também é necessário considerar que a ciência não seja tratada como uma mercadoria vinculada a interesses hegemônicos e que o conhecimento não seja concebido fora de uma perspectiva integradora e comprometida em diluir distinções artificiais entre as chamadas ciências da natureza e as humanidades. (PPP/IFRN, 2012, p. 43).

Diante da concepção de ciência, surge outra que lhe é intrínseca: a concepção de **Tecnologia**. A tecnologia se constitui em saberes que se configuram por meio de um conjunto de técnicas ou procedimentos articulados. É o desenvolvimento tecnológico que contribui para o desenvolvimento da humanidade.

Concebe-se, então, tecnologia a partir de um paradigma mais amplo, que não se restringe a entendê-la apenas como arte de produzir coisas ou mesmo como um atributo exclusivo das engenharias. A concepção de tecnologia sustentada pelo IFRN baseia-se na compreensão de uma articulação íntima envolvendo as ideias de humanidade, de saber e de ciência. (PPP/IFRN, 2012, p. 44).

Assim, existe uma inter-relação que se constitui entre a técnica, a tecnologia, a ciência, o mundo do trabalho e as expressões da cultura. Dessa maneira, é importante pensar a civilização considerando esse inter-relacionamento que envolve a ciência, a cultura e o trabalho.

Fundamentado em Rouland (2003), o PPP do IFRN afirma que a tecnologia humana se expressa nas artes, na linguagem, nos rituais sociais, nas técnicas de produção da vida em sociedade e na organização econômica.

Nesse contexto, a compreensão do tipo de educação tecnológica a ser oferecida pelo IFRN deve levar em consideração a busca por uma associação natural e social entre homem e meio ambiente, uma associação que reconfigure e redimensione as relações dos homens entre si e com o meio ao qual pertencem. Deve buscar uma associação que possa também oferecer, em conformidade com paradigmas científicos capazes de atender às demandas da contemporaneidade, um modelo alternativo de produção de tecnologias. (PPP/IFRN, 2012, p. 45).

A compreensão de tecnologia que o IFRN pretende proporcionar por meio da formação integrada considera as ciências teóricas e as ciências das humanidades, bem como na inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estes pressupostos precisam contribuir para a constituição de tecnologias de cunho sustentável e que estejam comprometidas socialmente para o bem-estar da comunidade.

Nesse contexto, surge, portanto, a concepção de **Trabalho**. Este se concebe a partir do ideal marxista que vislumbra o trabalho como uma atividade ontológica, pertencente à vida e ao conhecimento humano relacionado à natureza. Configura-se em princípio educativo, de cidadania, cujo cidadão deve ter participação efetiva e total nos benefícios e riquezas que são produzidos socialmente por meio do trabalho. Esse entendimento nada tem em comum com a exploração dos trabalhadores presente na produção capitalista.

Nesse sentido, o trabalho torna-se indispensável na criação de valores que são indispensáveis ao ser humano. Assim sendo, é necessário superar a separação que se faz no contexto educacional entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ambos precisam caminhar juntos no processo educativo. Dessa maneira:

[...] a educação exerce um papel social indispensável, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento integral das potencialidades humanas, entendidas como elemento central do processo político-pedagógico. Assim, para a educação profissional e tecnológica ofertada no IFRN, é imprescindível que o conteúdo acadêmico curricular esteja associado e integrado à temática trabalho, na perspectiva de formação humana integral, constituindo-se nos fundamentos das ações da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia. Essa integração, que perpassa e articula os currículos e as práticas educativas, deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano. (PPP/IFRN, 2012, p. 47).

A educação no IFRN tem a primazia de promover uma formação que pondere sobre o trabalho desde o ponto de vista da emancipação, especialmente, dos sujeitos que vendem sua força de trabalho. O trabalho também toma a concepção de princípio educativo nas práticas

pedagógicas e na integração entre a atividade intelectual e a manual. Dessa forma, os sujeitos podem ser incluídos na sociedade em que vivem.

Por fim, o PPP/IFRN (2012) pondera sobre a concepção de **Educação**. Na divisão social do trabalho, bem como na sociedade dividida por classes, surge uma educação com o fim quase que exclusivo para atender ao capital.

Assim concebida, a educação deixa de ser um processo de formação para a cidadania, emancipação e transformação dos sujeitos, passando a atender aos preceitos do mercado. Insere-se em uma lógica cujo alvo é reduzir o sujeito à categoria de força de trabalho ou de recurso humano a ser apropriado em função das demandas econômicas. A ideia de que a falta de empregos e a impossibilidade de mobilidade social estão, diretamente, relacionadas às deficiências na formação do cidadão (como se a escola fosse capaz de criar empregos e de garantir a ascensão social) contribui para que os processos educacionais acentuem as desigualdades sociais e inviabilizam a relação com o trabalho, numa perspectiva emancipatória. (PPP/IFRN, 2012, p. 48).

O instituto tem a premissa de formar para a vida, isto é, de promover uma formação, inclusive escolar, integrada, que contemple e considere todas as dimensões pertencentes ao homem em sua totalidade. Para tanto, redimensiona a percepção de educação que se volta apenas para as necessidades do mercado de trabalho, para a promoção de uma educação politécnica nas práticas pedagógicas e integradoras. Nessa perspectiva, é necessário superar, como já elucidado, a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, escolhendo a formação omnilateral (desenvolvimento integral dos sujeitos).

[...] o IFRN assume a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas. [...] Assim, o IFRN concebe a educação e o trabalho como processos que podem auxiliar no processo de emancipação subjetiva. São processos que possibilitam o erguimento de novas pontes e que auxiliam a construção de uma nova arquitetura para o humano na contemporaneidade. (PPP/IFRN, 2012, p. 50).

Diante da elucidação que nos apresenta o PPP/IFRN (2012) no que tange as concepções que fundamentam este projeto, inferimos que tais concepções contribuem para o currículo integrado e as práticas integradoras que se concebem e materializam na realização da formação humana integral, que fazem parte da proposta de formação integrada traduzida na prática docente na EP de nível médio, assim como outros níveis de ensino. Destaca-se, a partir das concepções, o trabalho como princípio educativo e a EPT desde o ponto de vista da politecnia e da omnilateralidade na proposta de currículo integrado.

2.3 PEDAGOGIA DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA

Compreendemos que a formação integrada é uma proposta pedagógica que tem como premissa uma formação inteira do homem, e como ideologia a omnilateralidade e a politecnicidade, as quais tornam possível um ensino que compreende todas as dimensões do viver humano.

Nesse contexto, a pedagogia da literatura tem um papel importante na formação integrada, uma vez que promove a formação integral dos estudantes, sendo uma proposta que perpassa a formação para o trabalho e tem função de humanização nesse contexto de qualificação profissional.

Na vida tudo pode ser ensinado e aprendido e com a literatura não é diferente. É importante, então, pensar em uma formação da cultura literária, uma formação que promova a prática da leitura literária como prática sócio humanizadora. Isto é, uma formação que considere a pedagogia da literatura como uma ponte que leve os leitores-estudantes a um espaço no qual se compreenda o texto e a partir dele o seu contexto.

Nesse sentido, cabe-nos um questionamento, o que implica o ensino por meio da literatura? Para responder essa pergunta, é necessário compreender que a educação literária, ou mesmo, a cultura da literatura, deve fazer parte de uma educação formal, sistemática e integrada, que pense o homem em sua omnilateralidade.

É necessário, ainda, expor o que compreendemos por humanização. Tomamos a compreensão de Candido (1995, p. 180), que, assim, nos explica:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Poderíamos tratar aqui de uma compreensão do termo em seu sentido etimológico, conforme a sociologia, antropologia ou até mesmo a filosofia, mas, já que estamos tratando de humanização pelo viés da literatura, a concepção de Candido (1995) nos leva para a compreensão da pedagogia da literatura para a humanização na formação integrada.

Em se tratando de duas questões básicas, para uma pedagogia da literatura temos a “visão de mundo” e a “leitura”. A visão de mundo diz respeito à nossa concepção de mundo, aos valores e àquilo que dá sentido à vida – abrindo-se às dimensões cognoscitiva, ética e estética. Essas dimensões se referem a três tipos de relações: eu com o mundo, eu com o outro, eu comigo mesmo; tais relações estão intrinsecamente relacionadas às funções da linguagem significativa, comunicativa e expressiva (CÁRDENAS PÁEZ, 2002).

Sobre essas dimensões, Cárdenas Paéz (2002, p. 125) explica:

[...] desde o ponto de vista cognoscitivo, permite a arte inventar ou descobrir mundos; desde a dimensão ética, condiciona a participação, a interação, o chamado e o encontro e a capacidade de acompanhamento, de comunicação e de compromisso da literatura com a vida humana; em relação com a estética, instaura o olhar analógico que abre as possibilidades do jogo à revelação da verdade profunda da alma humana. (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 125. Tradução nossa).²²

Seguindo o pensamento do autor, a dimensão cognoscitiva perpassa as descobertas e (re)invenções do mundo, a dimensão ética aponta a uma participação, acompanhamento, comunicação e compromisso com a vida humana, enquanto que o fator estético (do ser humano) pode-nos revelar a verdade intensa da alma humana. Assim, o ensino por meio da literatura permeia esferas do humano e lhes dá sentido e possibilidades de criação e descobertas que levam à aprendizagem.

A questão da leitura se refere ao que o autor denomina de leitura do “feito literário” – que diz respeito à relação que se estabelece entre a obra, o autor, o leitor e o contexto; cada um desses elementos suscita olhares necessários à compreensão integral da literatura. Nesse contexto, a leitura literária deve apontar para várias direções. Isso determina que uma das funções pedagógicas da pedagogia da literatura é a formação de valores eternos, transcendentais e duradouros do homem. Sendo assim, a aproximação com o texto literário deve ser ativo, crítico e plural.

Cárdenas Paéz (2002) explica, ainda, que a escola tende a oferecer apenas o sentido explícito que está no texto, porém o texto literário transcende isso, vai muito além do que uma única análise e leitura podem oferecer. Nesse sentido, a leitura ativa se refere ao uso de conhecimentos e trata com o sentido implícito, as inferências, com o propósito de buscar o significado do texto. Nesse processo, surge a leitura crítica, que observa a análise e interpretação do texto de forma mais profunda. No que tange à leitura plural, ela enfoca a releitura do texto, propondo novos olhares e sentimentos que ele pode nos oferecer.

Podemos, desde já, inferir que o trabalho com a literatura em sala de aula não é tarefa fácil, posto que passa por esses processos de leitura (ativa, crítica e plural), requer tempo, paciência para ler a leitura do outro e reflexão crítica. Porém, torna-se satisfatória quando, em um processo de educação formal, humaniza e promove a formação integral dos estudantes.

²² [...] desde el punto de vista cognoscitivo, permite al arte inventar o descubrir mundos; desde la dimensión ética, condiciona la participación, la interacción, el llamado y el encuentro y la capacidad de acompañamiento, de comunicación y de compromiso de la literatura con la vida humana; en relación con la estética, instaura la mirada analógica que abre las posibilidades del juego a la revelación de la verdad profunda del alma humana. (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 125).

O ensino por meio da literatura, que se constrói a partir das ponderações de Cárdena Paéz (2002), revela-nos uma função pedagógica: a formação integral do homem. Em nosso estudo, essa formação integral do estudante é premissa da formação integrada.

Cárdenas Paéz (2002) alude a essa formação integral do homem a partir de competências que relaciona com o conhecimento, os valores, a leitura e a escrita. Essa formação desenvolve fatores imprescindíveis, quais sejam:

1. **Desenvolver a racionalidade dialógica a partir da literatura:** a ação dialógica/comunicativa deve ser racional; põe os interlocutores em posição de igualdade na comunicação. Atuar dialogicamente no âmbito escolar é dar o reconhecimento ao estudante de sua capacidade cognoscitiva de pensar e a literatura pode auxiliá-lo a desenvolver sua moral quando lhe oportuniza a sua participação favorecendo o respeito mútuo, a cooperação, a reflexão e a autonomia, “preparando-os para uma vida responsável nas esferas onde atuam.” (CÁRDENAS PÁEZ, 2002, p. 128. Tradução nossa)²³
2. **Fazer da escola e da classe uma comunidade:** é importante que a escola, bem como os conhecimentos nela estudados e produzidos, dialogue com a comunidade, com o saber da sociedade. O que se aprende apenas em uma sala de aula somente gera apatia, desinteresse e fracasso escolar. Deve existir, então, um conhecimento analógico e/ou imaginário, relacionado ao mundo da sensibilidade, imaginação, desejo, sonho e poesia. A atividade leitora que informa e também é formadora, permite relacionar o estudante a desenvolver seu pensamento e criatividade.
3. **Personalizar a educação:** a formação sistemática também diz respeito à necessidade de favorecer a autoaprendizagem dos estudantes. Indicando “O professor que, seguindo a proposta lúdica, se abre a todas as possibilidades de seu magistério, para favorecer o estudo de acordo com a preferência, necessidade e interesses dos alunos.” (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 130. Tradução nossa)²⁴. Nessa perspectiva, o educador personaliza seu ensino e proposta didática por meio do estudo literário.
4. **Favorecer os processos educativos:** o ato social de educar se configura a partir dos processos curriculares, docentes, de aprendizagem, de pensamento, interação,

²³ “[...] preparándolos para una vida responsable en las esferas donde actúan.” (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 128)

²⁴ Es el maestro total que, siguiendo la propuesta lúdica, se abre a todas las posibilidades de su magisterio, para favorecer el estudio de acuerdo con la preferencia, necesidad e intereses de los alumnos. (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 130).

planejamento, avaliação, leitura e escrita. Nesse sentido, favorecer os processos educativos implica ter consciência do conjunto de atividades que fazem parte deles e os sujeitos desses processos devem se envolver com os mesmos.

5. **Fomentar as práticas cognitivas analógicas:** A escola se interessa pelos processos lógicos dos conhecimentos. Os processos lógicos e analógicos estão ligados à aprendizagem e se relacionam e se complementam. Sendo assim, tais processos favorecem a inferência a fim de mudar como se aprende, de enriquecer a visão de mundo, com o propósito de conceber as questões humanas.
6. **Promover oficinas de pensamento crítico e criativo:** Fundamentado em Maya (1996) e Ander Egg (1991), o autor afirma que uma educação que prima pelo conhecimento e a autonomia deve se utilizar das oficinas, sendo este um espaço de reflexão e ação que pretende superar a dicotomia entre teoria e prática, entre o conhecimento e o trabalho e entre a educação e a vida. Nessa perspectiva, “Se a literatura tem a pretensão de educar para a vida, na ação e na reflexão da oficina podem ser criados ambientes que facilitem o cumprimento deste propósito.” (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 130. Tradução nossa).²⁵ A proposta de formação integrada também tem a premissa de formar para a vida e o uso das oficinas como recurso didático-pedagógico torna-se imprescindível e uma atividade na qual professores e alunos podem superar a educação fragmentada e dual que nos é imposta.
7. **Promover jogos como atividades que favorecem a cognição, a interação e a expressão:** Fundamentado em Piaget (1973), o autor reforça que o jogo favorece o avanço cognitivo, interativo e expressivo das crianças, além da percepção, inteligência, instintos sociais, etc. Nesse sentido, é estratégia de aprendizagem para a formação integral dos estudantes. Tais estratégias desvelam o processo de ensino, isto é, como ele deve ser desenvolvido. O jogo dá prazer em aprender e é uma atividade transformadora da realidade, sendo uma forma de atuar e interferir no mundo. O autor compreende que a prática do jogo configura-se para a criança o que o trabalho pode ser compreendido pelo homem.

²⁵ “Si la literatura tiene la pretensión de educar para la vida, en la acción y la reflexión del taller se pueden crear ambientes que faciliten el cumplimiento de dicho propósito.” (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 130).

8. **Utilizar o raciocínio “abductivo” e “transdutivo”²⁶**: os métodos de raciocinar ou de pensar criticamente beneficiam a cognição dos educandos. Apontam caminhos para a resolução de problemas e são úteis no campo social e humanístico, nas disciplinas da linguagem e na literatura nas relações estreitas com a interpretação e argumentação. Assim, se configuram em estratégias pedagógicas que aumentam a capacidade cognitiva, crítica e criativa.
9. **Empregar as operações analógicas**: citando algumas operações analógicas do sentido temos identificação, oposição, interação, participação, implicação, amplificação, redução, simbolização, mitificação, fantasia, etc. O emprego destas operações, desde o ponto de vista da pedagogia da literatura, exige dos educandos análise, posição crítica e atitude criadora. Na aplicação da expressão escrita, auxilia na formação integral do estudante.
10. **Desenvolver os processos de leitura e de escrita**: Escrita e leitura são processos fundamentais no desenvolvimento cognitivo, interativo e expressivo do homem. O ato de ler nos possibilita o conhecimento e dá sentido ao mundo em nosso entorno e, com isso, a atuação frente a ele. “A coerência e dinâmica da escrita são úteis para a expressividade da arte e da literatura.”. (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 131. Tradução nossa).²⁷ Assim, para que os alunos tenham essa habilidade de leitura crítica do mundo e de escrita é necessário passar pelas atividades de leitura e escrita no ensino de literatura com vistas a uma formação ampla e integral dos estudantes.

As estratégias pedagógicas aqui explanadas têm uma função intrínseca à pedagogia da literatura na formação humana dos estudantes e, para a formação integrada, tem o papel de fomentar a formação de valores cognitivos, interativos e expressivos, amplamente discutidos pelo autor em estudo. Estes valores não podem estar alheios à racionalidade dialógica e à ética – valores da humanidade.

De acordo com Cárdenas Paéz (2002), tais estratégias são uma garantia de respeito à vida e podem favorecer a mudança constante do ser humano, entendimento esse imprescindível na discussão da formação humana integral dos estudantes.

²⁶ Cárdenas Paéz (2002) explica que o raciocínio “abductivo” e “transdutivo” se refere a formas de pensamento mais específicas que as formas de indução e dedução. Se refere, respectivamente, a predição, a hipóteses, e ao pensamento transitório, que transfere relações para o particular.

²⁷ “La coherencia y dinámica de la escritura son útiles para la expresividad del arte y la literatura.”. (CÁRDENAS PAÉZ, 2002, p. 131).

Compagnon (2009), ao tratar sobre o poder, a pertinência e a utilidade da literatura para o mundo moderno, pondera que o homem aprende por meio da ficção e, ao mesmo tempo que deleita, a literatura ficcional também instrui e detém um poder moral. Nesse sentido, afirma: “O conto, a quimera, a ficção educam moralmente.” (COMPAGNON, 2009, p. 38). O autor explica, dentro de uma lógica da literatura como fator de formação, que as regras morais são melhor compreendidas dentro da experiência e exemplos encontrados e vividos, pelo leitor, com o texto literário.

Outro autor que também corrobora com essa questão é Candido (1995, p. 175. Grifo nosso):

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. **Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.** Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. **A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.**

Os valores sociais estão presentes no texto literário, os quais são utilizados no ambiente escolar como um instrumentos de educação²⁸, presentes nos currículos escolares e nessa conjuntura se fazem notórios como ferramentas intelectuais e também afetivas. Nesse aspecto, os romances, contos, a poesia e o texto dramático estão repletos de valores sociais que manifestam ensinamentos que nos são caros em um contexto de formação humana e omnilateral – concepção presente no ensino integrado.

Essa ação de pensar sobre a vida e os valores que estão inerentes a ela nos permite o movimento dialético de viver e pensar sobre os problemas que nos circundam e como podemos resolvê-los, como podemos mudar nossa realidade pensando no bem que deve ser comum a todos numa sociedade que se auto define por democrática.

Para a pedagogia da literatura, e em um contexto de formação integrada, o texto literário tem em uma de suas funções, explorar o humano e suas questões. Nessa perspectiva, Compagnon (2009, p. 59) expõe:

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa ‘educação sentimental’, [...]. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se

²⁸ Poderíamos aqui citar o texto “*El derecho al delirio*” do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Nesse texto, com uma estética literária admirável, o autor nos faz refletir a respeito de algumas questões políticas, sociais, econômicas, culturais, religiosas, que, certamente, é rico no processo de fomentação da nossa formação humana. Os “delírios” imaginados pelo autor ou a sua utopia, nos fazem pensar também em desejar um “outro mundo possível”, e começar a construir nossa própria utopia, nosso mundo possível, justo e igualitário para todos.

adquirir nos tratados filosóficos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa.

Assim, o texto literário auxilia no desenvolvimento da personalidade do educando e permite que ele obtenha um conhecimento moral que os tratados filosóficos podem não oferecer. Está inerente a ela “a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidade.” (COMPAGNON, 2002, p. 59).

A literatura, então, permite-nos compreender a mim (em um aspecto singular) e ao outro (em um aspecto coletivo), gera-nos compaixão e identificação com o outro, afetando-me sua história de vida, suas herdades, seu destino. Suas felicidades ou sofrimentos passam a ser nossos também e esse é um valor que pode ser fomentado a partir da leitura literária.

A literatura tem um poder emancipador, afirma Compagnon (2002), esse poder também é possibilitado através da formação integrada. Esse poder emancipador de que trata o autor nos leva a “derrubar ídolos e mudar o mundo”, tornando-nos mais simples e sábios, ou seja, pessoas melhores. Um romance, por exemplo, pode mudar nossas vidas, e não precisa ter uma razão deliberada. Nessa perspectiva o autor conclui que a literatura:

não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações, e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir. (COMPAGNON, 2002, p. 72).

Por mais que ela seja negligenciada, inclusive nas escolas, a literatura tem seu espaço garantido na sociedade, como pondera o autor. Além do fator sentimental, existe o fator de aprendizagem e a descoberta de uma identidade que está em transformação. Essas reflexões são essenciais para a prática do educador que pretende aventurar-se na pedagogia da literatura com vista a formação integral dos estudantes.

De acordo com Candido (1995, p. 191), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humano, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”. Todos devem ter acesso aos diferentes níveis de cultura, seja a erudita, seja a de massa. Esses direitos devem ser garantidos, independentemente da classe social. A escola constitui um espaço favorável de discussão da literatura enquanto um direito de todos.

Não podemos deixar, portanto, diante do exposto, de mencionar a literatura como um direito do homem a partir da reflexão da leitura que nos preconiza Candido (1995). Ele nos ajuda a concebê-la como um direito humano, pois ela corresponde a uma necessidade universal e também é um “instrumento de desmascaramento”; isso significa que a literatura deixa clara a situação que nos é imposta na negação dos nossos direitos ou em sua restrição (miséria, servidão, mutilação espiritual). Isso posto, confirma a necessidade da presença da literatura na escola implicando um fazer pedagógico para a formação humana integral.

3 ENSINO DE E/LE E PEDAGOGIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DAS OCEM (2006)

A nossa realidade política, econômica e social permitiu que governos recentes, de posicionamento político que visava a integração entre os países da América do Sul, percebessem que as portas da educação brasileira precisavam ser abertas para o ensino de uma nova língua estrangeira nas escolas de educação básica: a Língua Espanhola. Essa compreensão da nossa realidade e a necessidade de avançarmos no que diz respeito a políticas educacionais que vislumbrem o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, além da língua inglesa, foi possível nesse momento e está sendo desfeito atualmente.

O ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil tornou-se possível com a promulgação da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 – mais conhecida como “A Lei do Espanhol”²⁹. Essa lei obrigava que o ensino de espanhol fosse ofertado em escolas públicas e privadas, as quais abrangem o ensino médio, sendo a matrícula desse idioma facultativa, dando ao aluno a liberdade de escolher se matricular ou não na disciplina, isto é, dando ao espanhol um caráter optativo, o que, de fato, não aconteceu, pois, o espanhol está na estrutura curricular do ensino médio como disciplina obrigatória (porém, a língua espanhola pode vir a ser disciplina optativa a partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746).

O Art. 2º, da Lei do Espanhol, determinava que a oferta de Língua Espanhola acontecesse no horário regular de aulas. A Reforma do Ensino Médio propõe, em contrapartida, que essa opção de língua estrangeira poderá ser ofertada no contra turno, o que pode gerar desinteresse tanto do estudante em escolhê-la, quanto da escola em oferta-la.

A LDB (1996) também versa sobre o ensino de línguas estrangeiras. Ao tratar do currículo do ensino médio, expõe como diretrizes, no Art. 36, Inciso III, a inclusão de uma disciplina obrigatória de língua estrangeira, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar (ou seja, não necessariamente a língua inglesa). Indica, ainda, a oferta de uma segunda língua

²⁹ É imprescindível ressaltar que no apagar das luzes de nosso trabalho, a Lei do Espanhol foi riscada do mapa, sem mais, reduzindo novamente o Brasil a uma ilha diante dos nossos vizinhos sul americanos predominantemente hispânicos. Inclusive, foi riscada, antes que a Medida Provisória nº 746 fosse aprovada e transformada em lei. Aliás, muitas mudanças já estão sendo tomadas, para não dizer impostas, por secretarias de educação, tendo como pretexto a reforma proposta pelo governo de Temer, a qual impõem em seu último artigo (Art. 14) que a medida provisória deve entrar em vigor a partir da data de sua publicação. E, por ser uma medida provisória, pode entrar em vigor imediatamente, depois de ser aprovada nas várias instancias, claro. Por isso, não é de se admirar que as secretarias e, conseqüentemente, as escolas da rede pública estadual de ensino já estejam aderindo ao novo programa.

estrangeira, em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades da instituição de ensino. Embora a LDB não deixe claro quais línguas sejam ensinadas, a Lei do Espanhol exigia que esse idioma fizesse parte do currículo escolar. Lei que hoje foi revogada.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), no entanto, ao abordar o ensino de Espanhol, além da seção sobre ensino de línguas estrangeira, denota que esse idioma pode ser colocado como disciplina optativa. O que nos permite inferir que os documentos convergem em sua posição em respeito ao ensino de Espanhol na educação básica e que as recentes reformas na Educação têm apresentado lacunas e contradições relativas às mudanças ocorridas nas últimas décadas.

O prazo para que a oferta do ensino de espanhol fosse efetivada se encerrou em 2010. Conhecemos escolas nas quais essa ainda não é uma realidade concreta, onde essa oferta até acontece, mas não com professores licenciados em espanhol.

A lei do espanhol não surgiu por acaso, existia um contexto político-econômico e também cultural, que levou nosso país a abrir suas fronteiras educacionais para a oferta do ensino de espanhol em nossas escolas públicas e privadas de modo formal e legal. Em primeira instância, surgiram os acordos político-econômicos como o Tratado do Mercosul. Também é notória a questão da posição geográfica, posto que o Brasil está rodeado de países de língua espanhola. Sem mencionar a ascensão que a língua espanhola tem alcançado na contemporaneidade. A oferta da Língua Espanhola agrega valor educacional e cultural à sociedade brasileira (assim como a oferta de outras línguas, como a inglesa, que há muitos anos compõe o currículo da educação básica). Por isso, mesmo diante dos desafios que o ensino de E/LE nos apresenta, a língua e a cultura hispânica são bem-vindas em nossas salas de aulas.

Estudar uma língua estrangeira é sinônimo de ascensão pessoal, de crescimento profissional e escolar/acadêmico e também tem relações intrínsecas com os nossos valores e nossas questões, como já foi observado, políticas e econômicas. Daí sua pertinência e importância. Estudar línguas é agregar valor cultural e percorrer uma caminhada mais exitosa no que tange à vida profissional e acadêmica.

Entretanto, estudar línguas estrangeiras, principalmente espanhol, na escola pública é um desafio em nossos dias, pois, ainda existe carência de docentes formados para o ensino de línguas estrangeiras. Outro problema significativo é a carga horária mínima e insuficiente, além das turmas lotadas, da falta de infraestrutura adequada, entre outros. Daí a importância de observarmos e de podermos, enquanto professores, ter diretrizes e orientações pedagógicas e curriculares para a orientação e organização do trabalho pedagógico com as línguas.

É dever nosso, enquanto docentes, seja qual for a disciplina ou área do conhecimento, buscarmos também nos documentos oficiais desenvolvidos e elaborados por órgãos responsáveis pela educação pública, respostas e diretrizes para auxiliar nosso fazer docente (precisamos despertar quanto a isso). É por isso que neste capítulo nos debruçamos em conhecer e analisar o que dizem as OCEM (2006), documento sobre o ensino médio e como podemos, a partir de nossa disciplina, contribuir para uma educação de qualidade.

O ensino-aprendizagem de E/LE, assim como de qualquer língua, leva-nos a um processo de aprendizagem não somente da estrutura gramatical ou de elementos linguísticos. São fundamentais os demais aspectos: culturais, sociais, políticos, etc. Em outras palavras, o ensino-aprendizagem perpassa o estudo da linguagem, nos aspectos sintáticos, semânticos, fonético-fonológicos, bem como nos mais diversos aspectos culturais, como a literatura, a música, a gastronomia, os costumes, os valores, entre outros.

No entanto, esse ensino-aprendizagem se organiza a partir de um sistema de ensino, de práticas pedagógicas estabelecidas nos projetos das escolas, na didática, no currículo, e demais ações educativas. Os processos educacionais se orientam, em sua elaboração, de acordo com as demandas de ensino, dos métodos a serem aplicados, dos conteúdos a serem estudados e, principalmente, da formação pretendida. Essa formação será o cerne nos debates pedagógicos e na criação do projeto político-pedagógico.

Assim sendo, em uma realidade de EMI (realidade que estamos tratando em nossa pesquisa) o ensino-aprendizagem de E/LE (e de outras línguas, até mesmo a materna) se fundamenta na formação integrada, no currículo integrado e se preocupa com a formação integral dos estudantes, como já podemos compreender.

Além disso, defendemos que no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em nosso caso, da língua espanhola, a sala de aula E/LE deve proporcionar tanto um saber específico e prático, quanto um saber cultural e literário, com vistas à formação humana integral.

Diante desse cenário, pretende-se discutir nesse capítulo sobre o ensino de E/LE e a pedagogia da literatura, ou ensino por meio da literatura, a partir das OCEM (2006), documento base do MEC, que tem como cerne estabelecer diretrizes para o Ensino Médio, no que tange às diversas áreas do conhecimento, isto é, às diversas disciplinas e saberes que fazem parte do currículo da última etapa da educação básica.

Nosso foco é um tipo de ensino médio: o integrado, o qual se constitui em formação geral integrada à formação técnica/profissional de nível médio. As OCEM (2006) tratam do ensino médio regular, no entanto, mesmo que o documento não verse sobre os tipos de ensino

médio, ele, certamente, é usado como parâmetro para orientar o currículo da última etapa da educação básica, inclusive, na orientação e organização dos currículos das demais modalidades que o ensino médio compreende.³⁰

3.1 RECOMENDAÇÕES DAS OCEM (2006) PARA O ENSINO DE E/LE

Dada à complexidade dos cenários educacionais no ensino de E/LE e os diversos modelos didático-pedagógicos que têm se apresentado na atual realidade em que se encontra a educação e formação por meio de línguas estrangeiras, a partir de manuais e materiais didáticos, faz-se necessário tecer considerações a respeito do ensino de E/LE no ensino médio, com vistas à contemplação das diretrizes que as OCEM (2006) recomendam também para o ensino integrado de nível médio.

Com esse propósito, as OCEM (2006) demonstram o quanto o ensino de E/LE tem sido valorizado e seu ensino ampliado em nossa educação básica, quando propõe orientações curriculares para o ensino médio, documento que contempla um capítulo exclusivo sobre o ensino desse idioma.

Como foi dito anteriormente, a abordagem da língua está além de um enfoque puramente gramatical, perpassa uma compreensão ampla que compreende outros aspectos culturais de um povo, de uma sociedade, ademais que o aspecto da linguagem.

Um dos aspectos que aqui enfatizamos, no ensino de E/LE e demais línguas, é o aspecto da leitura literária, cujo ensino eleva-nos a um entendimento de literatura para a formação do homem e não apenas como mais um componente curricular.

Nesse contexto, Consolo e Aguilera (2010) apontam que a aprendizagem de línguas deve compreender objetivos escolar/acadêmicos e profissionais (que para nós também devem perpassar a formação humana). As autoras respondem as questões: Por que ensinar línguas? Por que aprender outras línguas além da língua materna?

A resposta de tais questões compreende as experiências em sala de aula e os papéis e valores que nós professores e alunos atribuímos às línguas: aprender línguas é importante na construção da carreira profissional, para ingressar no ensino superior, para utilizar a internet e outros meios eletrônicos, para viajar ao exterior e “passar de ano”. Todas essas respostas são válidas e particulares ao mesmo tempo que traduzem também uma concepção coletiva, uma

³⁰ Existe um documento, de 2007, do MEC, intitulado “Documento Base da Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio”. Esse documento faz uma retrospectiva histórica da EP no Brasil, aponta os princípios do EMI e elabora uma proposta de EMIEP, mas não trata especificamente dos fatores pedagógicos ligados às disciplinas do currículo do EMIEP, tal como língua espanhola.

vez que muitos docentes e discentes têm essa mesma visão sobre a importância de aprender outras línguas além da nossa.

No entanto, essas não são as únicas razões. Aprender língua é estudar um povo, sua cultura, sua literatura, seus valores. E ao compreender o outro e seu mundo, também passamos a compreender a nós mesmos e o nosso mundo. Assim, nossa humanidade também é formada no encontro que temos com a cultura do outro. Por isso, estudar línguas e tudo o que implica e contribui esse estudo é essencial para nossa formação humana integral.

É no ensino médio que muitos estudantes estão passando pela fase de transição, de mudanças significativas, de conhecer-se a si mesmo. Torna-se relevante que nessa fase da vida a formação escolar e profissional (que para os alunos do EMI também acontece nessa etapa da educação básica) e os diversos saberes aos quais os alunos têm acesso possam contribuir para que a sua humanidade seja moldada.

Assim, é importante que no EMI o ensino de E/LE e de sua literatura, ou o ensino por meio da literatura hispânica, se configurem em pedagogias que levem os estudantes a uma compreensão e aceitação da cultura do outro e a apreciar os saberes que estão tendo a oportunidade de conhecer e para a aceitação de sua própria língua e cultura, implicando também em seu processo de humanização.

As OCEM (2006) contextualizam, dentro da realidade brasileira, o tipo de educação que se pretende promover no ensino médio. Sendo um documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é um material de referência para esta última etapa da educação básica. Não podemos deixar de também compreender o EMI a partir desse documento, haja vista que esse é um tipo ou uma modalidade de ensino médio que temos em nosso país, além da modalidade regular.

De início, temos que as OCEM (2006), em seu Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, configura-se em um documento criado pelo MEC, junto à Secretaria de Educação Básica, e tem como cerne contribuir para o diálogo entre professor e escola no que se refere à prática docente.

O documento aponta, inclusive, que uma das ações para o fortalecimento do ensino médio no nosso país foi a institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional, rompendo com a dualidade histórica, a qual separava a educação geral da formação profissional, tal institucionalização, certamente, tem contribuído para a melhoria da qualidade da terceira etapa da educação básica brasileira.

As orientações curriculares retomam e aprofundam a discussão realizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000). Também apontam e

desenvolvem propostas didático-pedagógicas na construção do fazer docente, com o propósito de atender às necessidades das escolas e dos educadores na organização do currículo do ensino médio, apresentando e discutindo temas intrínsecos ao currículo escolar e a cada disciplina que faz parte do currículo do ensino médio. O documento define currículo como:

A expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito (BRASIL, 2006, p. 9).

O currículo escolar é criação e responsabilidade de todos, e as OCEM (2006) apresentam orientações para sua estruturação e aprimoramento. É com base nos documentos oficiais e leis da educação que os currículos devem ser construídos. Assim, o que as orientações curriculares apresentam não se configura em imposição, uma vez que, como “expressão dinâmica”, está suscetível a mudanças que se fizerem necessárias, relacionando-se intimamente com cada realidade escolar e cada sala de aula. Cabe a cada escola e corpo docente analisar e selecionar os temas que merecem ser estudados com mais ênfase.

As OCEM (2006) têm por primazia apresentar referências e reflexões que possam acrescentar subsídios teórico-metodológicos que sustentem a proposta de trabalho pedagógico em cada escola e realidade específica.

Diante do exposto, o que as OCEM (2006) prefiguram sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira? Em primeiro lugar, esse documento denomina a disciplina de “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol” (LEM/E).

A LDB (1996) possibilita a oferta de mais de uma língua estrangeira na estrutura curricular. Tal decisão desperta uma vontade brasileira de estabelecer uma relação mais próxima com os países hispânicos, especialmente com os países que fazem parte do Tratado do Mercosul. Entretanto, esse não é o único motivo para que se oferte um ensino de Espanhol de qualidade, e o mercado de trabalho não deve ser o objetivo principal para o ensino desse idioma (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva,

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; [...] Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas. (BRASIL, 2006, p. 128).

A relação que hoje se torna necessária fazer consiste na compreensão do papel educativo que precisa ter o ensino de Espanhol para a formação do aluno, no que se refere a

sua inclusão social, cidadã e ética, bem como na constituição de sua formação humana integral. Em relação ao ensino de E/LE, as OCEM (2006, p. 130) têm a finalidade de:

[...] nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade.

Os protagonistas do processo educativo, professores, alunos e escola, devem considerar que o ensino de E/LE precisa ter um sentido de ser, possibilitar aos discentes a constituição de sua identidade. Diante disso, temos que:

[...] a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131).

Compreendemos que as orientações curriculares se preocupam com a formação cidadã dos estudantes a partir do ensino de línguas, inclusive a língua espanhola. Apontam, ainda, para uma “interação” com outras áreas do conhecimento, o que, de acordo com a formação do professor e de sua práxis, pode ser entendido como uma integração entre as disciplinas, aproximando-se da proposta de formação integrada.

As OCEM (2006) propõem que a linguagem seja trabalhada como forma de expressão, de comunicação e que se constitua de significados, conhecimentos e valores. Além disso, deve promover a formação integral dos alunos.

Em outras palavras, essa aprendizagem está além de um ensino que prevê apenas o trabalho com as habilidades linguísticas: expressão oral e escrita, compreensão auditiva e de leitura. Essas habilidades precisam estar em conformidade com um ensino-aprendizagem que apresente proposições didático-pedagógicas integradoras, preocupadas com a formação humana em conjunto ao currículo integrado (o que para nós é ideal).

[...] a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, **poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita.** No caso específico da Língua Espanhola, esta pode contribuir significativamente para isso, dada a especial relação que mantém com a Língua Portuguesa. (BRASIL, 2006, p. 133. Grifo nosso).

De acordo com as orientações curriculares, estudar uma língua estrangeira, de um modo geral e, em particular, a língua espanhola, leva os estudantes a compreender melhor seu

idioma materno, inclusive, com a expressão escrita, que no caso do espanhol e do português, guardam semelhanças, dada a origem de ambas a partir de uma mesma língua mãe, o latim.

Um tema relevante que trata o documento se refere à questão “Qual Espanhol devemos ensinar?”. Na verdade, a questão é refeita, uma vez que é necessário, dado a heterogeneidade do idioma espanhol, refletir “como ensinar Espanhol, uma língua plural”. O docente tem um papel fundamental, o de articulador de muitas vozes, isto é, o professor deve apresentar todas as variedades linguísticas, conhecidas por ele, que são inerentes à língua espanhola (entende-se que nenhum falante de uma língua conhece todas as variedades que a mesma possui). Essa é uma língua presente em mais de vinte países, logo, tem uma enorme variedade, e cada uma se constitui de forma histórica, e isso deve ser considerado.

É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela [variedade] que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes. Não se trata de tarefa fácil; não é impossível, no entanto, propor caminhos para desenvolver essa consciência no aluno, que se espera esteja aprendendo também que a sua formação não se esgota nesse curso, devendo investir nela ao longo de sua vida. (BRASIL, 2006, p. 137).

Ao apresentar aos estudantes as variedades que eles precisam aprender e conhecer, cabe aos mesmos optar por uma em sua expressão da língua. Optar por uma diz respeito a um aspecto da cultura do outro que mais aprecia e que lhe chamou a atenção. Por isso, essa escolha deve ser livre de imposições de professores ou de quem quer que seja no processo de aquisição da língua. A escolha por uma variedade é uma escolha de uma cultura, e esta deve ser livre. Inclusive, tal escolha irá possibilitar ao aluno dar ou não continuidade ao estudo da língua realizado na escola.

Outro tema abordado pelas OCEM (2006) e que também merece nossa atenção é a questão sobre a proximidade/distância entre a língua portuguesa (brasileira) e a língua espanhola. Essa discussão não se limita aos falsos cognatos, contudo compreende outros planos linguísticos, como o semântico-sintático, o fonético-fonológico, o morfológico, o pragmático e até mesmo o plano discursivo. Todos esses planos devem ser considerados pelo professor no que tange a compreensão das similaridades e diferenças entre ambas as línguas.

Isso implica compreender o papel que a língua materna desempenha na aprendizagem da língua estrangeira. A língua materna tem um papel notório no processo de aquisição da língua estrangeira, está na base da estruturação subjetiva. Diante disso, o processo de aquisição da língua estrangeira movimenta questões identitárias dos aprendizes, tais questões esclarecem os sucessos e fracassos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2006).

Se o educando tem uma compreensão satisfatória de sua língua materna, isto é, se ele tem uma relação bastante confortável com a língua portuguesa, pode, perfeitamente, ter uma relação igualmente satisfatória com a língua estrangeira. Por isso o documento fala de “estruturação subjetiva”. Trata-se de não ter receio de recorrer aos conhecimentos da língua materna quando se sentir confortável com a finalidade de compreender a língua estrangeira.

Todavia, toda situação de insatisfação dentro da sala de aula de língua estrangeira pode ser revertida se os atores principais do processo de ensino aprendizagem desejam isso: professores e alunos. Essa, no entanto, não é uma questão só de vontade, mas depende também de estudo, de didática e de ações pedagógicas que equipem os professores, mediadores do ensino, para a solução dos problemas que podem surgir durante o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário que os estudantes compreendam que estão lidando com outra língua, que possui gramática e estrutura próprias, embora semelhante em alguns aspectos, que tem sua particularidade e não pode ser confundida com a sua língua materna. É preciso compreender também as diferenças entre os indivíduos aprendizes, cada um tem um tempo de aprendizagem e uma visão de língua e de mundo.

Nesse processo de ensino-aprendizagem do espanhol, e da interferência linguística da língua materna para a língua estrangeira surge o “portunhol” – que consiste na utilização consciente da língua portuguesa e da língua espanhola. É necessário, porém, o aluno superar esse uso das línguas a fim de, então, utilizar de modo cada vez mais eficaz a língua estrangeira.

Diante da compreensão de uso da língua materna no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, devemos considerar que o estudante tem sua história com sua língua mãe e essa história irá, certamente, interferir na aprendizagem do idioma estrangeiro. Desse modo, a língua e cultura maternas terão uma importante relação no processo educativo com a língua e cultura estrangeiras (BRASIL, 2006). Nesse contexto, levanta-se nova questão:

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (BRASIL, 2006, 148-149).

Sendo a escola um espaço social, os atores sociais que nela atuam refletem suas crenças, costumes e valores. A linguagem é um meio de perpetuar seus valores. Compreende-se, portanto, que a principal função que a língua estrangeira exerce no âmbito escolar é formar

o cidadão. É preciso compreender, ainda, o papel efetivo do professor nesse contexto de formação. Os docentes passam a ser agentes na construção dos conhecimentos que levarão os discentes a atuarem no mundo de forma ativa, reflexiva e crítica. Ter conhecimento de uma língua estrangeira é também ser integrado no meio social e agir como cidadão (BRASIL, 2006).

Ao estudar a língua estamos tendo acesso a conhecimentos que nos levarão a conhecer os valores culturais que fazem parte de um coletivo. Isso nos torna capazes de pensar um ensino que esteja além do preparo para um mercado ou simplesmente para um exame de vestibular. É a compreensão e foco na formação cidadã que possibilitará um ensino-aprendizagem omnilateral no ensino médio (seja regular ou integrado).

Diante do exposto, as orientações curriculares concluem que os objetivos que devem ser atingidos no ensino de Língua Espanhola no ensino médio precisam compreender uma reflexão sólida sobre os contextos que fazem parte desse ensino, especificamente no que se refere às (inter)relações entre a cultura materna e a estrangeira. Isso tornará as noções de cidadania, de identidade, de considerar a língua estrangeira e a realidade local e regional onde acontece o ensino.

Os temas e questões que o documento em análise concebem e ponderam a respeito do ensino médio (mais especificamente para a modalidade regular) podem ser considerados, sem dúvida, nas demais modalidades de ensino médio, como a modalidade da EP e para a formação que defendemos, a formação humana integral dos estudantes.

É importante também relatar a necessidade de trabalhar diversos conteúdos dentro do ensino de Espanhol no ensino médio, conteúdos que contemplem temas concernentes a fatores econômicos, políticos, sociais, de lazer, de esporte, de linguagens, entre outros.

Além do trabalho com as habilidade e competências necessárias no ensino médio – que se referem às competências (inter)pluricultural e comunicativa, bem como às habilidades de compreensão e produção oral, escrita e leitora – é importante que o ensino da língua estrangeira se realize em consequência de uma análise de temas que sejam relevantes para a vida dos alunos, para a sociedade em que eles estão inseridos e sua inclusão, assim como sua formação cidadã (BRASIL, 2006).

Percebemos, ao longo da análise e discussão do texto oficial advindo do MEC, que as OCEM (2006) demonstram claramente uma relação com a formação integrada. Ao considerar o ensino de Espanhol no nível médio, trata de questões específicas e pontuais na constituição da formação omnilateral – temáticas que envolvem uma preocupação com a formação cidadã, com a interculturalidade, com a integração de saberes, considerando que a educação dos

sujeitos do ensino médio possa ir além da formação para o mercado de trabalho ou apenas para passar por um exame de seleção para o ensino superior. Assim, percebemos a importância desse documento oficial para o ensino médio e para o E/LE.

3.2 PEDAGOGIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS OCEM (2006)?

As OCEM (2006) também tratam dos “conhecimentos de literatura” para o ensino médio. Este conhecimento se configura no que o documento denomina “ensino de literatura”. Apontam para a importância desse conhecimento estar incorporado à última etapa da educação básica. Ao analisar esta seção, compreendemos que o debate propõe, de certa forma, uma pedagogia da literatura (ou ensino por meio da literatura), dando ao texto literário a autonomia e a especificidade que ele merece no contexto escolar de nível médio.

Não desejamos ponderar sobre um ensino de literatura, mas sobre o uso pedagógico da literatura na formação do estudante do ensino médio. Assim, traremos para o debate o que as orientações curriculares discutem no que diz respeito a um ensino por meio da literatura, que se configura em uma ação pedagógica que possibilite uma didática da literatura com a finalidade de utilizá-la para a construção da formação humana integral.

O texto ou gênero literário difere de outros gêneros, pois ele se constitui de modo específico. Assim, a literatura tem sua especificidade. Diante disso, consideramos importante sua presença no currículo do ensino médio (BRASIL, 2006).

Tratando de outras modalidades de ensino médio, como o integrado à EP, a literatura tem fundamental importância, uma vez que ela se constitui em um caminho para a formação humana integral dos estudantes. Nesse sentido, buscamos extrair do documento em análise sua posição com respeito a um ensino por meio da literatura no âmbito do ensino médio – sem deixar de considerar o ensino médio integrado.

Assim, o primeiro tema a ser discutido é a importância da presença da literatura no ensino médio e sua contribuição para a formação cidadã dos educandos. De acordo com as OCEM (2006), esse é um tema relevante no debate sobre o porquê estudar literatura na última etapa da educação básica.

Essa é uma discussão que requer uma reflexão crítica sobre qual é o papel da literatura no ensino médio, ela se configura apenas em uma disciplina ou em conteúdo curricular? Ela tem se configurado em uma pedagogia para o ensino de valores, da ética, da compreensão do

humano, do outro, da constituição do cidadão e, para nós, da formação humana integral dos estudantes?

A partir de uma compreensão ampla e generalista da literatura, o documento em análise a concebe como “arte que se constrói com palavras”. E, sendo uma arte se constitui:

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

A literatura traz, portanto, no contexto de uma etapa estudantil importante para o estudante, a possibilidade de uma formação da sensibilidade, de estudar um conhecimento estético, imensurável, além do conhecimento científico. É essa sensibilidade que aproxima o leitor do texto e permite a fruição estética – o prazer estético. A literatura também permite, para as orientações curriculares, assim como defende Candido (1995) a humanização; o acesso a ela é um direito que a todos deve ser garantido. Nessa perspectiva:

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, **não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.**, como até hoje tem ocorrido [...] **Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno**, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54. Grifo nosso).

O documento em estudo recomenda, no que concerne ao trato da literatura como uma pedagogia, que o professor não sobrecarregue os alunos com questões que perpassam um “ensino de literatura”, mas aborde, especialmente, a literatura como pedagogia para a formação desse aluno enquanto leitor e, conseqüentemente, na sua formação humana.

Além disso, o aluno tem direito ao “letramento literário”. Nessa conjuntura, “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55). Letrar o aluno literariamente permitirá que ele tenha, de fato, um encontro com o texto e dele se aproprie.

Os letramentos³¹ consistem na inclusão do aluno nas práticas sociais de leitura e de escrita. Em se tratando de letramento literário, essa é uma prática que implica a compreensão

³¹ Soares (2002) pondera que, diante de uma realidade que tem apresentado vários tipos de leitura e de escrita, podemos encontrar modalidades de “letramentos”, e não apenas um tipo de letramento. Para essa autora, o letramento, definido como práticas sociais de leitura e de escrita, por indivíduos e grupos sociais, deve possibilitar uma participação competente em eventos de letramento. Tais práticas têm sido, na atualidade,

dos significados da escrita e leitura literária por parte dos estudantes nos contextos sociais em que estão inseridos (BRASIL, 2006).

Em outras palavras, é mais que uma alfabetização para o texto literário, pois implica em praticar a leitura literária e concebê-la como prática social e cultural. É apreender a prática da leitura literária.

Diante de uma realidade que apresenta cada vez menos o uso do texto literário em sala de aula,

Faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da **capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.** [...] **A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes,** o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55. Grifo nosso).

Tal experiência diz respeito ao contato do leitor com o texto. É um momento de apreciação da estética textual literária que contribui para que o leitor seja letrado literariamente. Nesse contato, o leitor tem sua visão de mundo ampliada passando a compreender melhor o seu universo. Isso coopera para a formação humana. Nesse contexto, “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.” (BRASIL, 2006, p. 60).

A pedagogia da literatura no ensino médio (seja regular ou integrado) nos aponta, portanto, para a prática da leitura literária como prática social, tratando de alfabetizar ou “letrar” o aluno no âmbito da leitura literária a fim de lhe conceder o que ele tem direito: a literatura, que deixou de ser um gênero textual pertencente às elites e agora faz parte do currículo do ensino médio – uma etapa escolar de transição, que pode levar o aluno para o ensino superior ou para o mundo do trabalho, e mais que isso, formá-lo para a vida.

Pensar no letramento literário do aluno é ponderar também sobre a formação desse leitor por meio do ensino médio. As orientações curriculares orientam que, inicialmente, é necessário que se estabeleçam leituras individuais (um encontro pessoal, particular com o

propiciadas por tecnologias de comunicação eletrônica, como o computador, a rede (a web), a Internet, denominado de “letramento na cibercultura”, diferente do letramento na cultura do papel. Assim, ao definir “letramentos” compreende que ao reconhecermos diferentes culturas de letramento ou tecnologias de escrita (meios digitais e meios impressos), isso nos possibilitará diferentes formas de letramentos. Sendo assim, “propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.” (SOARES, p. 156. 2002).

texto literário), essa é uma leitura que está repleta de subjetividades. Após essa leitura mais particular (apenas entre o aluno e o texto), então pode se realizar a leitura a partir de uma atividade coletiva, para essa leitura literária coletiva torna-se indispensável a primeira, de modo individual.

O documento remete para uma leitura individual, uma vez que reconhece que a formação do leitor de literatura acontece não apenas quando ele chega ao ensino médio, mas acontece antes, pode ter sua origem na família ou até mesmo no ensino fundamental. Contudo, é nesse nível de ensino que, muitas vezes, o aluno tem um encontro com a literatura, no que concerne à leitura individual e a leitura coletiva.

Supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade. (BRASIL, 2006, p. 63).

Assim, o leitor pode ser formado antes e/ou durante sua jornada no ensino médio. Essa etapa da educação básica torna-se bastante relevante para a formação do estudante quanto à leitura literária e seu encontro efetivo com o texto literário, que pode ou não ser consolidada posteriormente. Porém, é necessário reconhecer que é nesse nível de ensino que a literatura se faz presente e pode ser consolidado o letramento literário, a partir do prazer estético proporcionado pela experiência literária.

As OCEM (2006) fazem uma sólida discussão sobre a importância e formação do leitor, especificamente o leitor de literatura. A leitura se torna leitura a partir do leitor, é ele que dá sentido ao texto escrito. Ler não é decodificar o signo linguístico. Ler é compreender, interpretar, entender o texto. Assim, cada leitor contribui para a construção dos sentidos do texto.

Cada leitor faz uma leitura do texto, o texto em si também apresenta sua leitura. Assim, o texto literário pode apresentar inúmeras leituras – entre elas, a leitura que o texto apresenta e a leitura que o leitor faz. As OCEM (2006) reconhecem a leitura literária como leitura plural, fundamentando-se em Bakhtin, que desenvolveu o conceito de “polifonia”, o texto literário se forma a partir de distintas vozes que se inter-relacionam no discurso literário. O texto literário possibilita vários sentidos, cada leitor contribuirá para tal. É importante deixar claro que não se trata de toda e qualquer leitura.

Toda interpretação tem seus limites, porém, de fato, é a leitura que um leitor faz da obra que a dota de sentido (para esse leitor). A verdade é que tanto a obra quanto o leitor têm

importância relativa na compreensão e interpretação da obra. Mesmo assim, a leitura literária nunca deixará de nos dar um sentido e aguçar os nossos sentidos que se manifestam com a obra.

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 63).

A leitura de uma mesma obra também pode provocar no leitor diferentes sensações, inclusive quando é lida mais de uma vez. Leitura é contexto. Nossas experiências contribuirão, certamente, em nossa leitura. Na sala de aula de língua estrangeira, o professor se valerá das inúmeras e distintas interpretações dos alunos para construir uma leitura coletiva da obra estudada e apreciada.

Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas legítimas, portanto. (BRASIL, 2006, p. 68).

Isso é trabalho com a formação do leitor literário. Uma formação que se constrói desde uma leitura individual a uma leitura coletiva.

É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento (BRASIL, 2006, p. 68).

As orientações curriculares nos advertem para o risco que é consumirmos apenas aquelas obras literárias que agradam a muitos leitores, sem nos importarmos em oferecer aos leitores/alunos maiores possibilidades de leituras e gêneros que possam lhes proporcionar maior reflexão e conhecimento, inclusive a fruição estética, com a experiência literária. Não devemos nos deter apenas à leitura de entretenimento “que sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia” (BRASIL, 2006, p. 69).

Diante da discussão até aqui exposta, a escola deve formar o aluno para a prática da leitura, inclusive da leitura literária. O desafio é dar ao estudante a oportunidade de apreciar obras literárias que não são de seu hábito, obras da tradição literária, que são reconhecidas por seu valor estético, que proporcionem uma fruição e experiência estética mais sólida, lhe concedendo um conhecimento de si e do mundo. É certo que poderá haver alguma resistência a determinada leitura, devido à complexidade que certas obras apresentam, especialmente as poéticas (BRASIL, 2006).

É necessário o professor sempre considerar as experiências literárias e o gosto literário que os estudantes apresentam (ou não). Eles chegam à escola com valores literários formados e esses valores serão aperfeiçoados com a experiência e fruição estética, com o trabalho pedagógico que o professor irá desenvolver a partir das obras em estudo. É importante também lembrar que uma atividade não precisa ser meramente de identificação de um ou outro elemento discursivo, narrativo; um propósito inicial pode ser o de ler para apreciar, para desenvolver o gosto pela leitura literária, que, certamente, nem todos possuem quando chegam ao ensino médio, porém, os que possuem algum, podem ter esse gosto aprimorado.

Vamos pensar em uma sala de aula que promova a leitura, pelo menos de início, com fins de apreciação, de fomento ao gosto pela literatura. Uma atividade de “leitura desinteressada”, ao invés de leitura para interpretação ou até mesmo de reconhecimento de características de uma escola literária em determinada obra. A experiência estética pode começar a partir do desinteresse, sem determinar pontos a serem analisados, mas propiciar uma leitura de pontos de vistas, de reconhecimento de si e do outro a partir de uma leitura individual. Essa leitura pode ser de um poema, um conto, até mesmo um cordel. À medida que o gosto vai surgindo, acrescenta-se as obras que contém forma estética mais complexa e que irão predispor um leitor mais crítico, sendo que esse leitor não precisa deixar de ser o leitor do “desinteresse” ou do entretenimento.

O “desinteresse” de que tratamos é uma espécie de interesse que não precise ser, necessariamente, o de observar a obra desde o ponto de vista de uma análise sistemática. O desinteresse se dá em ler por apreciação, assim como os estudantes leem os *best sellers* e as sagas contemporâneas. Todavia, seja uma leitura interessada ou desinteressada, o professor deve fomentar a prática leitora com a finalidade de que o aluno conclua o ensino médio e se torne um leitor crítico, sem deixar a intenção primeira do gosto de ler: ler literatura por apreciação, por amor de si mesma, como afirma Eco (2003). Também não podemos esquecer que a literatura não tem um fim prático, e nem precisa, porém, podemos dar a ela um fim pedagógico, uma didática da literatura ao chegar à escola.

O professor tem o papel de conduzir a atividade de leitura literária, mas também a de escolha das obras que serão estudadas e apreciadas. “Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas às exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola.” (BRASIL, 2006, p. 72). É necessário, então, que o professor organize esses textos a partir dos gêneros e dos autores que serão lidos. Compreendendo obras da tradição literárias e outras contemporâneas, ambas significativas. As orientações curriculares orientam que a seleção das obras (para os três anos do ensino médio) seja um acordo em comum entre os professores,

assim como é realizada a escolha do livro didático. Também devem ser escolhidos livros que os alunos possam ler, além do “acervo básico” que os professores pré-determinam.

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 74).

As OCEM (2006) também orientam para uma articulação dentre as demais formas de arte, favorecendo um trabalho intertextual e, portanto, multicultural entre as obras artísticas, como, por exemplo, as artes plásticas e o cinema, com as obras literárias.

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários. (BRASIL, 2006, p. 78).

Sobre os espaços de leitura na escola, ponderam que:

O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma **biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros**. A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria. (BRASIL, 2006, p. 80).

Já ponderamos que muitos leitores são formados quando chegam à escola. Por isso, ter um ambiente propício a essa formação e à prática da leitura literária é fundamental para uma pedagogia da literatura nas escolas. A biblioteca escolar se constitui em um espaço que pode ser usado para tal finalidade. Cabe aos gestores fomentar esse espaço de leitura, que vai além da sala de aula.

A biblioteca é um espaço que também pode ser utilizado para demais atividades que estejam relacionadas à leitura, como, por exemplo, uma conversa com um escritor convidado (esse é um evento que pode deixar os alunos bastante alegres, uma vez que muitos dos escritores que eles conhecem já estão mortos), assim como a semana do livro, entre outras atividades (BRASIL, 2006). O professor pode, inclusive, criar atividades ou eventos de leitura com as turmas e até mesmo entre as turmas no espaço da biblioteca. As aulas de literatura (não precisam ser todas) podem, inclusive, ser na biblioteca.

Por fim, as OCEM (2006) concluem que a prática de leitura na escola implica na grandeza que a literatura propicia ao espaço escolar. Promove a fruição individual do texto, uma leitura para além da escola, configurando-se em uma autêntica prática social, além da reflexão e análise, que se constitui na leitura como instrumento de ensino-aprendizagem, configurando-se em prática escolar. A compreensão das práticas social e escolar da constituição da leitura não pode ser esquecida por ela, tampouco outros conteúdos escolares não podem deixar de considerar ambas. Assim, “Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública.”. (BRASIL, 2006, p. 81).

Depois da análise das OCEM (2006), mais precisamente dos capítulos que versam sobre os conhecimentos de espanhol e os conhecimentos de literatura, verificamos que o documento não trata especificamente da leitura literária em língua estrangeira e enfatiza que a literatura brasileira deve ser privilegiada como conteúdo de base no ensino médio. Porém, sugerem que, se for oportuno, dentro do ensino da língua materna, podem ser trabalhadas obras de outras nacionalidades, isto é, de literatura estrangeira (tais obras serão traduções, certamente).

No entanto, por que não incluir, na língua estrangeira, as obras de autores dessa língua? Por que não estabelecer relações entre as obras de língua materna e as obras de autores de língua estrangeira? Isso favoreceria o espírito crítico na formação do leitor.

Outra proposta com finalidade de formar e letrar literariamente o estudante é buscar dentro do programa curricular, junto a perspectivas interdisciplinares, promover espaços de leituras críticas entre autores e obras da língua materna e da língua estrangeira, no caso, língua espanhola, por meio de oficinas, saraus literários que pudessem também abordar outros aspectos da cultura brasileira e hispânica, como a música, por exemplo.

Mesmo assim, as OCEM (2006) trazem uma relevante contribuição para que comecemos a viver uma pedagogia da literatura na educação básica e modalidades de ensino que ela compreende, seja uma pedagogia literária de língua materna, seja uma pedagogia literária de língua estrangeira. Assim, dentro do ensino de E/LE, uma pedagogia da literatura pode ser ou vir a ser um caminho para a formação humana integral dos estudantes do ensino médio (regular ou integrado).

4 PEDAGOGIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE ESPANHOL DO IFRN/CAMPUS NATAL CENTRAL

Esta pesquisa também nos instigou a saber qual a percepção de docentes de E/LE do Campus Natal/Central a respeito do uso pedagógico de textos literários em sala de aula de E/LE, bem como o papel da literatura para a formação humana dos estudantes do Ensino Médio Integrado³².

Segundo o site do IFRN/Campus Natal Central, o universo total de professores de espanhol do CNAT são dez professores. Atuando nos cursos técnicos de nível médio no semestre em que as entrevistas foram realizadas eram cinco professores, sendo que, apenas dois concederam entrevista e conseguimos ainda a participação de mais um docente, que, embora atue também nos cursos técnicos de nível médio, no semestre de 2016.1 (entre os meses de maio e junho de 2016) atuava na licenciatura e outros cursos técnicos subseqüente.

Duas entrevistas foram marcadas via *facebook* (em um primeiro momento enviamos e-mails, porém, como a comunicação por esta via não foi possível, resolvemos entrar em contato também via redes sociais) e para a terceira fomos até a professora entrevistada, uma vez que o e-mail não havia sido respondido, nem as mensagens que lhe enviamos via redes sociais. Ao procurá-la, decidi no momento que conversamos pessoalmente, nos conceder a entrevista, (sem necessitar uma marcação prévia). As entrevistas aconteceram no IFRN/CNAT (uma na sala de aula do laboratório de línguas, outra na coordenação do mesmo laboratório e a terceira no NUPELE/IFRN).

A pesquisa empírica teve, então, como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada³³, cuja condução do roteiro se reportou para os seguintes eixos de análise: “Atuação no IFRN”, “Literatura e Contexto de Vida”, “Percepção dos docentes sobre o papel do texto literário na formação integral dos estudantes” e “Pedagogia da literatura no contexto do EMIEP”. As questões foram elaboradas de acordo com as discussões que tratamos ao longo do trabalho – sobre o encontro com o texto literário, concepção da formação humana integral, o uso pedagógico da literatura.

³² De acordo com o PPP /2012- IFRN, como já afirmamos em capítulo anterior, são ofertadas três formas de cursos técnicos – o Integrado Regular, o Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Subseqüente. A forma “integrado regular” se refere aos cursos do EMIEP, e é sobre esta modalidade que tratamos em nosso estudo.

³³ O roteiro da entrevista está em anexo.

Para a transcrição das entrevistas utilizamos algumas normas fomentadas por Castilho e Preti (1986). Assim, para melhor compreensão do *corpus*, seguem as normas para transcrição.

Quadro 2: Normas para transcrição³⁴

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	() na infân... na adolescência...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	vamos dizer... (universal) dos grandes nomes da literatura...
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	essa:: formação integral
Interrogação	?	então não dá pra trabalhar literatura por isso... entendeu?
Qualquer pausa	...	por muitas razões laborais... pessoais... mas é assim mesmo...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	que bom ((risos))
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação ¹	“ ”	... “valha me Deus... não é assim não é assim... eu entendi assim” e isso é... é incrível...

Fonte: Castilho e Preti (1986).

* Exemplos retirados do *corpus* transcrito para análise.

¹ Também utilizamos esse recurso para destacar nomes de obras literárias ou títulos de textos literários.

Decidimos manter anônimos os nomes verdadeiros dos professores entrevistados, sendo assim, trataremos esses professores com nomes fictícios: Lola, Mercedes e Inés. As professoras Lola e Mercedes são docentes efetivas do IFRN e Inés é professora substituta³⁵. Mercedes é hispano-americana e Lola e Inés são brasileiras. Lola e Mercedes estão na faixa

³⁴ **Observações:** 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (PPP, IFRN, etc.); 2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta.; 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados; 4. Números: por extenso; 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa); 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: ah::... (alongamento e pausa); 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. (O Quadro 3 foi adaptado pela autora desta pesquisa).

³⁵ Professor substituto é aquele que entra no IFRN por meio de processo seletivo com contrato temporário, com duração de dois anos, podendo ser prorrogado por igual período.

etária entre 40 e 60 anos e Inés está na faixa etária dos 30 anos. O que indica tempos e contextos distintos de formação.

Com o intento de corroborar com a temática até aqui debatida, bem como de apresentar as vozes dessas professoras e a análise apresentada na parte conclusiva deste estudo, são publicadas as falas das docentes que nos permitiram ter uma visão geral e também específica da compreensão de cada uma sobre a pedagogia da literatura como uma proposta para a formação humana dos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFRN Campus Natal/Central.

O primeiro eixo “Atuação no IFRN” apresentamos a partir do quadro abaixo:

Quadro 3: Atuação no IFRN e formação acadêmica das docentes entrevistadas

Especificidades profissionais	Respostas das docentes entrevistadas		
	LOLA	MERCEDES	INÉS
Níveis de ensino que atua no Campus Natal/Central	Cursos Técnicos Integrados, Cursos Técnicos Subsequentes e no Curso Superior.	Cursos Técnicos Integrados, Cursos Tecnológicos e Licenciatura em Espanhol.	Ensino médio e Licenciatura em Espanhol.
Cursos Técnicos Integrados que já lecionaram ou lecionam	Geologia, Informática, Mecânica, Controle Ambiental. Eletrotécnica.	Turismo, Controle Ambiental, Comercio Exterior.	Suporte e Manutenção de Informática, Mineração, Eletrotécnica e Edificações.
Tempo de atuação no IFRN	Desde 2004.	Desde 2006.	Desde 2015.
Formação Inicial/ano de conclusão	Graduação em Letras Português/1991.	Graduação em Pedagogia/2001.	Graduação em Letras – Espanhol/2014 e Graduação em História/2008.
Pós-graduação	Especialização em Língua e Literatura Espanhola.	Mestrado em Linguística Aplicada Lengua Española. (no momento está no doutorado em Filología Hispánica.	Não possui.

Fonte: informações retiradas das entrevistas e do currículo Lattes das entrevistadas. Elaborado pelo autor deste trabalho (2016).

As respostas das professoras entrevistadas nos revelam que a atuação docente em vários cursos técnicos, conseqüentemente, em distintas áreas de formação técnica, cada uma com suas especificidades, nos fazem compreender que o trabalho pedagógico com a literatura, com vistas à formação humana integral, torna-se bastante desafiador, uma vez que é

necessário buscar a interdisciplinaridade com essas diversas áreas profissionais que os estudantes estão sendo formados, além, é claro, do uso pedagógico dos textos literário em um contexto de formação geral e específica, de forma integrada.

A partir dessas informações também observamos que, dentro do IFRN, reflete-se uma realidade bastante comum nas escolas de Educação Básica em geral: a presença de professores sem formação inicial específica para o ensino de Língua Espanhola, caso de duas das nossas entrevistadas. Além disso, a faixa etária de cada uma delas e suas respectivas áreas de formação acadêmica, especialmente a formação inicial, indica, inclusive, tempos e contextos distintos de formação.

No segundo eixo “Literatura e contexto de vida”, buscamos conhecer, nas vozes das docentes entrevistadas, qual a relação entre a literatura e o seu contexto de vida e formação profissional, pois compreendemos que nossas vivências, inclusive escolar e acadêmica, certamente influenciam nossas práticas de hoje, seja no trabalho, seja na vida.

Assim, se o professor teve algum contato com o texto literário ao longo de sua vida até chegar à sala de aula, muito provavelmente esse docente desejará influenciar seus alunos por meio daquilo pelo qual também foi influenciado – não que essa nossa compreensão seja uma regra. Dessa forma, contexto de vida e prática profissional tem uma relação íntima e particular. Esse é um aspecto igualmente importante para nossa análise.

O primeiro contato com o texto literário foi, para as professoras Lola e Inés, no Ensino Médio e, para a professora Mercedes, desde a infância (por meio de contação de histórias sobre lendas incas). Para a professora Inés, por exemplo, foi por meio do que ela denominou “folhetins”: Sabrina, Júlia e outros.

- **Inés:** Eu lia basicamente isso... só quando eu entrei no ensino médio eu comecei a:: a variar um pouco mais o meu (tipo) de leitura.

A incentivadora desse tipo de leitura foi uma amiga da adolescência. Segundo a professora Inés, os pais, outros familiares e até mesmo a escola não foram, nessa fase de sua vida, grandes incentivadores. Ela também nos conta que os livros paradidáticos também tinham algumas leituras literárias. Mas, percebemos que no ensino médio ele começou a ler outro tipo de literatura. Assim, nessa fase, a escola teve uma parcela de contribuição na sua formação leitora. Já a professora Lola comenta que:

- **Lola:** () na infân... na adolescência... teve algum momento na escola... mas não consigo lembrar de detalhes não...

- **Entrevistadora:** mas... foi a escola que promoveu esse primeiro encontro ou foi em casa? Com pais e amigos...

- **Lola:** não... eu sempre tive interesse em ler... eu lia muito livro de::... de literatura de romances... essas coisas... os livros da literatura... vamos dizer... (universal) dos

grandes nomes da literatura... eu sempre gostei de ler... o meu contato foi por curiosidade...

Para a professora Lola, houve um momento na escola, embora ela não lembre detalhadamente, mas, sem dúvida, também foi uma leitora de textos literários, mais por curiosidade e não tanto por influência da família ou de amigos. O que nos faz entender que para ler literatura ou outras leituras não é necessário apenas o incentivo familiar, mas, que seja oportunizada a leitura, pois o gosto por esse tipo de texto pode vir a acontecer ou não.

Já a professora Mercedes conta-nos que a família, especialmente sua mãe, foi a grande incentivadora, e na escola os momentos com o texto literário foram raros. Houve um tempo em que a literatura não fazia parte efetiva do currículo escolar, ou do trabalho em sala de aula, era uma leitura mais do cotidiano de cada pessoa, estando fora da escola, isto é, de um ambiente de educação formal.

- **Mercedes:** Sim... por sempre... desde sempre... desde a infância primeira infância meus pais sobretudo minha mãe ela sempre estava contando histórias não exatamente de fadas e... estas infantis... mas histórias reais que traziam é:: por trás por dentro entre as linhas algo que ela queria comunicar e e usava essa estratégia para pra gente se interessar e contextualizar... então na minha primeira infância com seis sete oito anos minha mãe era... foi a primeira que me mostrou essa magia do mundo da literatura... neste caso poderia até chama-la literatura doméstica... já na escola minha formação básica no meu país de origem foi mais... raro foi menos presente... (...) mas sempre fui habituada a ler sempre tive isso em casa como um exemplo e já na:: no... na faculdade na minha primeira graduação sim que tínhamos disciplinas obrigatórias que tinha esse cunho literário mas com uma missão de completar a formação de sensibilizar de de tentar mostrar outros mundos outras realidades mesmo que as vezes fictícia e aí já:: sempre estive ao meu alcance um livro sempre...

(...) mas sempre de alguma forma tem contribuído e tenho sentido muito agrado por esse tipo de leitura embora não tenha significado pra mim o motivo de aprofundar profissionalmente...

(...) minha mãe também contava algumas porque dizia que o pai do pai dela lembrava muito de uma historia assim que tinha vivenciado e aquelas me prendiam mais porque dizia “nossa quer dizer que pessoas de verdade sim que viram aquilo que isso sim existia e aconteceu”... então era muito muito bom... eu tenho muitas gostosas lembranças dessas coisas e eu acho que () tem feito hoje até hoje eu não ter nenhuma resistência para a literatura (pra obras) pra leitura... gosto muito...

No relato de Mercedes vemos que a sua principal incentivadora (a mãe) usava as histórias para ensinar aos filhos e usava essa estratégia, como relata a professora, para que pudessem se interessar e contextualizar. Assim, a formação literária se fez presente em sua educação informal.

A partir dessas falas percebemos que a literatura se fez presente em algum momento das trajetórias de vida de cada uma dessas docente até que chegassem na faculdade e na fase adulta, mesmo que, para algumas delas, isso tenha acontecido de forma praticamente ínfima, por vezes na escola e a família, mas presente em dada fase de suas vidas, o que denota que a

literatura chegou até elas por fatores externos e também internos, como a curiosidade, de que fala Lola.

Nosso questionamento seguinte se debruça sobre as experiências com o texto literário que as professoras entrevistadas viveram com seus professores. A professora Lola respondeu que não lembra se os professores trabalhavam literatura e diz que a aula era mais gramatical.

A professora Inés também nos relatou que as aulas que ela tinha quando estudante do ensino fundamental e médio eram mais gramaticais. Os professores dela trabalhavam a partir do livro didático, sendo que, no ensino fundamental não havia um livro e no ensino médio os textos trabalhados eram os que estavam no livro didático, mas a maioria não era do gênero literário. Já a professora Mercedes fez um comentário mais detalhado desse processo, no que concerne as aulas de língua materna e estrangeira que teve quando estudante, mas que não se diferencia do que relataram as outras docentes:

- **Mercedes:** era... bastante... gramatical diria eu nas aulas de língua né... nas aulas de de língua materna era sem dúvida ainda mais gramatical... era muito mais o formalismo da língua... (...) a língua estrangeira também... embora era tanta minha paixão por língua inglesa língua estrangeira que em casa eu procurava outras coisas... então... meu pai comprou um livro naquela época eu lembro muito caro (...) então ele comprou uma coleção de um curso de inglês () naqueles vinílicos *long play* acho que assim se chamava... *long play* falava em inglês non? (...) esse curso de inglês ele não era exatamente instrumental nem gramatical ele trazia histórias... em inglês... falava uma pessoa aí... contando uma história e depois vinha as perguntas e eu escutava aquilo oitocentas mil vezes até:: entrar e eu acho que isso por aí eu dou os bônus a... a... meu sucesso para aprender a língua () e o que inspirou também... minha primeira formação foi nisso em letras língua inglesa... então... e foi isso () pra mim texto de alguma forma sempre histórias... contação de alguma coisa sempre é:: tem um espírito uma magia de de (profecia) de de poema de literatura daquele mundo que:: tem pessoas que eu noto que não são muito... muito... que não se agradam muito né?

Podemos concluir essa primeira parte da análise do discurso das professoras compreendendo que a literatura, de certa forma, fazia parte da vida de cada uma delas, ainda que de forma tímida e pouco frequente, e, na escola, a ênfase era dada à gramática. E, mesmo sem ter uma influência marcante da escola ou dos professores, puderam ler literatura em outros ambientes.

Depois de conhecer um pouco da história de vida das entrevistas sobre seus encontros e desencontros com a literatura, nos debruçamos, portanto, sobre a percepção das docentes entrevistadas sobre o papel do texto literário na formação integral dos seus alunos, a fim de compreendermos se elas trabalham o texto literário em suas aulas e como é feito esse trabalho.

Inicialmente precisávamos saber qual a concepção que cada uma tinha sobre a Formação humana integral e também se elas podiam falar sobre a função da literatura para essa formação. Sobre a concepção de formação humana integral, a professora Lola respondeu:

- **Lola:** ()... a questão de você usar a língua pra formação do aluno... eu sempre procuro fazer sempre esse trabalho...

Sobre a função da literatura para essa formação, disse:

- **Lola:** ...é muito difícil de responder até porque eu não tenho o hábito de usar... devido ao tipo de curso que eu trabalho não dá tempo de usar o texto literário...

- **Entrevistadora:** e... de outra forma... com um outro conteúdo? Pode haver essa relação? Entre... essa outra forma de trabalhar: ou esse... essa outra pedagogia pra formação deles? Pra formação humana integral?

- **Lola:** sim... se estiver trabalhando os conteúdos históricos... por exemplo... quando abordo alguma coisa ligada... por exemplo se eu trabalho Mercedes Sosa... () abordo alguns temas da ditadura... e:... o que aquele povo viveu naquele tempo... de forma resumida claro... então a gente trabalha um pouco dessa formação...

(...) quando eu tô falando dessa parte por alguma leitura que a gente fez as vezes eu consigo outros textos e... por exemplo esse tema né... consigo outros textos de pessoas que reencontraram suas famílias... (pessoas) desapareceram... pra que eles vejam o que aconteceu (realmente)... então a gente aproveita e daí faz uma reflexão daquele momento histórico...

(...) as vezes esse texto também pode ser um filme né?

- **Entrevistadora:** sim...

- **Lola:** (assiste o filme) e a gente faz uma reflexão sobre () passo um questionário sobre o filme... e esse filme... e esse questionário é baseado justamente nessa reflexão sobre... sobre essa formação né... sobre o que eles pensam... não é para eles transcreverem o que eles viram... (é mais para) eles fazerem uma reflexão sobre o filme...

- **Entrevistadora:** aí é discutido em sala de aula...

- **Lola:** sim... a gente discute... um pouco e... eles fazem o trabalho... eles dão as suas opiniões pessoais...

A professora Lola deixa claro que não tem o hábito de usar a literatura como uma pedagogia para trabalhar a formação humana, então a estratégia é usar outra pedagogia que seria a partir de outros textos, textos informativos. Quando ela traz um exemplo de atividade que, na sua perspectiva é trabalhar a formação humana integral, conta-nos que trabalha com filmes e outros textos que não são literários. Existe um momento de reflexão e também dos alunos darem suas opiniões sobre o tema da aula. Essa pode ser considerada uma prática observada pela formação omnilateral.

Sobre a concepção de formação humana integral, Lola diz que é o uso da língua para a formação do aluno e em relação ao uso da literatura para esse fim mostra que tem dificuldades de fazer essa ponte entre literatura e formação do aluno, uma vez que ela mesma afirma que o “tipo de curso” que ela leciona não lhe dá tempo de trabalhar literatura. Esse pensamento da professora demonstra que ela entende que o fator tempo (de aula) implica trabalhar textos

literários em um curso de formação técnica e profissional, o tipo de curso que ela ministra aula.

Professora Mercedes tem a seguinte perspectiva:

- **Mercedes:** sim... (...) eu entendia formação integral como uma engrenagem que tudo teria que se encaixar pra poder haver harmonia e você se sentir bem no todo... então nessa engrenagem pra mim essa é:: formação integral teria de ser caráter... informação... é:: questões que hoje chamamos de questões éticas mas pra mim era o respeito pelo outro... nesse antes que eu falo é antes de eu ter avançado um pouco mais na minha formação e na idade também né... na riqueza e na experiência (da idade) do convívio e na riqueza dos mundos que você anda por aí... então... nesse antes minha concepção era essa que tudo teria que ter engrenagem harmonia pra que o ser humano possa ter uma dimensão clara do que é se sentir pleno... o depois já é um depois mais lido depois que percebe coisas desde outro ponto de vista então o que acontece? é:: hoje eu oriento trabalhos e dentro desses trabalhos recentemente tenho notado com muita felicidade e com muita satisfação que os nossos alunos eles buscam nossos alunos de grado de graduação eles procuram escrever sobre literatura... literatura e ensino... a riqueza que a literatura dá nessa formação integral do ser humano e isso é muito bom não é? Antes não percebia isso e achava que o certo o natural seria aquilo só que eu tava errada aquilo não era o que todo mundo deveria ser... as pessoas sempre estavam mais movidas a questões materiais a um egoísmo que não percebe o outro e passa por cima e atropela e faz mal e machuca enfim tal... E::... costó pra mim costó aprender ver que isso existe até por ter vivenciado pessoalmente questões assim bem... bem fortes... já no depois hoje sentir que as pessoas procuram mais (entender melhor a escola) mesmo tendo um trabalho que é:: “a poesia no ensino de uma língua estrangeira”... então este, esta orientação está me fazendo ir muito além do meu conhecimento que era uma coisa () eu me sentia assim () eu não sei quase nada vamos ler mais... então já tem uns quatro ou cinco meses que eu venho lendo mais ampliando mais pra poder ajudar melhor a orientação deste aluno não é... e é simplesmente incrível quando uma pessoa aprecia () poemas quando tem um pouco de magia quando tem um po e isso aí é... não surge com nada de alguma forma direta ou indireta vem do mundo da literatura vem do mundo:: como é... que costumamos chamar da magia porque isso me falta não é algo concreto como seria por exemplo estudar presente de indicativo sei lá verbos regulares coisas desse tipo... então essa informação é importante pra certa finalidade mas a outra não é só pra essa finalidade mas é pra essa pra essa pra aquela ou seja tudo do ser humano pra integridade dele pra que ele enquanto pessoa seja incrivelmente capaz de ver sentir e ser além do que ele mesmo às vezes pensa que pode chegar...

A concepção de formação humana integral da professora Mercedes é exposta de duas formas: antes e depois de chegar a um patamar que ela considera de maturidade profissional. Sua compreensão se encaixa perfeitamente da formação integrada que seria formar a pessoa nas diversas dimensões de sua vida, não só na profissional. É promover uma formação que faça o aluno ir além de onde ele possa chegar.

Quando questionada a respeito da função da literatura para a formação humana do aluno, respondeu:

- **Mercedes:** seria um papel... eu diria... vou usar um termo bem raro equilibrador () faz entender o que eu quero dizer com isso... que os nossos jovens costumam ser jovens os que está no ensino médio né a faixa etária é entre treze quatorze anos dezesseis dezessete () é um tempo quando o ser humano a pessoa acha que tem que viver com maior intensidade e com celeridade e com agobio e agonia... tudo junto... e nessa idade eu acho que a literatura contribui muito porque ele precisará

parar alguma hora pra refletir a respeito daquilo que ler de alguma forma vai causar um impacto positivo mesmo que essa literatura não seja literatura pura ou literatura profunda literatura plena...

- **Entrevistadora:** mais clássica...

- **Mercedes:** exatamente... que eles já também tem certa agobio³⁶ com isso né de num gostar muito ... mas se você usa ela... traz filtrada de um jeito de fazê-la chegar eu acho que o efeito ele vai acontecer sem dúvida vai equilibrar e vai contribuir sem dúvida sem dúvida

Na visão da professora Mercedes a função da literatura seria, então, um papel de equilibrar ou de trazer equilíbrio entre formação geral e formação específica. Contribui para o equilíbrio da vida. Ao refletir sobre o que leu, o jovem estudante poderá entender melhor sua fase e seu contexto.

A concepção da professora Inés sobre formação humana integral tem relação ao ensinar moral e ética, do pensar criticamente, de entender que o aluno não é mero receptor de conhecimento – como percebe a educação bancária que Freire (1996) repudia. Ela também mostra uma preocupação em trabalhar primeiro a gramática e depois textos mais críticos, pois acredita que assim facilita o processo de leitura.

- **Inés:** eu entendo... aquilo normalmente a gente vê... quando vai pegar um livro e tem né aquelas orientações para os professores... eu vejo que nem sempre se pensa na escola sobre essa formação... mas eu busco trabalhar com os alunos essa questão de trabalhar a cidadania... entender que o aluno não é só um receptáculo de de informações e que... mas é justamente pensar que nós somos muito mais do que meros receptores de informações e que é:: devemos trabalhar a:: a educação no sentido crítico mesmo né? E na própria língua estrangeira... uma coisa que eu gosto muito de trabalhar e de dizer... e de trazer assuntos que dizem respeito a ética... que vai além da gramática... embora assim num primeiro momento a gente sempre precise trabalhar a gramática de forma pesada (de forma) mais intensa pra depois trazer esses assuntos e depois ir mesclando né? E facilitando o processo de leitura mesmo de textos que tragam esses temas pra gente debater...

Sobre a função da literatura para a formação humana, comenta:

- **Inés:** acho que a gente pode tratar de questões muito humanas e que dizem respeito a moral... a ética né? Tudo aquilo que faz com que nós sejamos é:: seres humanos mesmo... a literatura ela faz esse papel ela ajuda a pensar... () não é só um passa tempo...

Essa visão da literatura para a formação do caráter, da ética e cidadania perpassando o pensar crítico e proporcionando, assim, a formação da nossa humanidade vemos claramente na visão das três professoras.

Outro aspecto importante a ser discutido, que tem relação com o ensino médio integrado, e que foi abordado em nossa pesquisa, mais precisamente na parte de análise documental, é o que o Projeto Político-Pedagógico do IFRN discute sobre a formação

³⁶ “agobio” é uma palavra em espanhol que quer dizer agonia ou angústia.

integrada na perspectiva da modalidade de Educação Profissional, dentro dos mais diversos níveis de ensino que são ofertados no Campus Natal/Central, a título de exemplo.

Ao estudar e analisar esse projeto, percebemos que o instituto prima pela formação integrada e seu currículo é chamado currículo integrado (ainda que na prática isso possa ser também objeto de investigação, mas aqui estamos tratando especificamente do que defende o currículo dessa instituição de ensino em seu documento).

Nesse sentido, surgiu a necessidade de sabermos das nossas entrevistadas se elas acreditam que a Formação humana integral, proposta nos documentos oficiais do IFRN, como já explicamos, poderia ser alcançada a partir do uso da literatura em aula de E/LE (ou não, dependendo da visão de cada uma) e caso a resposta fosse positiva, queríamos saber como elas tem trabalhado a pedagogia da literatura na perspectiva do PPP/IFRN (2012).

A professora Lola respondeu:

- **Lola:** olha... pra... pra realidade do IF eu acredito que não porque por aquilo que eu já falei... porque a gente tem que trabalhar texto da área específica deles...
- **Entrevistadora:** dentro do ensino de espanhol...
- **Lola:** isso... a gente já tem um programa a seguir né... que já é denso pra o pouco tempo que eles têm... então... os textos que a gente tem trabalhado são textos da área deles... então não dá pra trabalhar literatura por isso... entendeu? Porque se eu for trabalhar a literatura eu vou ter que eliminar textos da área deles... ()
- **Entrevistadora:** sim... qual a média de aulas em cada cursos?
- **Lola:** () são 90 horas... () então fica impossível...

A professora Lola demonstrou que pelo IFRN ser uma instituição de formação profissional e também pelo dever de cumprir o programa dos cursos e das disciplinas não acredita ser possível trabalhar a formação integrada pela via da literatura. Além disso, afirma mais uma vez que, ademais do fator tempo de aula, existe um outro problema, que é o tipo de texto que, na sua visão, deve ser trabalhado, e que não seria o texto literário, mas, sim, texto da área técnica.

Apesar de entender a preocupação da professora Lola, compreendemos que o conteúdo de sua disciplina e até mesmo os textos que ela acredita ser prioridade para os alunos, e que certamente trabalhariam informações e temas que lhes são relevantes, podem ser trabalhados também por meio do texto literário. Para a professora, trabalhar o texto literário é trabalhar literatura, o que a desviaria do foco de sua disciplina, mas seria possível trabalhar qualquer conteúdo de sua disciplina por meio da literatura. Outros obstáculos ao uso do texto literário, e com impacto na formação integral dos estudantes, no entanto, é a carga horária destinada à Língua Espanhola, que não é muito significativa.

A professora Mercedes defendeu o uso da literatura para alcançar a formação ampla que propõe o projeto pedagógico do IFRN, inclusive destacando que o livro didático (que faz

parte do programa dos cursos e disciplinas) é mais um aporte pedagógico e não uma regra a ser fielmente seguida, então ela se utiliza de outros meios, inclusive o literário, para seguir o programa escolar:

- **Mercedes:** de mil formas... eu não não suporto levar as aulas no ensino médio seguindo o livrinho o livrinho didático. O livro didático me serve como um... depósito onde estão é:: questões que posso pegar pra trabalhar aqui na frente... atrás... mais pra direita... mais pra esquerda... alguma questão bem específica... mas o caminho que eu uso vai ser sempre de alguma forma letras de canções musica vão ser poesia vão ser é:: recortes de livros que trazem de alguma forma aquilo que eu que o que os alunos (alcancem) seja no campo semântico seja então a estrutura gramatical não costumo dar diretamente as aulas eu falo dez quinze minutos e eles o resto... então eu acho que o tema de literatura para mim é uma:: é uma estratégia eu chamaria de clássica não tem como eu ensinar espanhol aos alunos sem ter que recorrer a matérias extra naturais... então eles ficam sabendo quem é Gabriel Garcia Marquez e sempre faço recortes de coisas dos livros de questões que vão chamar a atenção deles que vão e que estão cumprindo de alguma forma dentro vão atender a demanda do programa porque o tal o tal programa tem que ser cumprido né... as coisas se juntam se vão encaixando... mas é por aí... quando eu entendo pedagogia eu entendo como mil formas de aprendizagem...

A professora Inés expôs o seguinte:

- **Inés:** sim sim () também... não só através da literatura mas a literatura é como um dos instrumentos... com certeza... () é:: você tá falando da formação literária né?
 - **Entrevistadora:** junto à formação humana integral...
 - **Inés:** sim... através dos textos literários mesmo... né eu tô planejando trazer pra eles um livro completo mas ainda não decidi...
 - **Entrevistadora:** tipo... um romance... um conto...
 - **Inés:** isso... eu tô pensando mas ainda não decidi... talvez a gente tenha que ficar com conto mesmo porque é mais... mais rápido ((risos)) ou então aqueles textos mais clássicos que a gente utiliza né? “Lazarillo”... que são textos fáceis e são tranquilos né de ler pra quem tá começando agora... mas assim com certeza a literatura é fundamental né tanto o texto do jeito que é que ele vem no livro isoladamente ou trechos dele no livro didático... mas também a obra completa né? Pra fazer com que leiam e tirem as mensagens de lá...
 (...) eu gosto de trazer textos que... que tragam em si algum tipo de... é:: de debate mesmo () então eu trabalhei com um texto sobre a fidelidade...
 - **Entrevistadora:** era um texto mais informativo ou...
 - **Inés:** era um texto mais informativo () se eu não me engano era até de um blog... e era um texto bem pessoal assim... (...) nós estamos começando e eu acho que esse é o segundo mês que nós estamos trabalhando a língua espanhola então eles ainda não tem o domínio da língua... () então é isso... temos que trabalhar textos curtos mas que promovam algum tipo de:: é:: que eles se sintam incomodados a dar opiniões sobre aquele tema...

Ao tratar da concepção de formação humana integral e a função da literatura nessa formação elas dão exemplos de como fazem essa relação e demonstram (pelo menos as professoras Mercedes e Inés) que tentam fazer a interface entre literatura e formação humana integral na educação profissional (ou que tem planos para isso) que está proposta nos documentos oficiais.

Além disso, quando perguntadas sobre a relação entre literatura e proposta pedagógica defendida no PPP do IFRN as opiniões divergem. Uma acredita que não dá tempo de

trabalhar textos literários, uma vez que o programa da disciplina é muito curto e, por obrigação, deve trabalhar o que está pré-determinado pelo currículo do curso técnico integrado que ensina. Já as outras duas ponderam ser possível o uso da literatura para a formação humana integral, mesmo diante da dificuldade de seguir o programa da disciplina e também de trabalhar textos literários clássicos com alunos que, na visão das professoras, ainda não têm maturidade linguística suficiente para compreendê-los ou interpretá-los.

Então, percebemos que existe uma vontade e uma boa intenção em trabalhar a literatura e mesmo que nas respostas das professoras não esteja explícito que acreditam que a literatura pode ser trabalhada com vistas à formação humana, elas demonstram (pelo menos duas delas) em sua prática, em seus planos didático-pedagógicos, que desejam trabalhar textos literários nessa perspectiva de formação integrada dentro da educação profissional.

O quarto e último eixo de análise é o uso pedagógico da literatura no Ensino Médio Integrado à Educação profissional, desde a perspectiva de trabalho de cada professora entrevistada. O primeiro questionamento diz respeito à dificuldade que as entrevistadas tinham em atuar no ensino médio integrado, uma vez que essa modalidade de ensino exige que o Espanhol tenha uma relação intrínseca com o mundo do trabalho, inclusive se existe dificuldades em elaborar e ministrar as aulas. Eis as respostas das professoras.

Lola declarou que sente dificuldades, mas ela encontrou junto com os alunos uma saída que os motivou. Sobre isso ela comenta:

- **Lola:** a dificuldade é porque a gente tem que tá buscando sempre texto da área deles né... e quando a gente não conhece é um pouquinho complicado né porque eu tenho que conseguir... é:... fazer de uma forma mais... () ser menos estressante... vamos dizer assim... é quando a gente se junta e vai para o laboratório e eles mesmos escolhem os temas () porque eles conhecem o curso deles melhor do que eu... então a minha proposta é que eles busquem os temas () que eles acham interessante estudar () então essa é a minha saída porque é complicado...
- **Entrevistadora:** então eles acabam ajudando...
- **Lola:** é complicado pra gente que trabalha em várias... em vários cursos sem entender de todos os cursos...
- **Entrevistadora:** e fazer relação com a língua espanhola...
- **Lola:** exatamente... então é:: eu encontrei essa saída e tem dado muito certo... porque eles que escolhem os temas... () e eles acharam um máximo fazer essa pesquisa né... então... aí... esses textos foram escolhidos... eles fizeram um glossário de cada texto... e daí a gente começa a trabalhar leitura com esses textos...

Já a professora Mercedes demonstrou que não tem dificuldade:

- **Mercedes:** humm... não não em absoluto... eu acho... tudo para mim é um desafio... cada aula cada passo que eu dou... () então assim no ensino médio é prazeroso porque você você encontra pessoas mais despojadas vamos dizer assim de tenções de preocupações são jovens que querem de uma forma ou não eles parecem ser mais leves parecem estar mais abertos parece só ter isso de preocupação na vida deles e já quando você vai pra o ensino profissionalizante de um modo geral já são pessoas que tem outra carga de emoções... emoções... e essas emoções essas tensões também essas preocupações elas terminam de alguma forma influenciando a

resposta... seu trabalho pode ser muito:: vamos dizer assim ambicioso querer chegar nos objetivos... mas você se depara com o que é preciso ir dosando ir sentido no âmbito profissionalizante... eu sinto isso então não adianta você querer botar a carroça na frente dos burros né... os burros tem que ir na frente então vamos vamos indo na medida... o tema é o objetivo é esse chegar pelo menos o mais próximo possível daquilo que seria o ideal... já no médio não no médio parece meio que com que se chega...eu tenho a sensação do ensino médio todas as vezes que tenho dado aula no ensino médio aqui no IF e outras instituições que:: você consegue você consegue precisa só estar... vamos dizer assim () preparar direitinho as coisas... juntando esses dois fatores caro dentro desses fatores está escolher adequadamente o material os textos () gosto muito de trabalhar com projetos no ensino médio tanto que... é:: o ano escolar eu divido em quatro projetos cada bimestre eu trabalho um projeto então cada projeto desses ele é recheado de tudo um pouco e literatura tá no meio de alguma forma está no meio sempre e eu não digo “está no meio” parece uma coisa assim tipo chega e pode não estar é que quesito indispensável pra esses projetos...

A professora Inés nos relata que a sua maior dificuldade é o fato de que os alunos não têm o básico da língua, então, mais uma vez ela demonstra sua preocupação com o ensino do idioma que precisa começar pela base, que, ao seu ver, é a gramática, o vocabulário, para só depois começar com os conteúdos mais complexos, inclusive com a literatura.

Inés: sim... os cursos são todos diferentes... agora eu tô trabalhando com ele a parte mesmo gramatical e é:: ainda não entrei especificamente na questão do vocabulário específico... então a gente tá fazendo as pesquisas... mas também eu penso em fazer com eles uma atividade é:: que eles me tragam o que é específico né da disciplina... porque realmente é muito é:: (...) como eles não tem a noção do básico do espanhol... () então assim de uma turma você tira um aluno que tenha uma base do espanhol.. assim.. uma base boa... então assim a gente tá trabalhando primeiro... vamos fazer eles se apropriar da língua pra depois entrar nessa parte de:: nessa parte mais específica...

Sobre a pedagogia da literatura em sala de aula, perguntamos se elas trabalham a literatura (mesmo algumas já tendo demonstrado, ao longo da entrevista, que não trabalham ou que pretendem trabalhar com textos literários quando eles já estiverem mais maduros linguisticamente) e quais são os gêneros literários que as professoras mais trabalham em sala de aula.

Professora Lola nos afirmou uma vez mais que não tem o hábito de trabalhar textos literários:

- **Lola:** não trabalho não trabalho... nunca trabalhei...
- **Entrevistadora:** Nunca trabalhou?
- **Lola:** ...alguns poucos textos que eu me lembre... (alguns) que tem no livro que a gente trabalhava só a leitura () mas... como eu disse é difícil ()...
- **Entrevistadora:** mais pelo livro didático?
- **Lola:** é:: algum texto interessante que eu vejo que dá pra colocar... mas é difícil... a literatura praticamente a gente não traba... eu pelo menos não trabalho...

A professora Lola, desde os momentos iniciais da entrevista, afirma sua dificuldade em trabalhar por meio da literatura (que ela acredita ser ensinar literatura). Então, ela não

consegue perceber como a literatura pode ser usada como um caminho para o trabalho com os conteúdos da disciplina que ministra. Ela considera importante a literatura, mas não considera viável.

Professora Mercedes comenta que a escolha do texto depende do seu público e do comprometimento dos alunos. Além disso, demonstra que busca trabalhar a literatura de modo que o texto tenha alguma relação com a área específica do curso que está ministrando aulas de E/LE, mas que também proporcione momentos de reflexão sobre a vida e suas realidades.

- **Mercedes:** depende muito do que se trata... do meu público alvo... no ensino médio... por exemplo... se a gente está falando de uma turma de controle ambiental... eu trago coisas textos de obras... de contos até mesmo poesia que tenha haver com plantas... com animais... com ecossistemas... já no âmbito de turismo eu já trago por exemplo narrativas de quem viajou pelo mundo as experiências... eu acredito ainda não tive a oportunidade da aula por exemplo uma turma de construção civil eu tenho certeza que eu acharia alguma coisa que tivesse que fale de tijolos cimento sei lá eu teria já achado né... então vai muito por aí... agora sempre vou para o objetivo e trago uma coisa gostosa a mais que pode ser uma poesia que pode ser uma música que pode ser uma biografia de alguém que inspire a vida assim é... e que faça pensar “tô no caminho certo?” “tô no caminho errado?”... que podemos fazer pra ficar melhor então eu me aproximo muito dos alunos e eu acho que isso isso é muito importante porque faz com que a gente sinta o que eles sentem e que eles sintam o que eu tô querendo que sintam e agente termina sentindo todo mundo...

((risos))

- **Entrevistadora:** que bom...

- **Mercedes:** sim... é muito bom a gente termina às vezes assim se apaixonando por... essa última turma que eu tive que era de controle ambiental a gente tinha uma facilidade para se comunicar uma turma excelente os meninos muito bem dispostos... muito muito...

- **Entrevistadora:** é o que um professor mais sonha...

- **Mercedes:** exatamente... você encontrando a porta aberta... o caminho está livre e desimpedido...

A professora Inés demonstra uma preocupação em trazer textos curtos que seja possível trabalhar o que ela deseja por meio de textos literários ou outros gêneros.

- **Inés:** já trabalhei contos... principalmente contos... é:: provavelmente... eu quero trazer um livro para eles... nada muito grande né... mas assim eu quero trazer um livro... algo mais específico e:: mas até agora o que eu mais trabalhei em termos de literatura foram fábulas populares... lendas urbanas e textos jornalísticos né... mais aí... é uma literatura com pressa né?

A questão seguinte diz respeito a reação dos alunos quando é trabalhada literatura em aula de E/LE. Lola disse que:

- **Entrevistadora:** e quando tem trabalhado? Por exemplo... mesmo que seja a partir do livro didático... é:: qual a reação dos alunos? Eles gostam? Eles não gostam?

- **Lola:** como já faz tempo eu realmente não consigo lembrar (a reação deles)...

Já Mercedes nos apresentou a perspectiva de que é possível trabalhar literatura e os alunos gostarem e isso não ter uma repercussão negativa nem de preguiça, problema apontado pela professora Inés em seu relato:

- **Mercedes:** sim... eles nem percebem... eles eles pelo menos até agora eu não tenho tido assim... algum depoimento alguma fala de aluno que tenha dito “ah professora de novo com poesia?” () ou qualquer coisa assim... () parecem que nem nota que é literatura e eu acho que é mais ou menos isso que é mais ou menos isso que a gente devia procurar... não é? não trazê-la com essa identidade de literatura... mas coloca-la... e depois mais a frente aquela pessoa vai dizer “olhe mas eu tinha então literatura”... por toda a minha vida eu tive literatura eu mesmo não sabia que tive literatura até quando fiquei mais velha... mas na minha infância tinha... minha mãe lia os contos as lendas dos incas e depois vinha me contar que aquelas coisas não se inventavam elas tinham uma fonte não é... então... é isso...

- **Inés:** eles gostam quando são curtos... eu não sei porque essa resistência à leitura.. mas eu acho que é:: vem justamente do hábito ou da falta de hábito da leitura...

- **Entrevistadora:** então você acha que é só uma questão com o texto literário ou outro tipo de texto?

- **Inés:** É geral... eles são bem resistentes à leitura em si... até aqui... e olhe que os alunos aqui têm uma qualidade diferenciada né... mas mesmo assim () eu imagino né... agora eu tô começando a trabalhar pouca coisa... textos pequenos... mas é:: o pessoal de eletrotécnica né que é mais dado aos cálculos... os de edificações... quando fala em leitura eles ficam é:: já ficam assim “aí meu Deus...” quando eu falo que vou fazer a leitura eles já reclamam...

É necessário saber entre os alunos se o gosto pela leitura realmente consiste deles estarem estudando sob a perspectiva de uma área específica, de ciências exatas, maioria dos cursos técnicos integrados ou se é uma questão de ler em outro idioma. E, fazendo uma relação com o que as professoras relataram anteriormente, elas têm uma dificuldade de lidar com o texto literário desde o início de suas falas e isso pode refletir na dificuldade de trabalhá-lo dentro das condições que cada uma dispõe e do tempo de aulas, que elas alegam ser pouco.

Sobre as dificuldades de se trabalhar com o texto literário elas responderam que:

- **Entrevistadora:** Okay... Então... existe alguma dificuldade em trabalhar com o texto literário? Além dessa do tempo né? do tempo de aula...

- **Lola:** eu sinto essa dificuldade... eu na verdade... assim... é::... eu tive contato com a literatura quando eu era aluna de letras... era literatura em português... né... e na Espanha fiz um curso de especialização e () a gente vê a literatura mais... em uma abordagem muito complicada... eu acho assim pesada pra o ensino médio fica difícil... então eu realmente sinto dificuldade...

Muitas vezes essa é uma dúvida do professor: de trabalhar a literatura da mesma forma quando a estudou durante sua formação docente. Mas, na verdade, ao percebê-la desde uma perspectiva pedagógica e até mesmo de estudo estrutural ou instrumental de uma língua estrangeira promoverá, certamente, ou até mesmo fomentará, o gosto pela leitura e também o pensar sobre o que leu, como nos afirmou uma das docentes. E isso não pode ser negado ao

aluno só porque temos a crença de que o aluno “não vai entender” ou de que é demasiadamente “complexo” para ele. A literatura é um direito e o letramento literário poderia ser realizado por todo o professor, seja de línguas ou não, compartilhando com os alunos uma visão de mundo que, muitas vezes, não encontramos ou que não dá para estudar em outros textos.

- **Entrevistadora:** E existe alguma dificuldade de trabalhar a literatura?
- **Mercedes:** não... a única dificuldade que talvez, alguma vez tenha sentido é quando preciso decidir o quê para este público...
- **Entrevistadora:** a escolha dos textos?
- **Mercedes:** dos textos... porque não dá tempo pra gente lê obras inteiras... até mesmo () nas edições mais sintetizadas ou então que acompanham os níveis de desenvolvimento de aprendizagem da língua... até mesmo essas... a não ser que a gente se programe de uma forma mais... assim.. a longo prazo esse também tem prós e tem contras... porque quando você estica demais tem aqueles que gostam de ler mesmo e terminam de ler logo e depois você () vamos dizer o termo que ele usa “enchendo o saco de novo” né... demorando de mais... já leu... já se inteira... e já fica sabendo de tudo e as vezes você tem um cronograma uma programação pra isso um e material didático de um bimestre e aí a primeira segunda semana é um impacto depois eles já... já não... então por isso que () eu prefiro assignar uma obra um livro ou uma leitura de um material “la chica de los zapatos verdes” por exemplo... pra um grupo... divido em quatro ou cinco e a cada um um livro um título e aí faço um projeto contação de histórias então a cada semana vamos trabalhar aprender e tudo mais e aí vai ter a apresentação desse livro aí a estratégia de apresentação tem que ser... de significação ou então... fantoche ou então... é... power point enfim... cada um escolhe a sua estratégia de apresentação e aí a gente vai lendo indiretamente muitos livros porque cada grupo tem um livro diferente () então é um bimestre de traba... é... o primeiro bimestre de trabalho e às vezes o último igual com música igual com poesia... um tem... por exemplo... Rubén Darío... certo... aí pesquisam Rúben Darío elegem algo que gostem e agrade todo o grupo e aí vocês depois contam pra gente... e... a gente... é tão dinâmico é tão gostoso e tão rico! É impressionante...

A professora Mercedes, de certa forma, apresenta sua estratégia ou como trabalha com o texto literário. Ela faz um projeto de “contação de histórias”, a classe é dividida em grupos e cada um é responsável por uma leitura e sua apresentação, que pode ser de diversas maneiras, através de fantoche, powerpoint, etc. De modo que cada grupo faz a leitura direta de um texto ou um livro, e uma leitura indireta (a partir da leitura de outros) de determinada obra ou parte de uma obra.

A professora Inés nos relata:

- **Inés:** cada turma tem seu desafio... a minha experiência foi com o grupo de Controle Ambiental do semestre passado né... então assim é:: às vezes... é:: a dificuldade específica agora eu não consigo lembrar... mas na hora mesmo da aplicação né da atividade... tem alunos que compreende bem mais um pouco... o domínio de vocabulário também... quando você trabalha texto né eles têm que dominar... essa questão de vocabulário e aí... normalmente são as dificuldades que mais se apresentam com relação a aula é só planejar mesmo né... a questão de ver a estratégia... a questão de que método usar é onde fica sempre a dificuldade e a dúvida...

No caso da professora Inés, acreditamos que, muitas vezes, o problema não esteja na escassez de vocabulário na língua estrangeira por parte do aluno, mas na interpretação de texto. Então, é necessário o professor averiguar se a dificuldade está em compreender os textos, pois, o vocabulário se adquire com a leitura e a estrutura gramatical da língua também é possível aprender a partir de uma leitura e não necessariamente por meio de regras. Ou podemos apresentar as regras entre as linhas das leituras. Ela também demonstra a dificuldade em planejar e ver qual estratégia usar para o trabalho por meio do texto literário

As questões que seguem finalizam a entrevista e dizem respeito à compreensão por parte das professoras no que tange a presença da literatura na escola. Nossa finalidade é saber, mais especificamente, se as professoras consideram a literatura como mais um componente curricular ou se ela pode ser tratada de forma pedagógica quando o motivo dela estar presente nos componentes curriculares é ensinar.

Como essa resposta nos parecia óbvia, indagamos não apenas a respeito da percepção das docentes sobre o papel da literatura ou sua importância na escola, mas, sobretudo, como elas fazem a utilização pedagógica dos textos literários em suas aulas. Sendo assim, pedimos para que elas nos dessem um exemplo de texto literário que já trabalharam e como foi realizado esse trabalho em aula de E/LE.

- **Entrevistadora:** Então... Qual a sua percepção do uso da literatura na escola? Ela pode ser tratada de forma pedagógica ou apenas como... pode ser vista apenas como um componente curricular?

- **Lola:** ...

- **Entrevistadora:** tipo... a gente usa literatura na vida... digamos assim... em casa a gente gosta de ler e tal... mas a presença dela na escola... na educação ela pode ser vista pedagogicamente? Ou apenas como um componente que tá ali no currículo? Ou que precisa estar no currículo...

- **Lola:** ... fica difícil... porque realmente como eu não tenho a prática... isso aí fica difícil de responder... se eu tivesse uma vivência maior seria mais fácil...

- **Entrevistadora:** tá certo... Poderia dar um exemplo de um texto literário que trabalhou...

- **Lola:** não lembro...

- **Entrevistadora:** nem no livro didático? Não lembra?

- **Lola:** não...

A professora Lola diz não lembrar de nenhum texto literário que tenha trabalhado em sala de aula, o que nos possibilita inferir que realmente jamais os tenha utilizado. Outra observação que nos é evidente é a dependência do livro didático para usar uma leitura extra com os alunos. Em outra resposta Lola afirmou que trabalhou “alguns poucos textos” / “que tem no livro que a gente trabalhava só a leitura”. Isto é, ela tinha um livro para trabalhar leitura, mas, mesmo assim, pelas dificuldades que reafirmou ao longo de sua entrevista, parece-nos que não usava esse material que tinha a finalidade de trabalhar só a leitura.

Quiçá uma dificuldade que ela tenha, mas que não compartilhou ou não deixou expressamente clara, é que não dispõe de um cânone de leitura literária que lhe permita trabalhar por meio da literatura, além dos textos que pode ter no livro didático, ou do que pode não ter no livro didático.

A professora Inés nos relata:

- **Inés:** eu acho assim é:: (...) no ensino médio é importante só que a gente fica é:: preso né nesse por exemplo... aqui é porque minha experiência com o espanhol no médio... além do PIBID e no ensino básico... é só no IF... mas aqui a disciplina fica concentrada... são três horas aula por semana e ela fica concentrada no último ano deles né então assim é um ano que eles estão estudando pra passar no vestibular é um ano que eles vão muito por aquilo que eles já:: conhecem né? Eles vão muito pelo... eles pedem “professora a gente vai estudar preposições... conjunções?” é o que eles querem porque assim se eles vão optar por outra língua que não seja o inglês eles querem estar seguros com essa base entendeu? Então o que é que eles fazem “ah o ENEM” inclusive eu vou trazer algumas questões do ENEM pra trabalhar com eles... textos do ENEM... mas assim fica concentrado nesse último ano fica preso ali entre o inglês né que é a língua que eles se garantem é o que eles conhecem mais... aí então a gente tem esse desafio de passar um ano... é:: fazê-los eles aprender espanhol em um ano e a gente sabe que não acontece assim né... eu digo isso porque eu entrei na licenciatura sem saber uma tilde ((risos)) e até hoje eu estou aprendendo espanhol constantemente então assim para né para os alunos é:: a literatura vem em segundo plano...

- **Entrevistadora:** então... no caso... fica mais é:: como um componente curricular e não tem um trabalho mais pedagógico...

- **Inés:** não a gente quase não vê quando... a não ser no livro didático e o livro didático desse ano ele está... eu não gostei muito... ele não é um livro que ajude muito... que traga materiais extras pra:: mais tem uma coisa boa é que ele traz ainda alguns textos de diversos gêneros textos... é a parte mais positiva no livro... aí eles ficam cobrando né... eles querem ver mais gramática e menos textos se assombram né... e aí... eu acho superimportante a literatura... mas pra trabalhar literatura a gente tem que ter mesmo uma base de de espanhol mesmo pra poder chegar... tem textos que você consegue trabalhar direitinho né tem textos que dá tem contos que a gente consegue trabalhar são fáceis de ler são bons mas tem textos mais complexos que a gente não tem como utilizar em sala de aula é diferente você pegar um conto infantil e um conto de Cortázar por exemplo até de Borges né... se a gente tivesse mais tempo de aula entende? Mais horas aulas pra trabalhar... (...)

- **Inés:** eu trabalhei com eles... pior que eu não me lembro agora o nome do texto era um texto sobre... era uma fábula mexicana e aí a gente utilizou na época era um conto uma história que:: é popular no México e tem várias versões... a história tem várias versões e aí é:: acho que é “A chorona” a tradução e aí a gente trabalhou justamente a questão do vocabulário... a questão cultural... e:: a própria produção de texto dos alunos... no final eu pedi pra que eles fizessem uma produção e aí acabou sendo interessante... eles são muito criativos passam muita coisa pela cabeça deles ((risos)) muita coisa esquisita né mais assim a ideia do trabalho era essa né eles aplicarem a produção escrita... alguns não entenderam aí pegaram uma história que já existia e fizeram como se fosse deles dá pra conhecer... por exemplo Harry Potter... as bruxas... aí o pensamento foi mais longe... eles criaram... eu me lembro que na época a gente tava trabalhando pretérito...

A partir da resposta de Inés percebemos que o professor acaba se rendendo aos apelos dos alunos por uma educação que visa apenas a entrada na universidade e também a questão do quantitativo de aulas de espanhol em um ano. Ninguém aprende uma língua estrangeira de forma plena em um ano, isso é fantasia, mas, cremos que isso também não pode ser um

argumento usado para não trabalhar textos literários. A cobrança por resultados imediatos é sempre um desafio para o professor de línguas, a necessidade de atender às demandas de processos seletivos, principalmente a Universidade, faz com que os estudantes cobrem esse foco dos professores. No entanto, o professor também precisa estar atento às necessidades de formação geral do estudante, que não perpassam, necessariamente, pela necessidade imediata de aprender o que constará das questões do ENEM.

Também nos chama a atenção o fato de poder ter trabalhado, dentro da educação profissional, uma lenda urbana e antiga que faz parte da cultura do México e é tão forte e famosa que tem várias versões dentro do México e também em outros países. Isso também é formar o aluno para além de um curso técnico, pois estudar lendas é estudar a cultura e formar opiniões a partir de suas leituras.

A professora Mercedes preferiu falar-nos sobre sua prática com o texto literário em aula e nos conta que:

- **Mercedes:** pois esse que estava te contando... né... nessa:... um dos últimos trabalhos que fiz foi com a leitura do “Cem anos de solidão” de García Márquez... pro ensino médio... pro ensino médio esse é um livro difícil um livro difícil de ler pra qualquer um inclusive pra um de licenciatura... que tenha um terceiro quarto semestre... mas a gente adota certas estratégias para que isso não se torne algo denso... então... vocês vão ler e vão escrever ou vão contar o que vocês entenderam... podem pesquisar... então o livro foi dividido em grupos em trios em toda turma que eram uns vinte e sete jovens de dezessete anos então... cada... e na sequencia né... então é divertido... foi muito divertido...

- **Entrevistadora:** a divisão foi por partes ou foi por capítulo?

- **Mercedes:** a gente faz assim... fez assim... quantas páginas tem o livro? Tantas... certo... beleza... que era pra não... as pessoas não se condicionarem a uma parte da coisa... então teriam que se enganchar por assim dizer... “ah isso aqui... fiquei curiosa” () bora lá perguntar o que aconteceu... então eles não entendia por que isso tava rolando “vamos perguntar o que que houve pra trás” então essa interação era muito bacana... foi um sucesso e aí já a gente ria também porque () você não tem obrigação de interpretar aquilo que diz aí da forma como de fato é... vocês soltem a imaginação se quiserem pesquisar podem pesquisar podem ir ao dicionário podem fazer o que vocês quiserem mas vocês vêm aqui e contam... mas também houve muitas surpresas porque... por exemplo... do tipo... havia alunos que leram o livro todo e que ao ler o livro todo... sem ouvir... claro que não vai ouvir tal qual... então ficavam rindo né... “valha me Deus... não é assim não é assim... eu entendi assim” e isso é... é incrível esse trabalho me mostrou que coisas muito simples podem dar muito além daquilo que a gente às vezes espera dos alunos... muito muito além... então assim... quando você realmente tem vontade de fazer aquilo... pra mim a palavra ilusão é uma palavra mágica... que ilusão não é aquela coisa que nunca vai acontecer ilusão é a vontade... vontade que dê certo... vontade... alegria... emoção... botar o coração naquilo... então... dá certo... vai dando certo...

As professoras entrevistadas demonstraram ao longo das entrevistas que pretendem trabalhar a literatura quando possível, além de apresentarem planos pedagógicos com o uso de textos literários, no entanto, em sua maioria, ainda fazem pouco ou nenhum uso de textos literários em aula. As docentes também demonstraram que apesar de não ter uma concepção

epistemológica da formação humana integral ou da prática em sala de aula tendo como uso pedagógico a literatura elas têm se identificado, enquanto docentes de cursos técnicos de nível médio, com a Formação Integrada e compreendem que os estudantes da última etapa da educação básica precisam ter uma formação para a vida.

Por fim, cada professora tem uma opinião, uma perspectiva, uma experiência, um sentimento no que concerne ao uso pedagógico da literatura. Duas delas tem um acolhimento mais concreto com o texto e apesar de atuarem na mesma disciplina e instituição e vivenciarem realidades de cursos técnicos diferenciados no EMIEP essas docentes claramente evidenciam que tem dificuldades em usar pedagogicamente o texto literário. Identificamos a partir das falas da professora Mercedes que ela tem usado literatura em suas aulas; a professora Inés tem planos de trabalhar por meio da literatura e já Lola não costuma trabalhar literatura em suas aulas. A concepção que elas expressaram ter sobre formação humana integral é, em geral, de uma educação que trabalha as questões da ética, da cidadania, mas, elas também precisam amadurecer essa concepção, pois a formação para a vida é muito mais que trabalhar ou ensinar cidadania e ética, embora esses temas também façam parte da formação humana integral.

5 ÚLTIMAS PALAVRAS: O DESFECHO DA PESQUISA

“No início da travessia, é difícil imaginar que haja chegada”.
(CHALITA, 2008, p.140)

Ao longo de nosso estudo buscamos responder as questões que nos levaram a desenvolver a pesquisa aqui apresentada: a primeira concerne à importância de uma pedagogia da literatura no EMIEP e a segunda se refere ao uso pedagógico da literatura no EMIEP com vistas à formação humana integral dos estudantes do IFRN/Campus Natal Central, em aula de E/LE.

Diante dessas questões, um de nossos desafios foi definir qual seria de fato nosso objeto de pesquisa; essa não foi uma tarefa fácil, pois sabíamos que desejávamos trabalhar com o tema literatura e Ensino Médio Integrado e todo o conjunto da pesquisa nos remetia sempre a diversas concepções e teorias, tais como a Formação Integrada, a Formação Humana Integral, O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, o Ensino Médio Integrado e, tecendo cada uma dessas concepções, a Pedagogia da Literatura.

A primeira proposta era falar sobre prática pedagógica e pedagogia da literatura no EMI, nesse momento, nossa visão sobre literatura e sala de aula se resumia ao entendimento de literatura como uma simples ferramenta pedagógica. Ao aprofundar nossos estudos e leituras passamos a compreender que a pedagogia da literatura tinha uma essência maior e mais ampla que aquelas a que estávamos querendo reduzi-la.

Precisávamos, então, colocar nosso objeto de pesquisa em um novo patamar. Necessitávamos conceber o que seria a “pedagogia da literatura” em nossa perspectiva e sua contribuição para a Formação Integrada, além, é claro, precisávamos ao mesmo tempo conhecer a perspectiva de autores que também utilizavam em suas pesquisas essa expressão. Foi então que em nosso estudo da arte encontramos artigos de um pesquisador colombiano, Cárdenas Paéz (2002), usando as expressões “*pedagogia de la literatura*” e outra que nos surpreendeu “*formación integral de los estudiantes*”, pois até então só tínhamos conhecimento de autores brasileiros usando essa expressão. Essa descoberta nos deu um norte para darmos os primeiros passos teóricos na construção de nossa concepção sobre o que é para nós pedagogia da literatura.

Depois dessas leituras e de estabelecer relações com outras sobre a formação humana integral e a formação integrada, assim como com a proposta de EMIEP que oferta o IFRN/Campus Natal Central, concluímos que pedagogia da literatura não se trata de “ensinar

literatura”, mas de ensinar por meio da literatura, ou melhor, de formar humanamente e integralmente o estudante do EMIEP tendo como caminho o texto literário.

A literatura ao ser criada pelo homem e para o homem constitui-se, por si só, em elemento de sua humanidade. Por isso, tem o poder de agregar valores e promover reações que com a leitura de outros textos não seria possível ou não seria pleno. Desse modo, ao integrarmos a literatura à escolarização do homem isso veio favorecer a constituição da formação integral dos estudantes.

A Formação ou Ensino Integrado é uma proposta pedagógica que promove uma emancipação política e cidadã dos estudantes e, por conseguinte, a formação humana integral. No centro das discussões sobre essa proposta temos a possibilidade de uma formação ampla, que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, isto é, que forme para a vida.

O ideário de uma formação integrada vem recomendar uma educação formal que possa ir além de uma educação meramente propedêutica ou apenas profissionalizante, mas que vislumbre o ser humano e compreenda sua condição de ser social, histórico e cultural, cuja noção de trabalho tem um princípio educativo – uma perspectiva que propõe a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, integrando o trabalho intelectual e produtivo, inclusive, capacitando a classe que vive do trabalhado para atuar como cidadãos que possuirão os mesmos direitos das classes dirigentes.

Essa formação tem, portanto, contribuído para que possamos superar uma dualidade social que tem sido repassada à escola e aos modelos educacionais, em sua maioria, dando oportunidade aos estudantes do ensino médio integrado de poder experimentar uma educação geral e educação profissional (gratuita, pública e universal).

Assim, o EMIEP com a proposta de currículo integrado, e este organizado a partir de eixos temáticos – ciência, trabalho, cultura, tecnologia –, tem sido um diferencial entre as demais propostas, pois contempla uma educação que, além de oportunizar uma formação técnica, também tem como premissa a formação humana integral.

No que tange a nossa compreensão de formação humana integral, explanamos e defendemos que esta compreensão se fundamenta no ponto de vista de que a educação deve se voltar para a “condição humana” tratada por Morin (2014), pois alude a nossos posicionamentos frente às questões humanas. O homem, sendo um ser complexo, pleno em estruturas biológicas e culturais, formado a partir de tríades que envolvem partes que formam um todo complexo e completo precisa abranger em sua escolarização discutir e refletir sobre tal complexidade e completude humanas.

A literatura aliando-se, portanto, à Formação Integrada, bem como ao Currículo integrado, proposto, inclusive no PPP/IFRN (2012) do IFRN/Campus Natal Central, com vistas a formação humana integral dos estudantes do EMI, configura-se em um caminho para promover a humanização desse ser complexo.

Assim sendo, diante de tantas pedagogias e caminhos que o professor poderá se ater para ensinar e formar humanamente, confirmamos nessa pesquisa a possibilidade de usar pedagogicamente a literatura para formar humanamente o aluno que vive uma realidade de formação geral integrada à formação profissional.

Cabe-nos, então, apresentar o desfecho de nossas leituras e investigação sobre a importância de uma pedagogia da literatura para a formação integral dos estudantes, a fim de tecer considerações acerca do seu papel e valor para a proposta no EMIEP. Mais do que apresentar um caminho pedagógico, a literatura vem estabelecer um debate sobre o ensino de valores que podem ser proporcionados por meio dela.

Nesse contexto, o papel primordial da pedagogia da literatura é contribuir e dar sentido à vida do homem. Este propósito deve ser seguido desde o ponto de vista do cognitivo, da dimensão ética, e da estética (CÁRDENAS PÁEZ, 2002).

O texto literário possui um papel também formativo e cognitivo, além do emotivo. Contribui para a construção e o desempenho de valores éticos, estéticos e culturais que expressam conhecimentos, que dizem respeito às atitudes e condutas humanas, do saber sociocultural, bem como o prazer de leitura, dando sentido ao homem e a sua humanidade.

A sua importância e valor para a educação não dependem unicamente de estudos, critérios de pesquisa, conhecimento das leituras de obras. A imaginação, a sensibilidade, o uso diferenciado e estético da linguagem, as afinidades e os distanciamentos com o nosso mundo e as culturas, as representações da fantasia, o olhar que dá à natureza e vida humanas, às atitudes humanas, à criticidade são aspectos dos valores que fazem da pedagogia da literatura um caminho para a formação integral do homem.

Quando se trabalha com o texto literário se contribui para o engrandecimento da vida do homem. Esse engrandecer se faz possível em várias dimensões de sua vida – a educacional, a afetiva, a emocional, a cognitiva, etc.

A concepção da literatura em sala de aula, até mesmo de formação profissional, se faz a partir de sua condição estética e também artística que tem se caracterizado pelo fomento à ética, à linguagem estética e à criação de mundos que são imaginários ou construídos por realidades que, muitas vezes, a arte tem imitado, mesmo que de forma não verdadeira ou legítima da realidade humana.

Assim sendo, a literatura tem uma grande capacidade de ensinar, de mediar conhecimento humano, de promover um crescimento cognitivo e intelectual, de evidenciar as emoções humanas e os prazeres de sua humanidade, tudo isso a partir da leitura.

A natureza poética provoca emoções e sensações que se misturam à realidade e dão sentido a ela. A linguagem poética expressa um valor estético e ao mesmo tempo ético capaz de provocar no homem um saber e sabor de arte e de conhecimento de si mesmo, de sua humanidade e de sua realidade concreta, inclusive dando-lhe os artefatos para mudar-se e mudá-la.

Quem nunca mudou um pensamento ou um posicionamento frente a uma questão humana ou desumana, ou até mesmo adquiriu um valor moral e ético depois de ler um romance, por exemplo, não sabe o poder que um texto literário pode exercer na visão de mundo de um ser humano.

Por isso, a literatura exerce forte poder educativo, emancipatório e ético, o que é de grande valor e importante quando se trata de formação integral dos estudantes, especialmente no contexto da Formação Integrada.

A experiência estética promovida pela fruição estética a partir da leitura literária desenvolve um saber de pluralidades, de compreensão de si mesmo e do outro. Esse conhecimento é necessário para que uma questão como a que se refere o trabalho socialmente produzido seja entendida de forma plena e o estudante perceba que a produção do trabalho deve ser plena e não fragmentada, a fim de que a distribuição dos bens não sejam um privilégio ou de domínio de uma casta social e econômica.

Nessa perspectiva, a literatura, ao possuir um grande poder formativo e humanístico, é um caminho essencialmente necessário para a formação humanística e para o desenvolvimento da cognição humana. Ler literatura é viajar, e por mais que essa compreensão seja um clichê nos dias de hoje, é necessário dizer que quem viaja na leitura é capaz de refazer seu mundo interior e a realidade que se estabelece ao seu redor.

Ao utilizar pedagogicamente a literatura em sala de aula para a formação humana, o professor deve responder a objetivos necessários à realização da aprendizagem que devem aludir tanto o ser como o fazer humanos.

Assim, temos que, o texto literário ao ser trabalhado em sala de aula deve manifestar uma função social e crítica, apresentadas a partir da leitura, da abordagem dialética entre o texto e a vida cotidiana e os problemas que nela se encontram. O texto deve ser capaz de promover um sentido e à formação da sensibilidade e da humanidade. Deve promover a liberdade dos sujeitos que o leem e o interpretam. Isso tem relação com a emancipação do

homem, pois quem lê conhece mais e melhor a si mesmo e aos outros, sejam os que estão perto no tempo e espaço como os que se distanciam de nossa realidade e estão em um passado histórico e imaginário.

A realidade do homem lhe é perceptível, porém a compreensão da mesma se faz possível a partir de suas leituras de mundo e do texto. O texto literário fará com que o homem tenha uma percepção de sua realidade e de sua história, bem como poderá compreendê-la e interpretá-la de forma que essa reflexão faça-o crescer como homem e como cidadão em um mundo onde o respeito a si mesmo e ao outro é tão urgente e imperativo.

A relação entre a literatura e o homem deve ser mais do que a apreciação do belo e do feio, do bom e do mal, daquilo que é lhe é perfeito e imperfeito, mas precisa criar uma ponte entre valores que vão estabelecer um equilíbrio crítico entre capacidades humanas intrínseca ao seu pensar e fazer no mundo.

Um valor humano pode ser compreendido como uma atitude humana, um posicionamento frente a uma questão do homem, um pensamento de dada realidade e cultura. Tem relação com a vida humana e seus aspectos de sobrevivência e de convivência. Atribuímos valores a tudo o que somos ou podemos ser enquanto humanos bem como a tudo que nos rodeia no mundo e na vida.

A pedagogia da literatura vem, portanto, para orientar o estudo e a formação de valores que contribuem para desenvolver um juízo de valor, uma visão do mundo, da sociedade, da política, da economia e também do trabalho socialmente produzido. Esse caminho deve motivar o estudante ao conhecimento de si mesmo e do mundo de modo que tal conhecimento permita-lhe uma compreensão acertada da realidade que compete a todos em uma sociedade.

O uso pedagógico da literatura é, portanto, desejável para a formação integral dos estudantes que devem compreender os valores ético, estético e cognitivo, que dão sentido à vida humana e àquilo que lhe é especial e importante para viver e conviver.

O trabalho pedagógico com o texto literário deve proporcionar, assim, uma leitura plural, crítica e estética do mundo, o que afeta de modo direto a compreensão da realidade concreta dos estudantes e do que é necessário para que eles desenvolvam um sentido e conhecimento libertador de sua humanidade complexa.

A pedagogia da literatura oferece-nos a oportunidade de cuidar de uma parte de nossa humanidade que muitas vezes é esquecida nas aulas tradicionais de pouca leitura e leitura informativa. Por meio da leitura de textos literários em sala de aula podemos desenvolver um senso de criticidade, integrar o estudante a contexto diversos e diferenciados, apreciar nossa

diversidade, respeitar as nossas diferenças, conhecer novos conhecimentos, recuperar nossa história, sonhos, ideologias, compreender o mundo complexo e nossa humanidade complexa. Isso deve favorecer o respeito à alma e à vida humanas, o que refletirá positivamente no homem bom, com valores, que cada um pode ser ou vir a ser.

Ao analisar as entrevistas, entre as conclusões que formamos a partir das vozes das docentes, pudemos observar que as professoras, pelo menos duas delas, tem se esforçado em trabalhar com textos literários, ou até mesmo em oportunizar leituras literárias em suas aulas, que sabemos estar em um contexto, também, de formação profissional. Ainda que esse trabalho com o texto não tenha uma base sólida nas concepções de uma pedagogia da literatura e na apropriação epistemológica de usar a literatura para a formação humana integral de forma plena, está claro que elas têm usado a literatura desde um ponto de vista de entrelaçar às aulas de E/LE um aspecto cultural do mundo *hispanohablante*, que é a literatura hispânica. Foi observado, ainda, que as professoras trabalham o texto literário dando uma ênfase na formação cidadã, na formação leitora, na formação de valores e da ética, o que faz parte da formação omnilateral e também do que elas compreendem por formar o aluno integralmente.

Entendemos que não dar a oportunidade ao aluno de ser letrado literariamente, como preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), é não lhe dar o direito à literatura como fundamenta Candido (1995). O direito à literatura pode e, no nosso entender, deve ser oportunizado pela escola – e acreditamos piamente que as aulas de língua, seja materna, seja estrangeira, são essenciais e ideais para isso, embora não sejam as únicas disciplinas em que isso possa ocorrer, para oportunizar a formação e o fomento a uma cultura literária. E, mesmo que seja difícil para os alunos ler em uma língua estrangeira, não podemos nos omitir enquanto professores de estabelecer um diálogo entre o aluno e a literatura, pois essa dificuldade que eles apresentam precisa ser, por eles e por nós docentes, superada.

Estudar línguas é primordial em nossos tempos, seja para crescimento profissional, seja para crescimento cultural e esse estudo é ofertado também na educação básica, assim, se não for durante as aulas de línguas estrangeiras que os alunos vivenciem a leitura de literatura nessas línguas, acreditamos que será em outro momento da vida profissional ou em outras fases. Portanto, por que não dar a eles a oportunidade de iniciar durante a fase da escolarização um processo que pode ser aperfeiçoado em fases posteriores a essa? Se considerarmos aqueles alunos cuja realidade é adversa, muitos deles não tiveram acesso à literatura antes de chegar à escola ou ao ensino médio, inclusive a leitura em literatura

estrangeira, é, portanto, em nossas aulas que estabelecerão a primeira lembrança de leitura em outra língua que eles irão ter – guardar.

Por fim, a última fala da professora Mercedes nos reportou para um momento da história de Eduardo Galeano e de seu texto “El derecho al delírio”. Em uma entrevista³⁷ com Galeano, ele falava sobre uma palestra que ministrou junto com um amigo, diretor de cinema argentino Fernando Birri, em uma universidade em Cartagena de índias, Colômbia. Os estudantes lhes faziam perguntas e um desses acadêmicos perguntou a Birri “Para que serve a utopia?”. Ele respondeu que a utopia está no horizonte, que ele sabia muito bem que nunca alcançaria, pois se andássemos dez passos ela se distanciaria dez passos, quanto mais a buscássemos menos a encontraríamos, porque ela vai se distanciando à medida que nos aproximamos. Birri concluiu dizendo que essa era uma boa pergunta: para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

A “ilusão” de que fala a professora Mercedes certamente tem uma relação intrínseca à função ou à finalidade da utopia. E se parássemos para pensar na função ou finalidade da literatura no EMI? Certamente ela tem semelhante papel: o de nos fazer “caminhar”. Ao caminhar por meio da literatura nos movimentamos no tempo e em espaços a que muitas vezes não teríamos acesso, e só acessamos por meio do texto literário.

A ilusão, como uma “palavra mágica”, que nos remete ao contexto da magia presente nos mais diversos gêneros literários, nos proporciona exatamente isso: caminhar, acreditar, torcer para que dê certo, meditar, pensar sobre nossos valores, questionar a vida, reinventar-se. É “colocar o coração” nos estudos, no trabalho, na vida. Se, enquanto professores e professoras, formos capazes de, a partir do uso pedagógico da literatura em sala de aula, proporcionarmos aos nossos estudantes essa “ilusão”, essa “magia”, e até mesmo a construção de sua utopia, tenho certeza que estaremos contribuindo de forma significativa para a formação humana integral desse futuro acadêmico ou técnico em um contexto que por ora, também, está sendo vivenciado na Educação Profissional.

³⁷ Link para assistir a entrevista mencionada: <https://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ>. Acesso em: 15 de out. 2016.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M^a Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 5. pp. 50-55.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6033**: ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 05 de jun. de 2015.

_____. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito**. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 28 de jul. 2015.

_____. **Decreto 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto2208.pdf>>. Acesso em: 05 de jun. de 2015.

_____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Reforma do Ensino Industrial.** Brasília, DF, 1959a. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59>>. Acesso em: 22 de Jul. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. 6.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 de jan. de 2016.

BRASI/MEC/SEB. **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos.** 3a. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. Pedagogía y vocación ética de la literatura. En: **Revista Educación y Pedagogía.** Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32, (enero-abril), 2002. pp. 123-133.

CASTILHO, A. T.; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo Vol. II: Diálogos entre dois informantes.** São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1986.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in) formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da Silva (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 73p.

_____. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. Cap. 1. pp. 29-46.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária:** uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999. Cap. 2. pp. 26-47.

CUNHA, Luiz Antônio. As escolas de aprendizes artífices. In: _____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005, pp. 63-114. subttí

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ N. Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**: ensaios. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Orgs). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 21-56.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Pp. 117-127.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/doku.php>>. Acesso em: 06 de jan. de 2015.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educação Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 de ago. de 2015.

KUENZER, Acácia Z; GARCIA, Sandra Regina de O. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná: Desafios na Implementação de uma Política Pública. In: SILVA, Monica Ribeiro (org.). **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de; SILVA, Nina M^a. G. de S. **A nova configuração político-administrativa da escola industrial de Natal a partir da reforma do ensino industrial**: Lei nº 3.552/1959. VIII Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendiz e Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2011.

MINAYO, M^a Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão de Edgard de Assis Carvalho. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**. Revista eletrônica. Natal/RN, v.2, Ano. 23, 2007. Disponível em:<www.2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 05 de jan. de 2015.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Org.) **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional de Nível Médio - Propostas de Diretrizes Curriculares**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC. Brasília, 2012. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. (colaboradores). Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 27 de dez. de 2015.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). Natal, RN, 2012. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOARES, MAGDA. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. de 2016.

APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PPGEP/IFRN**

ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA
PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**“PEDAGOGIA DA LITERATURA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM
CAMINHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL”**

MESTRANDA: MARCELA RAFAELA GOMES DE SOUZA
marcela20souza@hotmail.com

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ILANE FERREIRA CAVALCANTE
Ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

ATUAÇÃO NO IFRN

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Atua em que níveis de ensino? (Técnico Integrado, Técnico subsequente, Tecnólogo, Licenciatura, pós-graduação lato sensu, Mestrado...)?
3. Quais os cursos técnicos integrados que você atua no IFRN?

LITERATURA E CONTEXTO DE VIDA

1. Em qual fase de sua vida (infância, adolescência, fase adulta) você teve o primeiro encontro com o texto literário? Como foi esse encontro? Quem o promoveu? (Pais, família, escola...)
2. Quais gêneros você costumava ler?
3. Durante seu processo de escolarização, houve um relacionamento mais efetivo com o texto literário?

4. Como seus professores de língua materna utilizavam a literatura em sala de aula ao longo da sua formação na educação básica?
5. Os seus professores de língua estrangeira trabalhavam com literatura na educação básica? Como?

PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PAPEL DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

1. Qual a sua percepção sobre o conceito de formação humana integral?
2. De acordo com a sua percepção, o texto literário contribui para essa formação humana integral? De que forma?
3. Você acredita, enquanto professor de língua, que o texto literário tem um papel ou função no EMI? Que papel é esse?
4. O IFRN é uma instituição que tem se preocupado com a formação ampla do educando, isso está claro, inclusive, nos documentos oficiais da instituição. Em sua prática, como você tem trabalhado essa formação?
5. Você acredita que a formação integral, proposta nos documentos oficiais do IFRN, pode ser alcançada por meio do uso pedagógico da literatura na prática do professor de língua estrangeira? Como?

A PEDAGOGIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DO EMIEP

1. Você sentiu ou sente alguma dificuldade para atuar no EMIEP, uma vez que essa modalidade de ensino exige que a sua área de conhecimento tenha uma relação intrínseca com o mundo do trabalho?
2. Você trabalha textos literários em suas aulas? Quais os gêneros que mais utiliza?
3. Qual a reação dos estudantes quanto ao trabalho com textos literários em sala de aula?
4. No que tange ao trabalho com o texto literário, existe alguma dificuldade de sua parte?
5. Qual sua percepção do uso da literatura na escola? Ela pode ser tratada de forma pedagógica ou apenas como mais um componente curricular?
6. Quando trabalha com textos literários, você se preocupa em dar sentido ao texto e/ou fazer uma relação com a realidade do aluno e/ou do curso técnico de nível médio em que ele está inserido? Como?
7. Poderia dar um exemplo de um texto literário que você trabalhou recentemente e como ele foi trabalhado?

