

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

SUELI RODRIGUES DA ROCHA

**NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIAS ENTRECruzADAS DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA**

NATAL – RN  
2018

SUELI RODRIGUES DA ROCHA

**NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIAS ENTRECruzADAS DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Lúcia Sarmiento  
Henrique

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.ra Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL – RN

2018

Rocha, Sueli Rodrigues da.

R672n Narrativas de si : memórias entrecruzadas da pós-graduação e da prática pedagógica de professores de língua portuguesa e literatura / Sueli Rodrigues da Rocha. – Natal, 2018.  
175 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Co-orientadora: Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Educação profissional – Ensino médio integrado. 2. Formação docente – Stricto Sensu. 3. Formação humana integral. 4. Memórias – Professores de língua portuguesa. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Cavalcante, Ilane Ferreira. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

CDU 377:373.5

SUELI RODIGUES DA ROCHA

**NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIAS ENTRECruzADAS DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURA**

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_, pela seguinte Banca Examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Ana Lúcia Sarmiento Henrique, D.ra – Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Ilane Ferreira Cavalcante, D.ra – Vice-Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Francinaide de Lima Silva Nascimento, D.ra – Examinadora Interna

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Klebia Seliane Pereira de Souza, D.ra – Examinadora Externa

Universidade Federal de Campina Grande

---

José Mateus do Nascimento, D.r – Examinador Interno Suplente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, D.ra – Examinadora Externa Suplente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Em 1998, concluí o Ensino Médio na modalidade Magistério, a única ofertada no município em que nasci: um roteiro de vida profissional determinado pelo Estado. Duas décadas depois, minha primogênita está concluindo o Ensino Médio Integrado e suas perspectivas são amplas, porque pode vislumbrar mais de um horizonte. Dedico este trabalho àqueles que transformaram essa realidade (e àqueles que defendem essa transformação), ao levar a formação humana integral às cinco regiões brasileiras, as quais, historicamente, foram tratados com abandono e descaso.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos em língua portuguesa com a palavra obrigado(a), que significa, de acordo com o Tratado sobre a Gratidão, de Santo Agostinho, o nível mais aprofundado da gratidão. De acordo com esse pensador, obrigado(a) significa, ainda, comprometer-se com a outra pessoa e vincular-se a ela. Com esse sentimento, expressei meus profundos agradecimentos às pessoas, que, de alguma forma, estiveram comigo nesta caminhada.

Dirijo meus agradecimentos, inicialmente, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por dois motivos: primeiro por acolher-me no mestrado, no *Campus* Natal-Central; segundo, por conceder o afastamento da minha atividade docente no *Campus* Macau, concessão que foi de suma importância para a materialização deste trabalho. Ainda no âmbito deste *campus*, agradeço ao Prof. Djnnathan da Silva, por informar-me sobre a ausência de pesquisas com este objeto, no IFRN.

Certa de que estive muito bem acompanhada e orientada, sinto-me especialmente obrigada à minha primeira orientadora, Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Henrique Sarmiento, por aceitar minha proposição inicial e conduzir-me com sabedoria e afeto nesta caminhada; e a minha segunda orientadora, Prof.<sup>a</sup> Ilane Ferreira Cavalcante, pelo encontro no meio do caminho, pela responsabilidade e ternura com que me conduziu até o final deste trabalho. Aprendi muito nesse processo de orientação, não apenas como mestranda, mas também como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

Agradeço também às leitoras, Prof.<sup>a</sup> Ivoneide Bezerra e Prof.<sup>a</sup> Tatyana Mabel, pela leitura crítica e aprofundada das seções desta dissertação, pelo tempo dedicado a este trabalho, pelas leituras sugeridas; aos membros da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Klebia de Souza, Prof.<sup>a</sup> Francinaide de Lima, Prof. Mateus do Nascimento e Prof.<sup>a</sup> Eulália Gusmão, por terem aceitado o convite para fazer parte do processo de avaliação e de recomendação, que é de suma importância para a conclusão dessa trajetória.

Consciente de que os ensinamentos dos mestres se metamorfoseiam em mim, agradeço minha trajetória a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pelas discussões que me fizeram mais conscientes da realidade social, política e educacional do nosso país e, de forma extensiva, às equipes da coordenação e da secretaria, pelo apoio e atenção com os aspectos administrativo-acadêmicos; a todos os professores que fizeram parte da minha vida escolar, em especial, à minha primeira professora, Lúcia Rodrigues, e à minha segunda professora, Francisca Rodrigues, porque representam o início da minha vida de estudante e porque são modelos de educadoras para mim.

Certa também da importância da solidariedade epistemológica que recebi dos seis sujeitos desta pesquisa, sinto-me profundamente grata aos(às) professores(as) de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN que doaram suas memórias a esta pesquisa. Muito obrigada!

Não posso desvincular-me daqueles que caminharam ombro a ombro comigo, nas aulas, nos seminários, nos eventos, nas discussões informais, momentos em que nos estimulamos mutuamente, por isso, manifesto meus agradecimentos à nossa turma, os Intelectuais Orgânicos, com votos esperançosos de que possamos atuar em prol de nossos estudantes, de nossa classe trabalhadora.

Nesse rol, incluo a minha família, porque fazem parte de minha existência e, assim, estão envoltos nas minhas lutas e conquistas. Com amor, agradeço aos meus pais, Macedo da Rocha e Maria Rodrigues, porque são a gênese da minha vida, porque são exemplos de trabalhadores. Sem eles, não estaria em lugar algum; ao meu esposo, Marcos Cavalcanti, às minhas filhas – Nadiajda e Marília –, por compartilhar com eles os momentos mais difíceis, por eles me ampararem nesta travessia.

O que ganhei é infinitamente superior aos significados que emergem neste texto, no entanto, posso dizer-lhes que os trago na minha memória, e enquanto ela perdure, estarão eternizados em mim. Muito obrigada!

### **Memória**

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, 2001)

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da produção do conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional, no Ensino Médio Integrado (EMI). Objetivamos investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI. Este estudo apresenta natureza qualitativa, bibliográfica e empírica. Esses delineamentos possibilitaram a demarcação do aporte teórico e político necessário à análise das narrativas dos seis professores que doaram suas memórias a esta investigação. Seguimos, portanto, as histórias de vida como abordagem metodológica, que dispõe do método (auto)biográfico, embasado nos estudos de Abraão (2012), Delory-Momberger (2012), Minayo (2014) e Passeggi (2013). Em função dessa abordagem, discutimos duas categorias: memória, sob a orientação teórica de Bosi (1994) e Halbwachs (2013); e narrativa, com base em Catroga (2001) e Ricoeur (1994). Realizamos o percurso analítico a partir das técnicas de compreensão e de interpretação da Análise Textual Discursiva (ATD), sob o respaldo teórico de Moraes e Galiuzzi (2016). Apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica para a construção das seguintes categorias: o EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica, com base nos autores, Frigoto e Ciavatta (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2013), Saviani (2003) e nos documentos normativos referentes ao EMI; a formação necessária aos professores que atuam nessa modalidade, a partir dos autores Araujo (2008), Giroux (1997), Moura (2008), Saviani (1997), Severino (2009) e Tardif (2014); e, por fim, os pressupostos implicados no ensino de LPL, voltado para a formação humana integral, firmados em Antunes (2007; 2009), Bakhtin (2006), Faraco (2001, 2008, 2016), Geraldi (2012), Possenti (2012), Soares (2002) e Travaglia (1997). A análise das narrativas conduziu-nos a uma síntese conclusiva, estruturada a partir de quatro fenômenos que indicam a relação da pós-graduação com as concepções e práticas pedagógicas narradas pelos entrevistados: 1) consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação teoria e prática; 2) uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina LPL no EMI; 3) a constituição do professor pesquisador; 4) as experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente. Nessa análise, amparamo-nos nos ensinamentos de Demo (2000), Pimenta (2012), Shön (2000), além dos mencionados anteriormente. Ressalvamos que, apesar de ser notória a importância do mestrado e do doutorado na formação de intelectuais transformadores, há uma dificuldade, entre

os professores, relativa ao desenvolvimento de práticas pedagógicas disciplinares e transdisciplinares, que unam os conhecimentos gerais aos específicos.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Formação humana integral. Pós-graduação *stricto sensu*. Memórias de professores de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This research is part of the field of knowledge production related to training of teachers to work in Professional Education, in Integrated Secondary School (ISS). We aimed to investigate the relationship between the *stricto sensu* formation of Portuguese Language and Literature Teachers (PLL) and their pedagogical conceptions and practices, from the perspective of integral human formation in ISS. This study presents a qualitative, bibliographical and empirical nature. These outlines enabled the demarcation of the theoretical and political contribution necessary to the analysis of the narratives of the six teachers who made their memories available to this investigation. We therefore follow the life histories as a methodological approach, which has the (auto)biographical method based on the studies of Abraão (2012), Delory-Momberger (2012), Minayo (2014) and Passeggi (2013). Due to this approach, we discussed two categories: memory, under the theoretical orientation of Bosi (1994) and Halbwachs (2013); and narrative, based on Catroga (2001) and Ricoeur (1994). We performed the analytical course using the techniques of comprehension and interpretation of the Discursive Textual Analysis (DTA), under the theoretical support of Moraes and Galiazzi (2016). We relied on the bibliographical research in order to build the following categories: the ISS as a crossing for the integral, *omnilateral* and polytechnical human formation, based on the authors, Frigoto and Ciavatta (2011), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Moura (2013), Saviani (2003) and normative documents referring to ISS; and the training required for teachers who work in this modality, from the authors Araujo (2008), Giroux (1997), Moura (2008), Saviani (1997), Severino (2009) and Tardif (2014), and finally, the presuppositions involved in the teaching of PLL, directed to the integral human formation, anchored in Antunes (2007, 2009), Bakhtin (2006), Faraco (2001, 2008, 2016), Geraldi (2012), Possenti (2012), Soares (2002) and Travaglia (1997). The analysis of the narratives led us to a conclusive synthesis, structured from four phenomena that indicate the relationship among the post-graduation and pedagogical conceptions and practices narrated by the interviewees: 1) consolidation of a theoretical framework to reflect on the relationship between theory and practice; 2) a critical rationality about the role of the PLL, as a discipline, in ISS; 3) the constitution of the researcher professor; 4) collective experiences: thinking, planning and producing integrally. In this analysis, we based upon the teachings of Demo (2000), Pimenta (2012), Shön (2000), besides those mentioned previously. We emphasize that, despite the importance of masters and doctorates degrees in the qualification of transformational intellectuals, there is a difficulty

among teachers regarding the development of disciplinary and transdisciplinary pedagogical practices, that combine general and specific knowledge.

Keywords: Integrated Secondary School. Integral human formation. *Stricto sensu* post-graduation. Memories of Portuguese Language teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organograma sobre a abordagem metodológica e os delineamentos da pesquisa .....	17
Figura 2	Organograma sobre a estrutura da dissertação .....	20
Figura 3	Quadro sobre a estrutura dos cursos técnicos integrados regulares no IFRN.....	29
Figura 4	Organograma sobre a constituição teórico-metodológica da narrativa de si.....	70
Figura 5	Organograma sobre os passos em direção aos sujeitos .....	81
Figura 6	Gráfico sobre a formação dos professores de LPL do IFRN .....	81
Figura 7	Organograma sobre os caminhos da Análise Textual Discursiva .....	86
Figura 8	Quadro sobre a caracterização dos entrevistados .....	96

## LISTA DE SIGLAS

AN	Autor Narrador
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro de Aprendizagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGPE	Coordenadoria de Gestão de Pessoal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EXPOTEC	Exposição Científica, Tecnológica e Cultural
FIC	Formação Inicial e Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LPL	Língua Portuguesa e Literatura
MEC	Ministério da Educação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOSSO PONTO DE PARTIDA</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, OMNILATERAL E POLITÉCNICA: O LUGAR DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NA TRAVESSIA DO EMI</b>	<b>21</b>
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA MARCADA PELA DUALIDADE	22
2.1.1	<b>Delineamentos da formação humana integral no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte</b>	<b>25</b>
2.1.2	<b>O lugar da formação docente: caminhos para a realização do Ensino Médio Integrado como travessia</b>	<b>34</b>
2.2	RUMOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: QUAL ROTA CONDUZ À TRAVESSIA?	44
2.2.1	<b>Rota 1 – a linguagem como expressão do pensamento</b>	<b>48</b>
3.2.2	<b>Rota 2 – a linguagem como instrumento de comunicação</b>	<b>53</b>
2.3.3	<b>Rota 3 – a linguagem como forma de interação</b>	<b>57</b>
2.3.4	<b>Orientações para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Projeto Político Pedagógico</b>	<b>63</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>67</b>
3.1	A TESSITURA DA NARRATIVA	73
3.2	A TRAMA DA MEMÓRIA	76
3.3	MAPEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO	80
3.4	O ITINERÁRIO PARA COMPREENDER E INTERPRETAR AS VOZES QUE SE NARRAM	84
3.4.1	<b>A unitarização: fragmentar para recompor</b>	<b>86</b>
3.4.2	<b>Da desordem para a ordem: o processo de categorização</b>	<b>88</b>
3.4.3	<b>Para além da ordem e da desordem: a auto-organização do metatexto</b>	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>NAS PEGADAS DAS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS AUTORES NARRADORES</b>	<b>95</b>
4.1	OS CAMINHOS TRILHADOS PELOS SUJEITOS	96

4.2	COMPREENSÃO DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	101
4.3	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LPL DOS AUTORES NARRADORES	106
4.4	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS NO EMI	114
<b>4.4.1</b>	<b>As experiências guardadas na memória dos autores narradores</b>	115
4.4.1.1	A integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas	126
4.4.1.2	Passos que revelam a autonomia intelectual: a produção autoral do material didático	139
4.5	RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DOS PROFESSORES DE LPL E SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NARRADAS	142
<b>4.5.1</b>	<b>Ligação entre os objetos de estudo e a prática de sala de aula</b>	143
<b>4.5.2</b>	<b>Sinalizações encontradas no caminhar: à guisa de um prognóstico acerca das contribuições da formação <i>stricto sensu</i> para a atuação docente no Ensino Médio Integrado</b>	148
4.5.2.1	Consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação entre teoria e prática	148
4.5.2.2	Uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Integrado	151
4.5.2.3	A constituição do professor pesquisador	155
4.5.2.4	As experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente	158
<b>5</b>	<b>NOSSO PONTO DE CHEGADA</b>	162
	<b>REFERÊNCIAS</b>	169
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA</b>	175

## 1 NOSSO PONTO DE PARTIDA

No paradigma emergente o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2008, p. 85).

Santos (2008), autor da epígrafe desta seção, teoriza sobre o paradigma científico emergente, que sucede o paradigma da ciência moderna. Defende uma nova configuração epistemológica, pela qual é possível a superação do quadro teórico positivista, que determina a anulação das marcas subjetivas no processo cognoscitivo, em nome da neutralidade. Em se tratando das Ciências Sociais e das Humanas, entendemos que não é possível abstrair os elementos axiomáticos e vivenciais que compõem nossas trajetórias como sujeitos sociais, por essa razão, reporto-me à epígrafe assinada por Boaventura Santos para respaldar a minha intrínseca relação com o objeto de estudo, a qual se deve à minha vivência com a Língua Portuguesa (LP), a literatura e a educação ao longo de meu itinerário formativo e profissional. Destarte, depreendemos que “o objeto se comunica com o mundo por meio do que somos, e nós comunicamos por meio dele aquilo que nos tornamos nessa relação simbiótica” (PIMENTA; GUEDIN; FRANCO, 2006, p. 10).

Imersa no território da educação desde os 14 anos de idade, quando iniciei o Curso de Magistério (nível médio), logo estava habilitada para lecionar aos 17 anos; aos 19, introduzi-me no quadro de professores da rede estadual de ensino do RN, como professora polivalente e, concomitantemente, ingressei no curso de Letras, LP e Literaturas, da UFRN; ao concluir esse curso, ingressei novamente naquela rede, como Professora de LP. Recentemente, em 2016, passei a integrar o quadro docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) do IFRN, constatei que minha formação, incluindo graduação e especialização, não eram suficientes para o trabalho na educação integrada de nível médio, considerando o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio educativo e pedagógico, a integração entre o conteúdo da minha área com os das áreas técnicas dos cursos nos quais leciono. Da mesma forma, minha experiência anterior na educação pública, na rede estadual, ao longo de dezesseis anos, difere significativamente do contexto da Educação Profissional. Essas razões impulsionaram minha

busca pela formação *stricto sensu*, como um caminho que me assegurasse as condições de profissionalidade.

Portanto, esse foi o ponto de partida que me levou a este estudo, o qual vincula-se à linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do IFRN, e que tem como orientadoras a Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Lúcia Sarmiento Henrique e a Prof.<sup>a</sup> D.ra Ilane Ferreira Cavalcante, razão pela qual me despeço da primeira pessoa do singular e assumo a primeira pessoa do plural – a caminhada deixa de ser solitária.

A temática discutida é a práxis pedagógica de professores de LPL no Ensino Médio Integrado (EMI), da qual recortamos nosso objeto de investigação: a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a prática de professores de LPL que lecionam no EMI, no IFRN. Nesse contexto de pesquisa, a investigação a que nos propomos se situa na educação de nível médio, cujas bases político-pedagógicas propõem a formação humana integral.

Buscamos respostas para o problema da pesquisa a partir das seguintes questões:

- a) quais as contribuições da formação *stricto sensu* para as práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da formação humana integral, no ensino de LPL, no EMI?
- b) como a prática de ensino do professor de LPL pode contribuir para a formação humana integral do aluno no EMI?
- c) a formação *stricto sensu* dos professores de LPL apresenta relação com as suas concepções e práticas pedagógicas?

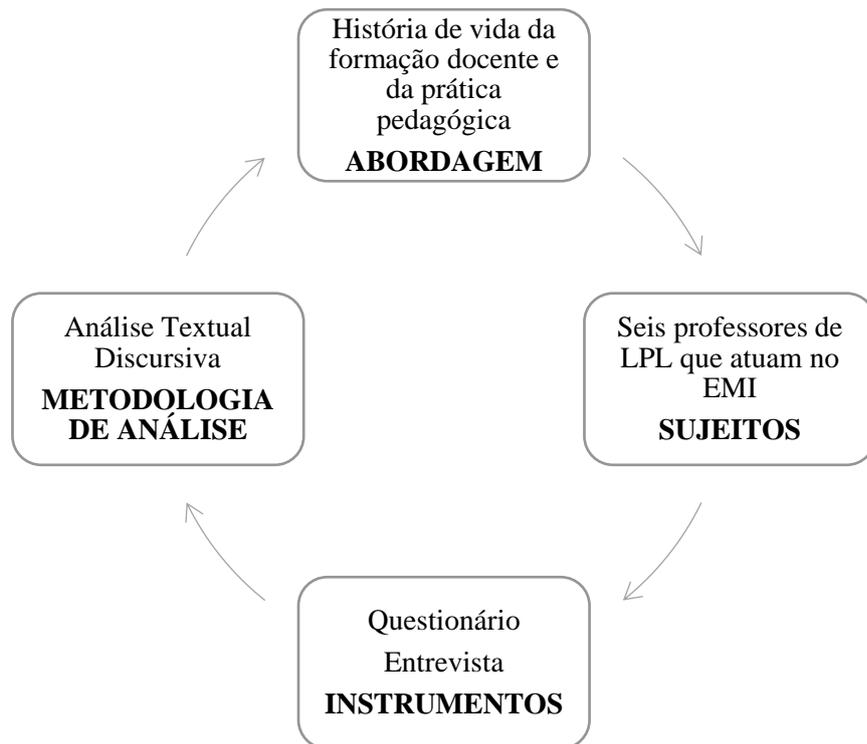
Fazemos o recorte do componente LPL por duas razões. A primeira se refere à minha formação e atuação na área; a segunda, porque o ensino da língua, suas concepções e intencionalidades podem repercutir tanto negativamente, quanto positivamente na emancipação dos sujeitos trabalhadores, pois linguagem, cultura, ideologia e poder se relacionam nos contextos socioeconômicos e podem ser usados para a manutenção ou para a transformação das condições materiais e intelectuais dos que vendem sua força de trabalho. Nesse sentido, a análise das histórias de vida dos professores poderá contribuir com a atuação dos atuais e futuros professores de LPL do IFRN, que igualmente desejem conhecer como os sujeitos desta pesquisa construíram sua formação e sua prática no EMI.

Nesse contexto, o nosso objetivo geral é investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI, e os específicos:

- a) discutir o EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica e as contribuições da formação docente;
- b) discutir os pressupostos necessários ao ensino de LPL no EMI;
- c) expor os aspectos conceituais e procedimentais implicados no percurso metodológico;
- d) elaborar uma síntese sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e as concepções e práticas pedagógicas narradas pelos professores que lecionam LPL no EMI.

Esses propósitos nos impulsionaram a fazer opções por abordagens e delineamentos metodológicos que se adequassem ao processo epistemológico necessário à obtenção de respostas às questões que nos propomos investigar. Dessa forma, sistematizamos o desenho de nossa busca científica na Figura 1.

Figura 1 – Organograma sobre a abordagem metodológica e os delineamentos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Nosso objeto de investigação remete à pesquisa qualitativa, “que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2014, p. 57). Segundo essa autora, a abordagem

qualitativa corresponde à investigação de grupos e de suas histórias sociais, além disso, de discursos e documentos. Assim, propicia a construção de novas abordagens e conceitos, e a revisão de teorias existentes pela imersão no universo empírico. Nesse sentido, nossa pesquisa é essencialmente qualitativa, uma vez que parte de um referencial bibliográfico e documental para adentrar o universo empírico, onde se encontram os sujeitos e suas histórias. A partir disso, constrói uma interpretação crítica com base nos pressupostos e no aporte teórico-metodológico das histórias de vida, e pela análise das narrativas (auto)biográficas.

A narrativa de si (história de vida) foi a abordagem metodológica que elegemos para investigar a relação entre a formação docente e as concepções e as práticas pedagógicas narradas de seis professores de LPL, que já concluíram o doutorado. Compreendemos que os sujeitos e seus caminhos subjetivos produzem a realidade objetiva. Nessa produção, os espaços da formação e do trabalho são lugares de reflexão e refração de valores, crenças e ideologias que emergem na sociedade. Nesse sentido, a voz dos sujeitos, construída a partir da tessitura da memória da formação e da prática docente, tem grande potencial heurístico para a pesquisa educacional.

Pela natureza do objeto que investigamos, e com base nos pressupostos apresentados por Gil (2014), nossa pesquisa se apresenta como exploratória, descritiva e explicativa. Exploratória porque expressa ideias e conceitos sobre a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e as concepções e as prática pedagógica no EMI no IFRN – objeto ainda não explorado –, cujo estudo será relevante para a resolução de futuras questões investigativas; descritiva porque houve uma preocupação com o relato das concepções e das práticas dos docentes, relacionadas com a formação dos mesmos; por fim, explicativa, porque se aprofunda na compreensão da relação entre a pós-graduação *stricto sensu*, de forma interpretativa e crítica.

No tocante aos delineamentos, essa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e empírica. Inobstante o caráter essencialmente empiricista de nossa opção metodológica, não prescindimos da pesquisa bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica foi necessária para definir pressupostos orientadores do nosso caminho, especialmente, na definição das categorias: formação humana integral, formação de professores e concepções subjacentes ao ensino de LPL. Da mesma forma, sentimos a necessidade de perscrutar os documentos oficiais relacionados ao EMI dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tais como o Documento Base, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, entre outros, para discutirmos como aquelas categorias estão compreendidas nesses documentos. Ademais, recorreremos a leis e decretos que têm relação com a construção do EMI.

No tocante aos instrumentos de pesquisa, dispomos de um questionário autoaplicável e de um roteiro da entrevista narrativa, produzidos a partir dos pressupostos de Bauer e Gaskell (2013) e Minayo (2014).

Percorremos o caminho da Análise Textual Discursiva (ATD) para descrever e interpretar as narrativas de si. Moraes e Galiazzi (2016) a definem como uma metodologia analítica para fins de investigação de natureza qualitativa, com o propósito de produzir novos conhecimentos sobre os fenômenos e discursos.

Sistematizamos a estrutura desta dissertação em cinco seções. Nesta, apresentamos o nosso ponto de partida, o tema e o objeto desta dissertação; a relação entre a pesquisadora e o objeto de estudo; as questões e os objetivos da pesquisa; os sujeitos; e o delineamento geral da pesquisa.

Na segunda seção, situamos a questão da dualidade estrutural da educação profissional de nível médio e a possibilidade do EMI como travessia para a formação humana integral, destacando a importância da formação docente e a contribuição do componente LPL. Para tanto, discutimos os pressupostos teóricos das concepções de linguagem que orientam o ensino de LPL, os quais são basilares para o desenvolvimento da pesquisa.

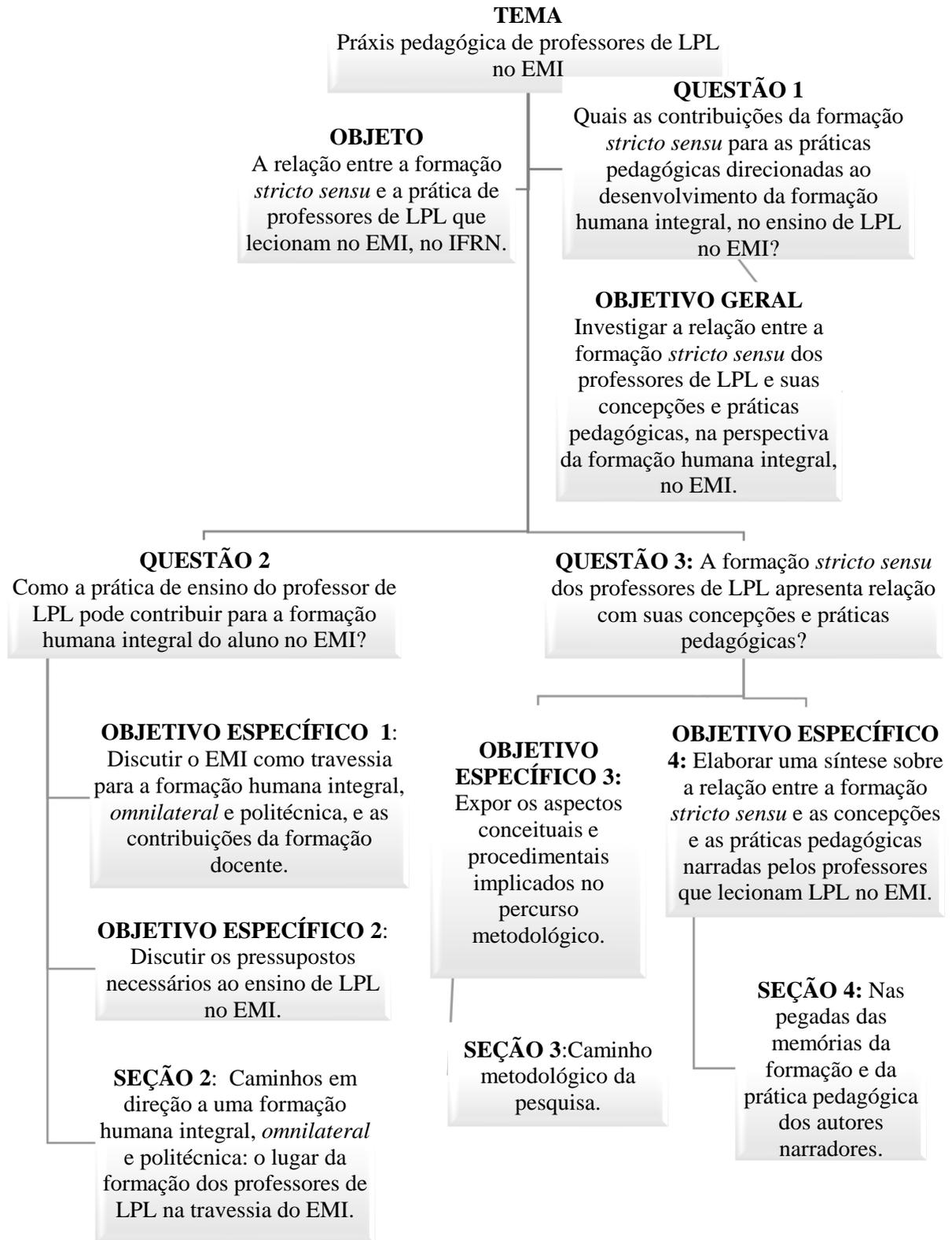
Na terceira seção, abordamos o percurso metodológico desta pesquisa, explorando a abordagem da história de vida, o método (auto)biográfico, e sua importância para a produção do conhecimento. Descrevemos o percurso metodológico percorrido para a consecução do processo investigativo e discutimos a ATD como metodologia de análise das narrativas autorreferenciais.

Na quarta seção, realizamos a análise descritiva e interpretativa das narrativas de si, em diálogo com a discussão apresentada na primeira e segundas seções. Nessa parte, trazemos as respostas das questões propostas sobre a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e as concepções e as práticas narradas pelos professores de LPL, a partir da interlocução teórica e empírica, em busca de uma teorização própria.

Na última seção, encerramos nossa trajetória no ponto de chegada, no qual tecemos as considerações sobre o percurso da investigação, os resultados encontrados e a relevância desta pesquisa para a educação integrada em sua perspectiva *omnilateral*, e para a formação e a práxis de professores de LPL.

A seguir, apresentamos, na Figura 2, o mapa que orientou nosso percurso, conduzindo-nos do ponto de partida ao ponto de chegada, para que seguíssemos com a objetividade necessária a toda caminhada epistemológica.

Figura 2 – Organograma sobre a estrutura da dissertação



Fonte: Elaboração própria em 2018.

## **2 CAMINHOS EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL, *OMNILATERAL* E POLITÉCNICA: O LUGAR DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NA TRAVESSIA DO EMI**

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
(Guimarães Rosa, 1994)

Introduzimos esta seção com essa ontológica construção literária, de João Guimarães Rosa, a respeito da relevância da travessia, cujo significado no Dicionário Aurélio é “viagem ou passagem através de grande extensão de terra ou de mar.” Tomamos esses sentidos de empréstimo para discutirmos sobre o EMI como travessia para uma formação humana integral, *omnilateral* e politécnica, seguindo autores que assim o definem. Consideramos a importância da formação para a atuação dos professores de LPL, tendo em vista a consecução dessa travessia. Para cumprir esse objetivo, realizamos um breve exame histórico-crítico da educação profissional brasileira até o advento do EMI; tratamos da formação docente na perspectiva da pedagogia crítica e apresentamos os pressupostos teóricos implicados no ensino de LPL. Esse exercício discursivo é fundamental para a análise das histórias de vida dos professores que atuam (atuaram) no EMI, no IFRN, tendo em vista que investigamos, na quarta seção, a relação da pós-graduação *stricto sensu* nas concepções e práticas narradas por esses docentes, na perspectiva da formação humana integral.

Compreendemos que a educação básica brasileira se bifurca em dois caminhos distintos: a educação propedêutica, alicerçada na formação geral, e a educação profissional, que corresponde à formação técnica. Essa bifurcação gera a dualidade estrutural que reproduz a divisão de classes sociais: uma escola para quem tem as condições materiais para prosseguir os estudos em nível superior e outra para os jovens que necessitam produzir sua própria existência.

Com base nesse pressuposto e com o objetivo de empreendermos uma defesa sobre a superação dessa dualidade, por meio da formação humana integral, fazemos uma breve contextualização sobre a organização da educação profissional, a partir do início do século XX, destacando a dupla perspectiva da educação brasileira, no tocante à oferta dos cursos e respectivos propósitos. Não pretendemos, entretanto, fazer um estudo diacrônico de todas as políticas da educação profissional brasileira, mas sobretudo identificar aquelas mais representativas.

## 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA TRAJETÓRIA MARCADA PELA DUALIDADE

A educação profissional brasileira, ofertada pelo Estado, inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices durante o governo de Nilo Peçanha, em 1909, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais e dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tinham o objetivo de ensinar ofícios para crianças pobres, ou seja, educá-las para o trabalho. Essas escolas apresentavam natureza assistencialista, ao mesmo tempo que produziam força de trabalho para a sociedade, conforme explicita Kuenzer (2009).

Durante o Estado Novo (1930-1945), a política educacional legitima a separação entre o trabalho manual e o intelectual, com um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do Ensino Médio destinados às classes menos favorecidas, de acordo com Manfredi (2002). Essa política estava a serviço, à época, das novas formas produtivas, da substituição do modelo agroexportador pelo modelo da industrialização, sob a égide do fordismo-taylorismo<sup>1</sup>, cuja morfologia do trabalho se constitui pela divisão entre os que ordenam e os que executam.

Nesse contexto, a Reforma Capanema fez o ajuste das propostas pedagógicas às novas necessidades dos arranjos produtivos. Pelas leis orgânicas são criados os cursos médios de 2º ciclo, clássico e científico, e, para a classe trabalhadora, os ramos profissionais de nível médio de 2º ciclo, nas seguintes áreas: agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e normal. É notável a dualidade, pois, no primeiro caso, o ensino era propedêutico, com a finalidade de continuidade no ensino superior; no segundo caso, não havia essa possibilidade.

Nesse cenário, a educação profissional se constitui historicamente pela dualidade estrutural: de um lado, os filhos dos trabalhadores eram (são) formados para trabalhos manuais, cuja instrução se dissocia da compreensão dos aspectos teórico-científicos implicados nos processos de produção e da divisão do trabalho; por outro lado, as famílias abastadas encaminham (encaminham) seus filhos para o ensino propedêutico, reservado à respectiva classe social, os quais poderiam (podem) continuar os estudos em nível superior e,

---

<sup>1</sup> Regime de produção desenvolvido nos Estados Unidos da América, pelos americanos Henry Ford e Frederick Taylor, no início do século XX, no qual os trabalhadores exercem atividade repetitivas, parcelares, com controle de tempos e movimentos. A fábrica possui estrutura vertical: a gestão é responsável pelo planejamento, a supervisão, pelo controle, e os operários executam a tarefa. O principal objetivo era a produção de produtos em massa, para consumidores em massa. Esse regime exercia também o controle sobre a vida das pessoas, assim deu origem à expressão *American way of life* (jeito americano de viver).

consequentemente, garantir ocupações de comando no mundo do trabalho. Há, assim, uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, traço que define a dualidade.

Essa realidade se modificou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. Com o crescimento dos setores secundários e terciários, reconheceu-se a legitimidade dos ramos profissionais nessa LDB e conferiu-se equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos. Tal política representou um avanço, embora a dualidade não tenha sido eliminada porque os currículos mantiveram-na.

Foi a Lei nº 5.692/1971, no governo militar, que pretendeu superá-la, ao estabelecer a profissionalização compulsória para todos, delineando uma única trajetória para o nível médio (KUENZER, 2009). Cabe ressaltar que a preocupação não estava voltada diretamente para a superação da dualidade, mas sobretudo para atender às demandas do desenvolvimento industrial, decorrente do milagre econômico, que demandava força de trabalho medianamente qualificada. Outro objetivo era desviar os anseios dos jovens, que reivindicavam a educação superior.

Nesse quadro político-educacional, é importante destacar o papel da Teoria do Capital Humano, que foi disseminada no Brasil nos anos 1960. Essa teoria fazia parte do controle ideológico do modo de produção capitalista e “deveria apontar o caminho, em termos individuais, para o atingimento de níveis mais altos de renda: a qualificação profissional, que aumentando a produtividade marginal, causaria elevação do salário” (KUENZER, 2001, p. 46).

Com a crise do fordismo-taylorismo, marcada especialmente pela crise do petróleo em 1973, vem o desemprego e a percepção de que a qualificação não era garantia de empregabilidade. Novas transformações se dão na política educacional. O Decreto nº 76/75 restabeleceu a modalidade da educação geral, propedêutica, para fins de acesso à educação superior.

Esse caráter dual da formação profissional no Brasil tem impedido a mobilidade social e, mais grave ainda, a cidadania da classe trabalhadora, pois há tacitamente uma concepção de educação tecnicista, dissociada da compreensão do processo científico-tecnológico e dos processos de produção e divisão do trabalho. (BRASIL, 2008a).

Com a revolução da informática, os Estados Unidos da América (E.U.A) direcionaram o projeto educativo tecnicista, com o propósito de formar técnicos úteis à nova fase do capitalismo, que soubessem operacionalizar as máquinas. Nesse contexto do desenvolvimento e da globalização do século XXI, Gamboa (2001) afirma que, a despeito da revolução industrial e informacional, mantêm-se as velhas formas das relações sociais e das propriedades, por isso

as revoluções são incompletas. Assim, os trabalhadores continuam servindo ao capital, que impede a mobilidade social, por meio de projetos educativos excludentes.

No Brasil, as disputas pelo EMI brotaram no contexto da luta pela redemocratização do país nos anos 1980, mas foram sufocadas pelos governos dos anos 1990, Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. De forma contundente, o Decreto nº 2.208/97 regulava os artigos da LDB nº 9394/96, que tratam da Educação Profissional, determinando a separação da oferta. Assim, a formação técnica se realizava de forma apartada da formação geral, o que representou um retrocesso às discussões situadas na elaboração daquela LDB.

Nova abertura para a formação integrada estabeleceu-se no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), embora haja críticas, como apontam Frigotto e Ciavatta (2011, p.626), cuja análise define-o como “um quadro de políticas educacionais ambíguas, de continuidade da política neoliberal, mas com alternativas em respostas à sociedade civil organizada.” Uma dessas alternativas é o Decreto nº 5.154/04, que normatiza a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, possibilitando assim a formação integrada.

A formação integrada à Educação Profissional compreende a superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, na qual os conhecimentos gerais e os profissionais (técnicos) se integram, com o objetivo de possibilitar a preparação de jovens para o mundo do trabalho e para a cidadania (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Uma das perspectivas dessa formação é a *omnilateralidade*, que compreende o eixo estruturante – ciência, trabalho, cultura e tecnologia, articulador do projeto pedagógico. O conceito de politecnia está relacionado com a *omnilateralidade*, na direção de um currículo que compreenda os princípios gerais das diversas atividades humanas, conforme esclarecem Moura (2013) e Saviani (2003).

Como já mencionamos, essa formação teve seu embate teórico e político no contexto histórico da elaboração da LDB, no final dos anos 1980, cujo projeto defendia uma educação gratuita, laica, universal e unitária (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). As diretrizes são formalizadas na LDB nº 9.394/96 com alguns avanços, considerando a possibilidade da articulação entre a formação geral e a técnica, mas com retrocessos, possibilitando também a oferta da formação técnica na forma concomitante ou subsequente, desintegrada da formação geral.

Nesse âmbito, tem-se, no Brasil, o EMI, como uma possibilidade para a classe trabalhadora, e, em termos de educação de nível médio ideal, *omnilateral* e politécnica, constitui-se em uma travessia, como apontam Moura (2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Esses autores definem o EMI como a oferta que mais se aproxima do conceito de ensino unitário ou politécnico. Moura (2013) discute os princípios da educação politécnica do EMI, no entanto

destaca que essa organização de ensino está situada em uma conjuntura socioeconômica e, portanto, atende sobretudo às necessidades do modo de produção capitalista. Apesar disso, esses autores o percebem como um caminho, na perspectiva dialética, de diálogo entre os interesses do sistema político-econômico e os da classe trabalhadora, tendo em vista a transformação dessa realidade.

Nesse sentido, a metáfora do EMI como travessia pressupõe chegar a outra margem, a outra sociedade não cindida em classes. Deve-se considerar que o EMI se constitui na preparação profissional de nível médio, por isso ainda não é o lugar desejado, tendo em vista que o ideal seria os jovens cursarem o ensino superior e só depois exercerem a atividade profissional. Todavia, no Brasil, ainda não há condições materiais para tanto atualmente, sobretudo, para os jovens filhos de trabalhadores.

Ou seja, o ideal seria um Ensino Médio que atendesse às dimensões da vida humana e desse base científica suficiente para a compreensão, de forma crítica, dos fundamentos científicos, da tecnologia, da cultura e, em especial, que discutisse o trabalho em sua perspectiva ontológica (SAVIANI, 2003), de um lado, como atividade de interação com a natureza para a produção da existência humana e, de outro, como compreensão de sua materialidade histórica, enquanto produtor e produto da divisão de classes sociais.

No contexto de “avanços controlados” no Brasil, de forma mais efetiva, a partir de 2005, a rede federal de ensino reinicia um processo em direção à formação integrada, com a oferta do EMI, o qual articula o eixo propedêutico com o tecnológico e possibilita tanto a inserção no mundo do trabalho, ao final dos cursos dessa modalidade, como a continuidade dos estudos em nível superior, a profissionalização, a compreensão do processo histórico do mundo do trabalho e o estudo dos aspectos teórico-metodológicos que orientam as técnicas de produção. Em se tratando do Brasil, é a forma de Ensino Médio que mais se aproxima dos princípios da formação humana integral. Na subseção seguinte, discutimos esses princípios e como estão contemplados na legislação e nos documentos que orientam o EMI.

### **2.1.1 Delineamentos da formação humana integral no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**

No intento de compreender como a formação humana integral está presente na concepção do EMI, examinamos os principais documentos oficiais que orientam o Ensino Médio de um modo geral e o EMI como uma de suas formas. A LDB nº 9.394/96 define, no artigo 35, as finalidades do Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Essas finalidades compreendem as dimensões multifacetárias implicadas na produção da existência humana na sociedade contemporânea, as quais são incumbência do EMI, como uma das formas de Ensino Médio, expressa atualmente pelo parágrafo terceiro, artigo 36, na LDB: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 1996).

Apesar da instituição do Decreto nº 5.154/04, que possibilitou novamente a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, a expansão do EMI, na rede federal, ocorreu de forma mais intensa a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892/2008, que apresentam entre suas finalidades, o desenvolvimento da educação profissional, científica e tecnológica, efetivada por meio do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008b). Um dos sentidos sócio-políticos do EMI está na superação da divisão social do trabalho entre os que pensam e os que executam. Essa conquista, no entanto, não decorre apenas das reivindicações sociais.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional para atender às demandas do tipo de organização fordista-taylorista, deriva de uma concepção de qualificação profissional que prepara o indivíduo para o fazer, dissociado dos princípios científico-tecnológicos implicados nessa ação (trabalho) (KUENZER, 2009). Para essa pedagogia do trabalho, é suficiente uma formação instrumental associada às características psicofísicas do trabalhador para se conformar à determinada atividade, uma vez que ele só operacionaliza, não planeja e não toma decisões.

Com a crise dos anos 1970, o meio de produção capitalista se reinventa e um novo regime, a reestruturação produtiva, denominada acumulação flexível ou toyotismo, que se desenvolveu no Japão, traz uma nova morfologia para a indústria: em vez da fábrica vertical, com o planejamento e a supervisão no topo da hierarquia, nesse novo regime, o trabalhador

passa a controlar a produção, o que exige um conhecimento sobre os fundamentos científico-tecnológicos, o domínio da língua materna e de outras línguas, comportamento ético, autonomia para resolver problemas, entre outros saberes (KUENZER, 2009).

Dessa forma, a formação técnica integrada à formação geral é uma demanda da sociedade capitalista, mas pode ser também, dialeticamente, o espaço de emancipação e empoderamento dos docentes e estudantes, por meio da promoção da formação humana integral, ou seja, de um currículo e de uma postura político-pedagógica que tenham como eixo integrador as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura com propósito emancipatório. Isso está estabelecido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais a organização do Ensino Médio pressupõe a integração entre essas dimensões, considerando:

- a) o trabalho como princípio educativo, conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;
- b) a ciência conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;
- c) a tecnologia, como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, e a produção marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;
- d) a cultura, como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Essa formação *omnilateral* contempla, portanto, as dimensões que estruturam a prática social. Nessa configuração de formação integral, é possível concretizar a proposta da escola unitária gramscianiana, definida não como lugar de uma profissionalização pré-determinada, mas como espaço de desenvolvimento do ser humano para as capacidades intelectuais e práticas e para a compreensão da totalidade social na qual se insere. Neste processo de formação humana, o trabalho é princípio educativo e não pode ser inserido apenas como instrução para uma determinada profissão (MOURA, 2013).

Nesse sentido, almeja-se a superação da herança educacional greco-latina, na qual a educação classista determina a formação intelectual para a classe dominante (os que pensam), e a formação técnica (manual) para os dominados (os que executam). Assim, “o advento da

escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2004, p. 333).

Na concepção marxista, “o ensino politécnico, enquanto proposta pedagógica buscada na unificação dos conteúdos e na integração metodológica, constitui uma forma de preparação multifacetária do homem, com vistas ao seu desenvolvimento integral” (KUENZER, 2001, p. 76). Nesse sentido, os termos formação humana integral, *omnilateralidade* e politecnia são empregados neste trabalho de forma complementar, para significar a formação do sujeito em sua totalidade.

Em consonância com esses pressupostos, o Documento Base do EMI explicita, de forma clara e aprofundada, o propósito de formar integralmente o indivíduo, assente em um currículo integrado pelas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, entendidas como categorias indissociáveis da formação humana integral. Nesse documento, o trabalho é colocado como “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2007, p. 43). Nesse sentido, os fenômenos naturais só se constituem em conhecimento quando o ser humano os converte em teorias e, por meio delas, potencializa a força produtiva. Dessa forma, a ciência é conceituada como:

[...] a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas (BRASIL, 2007, p. 44).

O desenvolvimento da ciência se relaciona com a tecnologia sob duas formas: como mediação da ciência, a tecnologia se desenvolve com a produção industrial; como extensão das capacidades humanas, com a finalidade de satisfazer as necessidades da humanidade. (BRASIL, 2007)

A cultura é apresentada como categoria ampla, englobando desde as normas de comportamento de uma sociedade até a sua organização político-econômica. É conceituada como “processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social” (BRASIL, 2007, p. 44). Portanto, deve ser integrada no currículo do EMI, considerando que a integralidade da formação humana deve ir além do conhecimento científico e alcançar as fronteiras da reflexão crítica

sobre os comportamentos, os conceitos, as representações éticas e estéticas, que faz a sociedade pensar a si mesma à guisa de soluções para seus problemas.

Entendemos, portanto, que o Documento Base define e conceitua a formação humana integral no EMI, sedimentando os pressupostos a serem seguidos pelas instituições ofertantes. Realizamos também uma leitura atenta do PPP do IFRN, *locus* desta pesquisa, com o propósito de examinar como esse documento acolhe esses pressupostos, considerando que o IFRN contempla, em cada exercício, o mínimo de 50% (do total de vagas) para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada.

A matriz curricular desses cursos se estrutura em torno de disciplinas, que são articuladas em núcleos politécnicos. Cada curso tem quatro séries, correspondentes a quatro anos letivos. Apresentamos, na Figura 3, como os cursos técnicos integrados regulares são estruturados no IFRN.

Figura 3 – Quadro sobre a estrutura dos cursos técnicos integrados regulares no IFRN

<b>NÚCLEO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Estruturante	Conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral.	2.340 horas
Articulador	Conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, representando elementos expressivos para a integração curricular; disciplinas técnicas que articulam os eixos estruturante e propedêutico.	Mínimo de carga horária definida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) para a soma dos núcleos articulador e tecnológico.
Tecnológico	Conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimento do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. Deve contemplar outras disciplinas técnicas não contempladas no núcleo articulador.	

Fonte: Adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012a).

A articulação desses três núcleos é uma das características da integração curricular na perspectiva de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos gerais e os técnicos, com vista à formação humana integral. Essa formação é o sentido da existência do IFRN, de acordo com o que está descrito como função social no PPP:

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e

a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 23).

Nessa direção, é um dos princípios do IFRN a “formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 23). Portanto, a instituição assume um caminho político-pedagógico que ultrapassa a formação técnica e adentra a formação humanística, situando a centralidade do processo educativo na *omnilateralidade*, com a finalidade de modificar a práxis social.

Dessa forma, o IFRN parte da concepção de currículo como 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” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 34).

Em consonância com essa concepção de currículo, o PPP estabelece as concepções de homem, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação, nessa ordem. Considera a importância da associação das inteligências racional e afetiva para a criatividade do trabalho humano, destacando a simbiose entre a natureza biológica e sociocultural do ser humano, definido, portanto, a partir de noção de complexidade, na qual “o ser humano é, intrinsecamente inacabado, um ser que não está concluído e que se encontra aberto a ininterruptas substituições de imagens e de sentidos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 36). Destarte, o ser humano não nasce pronto, ele se modifica continuamente por meio de ações que originam a sociedade a partir de imagens, símbolos e representações que constituem a práxis humana.

Por conseguinte, as práticas educativas devem ir além da unilateralidade (ou formação propedêutica, ou formação técnica) e “vislumbrar o ser humano em sua *omnilateralidade* e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente.” Se o processo de criatividade impescinde das inteligências racional e afetiva, “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” (INSTITUTO FEDERAL DE

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 37). Esse vir-a-ser está situado numa sociedade de classes, em que a educação pode tanto reproduzir essa divisão quanto levar o sujeito a transcender a condição de desigualdade, considerando-o “como um ser sociocultural e histórico que se constrói nas múltiplas relações estabelecidas em espaços e tempos determinados” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 42).

No tocante à cultura, o PPP apoia-se na visão antropológica, que focaliza a cultura “como forma de vida ou como modo de vida” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 41). Conseqüentemente, a cultura, como atividade, é a teia de significados que compreende o entorno humano, na qual a diversidade ganha sentido e relevância:

A relação entre a educação e a cultura se torna cada vez mais intrínseca, exigindo, por exemplo, que as diretrizes e as orientações que consolidam tais processos se articulem com a realidade e com a diversidade sociocultural. Nessa articulação, inter-relacionam-se o local e o global, como forma de garantir uma formação ampla, diversificada e integral do sujeito (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 42-43).

Essa formação integral, segundo o PPP, deve pautar o trabalho educativo a partir de referenciais que situem o sujeito no mundo, incluindo temas que englobem a identidade e a diversidade culturais; o respeito a outras culturas; as desigualdades e as injustiças sociais. Ademais, “deve, sobretudo, possibilitar o acesso a produções culturais do campo científico, artístico e tecnológico que ampliem a maneira de ver e de estar no mundo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 42).

O papel da ciência no EMI, conforme o PPP, consiste em promover projetos que viabilizem condições homogêneas aos sujeitos; estabelecer uma perspectiva integradora entre as ciências da natureza e as humanidades; compreender que o fazer científico não é neutro; defender que esse fazer não é privilégio de pequenos grupos; e, ainda, reduzir as desigualdades, considerando que o desenvolvimento científico impulsiona o desenvolvimento de um país.

A tecnologia, por sua vez, é compreendida a partir de um paradigma amplo, cujo conceito ultrapassa a arte de produzir coisas ou de atribuir essa produção às engenharias. Abrange, portanto, a inter-relação entre técnica, tecnologia, ciência, mundo do trabalho e expressões da cultura: relaciona-se com a técnica porque a tecnologia se forma a partir de um conjunto de técnicas; com a ciência, porquanto esta é um mecanismo de produção e reprodução

de tecnologias; com o mundo do trabalho porque é incumbência dos “[...] processos tecnológicos desenvolvidos no IFRN, a tarefa de redimensionar os modos de produção tecnológica na perspectiva de buscar a isonomia social e a emancipação dos sujeitos ante relações autoritárias e alienantes de trabalho e de subsistência”; por fim, se relaciona com o mundo da cultura, dessa forma, “as artes, a linguagem e os rituais sociais, ao lado das técnicas de produção da vida social e da organização da economia, são também expressões da tecnologia humana” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 46).

Esse documento ainda ressalta que a educação tecnológica deve considerar uma associação natural e social entre o ser humano e o meio ambiente. Ao atender às demandas da sociedade contemporânea, o IFRN deve contribuir para “uma sociedade ambientalmente sustentável” e para a articulação de paradigmas que considerem o ser humano em sua *omnilateralidade*.

O trabalho é a última dimensão constituinte da formação humana integral apresentada no PPP, que distingue duas vertentes: o trabalho como categoria constitutiva do ser humano, na sua condição ontológica de produzir a própria existência e, além disso, conhecimento e saberes; e o trabalho como forma propulsora de riquezas, que reduz o ser humano à sua força de trabalho no contexto do sistema capitalista. Nesse sistema, o trabalho manual se distingue do intelectual: enquanto o primeiro traduz a força de trabalho vendida e desvalorizada, o segundo compreende a atividade dos dirigentes, que se subdividem entre os que mandam e os que produzem as ideologias mantenedoras do sistema produtivo. Nesse panorama dual, o IFRN propõe uma prática político-pedagógica que associe o trabalho manual ao intelectual, ao desenvolver as potencialidades humanas a partir da formação humana integral:

[...] 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 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 48).

Nessa perspectivação, o trabalho, considerado a partir do enfoque ontológico, é temática integradora do currículo, já este é concebido:

[...] como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de

mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 51).

Na direção da educação politécnica, o currículo integrado tenciona superar a dualidade imanente à educação brasileira em direção a uma formação alicerçada no conhecimento científico-tecnológico, na perspectiva histórico-crítica. “Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa formar para a superação do ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 51). Ao acolher a formação integrada, o PPP estabelece a interdisciplinaridade como caminho pedagógico para a articulação das práticas pedagógicas, que devem ser orientadas pelo trabalho e pela pesquisa como princípios educativos.

O trabalho, como princípio educativo, pressupõe “que os processos formativos [...] estejam centrados na perspectiva do trabalho humano, incluindo-se, neste último, além das atividades materiais e produtivas, aspectos culturalmente construídos e gestados nas vivências sociais.” Além disso, as práticas pedagógicas devem incluir “o trabalho em sua particularidade histórica, destacando-se as mediações que lhe dão forma e sentido. Para tanto, faz-se necessário que se apreenda o trabalho, em sua distinção básica, como uma atividade criadora e como uma atividade de exploração” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 66).

A pesquisa, como princípio educativo, é um dos cerne do currículo integrado. É a partir desse princípio que se efetua a práxis pedagógica, constituída na ação, reflexão e ação dos professores sobre suas próprias práticas. A pesquisa constitui uma prática pedagógica e política, que deve ser desenvolvida e estimulada com o propósito de:

[...] desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar as questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade das práticas pedagógicas, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, investiguem, verifiquem, colem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 65).

Essa concepção coaduna-se como o Documento Base, para o qual considerar a pesquisa como princípio pedagógico significa desenvolver a autonomia e a criticidade dos estudantes

diante das informações diversas, além disso, prepará-los para formular questões de investigação (BRASIL, 2007).

Como vimos, o PPP do IFRN define contundentemente a orientação político-pedagógica da formação humana integral, *omnilateral* e politécnica, em consonância com os pressupostos delineados pelo Documento Base do EMI. Essas orientações são imprescindíveis para a materialização dessa proposta de formação, entretanto, consideramos que a responsabilidade dos docentes no fazer pedagógico cotidiano precisa ancorar-se em saberes e conhecimentos que subsidiem suas práticas. Por essa razão, discutimos o lugar da formação docente para a concretização do EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica.

### **2.1.2 O lugar da formação docente: caminhos para a realização do Ensino Médio Integrado como travessia**

Ao lançarmos um olhar sobre o lugar da formação de professores para atuar na Educação Profissional, perscrutando também os documentos legais e normativos, percebemos que trata-se de uma temática ainda não resolvida, principalmente se levarmos em consideração uma formação que possibilite o trabalho com o currículo integrado, com a finalidade de formar os estudantes integralmente. Com o intuito de refletir sobre os limites e possibilidades da formação docente, examinamos brevemente a LDB, decretos correlatos e outros dispositivos legais que trataram desse assunto desde a primeira edição da LDB, em diálogo com autores que problematizam e teorizam sobre a formação docente.

A LDB nº 4.024/61, artigo 59, distinguia o *locus* da formação de acordo com a área em que os professores atuavam. De um lado, os professores do ensino propedêutico deveriam se formar nas faculdades de Ciências, Letras e Artes, já aqueles que lecionavam disciplinas das áreas técnicas deveriam formar-se em cursos especiais de educação técnica, que foram interpretados de diversas formas nos anos seguintes a essa LDB.

A LDB nº 5.692/71, que tornou obrigatória a profissionalização do ensino de 2º grau e, conseqüentemente, gerou uma demanda de professores para as disciplinas técnicas, não explicitou as exigências necessárias referentes à formação docente. Nesse contexto, a Portaria Ministerial nº 432/71 criou cursos emergenciais de formação aligeirada para atender a essa demanda, que se configuraram por meio de dois esquemas: Esquema I, que era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior; Esquema II, que era dirigido aos portadores de diploma técnico-industrial de nível médio.

No cenário da LDB nº 9.394/96, a formação de professores é versada de forma genérica. O artigo 61 estabelece que a formação dos profissionais deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, fundamentada na associação entre teorias e práticas, incluindo a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. O artigo 62 preceitua que a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. O artigo 63 prevê cursos de formação pedagógica para os detentores de formação em nível superior para atuarem na educação básica; esse artigo ainda determina que os institutos superiores de educação devem manter cursos de formação continuada para os profissionais da educação em todos os níveis. O silêncio da lei a respeito da especificidade da formação para atuar na Educação Profissional omite o direcionamento necessário a esse campo de ensino.

Essa lacuna é oportunamente preenchida pelo Decreto nº 2.208/97, que representou um retrocesso para a formação dos professores da educação profissional, conforme o entendimento de Machado (2013). O artigo 9 desse dispositivo possibilita que professores, monitores e instrutores pudessem ministrar disciplinas do ensino técnico, desde que comprovassem experiência profissional, texto revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta atualmente a educação profissional.

Nessa sequência histórica, a Resolução 02/2015 do CNE/CP demarcou alguns pontos importantes para a formação de professores. No artigo 9, estão definidos os cursos de formação inicial dos profissionais do magistério, em nível superior: cursos de graduação; de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura, a partir da seguinte orientação:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e **modalidades** de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 9, grifo nosso).

Essa Resolução demarca a formação exigida para o exercício do magistério na educação básica, incluindo as modalidades de educação, entre as quais se situa a Educação Profissional, posicionamento assumido no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que destaca, em sua Meta 15, a garantia de políticas de formação dos profissionais da educação, assegurando que

todos os docentes da formação básica possuam formação em nível superior, em curso de licenciatura. No caso específico da Educação Profissional, a Estratégia 15.13 trata do desenvolvimento de modelos de formação docente que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de Educação Profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Na contramão dessas últimas definições, insere-se a Lei nº 13.415/2017, que modifica a LDB nº 9.394/96, entre outras leis da área educacional. No âmbito da formação de professores para atuar na Educação Profissional, essa lei acrescenta o inciso IV ao artigo 61, incluindo entre os profissionais da educação:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V<sup>2</sup> do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Percebemos, nessa breve retomada histórica do espaço da formação docente na legislação, para atuar na Educação Profissional, uma tendência política de omissão e de descuido com a temática, que confirma o desinteresse pela formação *omnilateral* dos estudantes, com maior incidência em alguns momentos históricos e menor em outros.

Se na formação unilateral, direcionada estritamente para a formação técnica, a formação docente não fora resolvida, foi menos ainda numa proposta de educação *omnilateral*. Para desenvolver cidadãos nessa perspectiva, conforme refletimos na subseção anterior, faz-se necessária uma postura docente ancorada na práxis social, constituída especialmente a partir da pesquisa e do trabalho como princípios educativos. Nessa direção, a formação deve englobar um conjunto de saberes cuja noção deve congrega “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

Com esse entendimento, esse autor destaca os seguintes saberes: os saberes da formação profissional transmitidos pelas instituições formadoras, neles estão inseridos os saberes das ciências da educação, as quais incorporam os conhecimentos universalmente construídos para as práticas docentes; e os saberes pedagógicos, que são as concepções e doutrinas que resultam das reflexões sobre as práticas educativas, fornecendo um arcabouço ideológico e metodológico

---

<sup>2</sup> Esse inciso estabelece o itinerário formação técnica e profissional.

à docência e também algumas técnicas e formas de saber-fazer; os saberes disciplinares compreendem os diversos campos do conhecimento e são frutos das tradições culturais perpetuadas pelos grupos sociais que produzem os saberes, constituindo as disciplinas curriculares; os saberes curriculares constituídos nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos inseridos e construídos pelos programas e projetos políticos pedagógicos; e os saberes experienciais constituídos a partir da prática da profissão, das experiências pessoais e coletivas que formam o *habitus*, são as habilidades, o saber-fazer e saber ser.

No propósito de estabelecer uma definição dos saberes e dos conhecimentos inerentes à formação e à prática dos professores, Saviani (1997) também apresenta as seguintes definições: os saberes disciplinares, que são os conhecimentos específicos das disciplinas; o conhecimento didático-curricular, que envolve o domínio dos conhecimentos específicos ligados à disciplina que o professor leciona e também o domínio dos procedimentos pedagógicos necessários; os saberes pedagógicos (os quais Tardif inclui nos saberes da formação profissional), são os conhecimentos produzidos pelas ciências educacionais, as quais constroem as teorias educacionais; o saber crítico-contextual, relativo à compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, ou seja, o professor educa o aluno para atuar na sociedade de forma crítica; e por fim, o saber atitudinal, conquistado por meio de uma formação sistematizada, deliberada, mas também espontânea, que diz respeito aos saberes necessários às relações interpessoais e ao senso de justiça.

Vimos que os saberes necessários à prática dos professores conglomeram multifacetadas dimensões, não totalmente situadas nos espaços formativos institucionais, porque dependem de um processo construtivo que se alicerça na formação e edifica-se na prática pedagógica. Nesse contexto, a formação dos professores para atuar na Educação Profissional implica em desafios específicos dessa modalidade de ensino, de acordo com Moura (2014), como a diversidade do atendimento (diversos cursos técnicos e níveis de ensino, em que os professores atuam simultaneamente) e o campo de disputa político-econômica no qual se situa a docência na Educação Profissional: de um lado, profissionalizar os estudantes para as demandas do sistema produtivo e, de outro lado, emancipá-los na perspectiva da transformação social, política e econômica.

É nesse contexto que a problematização sobre a formação necessária aos docentes que atuam na Educação Profissional ganha profundidade. Pensar uma atuação político-pedagógica, comprometida com a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica dos futuros trabalhadores, pressupõe saberes que extrapolam os limites do saber disciplinar e dos saberes da formação profissional. Com essa preocupação, os autores Araujo (2008) e Moura (2008)

analisam as especificidades daquela modalidade de ensino e os respectivos saberes que lhe são necessários.

Dessa forma, Araujo (2008, p. 58) estabelece que “a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador”. Esses três “saberes específicos” devem se pautar na autonomia intelectual do professor, que por sua vez necessita desenvolver um ensino crítico-reflexivo, considerando-se, conforme defendemos, uma educação profissional cuja função social seja a formação humana integral, em que o desenvolvimento pessoal se sobreponha às demandas do mercado. Em função desse propósito, esse autor soma outros saberes necessários ao docente que atua na Educação Profissional, referentes ao conhecimento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e estado; às políticas públicas, especialmente, às relativas à educação, de um modo geral, e à Educação Profissional; e ao desenvolvimento local e inovações.

Encontramos percepção semelhante em Moura (2008), que analisa, além dos saberes necessários ao docente que atua na Educação Profissional, possíveis modelos de formação que atendam às especificidades dessa modalidade sob a perspectiva da transformação social, e de uma Educação Profissional voltada para o desenvolvimento social. Com esses propósitos, esse autor destaca os saberes técnicos (disciplinares), o saber didático-político-pedagógico e o saber do pesquisador.

Percebemos uma confluência entre esses dois autores (Araujo, 2008; Moura, 2008) a respeito dos saberes necessários à atuação docente na Educação Profissional sob o parâmetro da formação humana integral. Entendemos, todavia, que Moura demarca o território do político ao expressar-se com o termo “didático-político-pedagógico”. Realiza essa demarcação ao defender uma formação crítica e reflexiva, voltada para a responsabilidade social, em que o professor não seja um mero transmissor de conteúdos desprovidos de análise crítica, porque são determinados por agentes externos; defende que o professor passe a “assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento” (MOURA, 2008, p. 30).

O saber do pesquisador não está restritamente relacionado à sua competência para desenvolver projetos de pesquisa, porque abrange a relação do docente com o seu fazer, a qual se sedimenta em uma racionalidade ética e crítica, que se pautela pela ação, reflexão e ação da atividade de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a finalidade socioeducativa dessa atividade.

Ao problematizar que modelos de formação atenderia a esses saberes, Moura (2008) explana algumas possibilidades, entre essas, graduação específica no campo da Educação Profissional e cursos de formação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esses dois últimos se adequariam, especialmente, aos professores que já fazem parte do quadro docente que atua nessa modalidade. Concordamos com esse autor, porque entrevemos a formação continuada como um caminho de profissionalidade docente, com potencial para preparar os professores para as especificidades de seu trabalho.

Compreendemos que os professores das disciplinas classificadas como pertencentes à formação geral (não apenas os das áreas técnicas) precisam apropriar-se das especificidades da Educação Profissional, no caso dos professores de LPL, isso pressupõe uma formação reflexiva e crítica, que proporcione uma atividade didático-político-pedagógica que forme os estudantes para as práticas sociais a partir do uso da linguagem; que emancipe os docentes na perspectiva da autonomia intelectual, para que possam selecionar os textos teóricos, produzir e selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem com o objetivo de emancipar os estudantes, na direção da busca pela justiça e igualdade social. Nosso pensamento coincide com o de Moraes e Henrique, que, ao pensarem a formação dos licenciados para atuar na Educação Profissional, concluem:

Logo, seja na formação inicial ou na formação continuada, os professores licenciados atuantes na EPT necessitam de saberes voltados para as questões inerentes a esta modalidade de ensino, seja o referencial envolvendo o mundo do trabalho, as discussões do ensino médio integrado, bem como a intencionalidade da emancipação social dos estudantes a partir da problematização das demandas do regime econômico posto na atualidade. (MORAIS; HENRIQUE, 2015, p. 7).

Nesse sentido, O PPP do IFRN pressupõe que “ser profissional docente requer [...] a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 127). Significa, portanto, que esse processo envolve reflexões pedagógicas, epistemológicas e políticas, na perspectiva da busca pela produção do conhecimento, na qual sujeito e objeto se confundem, e a pesquisa resultante alimenta a prática desse sujeito – o professor.

Pela multidimensionalidade dos saberes que compõem o processo formativo docente, podemos afirmar que os currículos dos cursos de graduação não são suficientes para o atendimento aos desafios da prática pedagógica, em especial, na Educação Profissional, uma vez que não preparam os graduandos, mesmo nas licenciaturas, para esse campo de ensino. Em função disso, esta pesquisa procura compreender as contribuições da formação *stricto sensu* para a prática dos egressos, considerando que a rede federal de ensino incentiva a formação docente *lato sensu* e *strictu sensu*, valorizando o profissional com retribuições pecuniárias e avanço progressivo na carreira, conforme estabelece a Lei nº 12.772/2012, que institui o plano de carreiras e cargos do magistério federal.

Ao refletir sobre a expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, Moura (2013) destaca as consequências desse processo para a materialização do EMI e sua perspectiva da formação humana integral e integrada. Considera, então, que questões práticas da expansão referentes à infraestrutura têm trazido prejuízos à consolidação da proposta do EMI, embora reconheça a importância social e política do crescimento da rede. A preocupação com essas questões retirou da pauta institucional a discussão político-pedagógica da formação integrada.

Nesse contexto, esse autor discute pontos centrais do EMI, como a necessária formação dos professores: “Muitos desses novos e jovens professores são mestres ou doutores, recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis” (MOURA, 2013, p. 11). Os que possuem licenciatura também não estão preparados para as especificidades da Educação Profissional.

Não obstante a existência dos documentos orientadores da proposta (DCNEM; Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio), a integração real dos conhecimentos gerais aos profissionais é um processo mediato. A dualidade do Ensino Médio não deve ser superada apenas na legislação, diretrizes e normas. Há um outro movimento necessário, tão importante quanto o de articulação legal, que é a prática pedagógica dos docentes que atuam no EMI. Nesse sentido, a formação desses profissionais deve ir além do saber da disciplina e do saber pedagógico e, em conformidade com o Documento Base:

Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio

ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007, p. 34).

Destarte, o saber experiencial, o saber crítico-contextual, o atitudinal, o saber do pesquisador e o saber didático-político pedagógico são imprescindíveis à formação docente, para que a travessia se concretize. O professor, como agente central do processo de ensino, precisa dessa formação para materializar o EMI como proposta que integra os conhecimentos gerais aos conhecimentos profissionais em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou nos processos educativos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Seguimos o entendimento de Kuenzer (2011) ao afirmar que o trabalho docente não escapa à lógica capitalista, pois o professor vende sua força de trabalho e, conseqüentemente, forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista. Nesse contexto de hegemonia e disciplinamento do capital, reverter o processo pedagógico no sentido de transformar a realidade, em movimento contra-hegemônico, é a tarefa essencial do EMI, enquanto travessia para uma educação unitária, politécnica e *omnilateral*, na perspectiva gramsciana e marxiana.

Ainda de acordo com Kuenzer (2011, p. 678), “quanto mais abstrato o trabalho, maior a necessidade de adesão do trabalhador, contudo, contraditoriamente, também se ampliam as necessidades de acesso ao conhecimento”. Essa relação vai de encontro aos propósitos do capitalismo, pois o conhecimento é o caminho para transformar o trabalhador objeto em trabalhador sujeito, sendo este capaz de promover uma transformação significativa da realidade social. Esse acesso ao conhecimento, no caso do trabalhador docente, tem um importante papel na proposta pedagógica de formação de professores, para que eles se tornem protagonistas nessa luta contra-hegemônica.

Nas últimas décadas, a ampliação da escolarização no Brasil e a deteriorização das condições de trabalho têm levado os professores a um processo de desprofissionalização, que se situa no panorama político-econômico, por meio das tecnologias da informação, diminuindo a importância do professor. Nesse contexto, as avaliações externas, direcionadas pelas políticas norte-americanas, segundo padrões determinados pelo modo de produção dominante, desvaloriza o trabalho docente ao apresentar resultados negativos, ao pôr um véu nas reais causas da insuficiência da educação pública, as quais têm relação direta com o financiamento da educação e a valorização da carreira dos profissionais, de acordo com Oliveira (2016).

Essa autora informa-nos que a desprofissionalização docente está relacionada com a perda de poder, que se apoia numa tríplice delegação: cognitiva, política e jurídica. Essas delegações estão em crise, que por sua vez coincide com a crise da ciência e do Estado. Para

recuperar a autoridade, os professores recorrem à formação, especialmente na busca de valorização e, conseqüentemente, da profissionalização docente. No entanto, a formação de professores não está descolada da totalidade social, ao contrário, é direcionada pelos interesses econômicos globais, embora ocorra em movimento dialético e, no conflito de interesses, os professores possam se apropriar do poder de transformação social.

Em educação, pela natureza de seu domínio social, é impossível delimitar a medida precisa do sucesso ou do fracasso, suas causas e conseqüências. No entanto, no contexto do EMI, na rede federal, convém problematizar a pós-graduação como *locus* de formação propício a desenvolver profissionais emancipados e emancipadores, cuja atuação político-pedagógica, enquanto docentes do EMI, possa contribuir com a formação integrada, na perspectiva da formação humana integral, de forma mediata e processual. Discutimos a emancipação, na perspectiva freireana, referente à libertação dos sujeitos de uma condição opressora, determinada pelas condições socioeconômicas, que os impedem de viver seus direitos sociais. A educação emancipatória pressupõe o empoderamento desses sujeitos, pela interação com as diferentes linguagens e discursos, de forma crítica e participativa.

Como vimos na seção anterior, as DCNEM, o Documento Base do EMI e o PPP do IFRN definem, como base da formação integral do aluno, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio educativo e pedagógico. Nessa direção, a formação de professores pesquisadores pressupõe que relacionem a teoria à prática, e que seu projeto de ensino apresente um comprometimento político-social com os alunos e com as demandas de seus contextos.

Dessa forma, a pós-graduação é o espaço de formação, onde a relação entre pesquisa e ensino tende a ganhar maturidade, o que pode repercutir nas suas práticas no EMI. Nesse sentido, refletimos sobre as possibilidades da pedagogia crítica na formação de professores intelectuais, na acepção proposta por Giroux (1997):

[...] para os professores, isso significa examinar seu próprio capital cultural e examinar o modo como este beneficia ou prejudica os estudantes. Assim, as questões centrais para construir-se uma pedagogia crítica são como ajudamos os estudantes, particularmente aqueles das classes oprimidas, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades (GIROUX, 1997, p. 39).

Tal processo não se constitui de forma linear, senão na relação dialética inevitável nos processos que envolvem o ser e o fazer humanos. Ao fazer a análise das políticas da primeira década deste século, Frigotto e Ciavatta (2011) declaram que os programas de pós-graduação seguem a lógica mercantil e operacional e estão voltados para elevar conceitos, cujos

parâmetros são orientados por aquela lógica. A produção do conhecimento situa-se, portanto, no contexto das necessidades do modo de produção capitalista. Da mesma forma, tem-se o testemunho de Severino (2009, p. 287).

Estamos aqui numa esfera que transcende o poder de decisão da comunidade científica, uma vez que se trata dos próprios fundamentos do modelo societário pelo qual optou o país, modelo marcadamente neoliberal que tem da educação uma concepção pragmatista, concebendo e buscando implementar a educação como mera variável do capital, escoimando-a de qualquer outra significação de cunho político e ético. Sob esse ponto de vista, a Pós-Graduação é tratada sob a mesma perspectiva da educação em geral, como se fosse um processo de mera qualificação técnica de mão-de-obra para o mercado de trabalho. E se, de um lado, são limitadas as forças dos educadores para a inflexão dessa política, de outro, é seu compromisso, no desempenho de sua atividade científica e cultural, diagnosticar, criticar e denunciar as suas contradições, avançando propostas para sua superação, ou seja, lutar contraideologicamente, opondo-se aos ideólogos do sistema.

O pensamento de Giroux (1997, p. 158) dialoga com essa declaração, ao colocar que “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia em sala de aula.” Esse autor defende a pedagogia crítica como um dos caminhos para a emancipação, perspectiva também presente em Freire (1997, p. x):

[...] a educação perde o significado se não for compreendida [...] como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações.

Nessa acepção, pensar a pós-graduação como *locus* de possibilidades implica em reconhecer suas limitações. De acordo com Tardif (2014, p. 35), “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmitir e de produção de saberes, sem nenhuma inter-relação entre si.”

Em consonância com esses autores com os quais concordamos, podemos afirmar que as diretrizes dos programas de pós-graduação, incluindo sua forma de avaliação, são produtos das políticas macroeconômicas, todavia essa é uma realidade imposta aos professores pesquisadores. Em movimento contraditório, muitos programas de pós-graduação se filiam à abordagem histórico-crítica, em persecução da construção de uma nova realidade, pelo desenvolvimento da educação nessa perspectiva, que, conforme conceitua Saviani (2011, p.

80), é “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção”.

Em síntese, realizamos uma discussão sobre o EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica; examinamos como essa formação está delineada nos documentos orientadores, especialmente no Documento Base do EMI e no PPP do IFRN, em diálogo com autores que refletem sobre a formação humana integral; além disso, discutimos o lugar da formação docente para a realização dessa travessia. Direcionamo-nos para a subseção seguinte com o propósito de discutir os pressupostos necessários ao ensino de LPL no EMI, movimento necessário em função da especificidade de nosso objeto de estudo, que consiste em investigar, por meio das narrativas (auto)biográficas, a relação da formação *stricto sensu* nas concepções e práticas dos professores de LPL, considerando a formação integral dos estudantes do EMI no IFRN.

## 2.2 RUMOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: QUAL ROTA CONDUZ À TRAVESSIA?

Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos [e falamos] estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.

(Clarice Lispector, 1999)

Clarice Lispector declara seu amor à língua portuguesa em um breve texto do qual retiramos essa epígrafe. Além de uma declaração, essa escritora revela sua concepção sobre a língua, como um fenômeno que renasce a cada evento do discurso, no qual se traveste de novas formas, novos significados e representações, moldando-se com o fluxo da própria vida, a despeito dos modelos burilados nas obras canônicas. Voltando-nos para a história do ensino de LP, percebemos que a língua foi, ao longo do tempo, concebida de várias formas, conforme as especificidades da cultura, do lugar, do tempo, entre outras variáveis.

Com base nessas pressuposições, discutimos os pressupostos necessários ao ensino de LPL, no contexto do EMI como travessia para uma formação humana integral, *omnilateral* e politécnica. Nesse sentido, abordamos três concepções de linguagem e de ensino de LPL, as quais alcunhamos de rotas, termo que tomamos emprestado do dicionário de terminologias náuticas por se adequar à metáfora da travessia. Finalizamos a seção com a discussão sobre as orientações para o ensino de LPL estabelecidos pelo IFRN na proposta de trabalho das disciplinas, nos cursos técnicos de nível médio integrado.

Partimos do pressuposto de que a língua é instrumento de poder e de dominação. Conforme ensina Cunha (1985), em função dessa instrumentalização, uma das primeiras tarefas do colonizador é impor sua língua ao povo colonizado e, por meio dela, realizar um processo de anulação da cultura do outro. No caso do Brasil, a supressão dos dialetos indígenas, oficialmente substituídos pela língua portuguesa, idioma do país colonizador, é um exemplo do exercício do poder de um povo sobre o outro.

No entanto, a língua também é instrumento de libertação e de acesso ao poder. É por meio do domínio da norma padrão que a classe trabalhadora poderá transformar sua condição imposta por uma sociedade que se beneficia da falta de acesso dessa classe aos bens materiais e imateriais, nesse sentido:

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2012, p. 44).

Todavia, esse autor alerta para não creditarmos toda a responsabilidade pela transformação da estrutura social no ensino da língua materna, pois há outros aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos em jogo. Trata-se, no entanto, de problematizar a questão desse ensino, considerando que, nas últimas décadas, com a democratização do acesso à educação formal, tem-se atribuído o fracasso escolar a diversos fatores, entre eles, à formação dos professores e à “falta de base” dos estudantes. Trata-se também de discutir o ensino de língua materna, suas crises e possibilidades, tendo em vista que a linguagem é via de acesso para a emancipação dos estudantes, dada a sua intrínseca relação com a sociedade e suas ideologias.

Por essas razões, interessa-nos refletir sobre as diferentes concepções de língua e linguagem, de gramática e de ensino, bem como suas teorias subjacentes e respectivos contextos políticos, para encetar um posicionamento sobre o ensino de LP e sua contribuição para a formação humana integral, na Educação Profissional de nível médio.

Faraco (2001) sinaliza que as críticas referentes à insuficiência desse ensino, no Brasil, remontam aos últimos anos da década de 1940 e, desde essa época, não se tem produzido mudanças significativas, a não ser nas escolas das classes sociais mais favorecidas. Por que os alunos, especialmente os da escola pública, da classe trabalhadora, não conseguem dominar o a norma padrão nas suas formas oral e escrita? Partindo da pressuposição de que, no ensino de

língua, aproximadamente, até os anos 1990, era predominante o ensino da nomenclatura gramatical, compreendemos então a seguinte lógica: a classe social mais favorecida, de um modo geral, é a que detém os meios de acesso aos bens culturais, materiais e imateriais. Nestes, inclui-se formas de expressão que se aproximam da norma prescrita, com as quais se familiarizam nas diversas situações de comunicação formal, oral e escrita, que vivenciam. Para esses estudantes, a normatização gramatical vem sistematizar e legitimar uma variedade de que eles já têm o domínio, pois faz parte de sua vivência sociocultural.

Soares (2001), ao estudar a relação entre linguagem e escola, numa perspectiva social, questiona se a escola é para o povo ou contra o povo. Nesse caminho, a pesquisadora analisa o ensino de língua materna no Brasil, suas influências teórico-metodológicas e os pressupostos político-sociais da educação brasileira. Ao tratar da insuficiência do ensino de LP, a autora defende que:

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa linguagem censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2001, p. 6).

Nesse sentido, a escola é contra o povo na medida em que ratifica e reproduz as desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista. Ocultam-se as verdadeiras razões do fracasso escolar, atribuindo-o ora às teorias da psicologia, ora da sociologia, para justificar a crise do ensino da língua materna. Cria-se, assim, a patologização da pobreza, responsabilizando-se aqueles que vivem do trabalho pela incapacidade de aprender (SOARES, 2001).

Faraco (2001) destaca que o ensino de LP deve garantir a todos o domínio das atividades verbais, que inclui os domínios da leitura, da escrita e da oralidade em situações formais, além disso, a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem. “Trata-se de optar por um ensino que garanta aos estudantes o efetivo domínio das atividades verbais, o contato vivo com o fazer literário e o acesso concreto ao material formatado em novas tecnologias” (FARACO, 2001, p. 99). Isso pressupõe assumir a perspectiva de linguagem como atividade sociointeracional, na qual leitura, escrita e fala são atividades sociais significativas.

Nessa perspectiva, consideramos que uma mudança no ensino de LPL implica uma postura político-pedagógica, que compreende o reconhecimento das variedades linguísticas, o

domínio da norma padrão e a apropriação das diferentes formas de discurso, conforme o contexto de interação social. Assim, para a alteração da atual realidade desse ensino, é necessário definir escolhas, pois “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2012, p. 45, grifo do autor). Em outras palavras, os objetivos representam, em linhas gerais, a finalidade do ensino da língua materna e deles decorrem os conteúdos.

Para compreendermos mais essa questão, precisamos nos situar historicamente sobre os aspectos teórico-metodológicos imbricados no ensino de LPL, as diversas ideologias, teorias, correntes, concepções e práticas pedagógicas que orientaram (orientam) esse ensino e as influências e contribuições de outras ciências para a práxis pedagógica do professor de LPL.

Para tanto, discutiremos nas subseções seguintes, as concepções de linguagem e, conseqüentemente, de gramática e de ensino, decorrentes das teorias predominantes em cada época, cujos propósitos, explícitos ou implícitos, revelam uma maior ou menor exclusão daqueles que vivem do trabalho. Seguimos a classificação das concepções de linguagem, apontadas por Geraldi (2012):

- a) A linguagem como expressão do pensamento;
- b) A linguagem como instrumento de comunicação;
- c) A linguagem como uma forma de interação.

Essas três concepções têm orientado os estudos do ensino de LPL e decorrem do contexto social, cultural, científico, político e econômico que compõem a estrutura social, em cada época. Assim, compreendemos a natureza da linguagem como código ideológico e semiótico, dessa forma, ela contém ideias, valores e significados produzidos e vivenciados pela sociedade da qual faz parte. Para Bakhtin (2006)<sup>3</sup>, “não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Para realizar essa discussão, guiamo-nos pelos pressupostos teóricos e filosóficos do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (2006), especialmente, os capítulos 4, 5 e 6, nos quais o autor trata “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico”, “Língua, fala e enunciação” e “A interação verbal”, respectivamente. Além disso, apoiar-nos-emos nos estudos de outros autores que se ancoram nos estudos bakhtinianos, tais como Antunes (2007,

---

<sup>3</sup> Essa obra foi publicada em duas edições sucessivas, no período entre 1929-1930, com a assinatura de Valentin Volochínov, um dos discípulos de Bakhtin. Esclarecemos, todavia, que Roman Jakobson defende, no prefácio da edição que utilizamos, a legitimidade da autoria bakhtiniana.

2009), Faraco (2001, 2008, 2016), Geraldi (2012), Possenti (2012), Travaglia (1997) e Soares (2001, 2002).

Discutimos, nas subseções seguintes, cada concepção supracitada, situando-as historicamente e, em seguida, examinamos como o ensino de LPL é preceituado no PPP do IFRN, observando sua inter-relação com o desenvolvimento da formação humana integral, no contexto da formação integrada, em direção à emancipação dos estudantes.

### **2.1.1 Rota 1 – a linguagem como expressão do pensamento**

Essa concepção de linguagem orienta o ensino de língua no Brasil desde os primeiros séculos da colonização portuguesa, quando o idioma português se sobrepôs aos dialetos dos nativos. Inicia-se no século XVI, com a educação jesuítica, que tinha o objetivo de catequizar os indígenas, ação que compreendia a alfabetização (de poucos privilegiados). Para realizar esse trabalho, os sacerdotes recebiam formação secundária e superior, a qual compreendia os estudos da gramática e da retórica, por meio de autores clássicos, conforme o modelo latino, de acordo com o programa de estudos da companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Nesse programa, depois da alfabetização, para aqueles que podiam continuar os estudos, não havia espaço para o ensino do vernáculo, pois predominava o Latim, segundo Soares (2001).

Nos primeiros séculos de colonização, falava-se três línguas, a língua geral, o tupi-guarani e o latim. Somente no Século XVIII, o Marquês de Pombal, iluminista que tinha o propósito de tornar a educação laica, expulsa os jesuítas do país, tomando da igreja a responsabilidade pela educação e uma das medidas foi determinar a obrigatoriedade do ensino de LP. Nesse período, as aulas régias também seguiam aquele modelo de ensino, que era dirigido para a burguesia, a qual se adaptava ao padrão normativo e prescritivo. No programa de ensino da administração da coroa portuguesa, ensinavam-se duas gramáticas, a vulgar, de LP, e a do latim, sendo que a primeira era um instrumento de aprendizagem da segunda.

A partir da instalação da Imprensa Régia do Rio de Janeiro, em 1808, surgiram diversas gramáticas de autores brasileiros, escritas por professores e dirigidas a alunos e professores, o que demonstra a importância da gramática para o Ensino de LP e a constituição da língua como área do conhecimento. Apesar das tendências nacionalistas da formação de uma língua nacional, brasileira, todo o poder de normatização e controle de qualquer variação, em nível lexical, fonético e sintático, manteve a LP unificada. Constituíam os livros didáticos os manuais de retórica (ensinamentos sobre a arte da elocução, do falar bem) que incluíam a poética (literatura e teoria literária). Posteriormente, a poética se desmembra da retórica, formando um

componente curricular independente. A principal diferença entre este programa e o dos jesuítas se refere à finalidade dos estudos, nestes voltados para a atividade eclesiástica, naqueles para a prática social.

Com a criação do colégio D. Pedro II, em 1847, no Rio de Janeiro, o estudo de LP foi incluído no currículo sob a forma de retórica, poética e gramática nacional. Somente no final do Império, retórica, gramática e poética se fundem na disciplina Português (Soares, 2002). Aquele colégio foi modelo para o Brasil durante muitas décadas, seus professores publicavam gramáticas, entre elas, a Gramática Portuguesa (1881), do professor de retórica, Júlio Ribeiro, e Gramática Portuguesa em três volumes, de João Ribeiro, que chegou a registrar, em 1941, a 97ª edição.

Esse modelo de ensino se perpetuou no Brasil do século XVI até aproximadamente os anos 1960, pois as necessidades e os valores dos privilegiados (que tinham acesso à educação) coincidiam com o ensino da gramática normativa. Já a classe trabalhadora, majoritariamente rural, estava mergulhada no analfabetismo, alheia às regras da norma padrão, à literatura, fora da escola, enfim, excluída da sociedade. Nesse contexto, os que estavam bem situados economicamente e tinham acesso à educação eram considerados muito inteligentes, dotados de uma capacidade inata. Predomina a concepção de linguagem como expressão do pensamento, na qual, a função da língua é exteriorizar o pensamento, de forma oral ou escrita, centrada no eu, naquele que exterioriza a linguagem.

Em seus estudos, Bakhtin (2006) define duas orientações do pensamento filosófico-linguístico dominantes nos estudos da linguagem, no início dos anos 30: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Discutimos a segunda na subseção 2.2.2, visto que se relaciona com a concepção de linguagem que será discutida naquela subseção. No tocante à primeira orientação, esse autor propõe quatro teses:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”) que se materializa sob a forma de atos individuais da fala<sup>4</sup>.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (*ergon*), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como um instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2006, p. 73, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> “Fala” se refere aos atos individuais de enunciação.

As teses apresentadas evidenciam a centralidade da expressão individual, que tem um papel importante para a compreensão do sistema linguístico. Segundo Bakhtin (2006), expressão é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores.

Para os defensores da teoria da expressão, o ato individual de criação da fala é a realidade essencial da língua. Então, só essa individualização estilística na enunciação concreta é histórica e produz a evolução da língua, cujo processo é oculto na formalização da gramática. Dessa forma, todo fato gramatical foi fato estilístico, resultante de uma criação.

O subjetivismo individualista se apoia na enunciação monológica como base para reflexão sobre a língua. O monologismo corresponde à ideia de enunciação unicamente centrada no locutor e na sua atividade criativa, desconsiderando que todo enunciado é uma interação com o outro, elaborado para produzir um tipo de ação ou reação. Bahktin (2006) refuta essa orientação e argumenta:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. [...]. Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAHKTIN, 2006, p. 115).

Assim, esse autor considera radicalmente falsa a teoria da expressão, que orienta o subjetivismo individualista, uma vez que é a expressão como signo semiótico e ideológico, que organiza a atividade mental e não o contrário. Nesse sentido, a língua não pode ser compreendida como um sistema pronto, ao contrário, como define Faraco (2016), “as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas”. Esse autor acrescenta ainda que “as línguas não existem em si; elas não são entidades autônomas – as línguas são elas e seus falantes; elas e a sociedade que as falam” (FARACO, 2016, p. 9). Compreendemos que a diversidade que uma determinada língua assume entre suas comunidades linguísticas é um exemplo do caráter histórico-ideológico da língua. A comunidade lusófona, nesse contexto, apresenta diferenças marcantes em seus fatos linguísticos, entre os diversos países que têm a língua portuguesa como

língua oficial. Essas diferenças são devidas à composição histórica, política e social dessas unidades político-geográficas.

Nessa concepção de linguagem como expressão do pensamento, a gramática é prescritiva, normatiza as regras, as quais devem ser seguidas para que se obtenha sucesso na fala e na escrita. Segundo Possenti (2012, p. 47), nessa acepção, “tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrição de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica evidente que o que é descrito, é ao mesmo tempo, prescrito”.

Nessa concepção de gramática, Travaglia (1997, grifo nosso) afirma que a prescrição se sustenta em argumentos de natureza:

- a) **estética**: inclusão de formas e usos por critérios como beleza, elegância eufonia e harmonia, e exclusão de outros que derivem cacofonia, colisão, eco e pleonismo;
- b) **elitista** ou **aristocrática**: faz um contraponto entre a variedade das classes dominantes e a das classes dominadas, portanto, condenam-se as formas diferentes daquelas prescritas pela gramática, cujos exemplos de escrita correta advêm dos escritores e gramáticos renomados;
- c) **política**: os critérios que determinam a natureza desse argumento são o purismo e a vernaculidade, os quais consistem em manter a língua livre de estrangeirismos, como proteção da identidade e da nacionalidade;
- d) **comunicacional**: as construções e o léxico escolhido devem resultar na expressão do pensamento, com clareza, precisão e concisão;
- e) **histórica**: exclui formas e usos da norma culta pelo critério da tradição, pois o não cuidado com a língua pode resultar na sua decadência, e junto dela também decai a sociedade.

Convém, nesse contexto, distinguir alguns conceitos como norma, norma culta e norma padrão. Segundo Faraco (2008, p. 40, grifo do autor), “*norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação” A norma agrega, portanto, valores socioculturais. Nesse sentido, o conceito de norma culta, termo utilizado muitas vezes como sinônimo de norma padrão, significa um fenômeno linguístico de variação, que em primeiro lugar, “ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (FARACO, 2008, p. 40). Com base nesse critério,

representaria a manifestação linguística de uma parcela ínfima da população brasileira, no entanto ela exerce uma força centrípeta nas comunidades urbanas e, assim, apresenta um poder homogeneizante sobre as demais comunidades linguísticas.

Partimos para o conceito de norma padrão para finalmente distinguir essa confusão conceitual. Como já apontamos, a necessidade de padronizar as línguas decorrem da formação dos Estados Centrais Modernos, como um dos instrumentos para diminuir as diferenças linguísticas herdadas do Estado feudal. Nesse contexto, as gramáticas e dicionários são importantes instrumentos de padronização. No Brasil, o projeto da norma padrão teve o objetivo de combater as variedades do português popular, concebida como “um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (FARACO, 2001, p. 73). Nesse sentido, esse autor firma a distinção:

Enquanto a norma culta/comum, standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas pela acentuada dialetização, para estimular um processo de uniformização, a projetos políticos de uniformização linguística (FARACO, 2001, p. 73).

Portanto, no ensino exclusivo da norma padrão, a língua se apresenta como homogênea e invariável, e a oralidade é desconsiderada em suas especificidades. Essa postura apresenta um posicionamento político de exclusão, pois nega as variedades linguísticas materializadas pelas diferentes classes sociais e regiões. Nas palavras de Possenti (2012, p. 49), “Essa exclusão não é privilégio de tal concepção, mas o é de forma especial: a variação é vista como deturpação de um protótipo. Quem fala diferente fala errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno, é um conceito elitista de língua.”

Na perspectiva dessa concepção, os objetivos de ensino são direcionados para as atividades metalinguísticas, aquelas que tratam da própria linguagem, descrevendo-a e analisando-a. A unidade básica de análise é a palavra e as atividades de ensino se preocupam com sua classificação e com a análise lógica, de acordo com as regras gramaticais prescritas. Devido a isso, toda resposta que esteja em desacordo com essas regras é considerada erro. Esse domínio normativo do ensino é essencialmente excludente, uma vez que “[...] a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois considera aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente” (ANTUNES, 2007, p. 30).

Nessa concepção, o texto tem um sentido único, monossêmico, e se apresenta como um constructo finalizado, cuja qualidade depende da capacidade e da criatividade individual. O

produtor deve seguir as regras da gramática prescritiva e organizar o pensamento em forma de linguagem. Dessa forma, a leitura é um processo de decodificação, ou seja, de reconhecimento dos signos linguísticos.

Nessa perspectiva, tem-se o ensino prescritivo, conforme assinala Travaglia (1997), em que são atendidos apenas dois objetivos de ensino de LP: levar o aluno a dominar a norma padrão e ensinar a escrita dessa norma. Não há, nessa abordagem de ensino, um comprometimento político-social com a classe trabalhadora, que esteve majoritariamente fora da escola até aproximadamente os meados do século XX. Com a democratização do acesso, resultante do modo de produção capitalista e sua conseqüente urbanização, a escola passa a ter alunos de origens heterogêneas e, assim, a mostrar a insuficiência de uma perspectiva de ensino legitimadora da cultura e da linguagem da classe dominante.

Na próxima subseção, discutimos a segunda concepção de linguagem: a linguagem como instrumento de comunicação, conforme a classificação de Geraldi (2012). Abordaremos as conseqüências dessa concepção para o ensino de LP, as quais decorrem principalmente do acesso da classe trabalhadora à escola, impulsionado pelas demandas socioeconômicas.

### **2.2.2 Rota 2 – a linguagem como instrumento de comunicação**

Como nos referimos anteriormente, os anos 50 do século XX assistiram à democratização do acesso à educação e ao aumento da matrícula dos alunos, progressivamente, nos anos 60 desse mesmo século. Essa realidade traz novas perspectivas e circunstâncias para o ensino de um modo geral e, em especial, para o ensino de LP. Com o governo militar, a partir de 1964, implementa-se no Brasil o modelo desenvolvimentista, decorrente do modo de produção capitalista. Como país periférico na divisão geoeconômica desse sistema, o governo brasileiro organiza a educação para atender à formação mínima daqueles que vendem sua força de trabalho.

Essas circunstâncias trazem algumas conseqüências para o ensino. Uma delas é a desvalorização da carreira docente, pois a crescente demanda de matrículas gerou um aumento do número de professores necessários para atendê-la. Diante dessa realidade, o governo rebaixou os salários, desmotivando os professores a se manterem na carreira e isso trouxe repercussões para o ensino. Refletiu na organização dos livros didáticos, que passaram a ter os textos e exercícios integrados ao material didático, reduzindo a tarefa, anteriormente, exclusiva do professor, de elaborar os exercícios a partir dos manuais de gramática e das antologias, que continham os textos literários. Nesse contexto, modificam-se as características dos dois sujeitos

que polarizam a relação de ensino e aprendizagem, o aluno e o professor, situação que apresentava expectativas de mudanças na orientação curricular do ensino de LP.

Nesse período, A LDB nº 5.692/71 alterou a nomenclatura da disciplina, que passou a ser nominada da seguinte forma: Comunicação e Expressão nas séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais, no então 1º grau<sup>5</sup>; já no 2º grau, não há o foco na comunicação, ao menos na denominação da disciplina – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Essa modificação legal modaliza, de certa forma, o caráter instrumental da disciplina, especialmente no então 1º grau, reduzindo a linguagem a um instrumento de comunicação.

Nessa concepção, a linguagem é considerada o meio objetivo para a comunicação. Bakhtin (2006) define a orientação do pensamento filosófico-linguístico como objetivismo abstrato, que se opõe ao subjetivismo individual, apresentada na subseção anterior. Assim, o autor expõe quatro proposições, que constituem esse pensamento:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória desta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artístico, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais da fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN, 2006, p. 82-83).

Diferentemente do que se propõe na concepção de linguagem como expressão do pensamento (conforme discutimos na sessão 2.2.1), as formas normativas são determinantes para o imobilismo da língua, uma vez que a linguagem não é considerada uma criação individual, artística. Dessa forma, os atos individuais da fala não são significativos diante do sistema linguístico estável, pois eles constituem refrações ou variações. Isso se deve especialmente à influência da corrente racionalista, a qual caracteriza a língua como um sistema

---

<sup>5</sup> Nesse período, o 1º grau correspondia ao atual Ensino Fundamental; o 2º grau, ao atual Ensino Médio.

arbitrário e assim relaciona o código linguístico ao código matemático, por isso o caráter objetivo e abstrato que orienta a concepção de linguagem como meio de comunicação.

Nas proposições apresentadas, vimos que o tratamento dado à linguagem desconsidera seu caráter ideológico, o qual reflete os valores e a força política da estrutura social. Essa orientação pretende que a linguagem seja neutra e objetiva, apenas um instrumento de comunicação, tese refutada por Bakhtin (2006).

Nesse sentido, a definição de língua também é excludente, por ser uma construção teórica abstrata, homogênea, que apesar de reconhecer outros sistemas de organização linguística (as variações decorrentes da fala), não os incorpora. (POSSENTI, 2012). A função da língua é transmitir e codificar as informações, assim a linguagem é competência e o sujeito emissor, ao codificar sua mensagem, espera que o receptor a decodifique, exatamente da maneira que foi intencionalizada. Portanto, há uma centralidade no receptor, prescindindo da expressão criativa e da significação ideológica. Se na primeira orientação, o processo de enunciação detém a centralidade no emissor, nesta ocorre o contrário. Assim, ambas se caracterizam pelo caráter monológico, que nega a linguagem como atividade humana essencialmente dialógica e interativa.

A concepção de linguagem como meio de comunicação foi moldada no âmbito de correntes teóricas como o estruturalismo linguístico e o gerativismo, atribuídos aos linguistas Ferdinand Saussure e Noam Chomsky, respectivamente. Saussure propõe no estruturalismo, uma distinção entre língua e fala. Para ele, língua é um sistema abstrato, partilhado por uma comunidade de falantes, que ganha realidade concreta na fala. No gerativismo, Chomsky distingue os conceitos de competência – capacidade inata natural do indivíduo e, em parte adquirida, de formular e compreender frases em uma língua, e de desempenho – utilização concreta dessa capacidade.

Nesse cenário de confluências teóricas, essa concepção resulta de diversas correntes de estudos da língua, as quais são reunidas na Linguística da Enunciação ou do Discurso, que reconhecem a variação linguística. O linguista e pensador russo Roman Jakobson tem uma importante parcela nessas contribuições, pois, ao desenvolver a teoria da comunicação, definiu as funções da linguagem e os elementos constitutivos da comunicação, com grandes repercussões no currículo e nas aulas de LP.

Em decorrência das definições dessa concepção que expomos, a gramática é descritiva, pois sua tarefa é apresentar uma “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 1997, p. 27). Essa descrição propõe um conjunto de regras a serem seguidas e descreve aquelas utilizadas pela sociedade, na qual, cada sujeito dispõe do

código adequado à situação. Assim, classifica-se o que é gramatical e o que não o é de acordo com a estrutura de funcionamento da variedade padrão. No entanto, o cientista linguístico pode fazer gramáticas de qualquer variedade, a partir de unidades, categorias e funções e ainda definir as relações de funcionamento entre elas.

O ensino orientado exclusivamente por essa tendência é consequentemente descritivo (TRAVAGLIA, 1997). O texto é um modelo a ser seguido, tem um sentido único e sua leitura pressupõe a interpretação, ou seja, o reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais. Com a contribuição da Linguística da Enunciação, novos gêneros são inseridos no material didático, como os da esfera jornalística e as histórias em quadrinhos (SOARES, 2002), além dos literários, que antes eram exclusivos. A produção textual é orientada para os modelos existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação, portanto essa produção é dissociada dos usos sociais dos textos na sociedade. A unidade básica de análise passa a ser a frase, em atividades de ensino de natureza metalinguística, que são direcionadas para preenchimento de lacunas, com centralidade nas estruturas da língua.

A oralidade começa a ser reconhecida numa abordagem sincrônica, que consiste em estudos do funcionamento da língua em determinado recorte temporal, desconsiderando seus processos evolutivos históricos. Opõe-se, portanto, à diacronia, conforme a seguinte distinção:

Linguística sincrônica: irá se ocupar das relações lógicas e psicológicas que unem termos coexistentes e formadores de um sistema, tal como eles são percebidos pela mesma consciência coletiva.

Linguística diacrônica: estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência, e que se substituem uns aos outros, sem formar sistema entre si (SAUSSURE, 2006, p. 116).

As variedades são reconhecidas apenas teoricamente, por isso prepondera a norma padrão, mas o aluno deve conhecer a “instituição linguística” que utiliza, e, também, as outras instituições sociais. Em decorrência dessa perspectiva de ensino de LP, a escola atende a dois objetivos:

Levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; e ensinar o aluno a pensar, raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade (TRAVAGLIA, 1997, p. 39).

Entretanto, não contempla a abertura para a pluralidade dos discursos, pelos quais os sujeitos possam atuar social e politicamente, nas diversas dimensões de suas relações sociais. O reconhecimento das variedades linguísticas tem influência dos estudos sociolinguísticos, no contexto do processo de democratização do acesso escolar e, conseqüentemente, do aumento de matrículas das camadas populares, cuja linguagem é permeada por variações de natureza social ou geográfica. O Estado, por sua vez, em processo de desenvolvimento, necessita de pessoas minimamente “qualificadas” para vender a força de trabalho produtiva. Nesse panorama, a educação não está comprometida com a emancipação dos sujeitos, mas com o desenvolvimento econômico do Estado, e assim, reproduz cada vez mais as desigualdades sociais.

Assumimos, portanto, que a concepção de linguagem como interação (abordada na subseção seguinte) é a que possibilita a formação integral dos sujeitos, pois traz como objeto de aprendizagem as diversas formas de discursos que fazem parte da sociedade em que estão inseridos. Bakhtin (2006) define a verdadeira substância da língua pelo fenômeno social da interação verbal, materializada pelas enunciações e não como um sistema abstrato de formas linguísticas nem pelo ato psicofisiológico de sua produção. Por isso, a interação de forças sociais por meio da palavra constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse posicionamento encontra eco nas palavras de Antunes (2009), quando essa autora afirma que “Um ensino de línguas, que em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito” (ANTUNES, 2009, p. 38). Assim, compreendemos que a língua é parte constitutiva da espécie humana, enquanto recurso que atribui sentido à existência, ao materializar linguisticamente os valores e as ideologias estabelecidos na sociedade. Nesse contexto, a língua e as circunstâncias sociopolíticas da humanidade estão entrelaçadas (ANTUNES, 2007).

### 2.3.3. Rota 3 – a linguagem como forma de interação

O processo de redemocratização do país, nos anos 1980, possibilitou alterações nos diversos cenários da sociedade, inclusive na educação. No caso do ensino de LP, a disciplina passou a ser novamente denominada Português, resultado de luta dos acadêmicos e especialistas da área.

Até os anos 1980, apesar da influência das ciências linguísticas, seus impactos na educação ocorreram de forma pouco expressiva, visto que, até então, o ensino era predominantemente tradicional. Nos anos 1990, com a expansão das tecnologias da informação e da comunicação, as mudanças começaram a ocorrer mais rapidamente.

Nesse contexto, a LDB nº 9.394/96 representou, em parte, um avanço para a educação brasileira e, entre suas consequências, deu-se a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais se constituíram como uma reforma curricular do ensino. No caso de LP, os PCN registraram explicitamente a concepção de linguagem que orientaria o ensino:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da Língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesta concepção, a linguagem se configura como espaço da interação humana, processo que extrapola os limites da mera comunicação entre emissor e receptor. Fruto do contexto da redemocratização do país, essa concepção se relaciona com a perspectiva social, considerando que os alunos que frequentam a escola pública são majoritariamente da classe trabalhadora. Os PCN tiveram ampla distribuição para os professores da rede pública da Educação Básica.

Tal concepção de linguagem já era claramente defendida por Bakhtin (2006) nos anos 1930. No capítulo intitulado A interação verbal, esse autor expõe as proposições que compõem a terceira orientação do pensamento filosófico-linguístico:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade específica nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se ‘uma necessidade de funcionamento livre’ uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato da fala individual (no sentido estrito do termo individual é uma *contradictio in adjecto*<sup>6</sup> (BAKHTIN, 2006, 130, grifo do autor).

No tocante à primeira pressuposição, convém retomar a distinção entre norma padrão e norma culta, a que já nos referimos nesta seção. A norma padrão corresponde à abstração científica, que “não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua”. Na comparação entre a norma padrão e norma culta firmada por Faraco (2008, p. 73), há a definição de norma culta como “expressão viva de certos segmentos em determinadas situações”, e norma padrão como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetização, a projetos de unificação política”. De acordo com a primeira pressuposição bakhtiniana, tomar a linguagem como interação pressupõe considerar a realidade concreta da língua, que inclui, além da norma culta, como expressão urbana socialmente prestigiada, outras tantas variedades linguísticas, oriundas do interior da estrutura social, as quais correspondem a diferentes características dos grupos de falantes.

Nesse sentido e corroborando o entendimento da segunda pressuposição bakhtiniana, a língua é uma atividade essencialmente funcional, assim, está “a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram” (ANTUNES, 2009, p. 35), razão pela qual evolui ininterruptamente, em função dessas configurações contextuais.

É nesse sentido que o pensamento bakhtiniano é orientado pelas leis sociológicas, são elas que definem a evolução histórica da língua, que, enquanto signo ideológico, se renova à medida que a sociedade se modifica. Por essa razão, Faraco (2008, p. 41) alerta-nos que “uma

---

<sup>6</sup> Expressão latina que na nossa língua significa “contradição em termos”.

norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.”

Ao firmar esse entendimento, compreendemos que a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, o processo comunicativo ultrapassa a psicologia puramente individual implicada no processo de elaboração dos enunciados, uma vez que:

Apoia-se no outro, serve de ponte entre locutor e interlocutor. Ideológica por natureza, ela segue os atos de compreensão e interpretação da vida humana. Concretiza-se como signo ideológico no fluxo da interação verbal, ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que ela surge; por essa razão, a palavra é a revelação de um espaço em que os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Dessa forma, o texto põe o locutor e interlocutor frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por eles, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizados, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 121).

Em decorrência dessas pressuposições, Bakhtin (2006) defende que a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social, porque se materializa na interação, por meio do processo dialógico, que envolve no mínimo dois interlocutores e o jogo de intencionalidades envolvidos nessa interação. Dessa forma, esse autor estabelece os pressupostos que refutam as pressuposições do subjetivismo individual, que corresponde à concepção de linguagem como expressão do pensamento, e as do objetivismo abstrato, que corresponde à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Enquanto nessas concepções, o foco do estudo da língua estava centrado ora no emissor, ora no receptor, na linguagem como interação, há interlocutores que interagem na enunciação, a partir de seu lugar social.

Portanto, sob a orientação dessa concepção, o processo de interlocução tem um papel importante na flexibilização da estrutura e funcionamento da língua. Nesse sentido, o reconhecimento das variedades linguísticas, de origem social ou geográfica, modifica a concepção de gramática: a língua passa a ser percebida como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com uma situação de interação comunicativa, e a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 1997, p. 28).

A gramática internalizada, como é denominada, apresenta várias implicações para o ensino de língua, algumas delas ainda não assimiladas por professores e alunos de LP, tal é o peso da tradição da gramática normativa. Uma delas é superação da dicotomia certo e errado,

substituído pelo binômio adequado e inadequado. Assim, determinados usos linguísticos são adequados à situação de comunicação formal, outros à situação de comunicação informal, nesse sentido, é o contexto de interlocução que determina o uso das variedades linguísticas.

Essa perspectiva de gramática tem repercussões no ensino, especialmente na orientação dos aspectos discursivos dos textos orais escritos, mas cabe destacar que a escola detém a responsabilidade de ensinar a variedade padrão da língua, porque esta é a valorizada socialmente e exigida em determinadas situações de comunicação. A diferença essencial consiste no fato de que agora entendemos e ensinamos essa variedade a partir de uma consciência de que ela tem a mesma origem das outras variedades. Olavo Bilac expressa, poeticamente, essa realidade no verso memorável “A última flor do Lácio, inculta e bela”, uma referência à derivação de nossa língua do Latim Vulgar (falado por pessoas sem instrução, ou pelos povos dominados), que por sua vez, é uma variedade do Latim Clássico (usado pela classe dominante da época).

Possenti (2012) desvela os reais motivos da valorização da norma culta, quando afirma que essa variedade detém a força por dois fatores que não fazem parte de sua estrutura: pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, a atenção dos gramáticos, que se dedicaram a sistematizá-la, tornando a variedade capaz de expressar mais. Assim, as outras variedades ficam destinadas ao uso cotidiano, ou em textos orais e escritos, que reproduzam situações de informalidade, ou no caso de textos literários, conforme a caracterização dos personagens.

Entendemos que não é possível ignorar o prestígio da norma culta (a variedade que mais se aproxima da norma padrão), apesar da legitimidade das outras variedades. É preciso reconhecer que, em várias situações de interação, seu uso é demandado como o mais adequado. No entanto, é necessário reconhecer a legitimidade de outras variedades. Essa é uma das consequências da concepção interacionista para o desenvolvimento do ensino produtivo, o qual não pretende modificar as variedades dos alunos, mas sim desenvolver as competências linguística, textual e discursiva necessárias à leitura e à produção dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Travaglia (1997) destaca o ensino produtivo para a consecução do objetivo, que considera mais importante no ensino de LP: desenvolver a competência comunicativa, implicadas, nesta, a competência gramatical (linguística) e a textual. Fazem parte deste objetivo as seguintes capacidades: formativa, relacionada à possibilidade de os alunos produzirem e compreenderem uma infinidade de textos e avaliá-los; transformativa, que envolve a

possibilidade de transformar textos, por meio de resumos, paráfrases, reformulações, e além disso, avaliar a adequação dessas intertextualidades; e a qualitativa, que envolve a identificação dos textos e das tipologias textuais. Esta tem relação com a capacidade formativa. A competência comunicativa (textual) se relaciona com o reconhecimento e a produção de enunciados completos, ou seja, os textos que circulam nas diversas situações de comunicação. Disso depreende-se que o domínio do uso da variedade padrão está contido no domínio mais amplo, que é a possibilidade de identificar os textos e de produzi-los, conforme seus contextos.

Nessa concepção, os objetos de aprendizagem se organizam em gêneros textuais, pertencentes às diversas esferas de circulação da atividade humana. Portanto, a produção textual não é orientada pelas tipologias textuais, mas sim pelo tema, estilo e finalidade a que o texto se propõe. Nessa perspectiva, a unidade de ensino não é a palavra, nem a frase, mas sim enunciados completos, com valor discursivo e intenção comunicativa, que são usados nas práticas sociais que utilizam a linguagem, a qual é percebida também como prática social.

Esses enunciados completos constituem os gêneros discursivos, unidade de ensino trazida para o currículo pelos PCN, aqui no Brasil. A definição mais difundida de gêneros é de Bakhtin (2003), na obra *A estética da criação verbal*. Os gêneros são, para esse autor, um conjunto de enunciados relativamente estáveis, que compreendem todos os textos que produzimos, sejam orais ou escritos. Relativamente estáveis porque evoluem com o tempo, conforme as alterações científico-culturais pelas quais a sociedade evolui. O assunto, a estrutura, o estilo, entre outros aspectos são responsáveis pela forma de cada gênero, a qual tem caráter heterogêneo, uma vez que se materializa pelo diálogo. Esse autor divide-os em gêneros primários – os situados da esfera de atividade do cotidiano –, e secundários – os gêneros mais elaborados, utilizados em situação formal, que exigem trocas culturais mais complexas.

O trabalho pedagógico com os gêneros discursivos abrange outros elementos além do linguístico, uma vez que envolvem normas delineadas pelas práticas sociais que definem o diálogo materializado pela linguagem. Concordamos com Antunes quando ela afirma que “A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento”. (ANTUNES, 2009, p. 54).

Na abordagem da linguagem como interação, a gramática não é o programa de ensino, apenas faz parte dele. Nesse currículo, são considerados o conhecimento enciclopédico (que envolve o conhecimento de mundo e das outras áreas do conhecimento), o textual (discursivo) e o linguístico. Isso implica priorizar atividades de ampliação do léxico, de organização textual, de adequação do gênero à situação de comunicação, de decisão sobre os usos das variedades

linguísticas e de diálogo com os objetos de estudo das outras áreas do conhecimento. Isso caracteriza o ensino da língua materna.

Como já ressaltamos, o ensino não está dissociado das relações estruturais que compõem a sociedade, ao contrário, cada concepção de linguagem corresponde a propósitos políticos implícitos ou explícitos, que tendem a reproduzir ou intensificar as desigualdades sociais. Vimos, no entanto, que a concepção de linguagem como interação é a que se aproxima de uma democratização do ensino da língua em direção à emancipação dos estudantes.

Na próxima subseção, discutimos, de forma articulada com os pressupostos apresentados nesta seção, como o IFRN orienta o ensino de LPL e como essa orientação contribui com a formação humana integral no EMI.

#### **2.2.4 Orientações para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Projeto Político Pedagógico do IFRN**

O Volume V do PPP do IFRN apresenta o conjunto das propostas pedagógicas referentes às disciplinas de educação básica no currículo integrado à formação técnica. Entre essas, a proposta de LPL com as concepções de ensino que norteiam a prática pedagógica dos professores, ancorada nos seguintes documentos oficiais:

o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (PPP) 1; os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), publicados, inicialmente, em 1999; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), publicadas em 2006. Em âmbito mais geral, essa proposta ampara-se, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 36, I, em que se entende a disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio, como instrumento de comunicação, como ferramenta possibilitadora do acesso ao conhecimento e como saber imprescindível ao exercício da cidadania [...] (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 10).

O princípio basilar da proposta define que “é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e que é só por intermédio dela que ele pode refletir sobre si mesmo”. Dialoga, portanto, com a perspectiva bakhtiniana discutida na subseção anterior, que defende a linguagem como interação, nesse sentido, entende “que as relações entre mundo e linguagem não apenas são convencionais como também nascem das demandas da sociedade e de seus grupos sociais, das transformações pelas quais estes últimos passam em razão de novos grupos emergentes de novas demandas” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 10). Compreendemos, entretanto,

que há uma incompatibilidade entre essa concepção e o artigo 36, I<sup>7</sup> da LDB (no qual se ampara), que entendia a LP como instrumento de comunicação. Como vimos, esta concepção se distancia de um ensino produtivo, que tenha como consequência a atuação ativa e interativa dos estudantes, por meio da linguagem, nas práticas sociais.

Apesar dessa contradição, a proposta para o ensino de LPL apresentada pelo PPP é coerente como os pressupostos da formação humana integral emancipatória, ao estabelecer explicitamente os pilares que a sustentam:

A visão crítica de homem, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a socialização e a difusão do conhecimento numa concepção histórico-crítica, objetivando a formação integral dos educandos;  
a concepção interacionista de língua, de linguagem e de práticas;  
e a opção por procedimentos metodológicos que materializem tanto a visão crítica exposta no PPP, quanto à concepção interacionista presente nos PCNEM e nas OCEM. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 10).

Nesse sentido, o ensino de LPL orienta-se a partir de uma visão sócio-histórica, na qual as diferentes formas de linguagem e de registro da língua são consideradas porque fazem parte da construção social e histórica dos sujeitos. A proposta define a necessidade do trabalho com textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem, que “espelhem a língua em uso sócio-histórico, tanto refratando quanto refletindo a realidade, e que o aluno, de forma crítica e lúdica, possa vivenciar situações multifacetadas de leitura e de escrita” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 11-12). Nesse propósito, estabelece a linha teórico-metodológica de ensino de LPL, no tocante:

a) às variedades linguísticas – o trabalho com a língua e a linguagem não pode privilegiar um uso eleito como o correto por um determinado grupo social, mas investir na reflexão sobre os vários conjuntos de registros linguísticos (em sua variedade social, espacial, temporal, estilística, etc.), sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua;

---

<sup>7</sup> Esse inciso da LDB foi revogado, mas seu texto continua vigente nas DCNEM: “ Art. 12. O currículo do Ensino Médio deve: I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) **a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;**” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

- b) ao trabalho com os gêneros discursivos – devem ser trabalhados do mais simples ao mais elaborado, que apresentem registro de linguagem do formal ao informal e pontos de vista diversos (hegemônicos e não hegemônicos);
- c) à Literatura – deve visar à formação de um leitor crítico, a partir da construção de um repertório literário, artístico e cultural resultante da leitura integral de obras canônicas e não canônicas, trabalhadas sob a perspectiva dos gêneros e estilos (escolas ou épocas) literárias, incluindo as literaturas afro-brasileira e africana.

Compreendemos, portanto, que o PPP do IFRN orienta claramente as concepções de linguagem e de ensino que se coadunam com a formação humana integral, todavia, entendemos que há uma lacuna sobre o trabalho do professor de LPL em articulação com as outras disciplinas do currículo, na perspectiva da integração curricular – da relação entre o todo e suas partes, conforme explicita o Documento Base do EMI.

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (BRASIL, 2007, 52-53).

Entendemos também que essa integração constitui uma das vigas da formação humana integral e depende de uma postura epistemológica construída na práxis pedagógica, considerando que a formação *omnilateral* e politécnica é um caminho que percorremos – uma travessia. Essa formação está afirmada nos documentos oficiais, o que representa um grande avanço em face à trajetória dual da educação brasileira. Todavia, é necessário materializarmos na prática, em que as subjetividades e as trajetórias individuais e coletivas dos professores podem significar uma maior ou menor contribuição; podem também significar experiências que subsidiem a (re)construção da proposta, com o propósito de consolidarmos a formação humana integral e, por conseguinte, a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, objetivamos, nesta seção, discutir o EMI como travessia para a formação humana *omnilateral* e politécnica, que emerge de uma trajetória educacional marcada pela dualidade. Expomos e discutimos como os pressupostos dessa formação são defendidos por autores progressistas e como estão explicitados nos documentos oficiais do IFRN. Discutimos também a formação de professores como um dos pilares para a realização dessa travessia, por

meio de uma pedagogia crítica comprometida com a emancipação dos sujeitos, considerando que a travessia depende de uma postura epistemológica situada na práxis pedagógica.

Como nosso objeto de estudo enfoca a práxis de professores de LPL que atuam no EMI, refletimos, sob a perspectiva histórico-crítica, sobre os pressupostos implicados no ensino de LPL, apontando os rumos desse ensino a partir de três concepções de linguagem (como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação, interação) e esclarecendo que a linguagem como interação é o rumo que conduz à travessia. Essa concepção está plenamente assumida no PPP do IFRN, entretanto, nossa busca fenomenológica consiste em compreender como (ou se) ela está expressa nas narrativas sobre a formação, as concepções e a prática dos professores.

Destacamos ainda que esta seção foi necessária e importante para definirmos os pressupostos sobre EMI e sobre o ensino de LPL, considerando que são categorias do objeto desta pesquisa que precisam ser compreendidas, a fim de construirmos a análise das narrativas com o apoio dos interlocutores teóricos e com as informações dos principais documentos que orientam o EMI.

Com esse propósito, encaminhamo-nos para a próxima seção, na qual expomos os aspectos conceituais e procedimentais implicados no percurso metodológico. Sentimos a necessidade de elaborar uma seção para detalharmos o processo metodológico empreendido para chegarmos à análise das narrativas, nas quais investigamos a relação da formação *stricto sensu* com as concepções e práticas narradas dos professores de LPL no EMI. Diversos conceitos estão implicados na pesquisa com as histórias de vida, incluindo a compreensão sobre a configuração da narrativa, memória individual e memória coletiva, além disso, a explicitação dos princípios e etapas da ATD, metodologia que elegemos para a análise descritiva e interpretativa das narrativas dos seis professores de LPL.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 1994, p. 42).

Por meio dessa epígrafe, compartilhamos a reflexão do personagem narrador Riobaldo, de Grande sertão: veredas. A metáfora da travessia carrega em si o oculto e o inimaginável, ou seja, experiências emergentes não previstas por aquele que as atravessa. Entreter-se ansiosamente apenas com a saída e a chegada gera pontos cegos no percurso, ou ainda, “contentar-se apenas com a chegada é perder os significados que se vão engendrando nas paisagens multiformes do trajeto” (PIMENTA *et al.*, 2006, p. 8).

Assim como o personagem que se indaga “viver nem não é muito perigoso?”, também nos inquirimos sobre a nossa travessia – nosso caminho metodológico –, em busca das respostas a que nos propomos alcançar, conscientes do nosso compromisso deontológico com a voz dos sujeitos e com a pesquisa, e dos riscos a que nos submetemos ao adentrar o universo da subjetividade. Se o caminhar para a subjetividade representou os riscos, na mesma intensidade, promoveu o estímulo necessário que nos fortaleceu nessa travessia.

A nossa opção pela pesquisa (auto)biográfica se deve principalmente à adequação dessa opção metodológica para chegarmos ao lugar a que nos direcionamos – obter respostas acerca da relação entre a formação e a prática de professores de LPL no EMI. Vislumbramos os professores como fontes genuínas para obtermos essas respostas.

Com explica Santos (2008), a natureza do conhecimento científico que predominou durante cerca de 400 anos (século XVI ao XX) seguia pressupostos teóricos que não consideravam as histórias dos sujeitos, sua cultura e seus valores como caminho epistemológico válido. As Ciências Sociais, cujo desenvolvimento primordial ocorreu no século XVIII, foi submetida à mesma racionalidade científica das ciências naturais, na qual “as ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas” (SANTOS, 2008, p. 26). Assim, no paradigma da ciência moderna, a essencialidade consiste em preservar o rigor científico, aferido apenas pelo rigor das medições, em detrimento das qualidades intrínsecas do objeto, “que são desqualificadas e em seu lugar passam a imperar quantidades em que eventualmente se podem traduzir” (SANTOS, 2008, p.

28). Essa racionalidade busca a formulação de leis gerais, a partir da quantificação da regularidade de uma ocorrência, com o propósito de explicar futuros fenômenos.

Na emergência de um novo paradigma nas últimas décadas do século XX, uma nova racionalidade é construída a partir da desconstrução dos pressupostos que firmavam o paradigma dominante. A nova orientação epistemológica aponta para a impossibilidade de formular leis gerais sobre os fenômenos, assim, o sujeito “regressa nas vestes do objeto”. Nesse sentido, “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento (SANTOS, 2008, p. 83).

Nesse cenário profícuo à valorização do sujeito, diversos pesquisadores situados em diferentes partes do mundo têm se dedicado a trabalhar a matéria (auto)biográfica como método de pesquisa, compondo o amplo lastro da pesquisa autobiográfica. As histórias de vida como abordagem metodológica vêm se consolidando desde a década de 1970. Nessa direção, destacam-se Bourdieu *at al.* (1973), ao teorizar sobre a experiência individual como especificação da história coletiva; e Sartre (1978), com a obra *Questão de método*, em que questiona a omissão do sujeito no marxismo mecanicista e propõe o método biográfico para analisar a realidade social; outros testemunhos importantes sobre os aspectos teóricos e metodológicos das histórias de vida estão registrados em *Cahiers Internationaux de Sociologie* (1980), em que os autores (Thompson, Mafesoli, Ferratori, Bertaux, Balan & Jelin) se detiveram tanto em aspectos operacionais quanto com o movimento sociológico de articulação empírica (MINAYO, 2014). Nesse universo, Nóvoa (2015) recorda uma obra singular de Ada Abraham, publicada em 1984 – *O professor é uma pessoa* –, que modificou a literatura pedagógica na direção de estudos cuja centralidade é o professor: “a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e as autobiografias docentes ou o desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2015, p. 15).

A título de ilustração da ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, mencionamos os diversos eventos científicos no Brasil e no exterior. Abraão (2013) informa-nos sobre a relevância das cinco edições do Congresso Internacional de Pesquisa Científica (Auto)Biográfica (CIPA), que, a partir de 2004, publicou 25 livros, os quais integram a autoria de pesquisadores brasileiros e do exterior – Portugal, Espanha, França, Itália, Suíça, Dinamarca, Alemanha, Canadá, México, Colômbia e Argentina.

No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se fortalecido com a formação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) em 2008. Além disso, os organismos governamentais de apoio à pesquisa (CNPq, CAPES, FAPs, entre outros) têm apoiado grupos de pesquisa em diversos estados, entre os quais citamos os seguintes: O Sujeito Singular-Plural:

narrativas de vida, identidade, docência e formação continuada de professores (GRUPODOCI-PUCRS); (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO-UNEB-CNPq); Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR-UFRN-CNPq), todos vinculados a programas de pós-graduação.

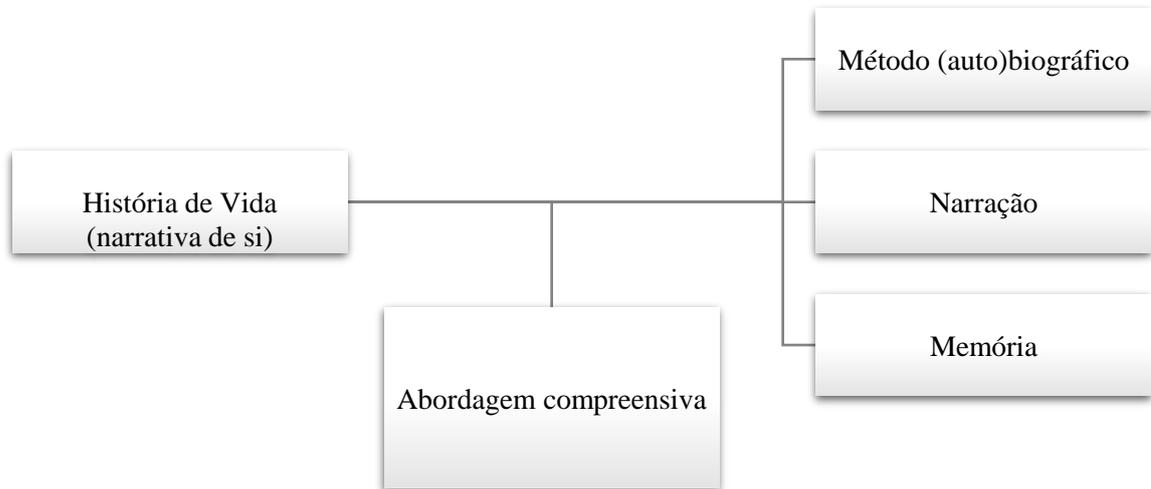
Essa atenção dada à pesquisa (auto)biográfica situa-se no âmbito cultural amplo que inclui a produção artística e literária, de acordo com Nóvoa (2015, p.18), “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” Além disso, as diversas possibilidades com os métodos de análise e a abordagem interdisciplinar situam-se entre as qualidades que potencializam o método (auto)biográfico.

A abordagem metodológica com história de vida, que direcionou nossa busca epistemológica, apresenta a necessidade de mergulharmos profundamente no desconhecido, embora estejamos ancorados em pressupostos teóricos que nos asseguram acerca de questões necessárias ao diálogo entre os interlocutores teóricos, os empíricos e o nosso olhar que buscou compreender e interpretar o material (auto)biográfico.

Perscrutamos as narrativas de si em busca de respostas sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e a prática dos professores de LPL que atuam no EMI. Nosso objeto de estudo situa-se na categorização elaborada por Nóvoa (2015, p. 22), entre as pesquisas que apresentam “objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* práticas (dos professores)” Embora estejamos imbuídos desses objetivos, respaldamos este estudo a partir de uma fundamentação teórica, dessa forma, na seção anterior, cercamo-nos de pressupostos teóricos sobre formação humana integral, *omnilateral* e politécnica; formação de professores; e sobre as concepções de linguagem e de ensino de LP. Além disso, perscrutamos como essas categorias estão postas nos documentos que normatizam e orientam o EMI.

Da mesma forma, nesta seção, respaldamos nosso caminho metodológico a partir de pesquisadores que abordam a pesquisa (auto)biográfica e suas categorias correspondentes – memória e narração (Figura 4); além disso, descrevemos nosso percurso em direção aos sujeitos e suas narrativas de si (Figura 5); e, por fim, apresentamos os caminhos compreensivo-interpretativos das narrativas (Figura 7), configurados por meio da ATD. A seguir, apresentamos a Figura 4 e a discussão dos elementos que a constituem.

Figura 4 – Organograma sobre a constituição teórico-metodológica da narrativa de si



Fonte: Elaboração própria em 2018.

A História de vida é um caminho metodológico que referencia “tipos de estratégias para pesquisar sentidos da experiência humana comum em lugares sociais específicos” (MINAYO, 2014, p. 154). Situa-se no âmbito da sociologia compreensiva, que “privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais, mostrando que os conceitos de significado e de intencionalidade os separam dos fenômenos naturais” (MINAYO, 2014, p. 95).

A substância dessa abordagem é, portanto, a (auto)biografia reconstruída pela memória dos sujeitos que atravessam um processo compreensivo de si mesmo, conforme esclarece Delory-Momberger (2012, p. 524-525, grifo da autora):

[A pesquisa biográfica] é alimentada por uma tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricouer) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), [...] estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.

Nessa direção, a história de vida se situa entre as modalidades de abordagens compreensivas, tais como a fenomenologia compreensiva, a etnometodologia e o interacionismo simbólico. Diversos termos são utilizados para designar a modalidade metodológica que seguimos: narrativa de si, narrativa de vida, história oral, etnobiografia, entre outros. Neste trabalho, utilizamos o primeiro termo, na acepção proposta por Abrão (2013, p.

10), na qual a narrativa de si implica o caminhar para si que envolve o movimento de fazer e refazer “informado pela reflexividade (auto)biográfica”. Dialogamos com o termo história de vida porque é mais utilizado pelos teóricos, para se referir a essa abordagem metodológica.

As narrativas de si são asseguradas por pressupostos epistemológicos e metodológicos que afirmam seu potencial heurístico e sua legitimidade como processo exegético válido e legítimo para o fazer científico de natureza social. No plano epistemológico, destacamos a característica central dessa modalidade metodológica, que implica na subjetivação do objeto: os sujeitos investigados têm uma participação ativa no processo científico, posto que sua (auto)biografia e o processo de reflexão sobre ela constituem a substância maior da pesquisa; dessa forma, o pesquisador media essa construção e essa mediação “se enriquece pelo coinvestimento na construção do sentido e se fortalece na crença de que o retorno sobre si torna o sujeito consciente do seu poder sobre a vida, e por esse viés a reflexividade (auto)biográfica constitui um processo emancipador” (ABRAÃO, 2013, p. 10).

Nesse sentido, o centro da pesquisa (auto)biográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, autobiografa-se, narrando fatos de sua vida ou refletindo sobre seu processo de autoformação. O sujeito, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, interpretando-lhes e dando-lhes novo significado. Nessa direção, ao apresentar uma produção conjunta de grupos de pesquisa (auto)biográfica da qual faz parte, Conceição Passeggi distingue quatro vertentes desse tipo de pesquisa, em que o narrar-se constitui a centralidade do processo investigativo:

A primeira vertente focaliza o ato de narrar como um fenômeno antropológico e civilizatório, que se realiza mediante diferentes sistemas semióticos, notadamente a linguagem oral e a escrita.

A segunda considera as narrativas (auto)biográficas como método de pesquisa, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes biográficas e (auto)biográficas.

A terceira vertente torna as narrativas de si como práticas de formação e autoformação, procurando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e inserção social do sujeito.

A quarta e última vertente investiga o uso das narrativas (auto)biográficas como dispositivos de intervenção educativa (PASSEGGI, 2013, p. 18).

Tomamos as narrativas (auto)biográficas de acordo com a segunda vertente, no entanto, não excluimos os pressupostos que fazem parte das outras vertentes, considerando que o ato de narrar é um fenômeno antropológico, que engloba a dimensão existencial; do mesmo modo, ao narrar-se, os informantes vivenciaram um processo de reflexividade sobre si, suas ações e as

instituições formadoras, ou seja, o processo se constitui como uma prática de autoformação; por fim, defendemos que este estudo contribuirá para a práxis pedagógica de professores de LPL no âmbito do EMI, em outros termos, a análise compreensivo-interpretativa das narrativas de si pode subsidiar futuras práticas educativas.

Portanto, a essência epistemológica dessa abordagem reside no relato da existência individual em suas múltiplas relações intersubjetivas, engendradas nas estruturas que compõem as sociedades. Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica consiste em dois movimentos hermenêuticos: de um lado, os sujeitos buscam a compreensão dos sentidos de sua própria existência; de outro, o pesquisador, que se propõe a “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Nessa direção, realizamos a história de vida como metodologia de investigação, na qual a narrativa como fonte (auto)biográfica privilegiada compreende o ato narrativo, que pode ser entrelaçado com outras fontes, para a construção da história de vida, da qual participam narrador e investigador, conforme o seguinte entendimento:

(auto)biográfico é o *método* de trabalho que espousa as premissas fundantes dessa tradição em pesquisa, alicerçada em paradigmas específicos, em especial, o Paradigma da Complexidade e a Teoria dos Sistemas; a História de Vida e a Investigação-Formação são *metodologias* – não as únicas – que utilizamos na pesquisa e que têm regras operacionais consoante premissas teóricas pertinentes, os dados e informações são construídos com base em diferentes *fontes como narrativas* (auto)biográficas ou narrativas de vida, documentos (oficiais e pessoais); notícias em jornais e revistas; diários; correspondências; fotos e filmes e diferenciadas *técnicas e procedimentos*: narrativas de vidas cruzadas, conforme Pujadas, nas pesquisas que vimos realizando; triangulações de dados e informações e diferentes modos de análise das fontes: no caso dos textos da trilogia nas perspectivas hermenêutica e das representações; no caso em que vimos trabalhando nas pesquisas que vimos realizando na perspectiva analítica da ‘comprensión escénica’, segundo Santa Marina e Marinas e, ainda, Marina (ABRAÃO, 2013, p. 12, grifos da autora).

Como vimos, a arquitetura do método (auto)biográfico se edifica na abordagem metodológica denominada história de vida, que pode ser desenhada por meio de diversas fontes, mas o núcleo é a narrativa que contém os elementos formais e estruturais que consubstanciam o vivido e sua reflexão. Para adentrarmos o território da narrativa de si, com a ambição de realizar uma análise, foi necessário compreender a morfologia da narrativa e seu processo de produção, que se ancora na memória.

### 3.1 A TESSITURA DA NARRATIVA

Narrar é um processo que envolve o ato de contar uma história, do qual participam um narrador e seus interlocutores. Ricouer, na obra *Tempo e Narrativa* (1994), discute sobre duas formas de narrativa – a histórica e a ficcional. Essas narrativas são construídas por duas operações denominadas *mimese*, conceituada como a imitação ou representação da experiência viva; e *muthos*, que significa a tessitura da intriga, a qual “[...] pode ser descrita como um ato do juízo ou imaginação produtora” (RICOUER, 1994, p. 118). É a intriga que impõe a definição do que é imitado (representado) no agenciamento (definição) dos fatos.

Essas definições provocam algumas reflexões de cunho epistemológico e metodológico no trabalho com as histórias de vida, uma vez que as narrativas (auto)biográficas inserem-se no universo narrativo explorado pela teoria ricoureana, portanto, resultam de uma intriga construída pelos sujeitos que vivenciaram os fatos. Ademais, esses fatos ocorreram em um tempo pretérito, exigindo-lhes a rememoração (*anamnese*), dessa forma:

A retrospectiva urde um enredo finalístico que domestica o aleatório, o casual, os efeitos perversos e descontínuos do real-passado quando este foi presente. Em certa medida, ela é, como outras narrativas que exprimem a consciência histórica – uma previsão ao contrário. Portanto, compreende-se que, na *anamnese*, a história e a ficção se misturem, a verdade factual se miscigene com conotações estéticas e éticas, e que já Halbwachs encontrasse na narrativa memorial uma lógica em acção”, cujos ponto de partida e de chegada são escolhidos pelo próprio evocador (fale este em nome individual ou em nome de um grupo – família, associação, partido, igreja, nação, humanidade. (CATROGA, p. 2001, p. 21).

Nesse sentido, seria ingênuo tomar as narrativas de si como a história real dos fatos vividos, embora o próprio Catroga admita que as narrativas resultantes do ato de recordar pretendem subordinar-se ao princípio da realidade, diferentemente das narrativas ficcionais, as quais não estão restritamente obrigadas a ter referencialidade no mundo real. O fato é que ambas operam com um “objeto ausente”, que não se localiza no presente empírico da narrativa, por essa razão, o presente que convoca a memória pode modificar o presente-passado:

Por isso, a convocação do acontecido não é escrava da ordenação irreversível, causal ou analógica em relação ao presente. Os seus nexos são ditados por afinidades electivas, e estas determinam que cada presente construa a sua própria história, não só em função da onticidade do que ocorreu, mas também das necessidades e lutas do presente. (CATROGA, 2001, p. 21-22).

A narração implica, portanto, um reordenamento dos acontecimentos que se materializa na construção da intriga, que por sua vez, leva em consideração o contexto empírico da produção textual. Em conformidade com a definição de Ricouer (1994, p. 85), “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.” Ademais, a trama da narrativa compreende duas dimensões temporais, uma cronológica – constituída pelos episódios (acontecimentos) que constituem a história –; e outra não-cronológica – que representa a configuração da intriga, pela qual acontecimentos são transformados em história.

Nesse sentido, o ato de narrar implica uma recriação que busca uma unidade temática, mesmo em histórias que se ancoram no mundo real, como as narrativas autobiográficas. Por essa razão, foi possível atribuir um título a cada uma das seis narrativas que recolhemos, uma vez que os entrevistados, de alguma forma, construíram um enredo em que foi possível reconhecer uma unidade temática. Ricouer (1994) demonstrou o ciclo mimético do ato de narrar, cujo fio condutor é a mediação entre tempo e narrativa. Esse ciclo compõe-se de três momentos, que descreveremos nas seguintes alíneas:

a) Mimese I (tempo pré-figurado) – representa a ação (experiência) prática que precede a narrativa, que configura “quase um texto”. Em decorrência dos valores e normas culturais, essas ações podem ser valoradas conforme uma escala de preferência moral, umas sendo ressaltadas em detrimento de outras. Esses graus de valor, atribuídos primeiro às ações, podem ser estendidos aos próprios agentes, que são tidos como bons, maus, melhores ou piores. (RICOUER, 1994, p. 94). Esse autor identificou a Mimese I como montante, termo que se refere ao lugar onde nascem as águas de um rio, uma metáfora adequada para significar o tempo pretérito, de onde emergem todas as ações recordadas (eleitas) para compor a narrativa. É na montante, portanto, que residem as experiências da formação e da prática pedagógica dos professores, as quais se processam e se organizam em torno de uma configuração na Mimese II.

b) Mimese II (tempo configurado) – é a construção da intriga propriamente dita, cuja tessitura articula, em proporções variáveis, duas dimensões temporais: uma cronológica (sucessão de episódios), a outra não-cronológica. A segunda dimensão se caracteriza como configurante, porque transforma acontecimentos em história, que “deve ser mais que uma sucessão de acontecimentos numa ordem serial, deve organizá-los numa totalidade inteligível, de tal sorte que se possa indagar sempre

qual é o 'tema' da história” (RICOUER, 1994, p 103, grifo do autor). Em resumo, a tessitura da intriga é a operação que extrai, de uma simples sucessão, uma configuração, que compõe fatores heterogêneos como “agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, resultados esperados.” Destarte, “o ato da intriga tem a função de extrair uma configuração (uma unidade temporal) de uma sucessão de episódios” (RICOUER, 1994, p. 104). De acordo com esse pressuposto, os sujeitos narradores desta pesquisa não traçaram exatamente um percurso linear de sua formação *stricto sensu* e de sua prática no EMI, de outra forma, elegeram os acontecimentos que têm significado temático para os objetivos a que a entrevista atende. Este momento do ciclo mimético é considerado o mais importante, embora, na perspectiva hermenêutica, seja uma mediação entre a Mímese I e a Mímese III, as quais têm um papel importante na configuração da narrativa.

c) Mímese III (tempo refigurado) – Enquanto a Mímese I é a montante do ciclo mimético, a Mímese III é a jusante (vazante), que significa o fluxo da água de um rio para a foz. Representa, sobretudo, a intersecção entre o mundo da obra e o mundo do leitor, em que “o acontecimento completo é não apenas que alguém tome a palavra e dirija-as a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e compartilhar com o outro uma nova experiência” (RICOUER, 1994, p. 119). Nesse sentido, o leitor recebe não apenas a obra, mas sua referência (experiência), o mundo e sua temporalidade, assim, “a linguagem é por si só da ordem do mesmo, o mundo é seu Outro (RICOUER, 1994, p. 120).

Nessa perspectiva, “o fazer narrativo re-significa o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que contar, recitar é refazer a ação segundo o convite do poema” (RICOUER, 1994, p. 124). No caso deste empreendimento investigativo, “o convite do poema” significa o convite para se autonarrar, para trazer para os leitores experiências (auto)referenciais do mundo da formação e da prática. Com esse objetivo, a reflexão (auto)biográfica envolve o narrador na imersão compreensiva de seu próprio processo de formação e profissionalização, assim se constitui autor por meio da narrativa de si, dispondo da linguagem como um dos sistemas sociais simbólicos para representar suas experiências, a partir de uma configuração narrativa (auto)biográfica.

É essa lógica narrativa que diferencia a história de vida de outras abordagens sociológicas, que têm como matéria-prima a subjetividade. Nessa lógica, a temporalidade biográfica e existencial representa a especificidade dessa abordagem. Assim, a pesquisa

biográfica demonstra como o caráter inexoravelmente singular da experiência individual, em um tempo biográfico, situa-se a partir de uma percepção e de uma constituição específica dos espaços da vida social. Por essa razão, o processo de biografização está ancorado em um contexto social e político, em outros termos:

[...] a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Para estruturar sua experiência sob a mediação do pesquisador, o narrador necessita primeiro acessar sua memória, matéria-prima do método (auto)biográfico. Esse processo envolve a concorrência de diversas circunstâncias, interiores e exteriores ao indivíduo, as quais tencionamos explorar na subseção seguinte.

### 3. 2 A TRAMA DA MEMÓRIA

Iniciamos essa breve discussão sobre a trama da memória e seu papel no processo de (auto)biografização com a notável declaração “lembrar não é viver, mas re-fazer” (CHAUÍ, 1994, p. 20). Nessa acepção, pretendemos compreender a trama da memória e sua materialização na narrativa, tendo em vista que “o sujeito pensa a si mesmo a partir de um debruçar-se sobre o que se lembra e vive do presente” (HENRIQUE; CAVALCANTE; NASCIMENTO, 2015, p. 16).

Bosi (1994) demonstra essa trama a partir das teorias do filósofo Henry Bergson e do sociólogo Maurice Halbwachs. Essa autora reflete sobre a categoria memória e seu nexos com a vida social, além disso, a função da memória na velhice. Na perspectiva bergsoniana, a memória é “a reserva do passado que se conservou, crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1994, p. 47). O movimento da introspecção e da percepção ocorre quando o indivíduo se indaga: o que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado? De acordo com a teoria de Bergson, as ações e reações do corpo sobre o seu ambiente são constituídas por dois esquemas: motor e perceptivo, pelos quais as sensações são levadas ao cérebro.

No primeiro, ocorre o esquema imagem – cérebro – ação, cujo percurso é denominado ida e volta: os estímulos externos chegam pelos nervos aferentes à central do cérebro, e, desta

forma, voltam, pelos eferentes, à periferia do corpo. No segundo, ocorre o esquema imagem – cérebro – representação, em que ocorre apenas o percurso de ida, pois a imagem suscitada no cérebro permanece nele e os estímulos não são desenvolvidos.

Nessa análise interna e diferencial da memória, Bergson distingue dois tipos. De um lado, a memória-hábito como a memória dos mecanismos motores que acionam a ação humana em função do trabalho social; assim, essa memória se dá pelas exigências da socialização e faz parte de nosso adestramento cultural. Por outro lado, a memória-sonho, formada por lembranças independentes de qualquer hábito, evocadas como imagens puras guardadas no inconsciente, onde o passado se mantém integralmente guardado.

Para Bosi (1994, p. 51), “Bergson quer mostrar que o passado se mantém inteiro e independente no espírito; e que seu modo próprio de existência é um modo inconsciente”. E ainda “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora a consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios” (BOSI, 1994, p. 53).

O universo de estudo de Bergson é o mundo da pessoa, compreendido na relação entre “corpo e espírito”, não compreende, portanto, a trama das estruturas sociais e suas implicações nas experiências individuais e, conseqüentemente, na memória. O sociólogo francês Halbwachs, por sua vez, teorizou sobre os quadros sociais da memória no universo da realidade interpessoal das instituições sociais. Para este autor, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de referência peculiares a esse indivíduo (BOSI, 1994, p. 54).

Inobstante a importância dos esquemas e conceitos da teoria bergnosiana para a compreensão da funcionalidade da memória, encontramos em Halbwachs (2013) os pressupostos orientadores da compreensão sobre a memória a partir de sua dimensão social. Nessa perspectiva, interessa-nos compreender como a memória individual se relaciona com a coletiva e a histórica, e como as estruturas sociais interferem na morfologia das memórias individuais. Para esse autor, a memória necessita de uma comunidade efetiva, que compartilhe vivências imbricadas entre os indivíduos:

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser construída sob uma base comum. Não basta reconstruir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É preciso que essa reconstrução funcione a partir de dados ou de

noções comuns que estejam no nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que só será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2013, p.39).

Desse entendimento, um questionamento se avulta na obra *Memória coletiva*. Há uma memória puramente individual residente na consciência do indivíduo? Esse autor esclarece que esse tipo de memória é raro, uma vez que conseguimos recuperar imagens do passado desde a primeira infância, a partir do momento em que nos socializamos com outras pessoas, no quadro social da família. Até mesmo quando nos lembramos de acontecimentos que estão apenas na nossa consciência (com os quais outros não interagiram), é a linguagem, sistema simbólico compartilhado, que organiza essa experiência.

A memória individual se apoia, por conseguinte, em quadros sociais. Assim, não pode existir uma memória sem quadros: de um lado, a memória individual precisa dos quadros coletivos ou históricos; de outro, esses quadros são conservados nas memórias individuais. A partir do momento em que a criança ultrapassa a fase sensitiva, ela passa a compartilhar suas experiências com os outros. Seu pensamento passa a ser dividido entre as impressões pessoais e as coletivas. Portanto, algumas lembranças se conservam porque entram na corrente de pensamento coletivo mais ampla.

Inobstante a impossibilidade de uma memória estritamente individual, Halbwachs admite que a consciência individual constitui a base das lembranças individuais: “[...] na base de qualquer lembrança haveria o chamamento a um estado de consciência puramente individual, que chamamos de intuição sensível – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social” (HALBWACHS, 2013, p. 42, grifo do autor).

Nessa perspectiva, há uma relação intrínseca entre as experiências individuais e as coletivas, tais como ideias e reflexões, sentimentos e paixões que sentimos e atribuímos a nós mesmos, mas muitas vezes são inspiradas pelos grupos sociais dos quais fazemos parte. Dessa forma, sofremos influências sociais que passam despercebidas, por que temos a impressão que partem de nós. Portanto, as influências sociais são complexas e entrecruzadas.

Ademais, percebemos dois tipos de elementos ao evocar o passado, um dos quais é possível lembrar livremente, outro que não conseguimos acessar. Esses elementos mais acessíveis são comuns aos grupos aos quais pertencemos; dizem respeito à representação que os outros têm sobre nós. Por essa razão, os fatos e noções mais acessíveis são os de domínio comum:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, não obstante, eles são indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles (HALBWACHS, 2013, p. 69).

Há, portanto, duas memórias – a pessoal (interior e externa) e a coletiva (externa). Assente nessas informações, a memória autobiográfica se caracteriza como pessoal e se apoia na memória historiográfica social, pois a história de nossa vida faz parte da história em geral. Essa memória representa o passado em um quadro contínuo e denso. Nas palavras de Halbwachs:

Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mas do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos, que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo. A memória coletiva também é assim, mas esses limites não são os mesmos, podem ser mais estreitos e também muito mais distanciados (HALBWACHS, 2013, p. 72).

Nesse sentido, os sujeitos desta pesquisa recorrem a sua consciência individual, todavia suas memórias se relacionam com a memória coletiva, que abrange diversos quadros sociais, destacando-se o contexto de sala de aula, enquanto mestrandos e doutorandos, e enquanto professores do EMI. Esse compartilhamento envolve a existência de experiências comuns junto à comunidade escolar, especialmente os alunos, aos demais professores e à equipe pedagógica. Esses quadros subsidiam as lembranças das vivências significativas, negativas ou positivas. Por essa razão, concordamos com Henrique, Cavalcante e Nascimento (2015, p. 22), ao afirmarem que “não se pode dissociar a identidade individual da identidade nacional ou do local e do tempo histórico de onde fala esse indivíduo”, sobretudo porque “as marcas identitárias residem na trajetória dos sujeitos e em suas relações com o outro.”

É possível pressupor também que a tessitura da memória é construída por silenciamentos que nem sempre decorrem do esquecimento. Minayo (2014) narra as reflexões de Berreman numa pesquisa etnográfica, cujo título é *Por detrás de muitas máscaras*. Nessa experiência, esse pesquisador discute sobre a região interior na relação do entrevistador com o entrevistado: essa região resguarda os segredos íntimos de um grupo, uma “zona proibida” onde reside o universo do não dito. A região exterior opõe-se à interior, por ser uma representação

de acordo com o que se convencionou como ideal para aquele grupo, portanto, pode ser comunicada. Por esse ângulo, podemos afirmar que a memória tem relação com a identidade e com a representação que as pessoas têm de si mesmas e como desejam ser percebidas pelos outros, ou seja, na perspectiva da sociologia compreensiva, essa representação é composta por ideias (juízos de valor) inerentes a uma visão de mundo particular de um grupo social (MINAYO, 2014).

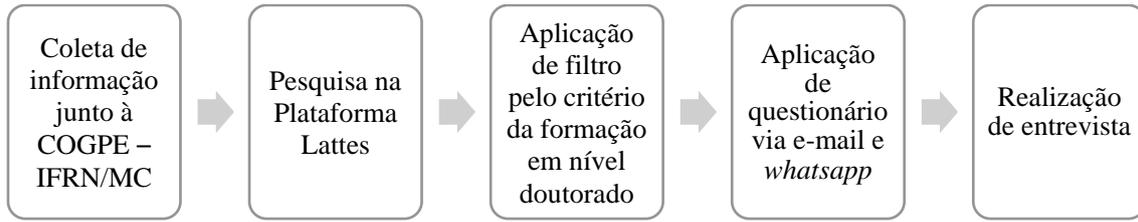
A despeito de possíveis ocultamentos, compreendemos que “escrever sobre o próprio processo de formação é deixar-se desvelar não só para o outro, o possível leitor, mas para si mesmo, descobrindo-se ao rememorar o próprio percurso” (HENRIQUE; CAVALCANTE; NASCIMENTO, 2015, p. 17). Nosso caminhar dirigiu-se ao lugar de rememoração das trajetórias dos professores, espreitando os entrelaçamentos entre sua formação e sua prática pedagógica. A escrita de si (resultante das entrevistas) é o veículo condutor que expressa essas memórias, compreendidas como um exercício de compreensão de si mesmo, mas além disso, um instrumento de investigação sobre a trajetória formativa e profissional, com potencial para afirmar projeções teóricas a respeito da implicação de uma na outra. Nossa preocupação não foi entrever a região interior dos sujeitos, mas sim debruçar-nos sobre seu processo autonarrativo e autointerpretativo, a fim de aproximarmos das respostas e de uma possível teorização sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e a prática dos professores de LPL. Foi essa razão que nos levou em direção aos sujeitos, caminhada que descrevemos na subseção seguinte.

### 3.2 MAPEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Para o método (auto)biográfico importa, sobretudo, a qualidade e a profundidade do material a ser analisado, posto que não se ocupa de generalizar uma teoria pela frequência em que ocorre um resultado. Ao contrário, preocupa-se em mergulhar na subjetividade de histórias individuais, para compreender como a realidade objetiva se configura na experiência de cada sujeito, em outros termos, e referindo-nos especificamente a nosso objeto, compreender como o EMI se materializa na prática dos professores de LPL, e se a formação *stricto sensu* tem relação com essa atuação.

Dessa forma, encaminhamo-nos em direção aos sujeitos, seguidamente, procuramos estabelecer critérios que resultassem em um número de professores adequado à abordagem metodológica que assumimos. Descrevemos esse caminho na Figura 5.

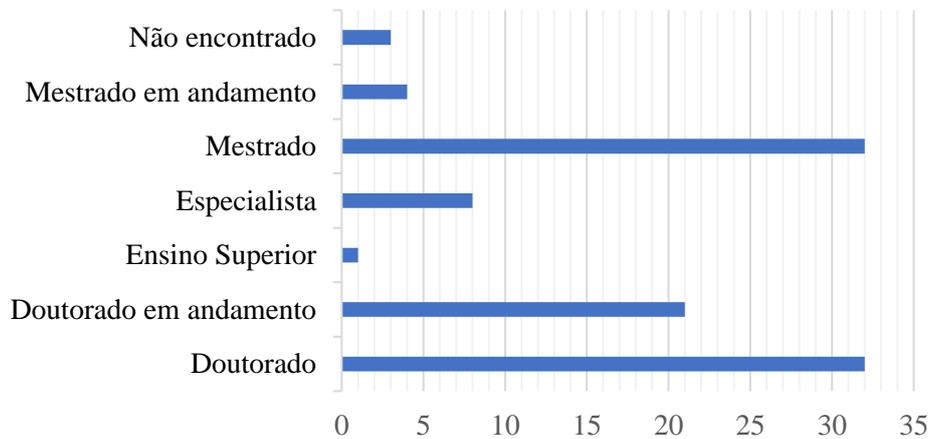
Figura 5 – Organograma sobre os passos em direção aos sujeitos



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Nosso primeiro passo foi solicitar à Coordenadoria de Gestão de Pessoal (COGPE) do *Campus* Macau, um quadro com as seguintes informações: nome completo; matrícula; data de ingresso no IFRN; disciplina; e nível de escolaridade. Essa solicitação foi respondida em setembro de 2017 e resultou no total de 101 professores de LPL. Como integramos o quadro de professores do IFRN, percebemos que as informações sobre a pós-graduação dos professores não estavam atualizadas, por essa razão, realizamos uma busca na Plataforma Lattes com o nome de cada professor de LPL, cujo resultado está sintetizado na Figura 6.

Figura 6 – Gráfico sobre a formação dos professores de LPL do IFRN



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De acordo com os dados do gráfico, os professores apresentam diferentes níveis de formação, entre esses, 21 estão em processo de formação em mestrado e doutorado. Consideramos a necessidade de aplicar um filtro a partir de um critério lógico, que correspondesse aos objetivos da pesquisa, nessa direção, encaminhamo-nos para os professores que fecharam o ciclo da formação *stricto sensu*, assim, buscamos os 32 sujeitos com formação em nível de doutorado, para definir um subconjunto a partir desse conjunto. Entre estes, 3

professoras faziam parte da construção desta pesquisa, 2 como orientadoras e 1 como leitora; 1 encontrava-se aposentada; do total, 4 professoras foram subtraídas do número 32. Dessa forma, tínhamos 28 professores com doutorado, que poderiam atuar como sujeitos.

Procedemos, por conseguinte, ao primeiro contato via e-mail institucional, com dois objetivos: conseguir mais informações sobre a formação dos professores e o tempo de atuação no EMI e solicitar a autorização dos mesmos para a realização da entrevista. Dessa forma, selecionaríamos os professores com o maior tempo de atuação no EMI, considerando que sua oferta é relativamente recente. Nesse contato, explicitamos o objeto da pesquisa e enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual garantimos a confidencialidade das informações e seu uso restrito à produção acadêmica, assegurando a supressão dos nomes dos sujeitos pela identificação na forma de códigos.

O instrumento que utilizamos, nesse primeiro contato, foi um breve questionário com pontos relativos à data de nascimento, ao tempo de serviço EMI, às linhas de pesquisa do mestrado e do doutorado; e se haviam cursado formação pedagógica para atuar na Educação Profissional. A última questão indagava ao professor se aceitaria participar das entrevistas narrativas.

Como o contato via e-mail não resultou em respostas, procuramos uma alternativa – uma rede social –, assim, identificamos os contatos no Grupo de Professores de LPL (GELP) e estabelecemos o contato individualmente. Essa estratégia foi eficaz, por meio dela, atingimos um número de seis sujeitos dispostos a colaborar com a pesquisa trazendo suas narrativas de si, um processo que exigiu recorrer a suas memórias e revelar-se enquanto professor de LPL no EMI.

O segundo passo foi a realização da entrevista, compreendida como uma técnica privilegiada de comunicação, que se materializa a partir de uma conversa. Consideramos que a entrevista se caracteriza como aberta ou em profundidade, conforme as definições de Minayo (2014, p. 262), na qual “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões.”

Essa autora destaca a entrevista como fonte de informações que gera dados secundários e primários sob duas formas: a partir de outras fontes, tais como as estatísticas e as documentais, identificadas como objetivas; e a partir dos sujeitos, cujos fatos a serem analisados dependem da contribuição das pessoas que os vivenciam, pois dependem de suas narrativas sobre ideias, valores, conceitos, concepções, teorias, práticas, entre outros aspectos da realidade humana, por isso, são denominados fatos subjetivos. Assim, a entrevista é o meio em que se processa as histórias de vida.

Realizamos a entrevista por meio de um roteiro, “entendido como uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma pesquisa” (MINAYO, 2014, p. 189), para assegurar a validade e a correspondência das narrativas aos objetivos da pesquisa. Esse instrumento teve o papel de subsidiar a evocação das memórias dos sujeitos, em busca de suas experiências com a formação e a prática no EMI. Nesse sentido, um roteiro se diferencia do questionário, enquanto o primeiro objetiva compreender as experiências e representações individuais dos atores sociais a partir de um número reduzido de questões, o segundo pressupõe hipóteses e questões fechadas com base nos pressupostos da pesquisa. Dessa forma, o roteiro deve ser um guia, “nunca um obstáculo, não devendo prever todas as situações e condições de trabalho de campo. É dentro dessa visão que deve ser elaborado e usado, facilitando a emergência de temas novos durante o trabalho de campo, provocados por seus questionamentos” (MINAYO, 2014, p. 190).

Bauer e Gaskell (2013) compreendem que a entrevista narrativa não deve seguir uma pré-estrutura, embora considerem a elaboração de questões exmanentes, que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e sua linguagem. Portanto, realizamos um roteiro para entrevista aberta, com os indicadores que consideramos relevantes para os objetivos da pesquisa, assim, organizamos poucas questões abrangentes com potencial para suscitar as informações esperadas, organizadas linguisticamente a partir de verbos que sugerem a configuração de uma narrativa (narre, relate, descreva, conte) e de estruturas sintáticas que incitam o retorno para o tempo pretérito (memória), conforme explicitamos no Apêndice A. Nesse sentido, o roteiro representou mais um guia de orientação tanto para a entrevistadora quanto para os entrevistados. Tivemos o cuidado de elaborar questões amplas que possibilitassem a emergência de novos temas e, ao mesmo tempo, compusessem uma progressão temática que partisse do relato da formação para o relato da prática pedagógica do EMI. Consideramos também que os sujeitos necessitavam recorrer à memória para fazer emergir suas narrativas, por isso, enviamos previamente o roteiro, com o receio de que fossem perdidas algumas informações durante o imediatismo da interlocução oral. Em função dessas especificidades, elaboramos o roteiro semiestruturado de acordo com as seguintes orientações:

- a) a forma de colocação de um item na lista deve induzir a uma conversa sobre a experiência[...] deseja-se que a linguagem do roteiro provoque as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação.

- b) o guia da entrevista deve conter apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto em relação à realidade empírica, facilitando a abertura, ampliação e aprofundamento da comunicação.
- c) cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e conteúdo e contribuam para enfatizar as relevâncias previstas no projeto (ponto de vista do investigador) e a dos informantes (ponto de vista dos entrevistados). (MINAYO, 2014, p. 191).

Destarte, o roteiro foi composto por sete questões, entre as quais, três tratam da dimensão formação *stricto sensu* dos sujeitos e quatro abordam as suas práticas pedagógicas, conforme as informações descritas no Apêndice A.

Procedemos à realização da entrevista narrativa a partir dos passos distinguidos por Bauer e Gaskell (2013): a) Iniciação: explicamos brevemente o contexto geral da investigação e solicitamos a permissão para gravar; b) Narração central: não interrompemos o fluxo narrativo e anotamos questões a serem exploradas após a conclusão da fala; c) Fase de perguntas: nesse momento, exploramos questões iminentes, que resultaram do relato da experiência individual do informante, com o objetivo de aprofundar a narrativa; d) Fala conclusiva: encerramos a gravação e travamos uma conversa informal, com o objetivo de subsidiar o processo interpretativo das narrativas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida transcrevemos a voz dos sujeitos, que resultou em uma narrativa contínua de sua formação e da prática pedagógica. O processo de transcrição representou uma leitura mais aprofundada que deu início à impregnação, momento no qual a pesquisadora adentrou o universo narrado e biografado em busca de significados. Dessa forma, iniciamos o processo de análise com base na ATD, do qual descrevemos o itinerário na subseção seguinte.

#### 3.4 O ITINERÁRIO PARA COMPREENDER E INTERPRETAR AS VOZES QUE SE NARRAM

De posse das narrativas de si, refletimos sobre o percurso a seguir para compreender e interpretar as vozes narradas, nesse intuito, entrevemos a ATD como estratégia com amplitude adequada a este trabalho, por se coadunar com pesquisas qualitativas, de abordagem compreensiva e crítica. Nas palavras dos autores com os quais fazemos a interlocução teórica a respeito desta metodologia, a ATD corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

A ATD é metaforicamente conceituada como um mergulho aprofundado no rio, permitindo ao pesquisador uma compreensão crítica do discurso analisado. Em função disso, essa metodologia de análise revela-se apropriada para a análise das narrativas de si, porque possibilita movimentos descritivos e interpretativos, na perspectiva crítica. Opera com produções textuais, as quais englobam a dimensão político-social, conforme o seguinte entendimento:

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

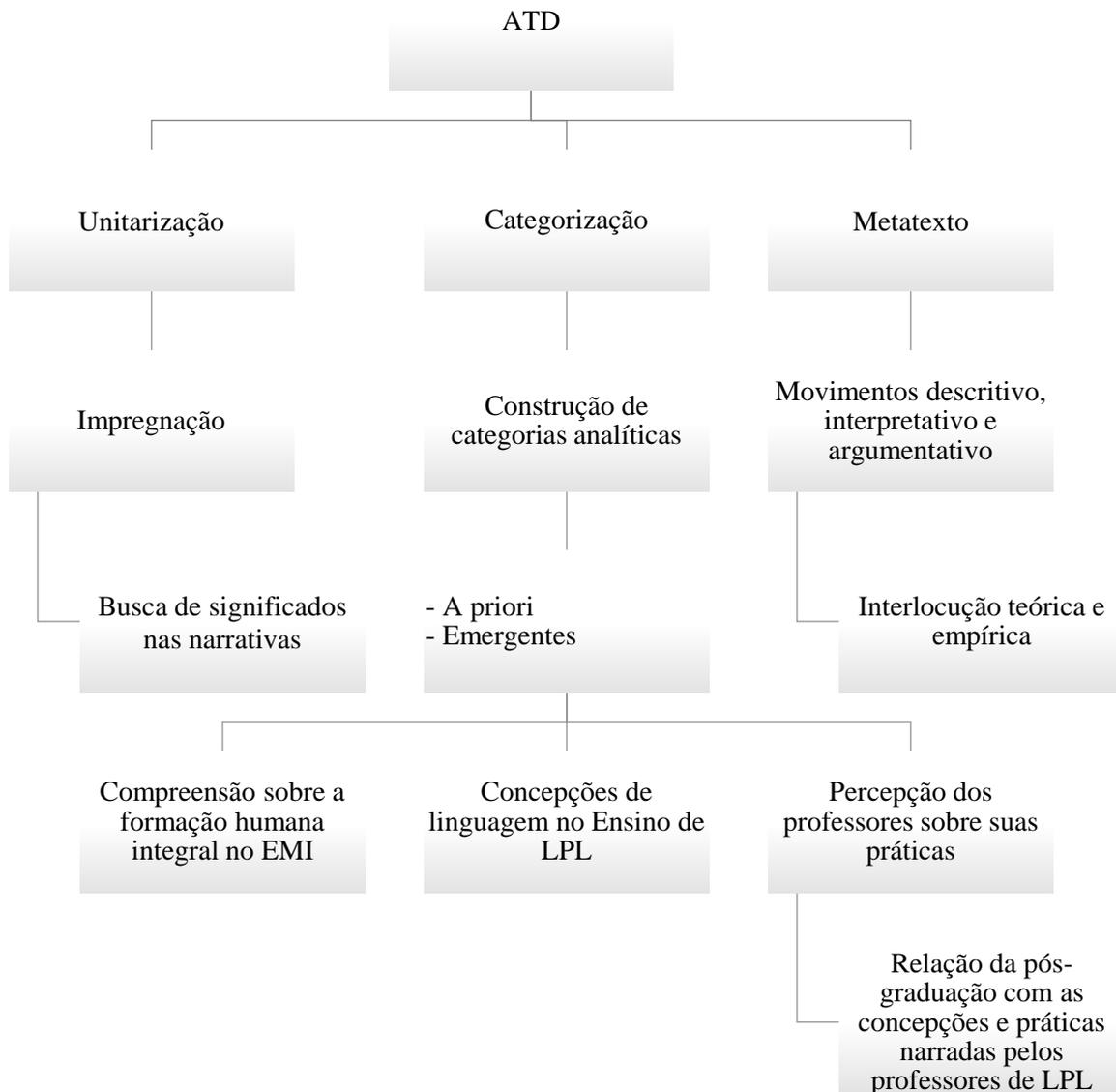
Dessa forma, a ATD é fundamentalmente hermenêutica, porque procura significados em movimentos de reconstrução, embora seu intuito principal não seja o oculto, busca a compreensão crítica. Aproxima-se das teorias emergentes, contudo, parte-se da compreensão de que é impossível formular um problema sem pressupostos subentendidos, sem um olhar teórico, ao menos implícito, que subsidie a construção da argumentação autoral, que constitui o núcleo dessa metodologia.

Elegemos a ATD pela sua adequação teórico-metodológica à abordagem compreensiva das narrativas de si, considerando que esta pesquisa valoriza os sujeitos e suas experiências da formação e da prática pedagógica, buscando o entrecruzamento dessas duas dimensões. Ademais, a análise dessas narrativas considera o contexto em que estão inseridas, na perspectiva crítica. Destarte, a ATD tem um encaminhamento metodológico próprio:

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar os enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando, como base de sua construção, o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Em outros termos, o caminho de análise da ATD compreende três etapas: a unitarização, a categorização e a construção do metatexto. A partir da Figura 7, descrevemos esse ciclo que compõe a ATD, contextualizado nesta pesquisa.

Figura 7 – Organograma sobre os caminhos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016). Elaboração própria em 2018.

### 3.4.1 A unitarização: fragmentar para recompor

De posse das produções textuais, iniciamos o processo de análise propriamente dito. Foi necessário, portanto, uma estratégia analítica para que os significados emergissem do material coletado. Na ATD, essa etapa é denominada de unitarização das informações, nesse sentido, “unitarizar um texto é desmembrá-lo em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 71).

Essas unidades de significados fazem parte do processo de desconstrução dos textos que compõem o *corpus* de estudo, no caso desta pesquisa, as narrativas de si. Esse processo é desconstrutivo, posto que se firma a partir da fragmentação dos textos, no entanto, não se pode perder de vista que essas unidades fazem parte de uma totalidade, as unidades de contexto representadas pelas narrativas de si. O procedimento da unitarização encaminha para a categorização, por isso há observações que devem ser seguidas para a organização das unidades de significados. As unidades de base serão válidas se tiverem relação com o fenômeno objeto da investigação. Em função disso, seguimos os seguintes procedimentos:

- a) asseguramos a relação e a pertinência das unidades de significado com os objetivos da pesquisa, contudo, consideramos que o processo de desconstrução pode gerar novos objetivos;
- b) utilizamos inicialmente as categorias *a priori*, para subsidiar a delimitação das unidades;
- c) construímos categorias emergentes e definimos uma teoria a partir da análise, considerando os objetivos da pesquisa e a leitura intuitiva para a compreensão dos fenômenos;
- d) balizamos os recortes na perspectiva da construção de categorias de análise, a partir do movimento retrospectivo (categorias *a priori*) e prospectivo (categorias emergentes).

No processo de unitarização, desenvolvemos uma atitude fenomenológica de respeito ao outro, de perceber os fenômenos a partir de sua manifestação. São os narradores que lançam à investigadora os desafios de uma nova compreensão teórica. Contudo, não há leitura neutra e objetiva, por isso, estabelecemos os pressupostos que orientam a nossa leitura interpretativa. Assim, ao proceder à fragmentação dos textos, realizamos o movimento prospectivo para perceber nas narrativas (auto)biográficas a relação entre a formação *stricto sensu* na prática dos professores. Para construir essa teoria, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos e documentais sobre formação humana integral, formação docente e concepções de linguagem e ensino de LPL.

A matéria-prima da nossa investigação é de natureza linguística e discursiva, cujos significantes são representações dos sujeitos e das estruturas sociais historicamente situados. Em consequência disso, uma interpretação que mergulhe profundamente nos sentidos discursivos deve ultrapassar a superfície dos significantes por meio de inferências, relacionando

o texto ao seu contexto para realizar o percurso do dito ao não dito e vice-versa. Dessa forma, buscamos relações entre as concepções dos professores e suas práticas, por meio das narrativas autorreferenciais.

Nesse contexto, a unitarização corresponde à fase da análise em que se pretende superar a leitura superficial, a partir de uma intensa impregnação com o texto, que envolve retomadas iterativas em busca de significados. Em linhas gerais, essa etapa do ciclo de análise compreende movimentos compreensivos-interpretativos que interligam os aspectos lexicais e sintáticos aos semânticos, dos quais são extraídos os temas como unidades de comunicação.

Na análise temática, procura-se elaborar núcleos de sentido, proposições que conduzem a significados tendo em vista a compreensão de determinados fenômenos. Assumindo que as palavras isoladamente têm pouco sentido, a análise temática opera com recortes de ideias e enunciados, atuando assim em plano semântico.

[...]

O foco é o sentido, os significados atribuídos aos significantes dentro do discurso. É a partir dela que a análise qualitativa se aproxima de uma hermenêutica, valorizando tanto o psicológico quanto o linguístico, conjugando o psicológico e o gramatical (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 82).

Nessa perspectiva, a ATD parte do representacional para o instrumental, ou seja, do texto para a finalidade pragmática do discurso. Nesse ínterim, consideramos que as narrativas foram compostas por memórias, que por sua vez foram acessadas de acordo com as percepções dos sujeitos, no momento em que foram entrevistados. Compreender criticamente a intencionalidade dos narradores e a coerência entre o relato de suas concepções e suas práticas, e ainda entrever a relação da formação *stricto sensu* entre umas e outras é uma tarefa árdua, que exige impregnação e compromisso deontológico para explorar o potencial heurístico do material analisado. Por essa razão, a unitarização, entendida como uma desordem das unidades de contexto, é etapa imprescindível para a construção das categorias e para a emergência de novas ideias.

### **3.4.2 Da desordem para a ordem: o processo de categorização**

Como já explicitamos, procedemos à leitura e à impregnação das narrativas com o objetivo de construir unidades de significados possíveis de ser agrupadas em categorias, portanto, nesta subseção, tratamos da categorização, processo importante para a elaboração e comunicação dos resultados da pesquisa.

Em conformidade com os pressupostos da ATD, que ora assumimos, a categorização compreende a organização, o ordenamento e o agrupamento do conjunto das unidades de significado resultantes da unitarização. Fundamentados em Capra (2002), Moraes e Galiazzi (2016) apresentam as categorias como um aspecto fundamental em todos os níveis da vida e, ainda, estabelecem a conexão entre as vivências das pessoas e as abstrações elaboradas por meio de conceitos.

Nesse sentido, a categorização tem natureza classificatória e recompõe fragmentos com a pretensão de estabelecer uma unidade, uma síntese, em outros termos:

Categorizar é reunir o que é comum [...]. Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisas, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum. A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significado – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97).

Sendo assim, há dois movimentos envolvidos na construção das categorias. De um lado, o movimento prospectivo, em que as unidades de significado precedem a formação das categorias, que, por sua vez, são denominadas categorias emergentes; de outro lado, o movimento retrospectivo, no qual as categorias precedem e ordenam as unidades de significado, nesse caso são denominadas categorias *a priori*. Em geral, as categorias emergentes procedem de instrumento de coleta do tipo aberto, como as entrevistas estruturadas e semiestruturadas; já as categorias *a priori* se estruturam a partir de hipóteses pré-determinadas e de instrumentos com questões fechadas.

É consenso entre os teóricos da produção do conhecimento que as categorias emergentes constituem a essência da pesquisa de natureza qualitativa, especialmente, porque a emergência possibilita a construção de teorias novas, despojadas de noções, conceitos e teorias pré-concebidos. Dessa forma, as conclusões originam-se do texto, do contexto e do seu processo descritivo e interpretativo, no qual o pesquisador detém a responsabilidade autoral. Não obstante, é consenso também que é impossível investigar um problema sem alguma teoria, ao menos implícita.

Mediante isso e de acordo com a especificidade da abordagem metodológica deste estudo, estruturamos nossa análise a partir do método misto, composto por categorias *a priori*, orientadas pelo referencial teórico; e categorias emergentes, resultantes das narrativas. Como detalhamos no percurso metodológico, essas narrativas foram solicitadas a partir de um roteiro

orientador da entrevista, que contemplou pontos importantes e condizentes à questão e objetivos desta pesquisa. Desse modo, de acordo com a Figura 7, discutimos as categorias Compreensão da formação humana integral no EMI; Concepções de linguagem e de ensino de LPL; Percepção dos professores de sobre suas práticas; e Relação entre a formação *stricto sensu* e a prática pedagógica dos professores de LPL.

Construímos as subcategorias essencialmente a partir das informações coletadas, embora estejamos desde o início desta proposição orientados pelo referencial teórico, pelos documentos oficiais que normatizam o EMI e pela própria prática como professora de LPL no EMI. Entendemos que esses pressupostos foram relevantes para fazer emergir respostas sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e as concepções e práticas dos professores, contudo, o potencial de emergência desta pesquisa reside nas respostas dos sujeitos. Nesse sentido, só a leitura compreensiva, interpretativa e crítica das narrativas de si, iniciada pela identificação de unidades de significados, pode resultar nas categorias de análise. Essas categorias são emergentes porque é um material imprevisível, impossível de classificação prévia, porque considera as experiências dos sujeitos e suas próprias percepções sobre elas.

Quando assumimos o trabalho com categorias, pressupomos algumas características que as definem e que devem ser observadas durante toda a pesquisa, referentes à forma de análise, às propriedades e aos níveis das categorias. Dessa forma, a opção pelas categorias emergentes implica na realização de uma análise indutiva:

A indução analítica [...] é um modo de chegar a um conjunto de categorias indo das informações e dados para classes de elementos que têm algo em comum. É um movimento que vai dos elementos unitários e específicos para aspectos abstratos e gerais, as categorias. Quando adota a análise indutiva, o pesquisador não parte de hipótese *a priori*, mas estas são construídas ao longo do processo, em forma de hipóteses de trabalho (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 109).

De acordo com essa definição, a análise indutiva é a mais adequada para pesquisas qualitativas, em especial, as que abordam histórias de vida dos sujeitos, que são impossíveis de ser enquadradas previamente em hipóteses. Para a consecução dessa análise, observamos algumas propriedades dessas categorias (as quais descrevemos a seguir), sobretudo, para a construção da validade, coerência e consistência desta investigação:

- a) as categorias que construímos neste trabalho apresentam validade e pertinência, posto que estão articuladas com os objetivos da pesquisa, com o referencial teórico

- e, especialmente, com as narrativas de si, com as quais mantêm ligação, representando os significados da voz dos sujeitos;
- b) apresentam também homogeneidade, pois cada uma corresponde a uma dimensão referente da pesquisa. Dessa forma, utilizamos um único critério (em cada categoria) para classificar e agrupar as unidades de significado – compreensão da formação humana integral; concepção de linguagem e de ensino; prática pedagógica; e a relação entre a formação e a prática pedagógica;
- c) intentamos alcançar a amplitude e precisão necessárias com o sistema de categorias e subcategorias, assim utilizamos categorias de dois níveis: as categorias mais amplas (gerais) e as subcategorias, mais específicas. Ademais, interpenetramos os níveis entre si, de forma a garantir a representação do fenômeno em sua totalidade;
- d) por fim, procuramos atingir a exaustão do conjunto de categorias ao dispormos da análise de todas as narrativas de si que compõem nosso *corpus* de investigação.

Em linhas gerais, compreendemos as categorias como construtos linguísticos, que congregam as diferentes vozes e significados, por isso operam com o polifônico e o polissêmico. Essas vozes são, primordialmente, dos sujeitos, no entanto há um constante diálogo com outros interlocutores que orientam os pressupostos teóricos da pesquisa e com a voz da pesquisadora, que realiza o movimento interpretativo. Todo o processo epistemológico e metodológico, mesmo na formação de categorias emergentes, envolve a interlocução teórica, explícita ou implicitamente. Nesse sentido, essa abordagem compreensiva e interpretativa resulta da conjugação entre o subjetivo e o objetivo, atributo que subsidia a validade das categorias e do trabalho de forma geral.

A classificação, ordenamento e organização das unidades de análise em categorias têm um propósito mais amplo – a produção do metatexto –, que comunica os resultados da pesquisa a partir de movimentos descritivo-interpretativos. Discutimos na próxima subseção essa etapa do ciclo da ATD.

### **3.4.3 Para além da ordem e da desordem: a auto-organização do metatexto**

O Dicionário Priberam relaciona três significados para metatexto: 1. Texto que está na base de outro, quer do ponto de vista da criação, quer do ponto de vista da crítica; 2. Conjunto de informações ou características relativas a um texto ou que o descrevem; 3. O mesmo que

hipertexto. No contexto da ATD, os metatextos são as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações realizadas a partir das categorias, de acordo com Navarro e Díaz (1994). Utilizam-se de outros textos, porquanto descrevem e interpretam textos que compõem o *corpus* das pesquisas, além disso, fazem a articulação com os interlocutores teóricos para auxiliar os movimentos dissertativo-argumentativos.

Apesar de fazer referência a outros textos, o metatexto representa uma produção autoral do pesquisador, concretizada na análise e interpretação do *corpus* da pesquisa, respeitando-se as informações dadas pelos sujeitos. Dessa forma, o metatexto encaminha o processo de teorização que a pesquisa tenciona:

As produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos. Seja a partir de processos indutivos ou intuitivos, o pesquisador, mediante a inferência, ousa ir além do que mostra diretamente, movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado. Nesse exercício de produção de novos significados, é importante levar em conta os contextos históricos e as situações concretas em que os dados analisados foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 117).

Nesse sentido, o ciclo da ATD desenvolvido nesta pesquisa ambiciona ir além da compreensão superficial do texto expressa nos níveis lexical e sintático. Avança, portanto, para a compreensão e interpretação discursiva, que abrange o texto e seu contexto. Logo, há uma adequação entre a abordagem teórico-metodológica das histórias de vida e a ATD, uma vez que ambas são construídas a partir de movimentos compreensivos e interpretativos, considerando o explícito e o implícito no *corpus* em estudo.

A escrita é o meio que materializa esse processo de teorização, que envolve a descrição, a interpretação e a argumentação. Na ATD, utilizam-se as sequências descritivas na construção da tessitura metatextual, para incorporar as narrativas de si, que constituem a representação dos elementos do fenômeno em estudo, ou seja, a relação entre a formação *stricto sensu* na prática dos professores de LPL.

A descrição tem, portanto, um relevante papel ao trazer a interlocução empírica na organização do processo compreensivo-interpretativo. É uma das formas de garantir a validade da pesquisa e, na perspectiva fenomenológica, valorizar a subjetividade dos sujeitos. Assim, preocupamo-nos em contemplar a voz dos sujeitos na produção escrita do metatexto, em forma de citações diretas e explicações sobre a compreensão dos participantes, de forma a representar o discurso individual ou coletivo, neste último caso, quando há elementos discursivos relatados (concepções, ideias, experiências e práticas) comuns a um grupo de participantes.

Dessa forma, a descrição tem o objetivo de respaldar a interpretação do discurso intersubjetivo, em outros termos, dispomos de uma análise qualitativa, em vez de quantitativa, em que nos interessa mais os significados que os discursos veiculam. Conseqüentemente, o processo descritivo que realizamos se aproxima, por um lado, de uma análise temática, pois “[...] consiste em descobrir núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência significa alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014, p. 316).

Dessa maneira, o movimento descritivo encaminha-se para a interpretação crítica e argumentativa, na qual os textos são entendidos como discursos situados em contextos, por isso transportam as ideologias ocultas nas formulações linguísticas aparentemente neutras. Nesse movimento compreensivo-interpretativo, “a interpretação é levada a cabo como apropriação quando a leitura produz algo de semelhante a um evento do discurso, que é um movimento no momento presente. Enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento” (RICOEUR, 1976, p. 104). Em outras palavras, a interpretação, entendida como uma forma de compreensão, constrói um novo discurso. A narrativa de si que os sujeitos realizam são uma interpretação das suas experiências. Nosso trabalho consistiu em reinterpretá-las e revelar seu potencial heurístico para a formação de uma nova teorização, no sentido definido por Moraes e Galiazzi (2016, p. 123), teorizar “é um movimento em que de uma leitura de primeiro plano o pesquisador procura atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação.”

Como já revelamos, produzimos o metatexto a partir da interlocução empírica com os sujeitos da pesquisa, com base nos interlocutores teóricos que referenciam esta pesquisa. Dessa forma, construímos nossa interpretação, estruturada por um conjunto de argumentos parciais, articulados pelas categorias de análise, para assim desenvolvermos nosso argumento (tese) central.

Em conformidade com a ATD, o metatexto resulta de um movimento auto-organizado, porque emerge da interpretação textual e contextual do corpus investigado, nesse sentido, “pode-se afirmar que uma produção escrita, resultante de uma ATD, é composta de descrições, interpretações e argumentos integradores. No seu conjunto, o movimento recursivo entre esses elementos constitui a teorização proposta a partir da pesquisa, a partir da qual novas explicações e compreensões são expressas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 126).

Em linhas gerais, intentamos expor, nesta seção, expor os aspectos conceituais e procedimentais implicados no percurso metodológico, cuja abordagem compreensiva se fundamenta nos princípios da hermenêutica e da fenomenologia, sem desconsiderar o contexto que abriga as narrativas do sujeito, que constrói sua existência a partir da interação com o outro.

Essas narrativas se constituem a partir das experiências vivenciadas por professores de LPL, as quais são o mundo referencial que se configura numa história de si, por essa razão, discutimos a narrativa como um texto temático, que tem uma pré-existência e passa a se constituir quando é narrado; porém o ciclo de representação é concluído quando o leitor recebe esse texto. Para configurar sua narrativa, o sujeito acessa suas memórias a partir do presente (da entrevista), no entanto, as memórias individuais apresentam uma intrínseca relação com a memória coletiva e histórica, em decorrência disso, a memória de cada entrevistado ancora-se na memória dos grupos com que compartilharam as experiências de formação e de ensino, os quais englobam professores, colegas professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Explicitamos o percurso metodológico até definirmos os seis sujeitos com formação em doutorado, com os quais realizamos uma entrevista com questões abertas acerca das dimensões formação *stricto sensu* e prática pedagógica; essas questões constituíram a narrativa de si de cada um. Por fim, discutimos a ATD como metodologia de análise adequada à nossa pretensão heurística e à abordagem metodológica da pesquisa, por compreender as etapas da unitarização, categorização e construção do metatexto, na perspectiva de elaborar uma teorização que considerasse os significados do texto e do contexto de cada narrativa e possibilitasse a emergência de significados sobre as experiências dos sujeitos, trabalho que realizamos na próxima seção.

#### **4 NAS PEGADAS DAS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS AUTORES NARRADORES**

Tu és a história que narraste, não  
o simples narrador. Ela persiste  
mais em teu poema que no tempo neutro,  
universal sepulcro da memória.  
(Carlos Drummond de Andrade, 2001)

Abrimos esta seção com os versos de Drummond, que fazem parte do poema História, canção, linguagem, para destacar que as narrativas recolhidas resultam de um apelo à memória dos docentes, cujas experiências saem do “universal sepulcro da memória” para serem refletidas, analisadas e comunicadas neste trabalho. Como explicitamos anteriormente, nesta seção realizamos uma análise com base na ATD, a partir das histórias de vida de seis professores de LPL, que atuam no IFRN. Seguimos as orientações dessa metodologia de tratamento, descrição e interpretação do material, ao impregnar-nos com as histórias dos autores narradores desde o evento da entrevista, durante as transcrições e em reiteradas leituras, até sintetizar os significados em categorias. Assim, procedemos à construção do metatexto cuja tessitura decorre das etapas referentes à unitarização e à categorização.

Dessa forma, esse processo conduziu-nos às categorias: compreensão da formação humana integral no EMI; concepções de linguagem e de ensino de LPL; percepção dos professores sobre suas práticas; relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL. Dividimos as duas últimas em subcategorias, para sistematizar a compreensão e a interpretação da totalidade. Procedemos assim para atender ao seguinte objetivo: elaborar uma síntese sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e as concepções e práticas pedagógicas narradas dos professores que lecionam LPL no EMI.

A estrutura discursiva deste estudo se apoiará em categorias, porém, inicialmente, realizamos uma breve incursão nas histórias de vida dos sujeitos, apresentando seus respectivos lugares de enunciação e a configuração de cada narrativa de si, em função da qual, intitulamos cada uma. Consideramos relevante seguir a história dos sujeitos e preservar, dessa forma, a unidade de contexto, representada pelas narrativas de si resultantes das entrevistas, conforme orientação de Moraes e Galiuzzi (2016). Ademais, como expusemos na terceira seção, a construção da narrativa transforma acontecimentos em história, por seu caráter configurante, segundo Ricouer (1994), apresenta-se organizada numa totalidade inteligível, por isso constrói uma unidade temática.

De acordo com as disposições éticas que orientam essa pesquisa e o compromisso assumido no TCLE, codificamos os nomes dos professores por meio da sigla AN, formada a partir da expressão Autores Narradores. À sigla AN, adicionamos um número que identifica cada um dos seis sujeitos, de acordo com a ordem em que foram entrevistados, dessa forma, temos AN1, AN2, AN3, AN4, AN5 e AN6.

#### 4.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PELOS SUJEITOS

Inicialmente, sintetizamos as informações sobre os entrevistados na Figura 8, que reúne, entre outras informações, o percurso formativo dos autores narradores, a partir da graduação.

Figura 8 – Quadro sobre a caracterização dos entrevistados

	<b>IDADE</b>	<b>ANO DE INGRESSO NO IFRN</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>GRADUAÇÃO INSTITUIÇÃO ANO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO INSTITUIÇÃO ANO</b>	<b>MESTRADO INSTITUIÇÃO ANO</b>	<b>DOCTORADO INSTITUIÇÃO ANO</b>
<b>AN1</b>	48	1995	1	Letras, Língua Portuguesa e Literatura UFRN/1994	Estudos da Linguagem UFRN/ 1998	Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada UFRN/2001	Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada UFRN/2011
<b>AN2</b>	37	2006	2	Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa UNP/2002		Estudos da Linguagem – Literatura Comparada UFRN/2005	Estudos da Linguagem – Literatura Comparada UFRN/2010
<b>AN3</b>	48	2009	2	Letras, Língua Portuguesa e Literatura UFRN/1995		Ciências Sociais– Literatura Cultural e Sociedade UFRN/2000	Doutorado em Educação – Estratégias de pensamento e produção do conhecimento UFRN/2011
<b>AN4</b>	41	2011	3	Letras, Língua Portuguesa e Literatura UFRN/1999		Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada UFRN/2007	Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada UFRN/2014
<b>AN5</b>	38	2011	3	Letras, Língua Portuguesa e Literatura UFRN/2004		Estudos da Linguagem – Literatura Comparada UFRN/2008	Estudos da Linguagem – Literatura Comparada UFRN/2017
<b>AN6</b>	43	2009	1	Língua Portuguesa e Literatura UFRN/1996	Identidade Regional: a questão Nordeste UFRN/2003 Ensino da Aprendizagem 2007	Estudos da Linguagem – Linguagem e Práticas Sociais UFRN/2010	Estudos da Linguagem – Estudos Linguísticos do Texto UFRN/2016

Fonte: Elaboração da autora em 2018, a partir das narrativas dos entrevistados.

Ao realizar uma leitura comparativa sobre os dados dos autores narradores postos na Figura 8, identificamos que eles têm entre 37 e 48 anos, e que o tempo no cargo de professor do IFRN varia entre 7, 9, 12 e vinte e 23 anos. No tocante ao processo formativo, os cursos foram realizados na UFRN, à exceção da graduação de AN2; dois autores narradores cursaram especialização antes do mestrado; e, ainda, os cursos de mestrado e doutorado estão predominantemente voltados para os Estudos da Linguagem, dividindo-se entre as linhas Literatura Comparada e Linguística Aplicada.

Informamos que a quarta coluna – que abriga a informação sobre o *campus* em que os professores atuam (atuaram) –, foi preenchida com o número de *campi* citados nas experiências de cada professor. Esse número varia entre um e três *campi*. Não identificamos o nome desses *campi* em razão do compromisso firmado no TCLE. Na sequência, expomos uma breve narrativa sobre os professores entrevistados, a fim de ampliar suas caracterizações.

AN1 foi o primeiro autor narrador entrevistado. Sua narrativa seguiu uma lógica própria, em que a trama dos episódios narrados evidenciou a presença do pensamento dialógico bakhtiniano, por isso a nomeamos Caminhos bakhtinianos. Relatou-nos um percurso de pós-graduação ligado à sua prática docente, primeiro no mestrado, depois no doutorado, etapas de sua vida acadêmica em que se identificou profundamente com o autor mencionado, cujo pensamento teórico, AN1 consolidou na prática da sala de aula, enquanto fundamentação de suas concepções de linguagem e de ensino.

Sua busca pela pós-graduação, conforme sua contação, decorreu da necessidade de se apropriar de aportes teóricos que sustentassem sua prática docente no IFRN, instituição em que de aluno se converteu em professor, já experimentado na docência da rede municipal de ensino de Natal. Ao adentrar no universo da docência no IFRN, percebeu uma nova instituição, diversa daquela em que outrora fora aluno. Novos ventos político-pedagógicos sopravam com a concepção de homem *omnilateral*, já em 1995; assim era preciso descortinar esse novo mundo, em que a formação unilateral, *stricto sensu*, que predominava na formação técnica de nível médio, em que foi formado, tinha seu território invadido pela perspectiva da formação *omnilateral*. Nesse ínterim, apropriar-se das concepções de linguagem como interação, consubstanciada no trabalho com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, foi o caminho trilhado por AN1.

Nesse caminho, o nosso primeiro narrador relatou o encontro com obstáculos. A concepção que orientava sua prática, na direção do trabalho com textos que tratavam de temas vivos e contemporâneos, como os textos do autor Nelson Rodrigues, foi questionada fora dos muros da escola, por um pai de aluno que também fora aluno da instituição. A segurança teórica

e a unidade do grupo de LPL foram determinantes para que defendessem suas concepções, o material que eles mesmos produziam e a sua prática. A produção do material utilizado em sala de aula foi outro aspecto que demonstrou a segurança de AN1 com os aspectos teóricos que orientam a prática de ensino de LPL, sedimentados na teoria bakhtiniana, assim, ele relatou a unidade do grupo de LPL em um tempo pretérito relativamente recente, mas que nos últimos anos essa coesão tem se perdido, fato que lamentou.

Em linhas gerais, esse narrador demonstrou propriedade ao contar-nos sobre suas concepções e práticas, especialmente, em função de seus vinte e três anos de atuação docente no IFRN e de sua larga formação teórica embasada no universo bakhtiniano, além disso, nos caminhos de sua pesquisa na pós-graduação (especificamente o doutorado) investigou o universo empírico do qual faz parte, caminhando da concepção de linguagem bakhtiniana à concepção de formação humana integral que faz parte do PPP do IFRN.

AN2 foi o segundo autor narrador entrevistado. Nomeamos sua narrativa com o título *Entre Ramos e Barthes: caminhos de inspiração*. Percebemos que os autores Graciliano Ramos e Roland Barthes permearam a construção dessa narrativa, o primeiro, porque encantou esse entrevistado desde o Ensino Médio, quando se encontrou com a obra *São Bernardo*, em seguida, como objeto de estudo das duas graduações cursadas por AN2, Letras e Jornalismo, além disso, do mestrado e do doutorado; o segundo, porque apareceu em dois episódios importantes da vida do narrador: na graduação, de forma incipiente, e depois, no mestrado, com um olhar pedagógico situado na prática de sala de aula.

AN2 narrou um processo de formação, em que inicialmente não teve escolha, mas que foi “naturalmente” evoluindo para a pós-graduação de forma ininterrupta, por meio do estudo sobre Graciliano Ramos. Não buscou os cursos de mestrado e doutorado em função de sua carreira docente, no entanto foi em função da prática de sala de aula que estudou os escritos barthesianos no mestrado, que passou a orientar suas concepções e práticas como professor da rede estadual e, mais tarde, quando ingressou na carreira docente do IFRN, ocasião em que já houvera cursado o primeiro período do doutorado.

Esse autor narrador ressaltou, em diferentes momentos da tessitura de seu discurso, o protagonismo do texto *Aula*, de Roland Barthes, nas suas concepções de ensino de LPL e na relação horizontal construída com os estudantes. Citou também a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, como um discurso que o despertou ainda na graduação. Apesar de tê-los conhecido ainda na graduação, não lhes deu a atenção necessária, foi revisitando-os durante a pós-graduação que percebeu a importância e a relação desses textos com a prática.

Em decorrência de sua larga vivência com a literatura nas duas graduações, no mestrado e no doutorado, AN2 se reconheceu como do “grupo da literatura”. Essa trajetória refletiu-se em suas práticas de sala de aula e nos projetos dos quais participou, que englobaram os mais diferentes gêneros literários, de diversas origens, seja da literatura canônica ou da contemporânea, estrangeira, nacional ou local. Nesse contexto, podemos afirmar que há uma interseção denominada literatura, que está no liame da formação e da prática docente de AN2.

AN3 foi a terceira autora narradora entrevistada. Na sua narrativa, também há uma interseção que une suas experiências profissionais à sua formação acadêmica. Trata-se de uma intensa impregnação com temáticas socioculturais que se manifestou na tessitura de sua história da formação e da prática pedagógica. Em função dessa constatação, nomeamos sua narrativa com o título *Caminhos identitários: o olhar socioeducacional*.

Nascida no Bairro de Mãe Luíza, em Natal, AN3 construiu uma história de vida e de formação profundamente ligada à sua origem. Envolveu-se com o trabalho educacional voluntário junto a uma instituição religiosa, episódio que teve singular importância para a construção de um olhar preocupado com a história do lugar e das pessoas. Essa preocupação se consolidou em seu mestrado, cujo objeto de estudo são as histórias das pessoas antigas do lugar, que, ao se narrarem, narraram a formação histórico-geográfica do bairro, situada no contexto histórico da cidade do Natal.

Antes de ingressar como Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFRN, AN3 construiu, além do serviço educacional voluntário, uma carreira na rede privada e na rede pública municipal, episódios que fizeram parte da constituição profissional como docente e que, de certa forma, impulsionaram-na para a pós-graduação.

Sua pós-graduação resultou de uma miscelânea de áreas, majoritariamente composta por estudos da cultura, da sociedade, da educação e, de maneira transversal, da área de Letras, sua formação inicial. Essa larga formação transpareceu em suas concepções e em sua prática pedagógica, conforme seus relatos. Ao chegarmos ao ponto final de sua narrativa, intuímos que sua vida, sua formação e sua atuação profissional são indissociáveis em quaisquer espaços que ocupe.

AN4 foi a quarta autora narradora entrevistada. Sua narrativa se manifestou espontaneamente, embora tenhamos identificado que a teoria linguística bakhtiniana contornou seu discurso, seja quando tratou da pós-graduação, seja quando tratou de suas concepções e de suas práticas. A busca pela pós-graduação se sustentou no interesse de fazer parte do quadro de professores da UFRN ou do IFRN, além de seu interesse pessoal pela pesquisa, em especial, sobre o discurso político e midiático, objeto que seguiu no mestrado e no doutorado. Em função

desse estudo, aprofundou-se nos estudos linguísticos do círculo de Bakhtin, que significou muito para sua atuação docente, conforme relatou, assim, intitulamos sua narrativa de Imersões no círculo bakhtiniano.

A percepção que apresentou de sua prática foi despretensiosa, todavia se revelou consciente dos propósitos do ensino de LPL no âmbito da Educação Profissional e dos caminhos que trilha para a formação dos sujeitos. Apesar de reconhecer sua identidade com a linguística, construída ao longo de sua formação continuada *stricto sensu*, foi da literatura que extraiu memórias marcantes de sua prática, geralmente, em diálogo com outras linguagens, que incluíram a disciplina Artes e recursos audiovisuais.

AN5 foi o quinto autor narrador entrevistado. Inicialmente, a narrativa de AN5 informou-nos sobre a não identificação do narrador com a docência antes de ingressar no curso de Letras, porém essa realidade modificou-se e o desejo de exercer a docência na UFRN impulsionou-o ao mestrado. Nesse ínterim, passou a fazer parte do quadro de professores da rede estadual de educação do RN e, em decorrência da atuação nessa rede, sentiu-se desestimulado. O ingresso no atual cargo de Professor EBTT do IFRN despertou-o para a continuidade da pós-graduação, ocasião em que cursou o doutorado.

A história de AN5 apresentou, enquanto narrativa estruturada, uma recorrência aos episódios vivenciais que evidenciaram os conflitos de ordem político-ideológica, os quais obstaculizaram a relação entre os demais professores, por seguirem ideias opostas. Essa recorrência em seu relato autorizou-nos a intitular seu depoimento de *Caminhada solo*.

É perceptível, em sua história, a intrínseca relação com a literatura, construída ao longo de sua formação inicial e continuada, as quais testemunharam o estudo de teoria e análise literária. A participação em concursos literários e a publicação de obras de sua autoria, em poemas e crônicas, revelaram sua intimidade com o conteúdo literário. Essa relação com a literatura foi transposta para a sala de aula, de acordo com as percepções do próprio autor.

AN6 foi a sexta professora entrevistada. Ao se debruçar sobre sua história da formação e da prática docente, mostrou-nos um percurso formativo tão sólido quanto a sua prática de sala de aula, que abrangeu anos de experiência na rede privada, na rede estadual e, por último, na rede federal de ensino. Em função da multiplicidade dessas experiências, sua práxis pedagógica apresentou contribuições indistinguíveis da formação e da prática. Deduzimos isso ao impregnar-nos de sua narrativa e, em decorrência dessa dedução, nomeamo-la Diálogos entre teoria e prática.

Nessa direção, essa autora narradora revelou intimidade com os temas abordados na entrevista e expressou um olhar crítico sobre a conexão entre as concepções de linguagem e de

ensino de LPL, no âmbito do IFRN, e a prática efetiva. Contou-nos sobre sua experiência com o ensino de LPL em diálogo com o mundo do trabalho e a importância das leituras no interior da instituição e em eventos dos quais participou, uma vez que a pós-graduação que cursou não abordou essa dimensão da formação dos estudantes.

Sumariamente, apresentamos nesta subseção os autores narradores e suas respectivas histórias de vida, com o objetivo de caracterizá-los e de contextualizar a ATD que ora realizamos. Do processo de unitarização, obtivemos uma síntese descritivo-argumentativa, por meio de categorias. Na subseção seguinte, analisamos a Compreensão dos docentes sobre a formação humana integral no EMI, como categoria inicial, uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI. Em razão disso, buscamos descrever e interpretar a compreensão dos professores sobre a formação *omnilateral* emergente em seus discursos.

#### 4.2 COMPREENSÃO DOS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Na segunda seção deste trabalho, em que estabelecemos nossos pressupostos teóricos, iniciamos com a discussão sobre a dualidade histórica da educação brasileira, que consiste, por um lado, em uma educação propedêutica voltada para a continuidade dos estudos em nível superior, e, por outro lado, em uma educação profissional destinada à formação de trabalhadores para atividades operacionais, para atender às demandas político-econômicas.

Assumimos que o EMI desenvolvido no IFRN é uma travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica, em conformidade com autores como Moura (2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (2003). Expusemos o posicionamento contundente do Documento Base do EMI, bem como do PPP do IFRN em relação a essa formação, que compreende as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia.

Ademais, neste trabalho, buscamos investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI, no âmbito do IFRN. Em decorrência dessa contextualização e de nossa finalidade heurística, iniciamos a análise da voz dos autores narradores pela compreensão que eles têm sobre a formação humana integral dos alunos, que entendemos ser o propósito político-pedagógico maior da instituição e, por conseguinte, dos docentes, da sua formação e da sua prática pedagógica.

Imbuídos desses pressupostos, empreendemos uma síntese descritivo-interpretativa a partir dos posicionamentos dos seis autores narradores, os quais evidenciam compreensões em diferentes níveis de aprofundamento, sob perspectivas diversas. Nessa direção, analisamos suas narrativas de acordo com seus depoimentos sobre formação humana integral, *omnilateral*, e suas dimensões, conforme a emergência discursiva dos autores narradores sobre a temática formação humana integral e seus subtemas.

O termo *omnilateralidade* foi mencionado por dois autores narradores, em referência à concepção de formação humana integral. O primeiro autor narrador surpreendeu-nos logo no início de sua narrativa ao declarar: “Foi uma grande mudança, exatamente no ano em que entramos. No concurso que fizemos em 1994 e assumimos em 1995, quando estava exatamente nessa discussão – um novo projeto cuja centralidade era a formação *omnilateral*” (AN1, 2018, p. 4). A terceira entrevistada também situou o termo em suas memórias da formação e de sua prática, informando-nos que a compreensão da formação humana integral e da *omnilateralidade* foi construída ao longo da formação, desde a formação do magistério em nível médio e na graduação, em suas palavras:

[...] essa noção de homem *omnilateral*, essa ideia de ensinar tudo a todos que embasam a educação profissional, então, eu já comecei a discutir isso um pouco lá [durante o Curso de Letras, ao cursar disciplinas na Educação] porque a gente teve que ler uma boa parte da Didática Magna, [...], então era uma disciplina que tinha seis créditos, seis aulas semanais. Então foi uma coisa teórica muito forte, passou pela Escola Nova, pelas teorias, pela história da educação, teorias críticas, como é feito. O ensino médio profissional que eu fiz, Magistério, formação de nível médio e também o fato de eu trabalhar com jovens e adultos e educação profissional, apesar de não ser escola de educação profissional, deu essa formação assim bem ampla, sobre essa visão como um todo, a formação humana integral (AN3, 2018, p. 6).

Diante do que expressaram AN1 e AN3 e considerando a integridade das respectivas narrativas de si da qual foram extraídos esses depoimentos, deduzimos que apresentam uma compreensão sólida da formação *omnilateral*, que se foi esmerando ao longo da formação continuada e da prática. No caso do primeiro entrevistado, em função de seus estudos sobre a concepção de formação humana integral durante o doutorado; no caso da terceira entrevistada, pela formação em cultura e sociedade no mestrado e em educação no doutorado. Em ambos os casos, a formação continuada e a atuação pedagógica no EMI consolidaram essa compreensão.

Os demais entrevistados não fizeram referência ao termo formação *omnilateral*, todavia apresentaram suas concepções a respeito da formação humana integral no contexto do EMI. A dimensão trabalho apareceu na centralidade discursiva nas memórias de AN2:

Eu acredito que o mestrado e o doutorado colaboraram para minha concepção de formação humana integral. Eu mencionei essas duas leituras, mas outras leituras complementares foram acentuando, em que essa concepção de que o ensino não deve ter apenas o viés mercadológico, viés aplicado, imediato, que deve ter também esse campo da reflexão, da tomada de consciência crítica da sociedade, então com certeza as leituras do doutorado e o diálogo com os colegas do mestrado ou doutorado (AN2, 2018, p. 4).

Nesse sentido, AN2 apresentou uma concepção de formação humana voltada para a consciência crítica, que foi acentuada na pós-graduação, a partir das leituras e do diálogo com os colegas do mestrado e do doutorado. Mencionou a superação da formação *stricto sensu* voltada para o desempenho de uma determinada atividade, nessa mesma direção, o primeiro narrador se colocou, questionando o conceito de trabalho:

[...] eu até discuto isso na minha tese: Qual é o conceito de trabalho? É trabalho apenas como execução mecânica? o menino vai fazer o trabalho, vai executar uma peça. Eu sou professor de técnico em mecânica, mas o que é o trabalho, é só isso ou o trabalho é criação humana? Então, se você entende o trabalho como criação humana, na hora que você estiver trabalhando com um aluno, por exemplo, para melhorar a escrita e a leitura, isso é uma habilidade que ele utilizará em qualquer outra atuação profissional (AN1, 2018, p. 9).

O conceito de trabalho não apenas como execução mecânica, mas como criação humana se sobressaiu da fala de AN1 e AN2, embora AN1 tenha feito com a segurança de quem pesquisou o tema no doutorado, transparente na familiaridade que demonstrou com o assunto; ademais, ele acumulou 17 anos de atuação docente na Educação Profissional de nível médio da rede federal e tem acompanhado algumas modificações legais e institucionais relacionadas a essa modalidade de ensino. Já o contato de AN2 com uma formação voltada para o mundo do trabalho decorreu de seu fazer docente no IFRN, salientando que a sua formação humanística da pós-graduação na área de literatura auxiliou-o na compreensão do indivíduo como um todo e não apenas como um trabalhador.

Da mesma forma, AN6 situou sua compreensão da formação humana integral na ideia de um ensino de língua que possibilite qualidade de vida no âmbito escolar, social e do trabalho:

Na realidade, a minha prática em sala de aula, do aprender muito no fazer, tornar-se professor a partir da prática, eu posso dizer assim, mas claro que quando a gente observa, como iniciei, depois das especializações, das pós-graduações, o que isso tem acrescentado, sempre pensar no ensino de língua que colabore para que esse aluno se aproprie dessa ferramenta, e esse saber faça com que ele possa ter uma qualidade de vida melhor, isso no âmbito social, no âmbito do trabalho e no âmbito escolar, sempre nessa busca do fazer

com que o aluno utilize esse conhecimento linguístico para melhorar sua condição humana (AN6, 2018, p. 1-2).

Percebemos, no posicionamento dessa entrevistada, a preocupação com a contribuição que o ensino de LPL deve proporcionar nessa formação humana integral, como os conhecimentos linguísticos podem tributar para melhorar a existência humana, que inclui a perspectiva do trabalho, com uma preocupação com a vivência escolar e social do estudante. De acordo com AN6, essa reflexão foi construída em decorrência de sua atuação na Educação Profissional: “[...] adentrar nesse âmbito do trabalho, isso o IFRN contribuiu para que eu percebesse o quanto precisaria voltar uma prática para alcançar essas metas, esses objetivos, então a própria orientação curricular e a prática mesmo” (AN6, 2018, p. 2). O quinto autor narrador também atribuiu à prática a sua compreensão de formação humana integral, apesar de não explicitar como a compreende em termos de currículo escolar, expressou que há um desinteresse dos alunos, que os mesmos têm muitos direitos e, na prática, poucos deveres, expressou ainda que “[...] o problema da educação hoje em dia não é só a sala de aula, a educação, a gente sabe que constitucionalmente falando, é um dever do Estado e da família” (AN5, 2018, p. 4).

O entendimento de que a orientação curricular e o ementário de IFRN encaminham a prática docente para a formação humana *omnilateral* foi expresso também por AN3: “[...] nós estamos mesmo não direcionando para o Enem, mas a nossa ementa, mesmo na área de LP, se você cumprir com aquela ementa, acredito que você forma os alunos bem mais do que para eles concorrerem ao Enem” (AN4, 2018, p. 6). Inferimos, portanto, considerando a totalidade da narrativa dessa entrevistada, que o termo “bem mais” refere-se à formação humana integral, especialmente, quando expôs a concepção de linguagem como interação, e de sujeito social, histórico e cultural, para expressar que “essa formação é geral, é integral” (AN4, 2018, p. 2)

Além dessa orientação do currículo e da prática no EMI, os entrevistados sopesaram as contribuições teóricas em seus entendimentos a respeito da formação humana integral. AN1 o fez sob o viés bakhtiniano:

Então a pós-graduação, com certeza, ela me fez refletir muito bem sobre a formação e qual é o papel da nossa disciplina LP nessa formação. Então, acho que contribuiu sim, para essa visão de formação integral, acho que o pensamento de Bakhtin, ele contribui muito porque não se pode desvincular o pensamento da vida. A vida está aí e a teoria está entranhada na vida. Uma coisa não está dissociada de outra (AN1, 2018, p. 3)

Da mesma forma, AN2 abordou a concepção barthesiana, que, segundo esse entrevistado, coaduna-se com a proposta de formação humana integral preceituada pelo PPP do IFRN, mas a implementação é um desafio porque depende da colaboração de todos. Em suas palavras:

Os conceitos que têm na obra de Barthes e essa concepção barthesiana combinam muito com nosso PPP do IFRN, que é muito bom quando fala em gestão democrática, em educação, em cultura. Isso é tão bom que, às vezes, não consegue aplicar aqui na realidade. Seria ótimo, se conseguíssemos tirar do papel e colocá-lo em prática, precisaria de um esforço de cada servidor, para tornar realidade do PPP, que traz bem essa noção de sujeito integral. Nosso desafio é a implementação, cada um buscar sua forma, sua maneira de implementá-lo. Foi uma construção coletiva, há muitas vezes na construção nos conceitos, então nosso PPP traz bem essa concepção de formação integral (AN2, 2018, p. 6).

Esse autor narrador refletiu sobre o impacto dessa compreensão na prática e revelou que concretizar as concepções, que foram construídas coletivamente, é um grande desafio. Com esse olhar, AN2 caminhou em direção à nossa busca: investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI.

Grosso modo, os autores narradores apresentaram uma compreensão de formação humana integral orientada majoritariamente pela prática e, em alguns casos, alargada pela pós-graduação. O termo *omnilateralidade* foi pronunciado por AN1 e AN3; o trabalho foi a dimensão da formação humana integral mais citada, especialmente por AN1, AN2 e AN6. Cabe salientar que o trabalho foi abordado sob a perspectiva ontológica, sedimentada no entendimento de trabalho como atividade de produção da existência humana, definição que dialoga com os pressupostos de Saviani (2003).

A maioria dos autores narradores conhecem bem o PPP da instituição, inclusive AN3 revelou ter feito parte de sua construção. Isso leva-nos a concluir que os docentes entrevistados, de forma explícita e implícita, demonstraram conhecimento sobre os propósitos do EMI, embora não tenham mencionado todas as dimensões dessa formação (não se mencionou cultura, ciência e tecnologia) nem o termo politecnia. Ressalvamos, antecipadamente, que essas dimensões emergiram nas práticas narradas pelos docentes. Podemos concluir também que essa compreensão foi construída na prática, após ingressar no IFRN, conforme a maioria das narrativas, embora os relatos tenham apontado a relevância de disciplinas da área da educação cursada na graduação (AN3); de curso *lato sensu* (AN6); de mestrado (AN2, AN6); e de

doutorado (AN1). Neste último caso, a formação humana integral foi objeto de estudo da tese, o que garantiu a AN1 um conhecimento aprofundado sobre a temática, aliado à experiência de anos de caminhada no EMI.

Neste ponto, não findamos a análise sobre a formação humana integral no EMI, ao contrário, essa temática transverbera as demais categorias deste estudo. Na continuidade, analisamos as concepções de linguagem e de ensino dos professores no contexto do EMI, considerando que nossos sujeitos são professores de LPL que atuam (atuaram) nessa modalidade de ensino. Nesse exame, procuramos distinguir a relação da pós-graduação com as concepções dos professores, bem como o diálogo que elas estabelecem com a formação humana integral, em conformidade com o nosso objeto de estudo.

#### 4.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LPL DOS AUTORES NARRADORES

Na segunda seção deste trabalho, expusemos as três concepções de linguagem que historicamente têm orientado o ensino de LP, refletindo conseqüentemente sobre as concepções de gramática e de ensino que decorrem de cada uma. Essas três concepções, de acordo com Geraldi (2012) são: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como interação. Denominamo-las de rotas porque refletimos sobre o EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e *politécnica*. Nesse sentido, discutimos a concepção de linguagem como interação, como rota que conduz a essa travessia e que é assumida pelo PPP do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c).

Dessa forma, analisamos, nas narrativas de si dos docentes de LPL, os delineamentos de suas concepções e as conexões das mesmas com a formação humana integral dos alunos e, ainda, se a pós-graduação apresenta relação com essas concepções na perspectiva de uma prática de LPL voltada para a *omnilateralidade*, que inclui as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Mediante a análise que realizamos, identificamos que os professores, de um modo geral, fizeram remissão a Bakhtin como teórico que sustenta as suas concepções de linguagem, três o fizeram de forma explícita (AN1, AN4 e AN6). AN1 assumiu a concepção de linguagem como interação entre indivíduos situados historicamente.

A concepção de linguagem que a gente trabalha no IFRN, que eu defendo e que faz parte de nosso trabalho, mais uma vez eu recorro a Bakhtin – a linguagem como diálogo, como interação –, quer dizer, não é linguagem nem como expressão do pensamento, como uma determinada corrente do pensamento defendia, nem linguagem meramente como instrumento de comunicação, outro pensamento que vigorou por muito tempo, mas linguagem como interação, resultado da interação entre indivíduos, que estão situados sócio-historicamente. Eles vivem numa sociedade, eles produzem uma história, então a linguagem é produzida nesse sentido (AN1, 2018, p. 3).

Como já expressamos, esse autor narrador impregnou-se do pensamento bakhtiniano desde a sua pós-graduação, e essa impregnação manifestou-se no relato de suas concepções. ANI fez uma referência, inclusive, às outras concepções de linguagem que orientaram (orientam) o ensino de LPL e, no decorrer de sua narrativa, revelou que a concepção interacionista orienta-o não somente na sua prática de ensino de LPL, mas também em suas relações interpessoais.

Direção semelhante foi comunicada por AN4, para quem o ensino e a aprendizagem devem levar à reflexão sobre a língua como prática e interação, considerando a indissociabilidade entre língua, sujeito e história:

Fundamentei-me nas concepções acerca de Bakhtin, de linguagem, de métodos de estudo em ciências humanas, também interdiscurso. [...] Na hora que você entende que não pode separar a língua do sujeito, a língua da história, a língua da cultura, então a sua concepção de ensino de língua, ela vai considerar o sujeito, a história e a cultura. Se eu concebo língua dessa forma, eu não posso ensinar língua sem ser dessa forma, então os sujeitos aprendizes, vamos dizer assim, a questão lá no processo ensino-aprendizagem, eu não posso descontextualizar língua de sujeito. O ensino precisa levar esse sujeito a refletir sobre a sua prática de linguagem, entender que a língua existe, ela acontece para a interação, o processo comunicativo acontece na interação dos sujeitos e cada sujeito e a sua história está inserida numa cultura, estão inseridos no contexto sócio-histórico-cultural (AN4, 2018, p. 1-2).

Depreendemos, portanto, que esses dois autores narradores (AN1 e AN4) consolidaram a concepção de linguagem como interação de forma ampla, ao incutir a ideia do ser sócio-histórico, que interage por meio da linguagem. Suas trajetórias no mestrado e no doutorado foram relevantes para essa consolidação, da mesma forma o foi para AN6, de acordo com a sua narrativa de si, o mestrado foi muito importante para consolidar suas concepções relacionadas ao ensino de LPL, no excerto seguinte, impôs uma reflexão sobre essa concepção e a prática efetiva:

Às vezes eu cito muito Bakhtin, por que é a questão dialógica, interacionista da linguagem com que eu trabalho [...] às vezes, não é fácil, às vezes não dá certo por razões, não é nem pela incompetência do professor [...] é pegar esse conteúdo e transformar nele, como é que eu dou aquela aula de sujeito e predicado que seja na concepção, que não seja na concepção de uma gramática normativa, como é que eu dou aula do sujeito predicado para o aluno que atenda a essa ideia de uma transformação libertadora, para que ele galgue os espaços sociais, como é que eu posso fazer isso? (AN6, 2018, p. 5)

Consideramos essa reflexão importante porque manifesta a preocupação de uma professora ao expressar a relação entre concepção e prática que conduzam a um ensino libertador, lançando um olhar autocrítico e pondo em questão o processo de ensino e de aprendizagem, que por vezes precisa se travestir, mesclar-se de posturas tradicionais (ensino da gramática normativa) e, no caso de um ensino orientado a partir da concepção de linguagem interacionista, de posturas que levem a um ensino produtivo, conforme Travaglia (1997), sob a perspectiva do ensino de LPL em função dos gêneros que circulam socialmente.

Os demais autores narradores também assumiram a concepção de linguagem como interação entre indivíduos, nas mais diversas práticas sociais. AN2 considerou a importância do discurso Aula de Roland Barthes, em suas palavras:

Então a concepção de linguagem, eu sou muito da parte da literatura, então eu vou por esse lado. Como eu falei, no discurso sobre aula, Barthes define linguagem, define aula, literatura, define a leitura, todas as questões da língua. [...] fala dessa necessidade de conceber a linguagem como forma de interação com o outro e fala da literatura [...] para você se conhecer melhor, para se colocar no lugar do outro, para você conhecer melhor a sociedade. Minha concepção é muito nesse viés barthesiano, de linguagem, de literatura e de ensino e também da relação com o estudante (AN2, 2018, p. 5).

Este posicionamento de AN2 confirma uma tendência: a pós-graduação moldou e consolidou as concepções que os docentes apresentaram. No caso desse autor narrador, os estudos literários, que vivenciou durante o mestrado e o doutorado, apresentaram impacto sobre a construção de suas concepções, que são fundamentadas nessa sólida formação humanística. A leitura que fez dos escritos de Roland Barthes vai ao encontro da teoria interacionista bakhtiniana.

Os outros dois autores narradores (AN3 e AN5), embora não a tenham atribuído explicitamente a autores estudados na graduação ou na pós-graduação, também apresentaram a mesma concepção dos demais:

A gente se baseia muito pela concepção interacionista da linguagem, então, logicamente, como creio que é isso que fundamenta o trabalho, não tinha como ser diferente isso, porque quando a gente interage, quando a gente nasce para a vida, já lidando desde o nascimento com a linguagem, quando a criança aprende a falar, ela não fala gramática, ela não fala palavras isoladas, ela fala texto dentro de um conjunto de relações, dentro da produção da linguagem, então é essa concepção que embasa tudo que a gente vai pensando (AN3, 2018, p. 7).

Com esse posicionamento, AN3 declarou sua compreensão de linguagem como atividade de interação, como atividade humana social materializada por meio de textos em situações comunicativas que lhes atribui sentido. Sua formação na área de cultura, sociedade e educação delineou essa concepção, além de sua familiaridade com o PPP do IFRN.

AN5 (2018, p. 14), por sua vez, fez referência à “concepção de aprendizagem da LP” a partir da perspectiva da prática social: “[...] trabalhar na perspectiva textual, a perspectiva da comunicação, da prática social, da prática comunicativa, o estudo de gêneros textuais e sequências textuais. A gente trabalha com todos os gêneros, tanto os literários como os não literários também.” Sua narrativa se encerrou com a declaração: “O outro sempre me complementa, Bakhtin já dizia isso” (AN5, 2018, p. 16). Fez, portanto, uma remissão à ideia de ser social e histórico, que se forma coletivamente.

As concepções de linguagem expressas pelos autores narradores, de um modo geral, revelaram-se coerentes com a compreensão de formação humana integral que os mesmos expuseram. Conceberam o ensino de linguagem na perspectiva da prática social, entendida como atividade de interação na sociedade, por meio da linguagem. Compreendemos que essa interação pode ocorrer no mundo do trabalho; no acadêmico; no cotidiano, em que as inter-relações implicam na necessidade de leitura e produção de textos das mais diversas esferas de circulação, comercial, jurídica, entre outras; e nas relações socioafetivas. Em todos esses âmbitos, há conexões entre diálogos culturais e o acesso a suportes tecnológicos. Fazemos essa correlação entre a concepção interacionista, apoiadas na reflexão que realizamos na segunda seção, especialmente a partir do pensamento teórico de Antunes (2007, 2009), Bakhtin (2006), Geraldi (2012), Travaglia (1997), entre outros.

Pelo lugar de fala dos professores é coerente que eles apresentem essa concepção de linguagem, porque ela está presente nas orientações curriculares do IFRN, conforme já explicitamos. Todavia, identificamos delineamentos diferentes na fala dos narradores, por meio dos quais é razoável considerarmos que os professores, cuja formação enveredou pela linguística textual, pelos estudos do círculo bakhtiniano, caracterizam de forma mais precisa suas concepções.

A concepção de linguagem implica também na concepção de gramática e, conseqüentemente, de ensino de LPL, considerando que a gramática esteve por muito tempo na centralidade do currículo de ensino de LP. Sendo assim, a maioria dos autores narradores se opuseram a ideia de exclusividade do ensino da gramática normativa, porém parte deles ressalvaram sua relevância e defenderam sua presença no currículo de LPL.

Esse posicionamento se interpôs nas falas de AN1, AN3, AN4, AN5 e AN6. O primeiro entrevistado colocou que há duas gramáticas, a normativa e a da língua. Segundo ele, “a primeira não deve ser negada, representa a norma padrão, que é uma variedade entre outras, mas não é a língua.” Considerou o ensino da gramática importante, desde que ultrapasse o ensino da norma e adentre a “gramática da língua” (AN1, 2018, p. 3). Esse caminho também é trilhado por AN4, quando afirmou que há uma gramática internalizada que todo falante tem e que não há uma única gramática, de acordo com a concepção interacionista, dessa forma, a gramática normativa é uma delas, que precisa ser ensinada na escola. Percebemos a ênfase dada a essa necessidade:

[...] a gramática normativa é uma delas, precisa ser ensinada na escola, precisa sim, porque ela é normativa, padrão, a norma de prestígio. Temos que considerar as outras, eu tento trabalhar nesse sentido, eu percebi que os alunos, às vezes, não reconhecem que é ensino de LP, mas eu sempre chamo atenção, não só quando trabalho com variação linguística especificamente (AN4, 2018, p. 2-3).

Neste ponto, identificamos episódios confluentes nas narrativas de AN1, AN3 e AN4, em que os alunos e, extensivamente, a comunidade escolar confundiram a gramática normativa como conteúdo central do ensino de LP. No excerto acima, essa autora narradora relatou que, às vezes, os alunos não compreendem o ensino a partir dos gêneros discursivos, dentro da concepção interacionista. Da mesma forma, outra entrevistada narrou que os alunos cobram um ensino tradicional (da gramática normativa):

As dificuldades que eles percebem pela prática da escola tradicional, bancária e a cobrança do ensino tradicional mesmo da gramática, de conjugar verbos, disso, daquilo. Esse sempre é um grande desafio. Depois eles percebem que ali eles estão vendo, quando eles percebem como estão escrevendo, como estão se expressando mais (AN3, 2018, p. 7).

De acordo com essas narradoras, AN3 e AN4, é preciso um esclarecimento das concepções e das teorias que orientam o ensino de LP, porque os alunos trazem a memória de um ensino tradicional, da gramática normativa. Aliado a esse esclarecimento, os resultados do

processo de ensino e aprendizagem contribuem para esse convencimento, essa conscientização, entretanto esse questionamento pode vir de sujeitos da comunidade escolar, estranhos ao ambiente da sala de aula, foi o que ocorreu a AN1, quando suas concepções de linguagem, de gramática e de literatura foram questionadas pelo pai de um de seus alunos, que também fora professor da mesma instituição: “Com relação à gramática, como ele não era da área, o que questionou, nós achamos sem sentido. Por exemplo, ele dizia que o que nós estávamos ensinando não era a LP. Exatamente, ele foi para o senso comum de que ensinar a LP é ensinar a norma, o argumento dele era esse” (AN1, 2018, p. 7).

AN5 e AN6 expuseram suas concepções sedimentadas na ideia de uma gramática descritiva e reflexiva, porém sem desconsiderar a gramática normativa. AN5 citou como referência o linguista Mário Perini:

Eu tenho tentado, mas nem sempre é fácil, o que eu tenho tentado é justamente partir de uma perspectiva de que se deve raciocinar a gramática não como um decorar, mas como um meio para você entender aquela modalidade da língua sem desprezar as outras. Então existe um gramático muito bom, Mário Perini, e ele, na Gramática do Português Brasileiro, chama atenção para isso, essa prática de ensinar gramática. Ele disse que deveria funcionar como meio, uma metodologia, o método para você poder refletir sobre a língua, o professor e o aluno. A norma padrão, no caso, estou me referindo, assim como a Química, a Física e a Matemática têm suas fórmulas para ajudar você a pensar, a gramática deveria ser encarada assim, ensinada assim, ele diz (AN5, 2018, p. 9-10).

Dessa forma, AN5 evidenciou, em sua narrativa, que a gramática deve ser ensinada como um método para refletir sobre a língua. A obra que citou inclui-se como gramática descritiva, conforme nos ensina Travaglia (1997), e sua exclusividade na sala de aula conduz a um ensino descritivo, a não ser que esse ensino esteja organizado a partir de gêneros textuais. Como o entrevistado mesmo apontou, nem sempre é possível caminhar linearmente, sob a orientação fidedigna da concepção interacionista, porque o ensino de LPL implica em movimentos normativos, descritivos e reflexivos relacionados ao uso da língua.

AN6 informou que referencia seu trabalho com a gramática em sala de aula a partir da Gramática do ensino plural, de Carlos Travaglia: “A primeira vez que eu li, eu gostei muito, me abriu muitos caminhos para o ensino de língua, independentemente de ser para a formação profissional ou não” (AN6, 2018, p. 3). Portanto, apresentou a concepção de gramática reflexiva e de uso, formada a partir de Travaglia e de autores que abordam a linguística textual:

A concepção de um modo geral, grosso modo, é essa concepção de uma gramática reflexiva de uso, e isso eu falo em Travaglia, ele trabalha muito bem isso, a abordagem de Marcuschi também é toda essa, a linguística de texto vai toda para essa abordagem. Então não tem como fugir dos autores da linguística de texto, e eu fui moldada nessas abordagens atuais da linguística de texto (AN6, 2018, p. 6).

Ao assumir-se moldada nas abordagens da linguística textual, AN6 expressou a relação de sua pós-graduação com as suas concepções. Refletiu também que é fundamental ensinar o aluno como a língua se estrutura, que isso tem sido uma lacuna no ensino de LPL do IFRN:

Mas tem um momento que a gente tem que mostrar aquele aluno como se estrutura nossa língua e isso está se perdendo. Em algumas conversas, eu vejo muito foco na literatura, na produção, no plano de texto, mas a gente sabe, eu vou trabalhar um artigo de opinião, vou falar dos movimentos retóricos do artigo de opinião, para quê... a sociedade, como é feito o plano de texto, mas e o fazer textual e os elementos gramaticais, eu estava discutindo com o professor [colega], e a pontuação que depende da sintaxe? (AN6, 2018, p. 7).

Consideramos relevante a inquietação dessa entrevistada, tendo em vista que a carga horária de LPL no currículo do EMI não é ampla o suficiente para contemplar todo o conteúdo previsto para cada ano do curso, nesse cenário, essa parte mais estrutural da língua, seu estudo sistematizado, perde espaço no ensino, contemplando-se geralmente, dessa parte estrutural, os elementos textuais que constituem a coesão, especialmente as conjunções. Porém a tessitura textual exige um conhecimento razoável de sintaxe e de pontuação, além da parte ortográfica e morfológica, especialmente, nos gêneros que exigem o registro formal da língua.

Nesse contexto, AN4 expressou sua opinião sobre essa questão da insuficiência da carga horária: “O que eu acho, que é uma crítica que eu faço ao nosso currículo de LP, mas não ao currículo, mas a carga horária, que é muito pouco, três aulas para dar conta de leitura e produção de texto, literatura e linguística, eu acho muito pouco” (AN4, 2018, p. 6). AN6, que também opinou sobre a insuficiência da carga horária, relatou que muitas práticas de LPL se afastam da gramática normativa e se voltam para a literatura, como um meio de se afastar do ensino tradicional. Nesse segmento de sua narrativa, essa autora narradora enfatizou que “[...] Travaglia, ele vai trazer bem isso, ele vai dizer exatamente, nós temos uma gramática normativa, nós temos a gramática teórica, uma gramática reflexiva e uma gramática de uso, e o ensino de qualidade, ele tem que abordar, ele não pode ficar preso a uma (AN6, 2018, p. 7).

Essa ideia de um ensino de língua plural, cuja concepção de linguagem como interação encaminhe a LPL para as práticas sociais dos sujeitos, é um caminho para consecução da formação humana integral no EMI. Imbuído da intencionalidade de construir uma proposta de

trabalho para os que vivem do trabalho, na área de linguagem, Faraco (2001) enfatiza a necessidade de assegurar a todos o domínio das atividades verbais: da leitura, da escrita e da oralidade em situações formais; a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem; e o acesso aos conteúdos formatados nas tecnologias atuais. Essa perspectiva de uma formação humana integral no ensino de LPL é também defendida por Antunes (2007, 2009), no sentido de um ensino voltado para o uso sociointeracional, considerando a relação indissociável entre a língua e as questões sociopolíticas.

Na narrativa de AN2, identificamos uma referência indireta ao ensino da gramática, quando se referiu ao preconceito linguístico: “no discurso sobre aula, Barthes define linguagem, define aula, literatura, define a leitura, todas as questões da língua. Por exemplo, o preconceito linguístico, que já esteve até mais em evidência, hoje está mais normal” (AN2, 2018, p. 5). Ao mergulhar no universo barthesiano, esse autor narrador referenciou sua compreensão sobre todas as questões que perpassam o ensino de LPL, inclusive a questão da gramática, embora, sutilmente, essa enunciação pode ser interpretada da seguinte forma: a exclusividade da gramática normativa em sala de aula gerava o preconceito linguístico, combatido por Barthes já nos anos 1980. Hoje a discussão sobre o preconceito linguístico está “normal” devido à ideia de um ensino plural, a partir da concepção de linguagem como interação, seguida por esse entrevistado, conforme afirmou no decorrer de sua narrativa.

Em resumo, a gramática é concebida, por quase todos os docentes, como estrutura subjacente à língua, assim a gramática normativa foi colocada como uma das variedades da língua. Parte desses professores a tomam no ensino de forma reflexiva, estabelecendo uma ponte com o seu uso nos gêneros textuais, pensamento que entra em conexão com as ideias de Faraco (2001, p. 104), para quem “dominar a atividades verbais não é uma prática desprovida de teorização: as atividades verbais e a reflexão sistemática sobre elas caminham juntas e se influenciam mutuamente.”

Destacamos, entretanto, algumas inquietações, que também compartilhamos como professora de LPL do IFRN. Trata-se da dificuldade de desenvolver uma análise estrutural da língua que seja suficiente para a produção de gêneros que exigem o registro formal da língua; de avançar para além do plano global dos gêneros e construir todo um processo de competência linguística, que muitos alunos precisam atingir no Ensino Médio. Neste ponto, retomamos Tavaglia (1997), sobre um dos objetivos mais importantes do ensino de LP: desenvolver a competência comunicativa, implicadas, nesta, as competências gramatical (linguística) e a textual, que compreendem as capacidades formativa (possibilidade de os alunos produzirem e compreenderem uma infinidade de textos e avaliá-los); transformativa (transformar textos, por

meio de resumos, paráfrases, reformulações, além disso, avaliar a adequação dessas intertextualidades); e a qualitativa (identificar os textos e as tipologias textuais).

Percebemos, portanto, uma consonância entre os interlocutores teóricos e os empíricos com os quais realizamos esse diálogo, porque os professores assumiram a concepção de linguagem como interação, e as concepções de gramática e de ensino dela decorrentes. Além disso, expressaram o papel que desempenham enquanto parte importante do currículo da Educação Profissional, na formação de leitores e produtores críticos de textos que circulam socialmente. A leitura analítica das narrativas permitiu que chegássemos a essa afirmação, de que a concepção de ensino de LPL que os professores assumiram é um considerável indicador de uma prática coerente com o pensamento, ademais, como conhecemos e pela fala dos autores narradores, essa concepção é assumida pelos documentos oficiais orientadores, e o ementário do IFRN, como documento de mediação entre a orientação e a prática, encaminha esse fazer, garantindo a conexão entre pensamento e ação.

Embora esse fazer seja encaminhado pelos documentos oficiais, os professores, mediante suas trajetórias profissionais e de formação, imprimem tonalidades diversas em suas práticas efetivas. Por essa razão, na próxima subseção, fazemos uma incursão pelas práticas dos autores narradores, segundo suas próprias percepções, em busca de episódios vivenciais que possam revelar a materialização de suas concepções, no caminho da formação integral dos alunos, futuros trabalhadores.

#### 4.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS NO EMI

Neste trabalho, optamos por seguir as narrativas de autorreferenciais de seis professores de LPL que atuam (atuaram) no EMI, do IFRN. Essa escolha pressupõe assumirmos pressupostos relevantes dessa abordagem metodológica, explicitados na sessão anterior. Um deles trata da valorização da subjetividade, de compreender como o autor narrador constrói sua história, como materializa realidades que os processos metodológicos positivistas não alcançam e, portanto, passam despercebidas pelas pesquisas que seguem esse paradigma, dessa forma negam a voz de sujeitos imprescindíveis à construção de realidades sociais. Outra questão refere-se ao potencial de emergência das histórias de vida, neste caso, orientadas a partir de questões abertas e tópicas, método de recolha que não condiciona os narradores a encaixar-se em respostas previsíveis ou esperadas. Isso não significa, entretanto, que suas falas sejam tomadas de forma absoluta, de outra forma, são tomadas como a verdade que cada um apresenta no seu “caminhar para si”, como assinala Delory-Momberger (2012).

Com base nessa justificativa e com a finalidade de atender aos objetivos desta pesquisa, incluímos, nesta análise, a categoria Percepção dos professores sobre suas práticas no EMI, cujas unidades de significado emergiram do discurso dos autores narradores, que recorreram à memória para narrar suas experiências positivas e negativas no EMI. Em decorrência de nosso alvo de investigação, procuramos sempre investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral.

Do processo de unitarização, resultaram as seguintes subseções: As experiências guardadas na memória dos autores narradores; A integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas; Passos que revelam a autonomia intelectual – a produção autoral do material didático. Essas subcategorias foram construídas a partir de enunciados significativos que extraímos das narrativas, os quais corroboram a discussão categorial, como uma forma de síntese dos enunciados referentes às seis narrativas.

#### **4.4.1 As experiências guardadas na memória dos autores narradores**

[...] uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*. (JOSSO, 2010, p. 173).

Com essa epígrafe de Marie-Christine Josso, tomamos nossa compreensão de experiência (enquanto experiência de autoconhecimento expressa na narrativa de si), como uma ação que pode ser refletida *a priori*, “desde que o sujeito se conceda os meios de se observar, no decorrer da atividade, o que se passa, e reflita sobre o que essa observação traz como reflexão sobre a atividade empreendida.” Também pode ser refletida *a posteriori*, como “trabalho de reflexão do que se passou”, seja um acontecimento, uma situação ou uma interação (JOSSO, 2010, p. 173).

É certo que o processo de percepção narrado pelos autobiografados, analisado neste trabalho, tem como material discursivo a narrativa de vivência da formação e da prática vividas preteritamente, todavia alguns episódios relatados guardam o duplo processo reflexivo, o de outrora e o do momento da entrevista, circunstância que transforma as vivências em experiências, conforme o conceito proferido por Josso (2010).

Foi a partir dessa compreensão que solicitamos aos seis autores narradores que contassem suas experiências com o ensino de LPL no EMI, não apenas as positivas, mas também aquelas não consideradas assim, que significaram movimentos e tentativas de materialização das concepções de linguagem e de ensino de LPL em direção à formação humana integral. Além

de um processo de narrar-se para o outro, os narradores incursionaram em um processo autoformativo, que implica “[...] uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo” (JOSSO, 2010, p. 173).

Nesse sentido, buscamos agrupar seus episódios autobiográficos em temas, na tentativa de conduzir a uma síntese de experiências singulares, mas que guardassem traços temáticos convergentes entre si. Encontramos nas unidades de significado, referentes às experiências narradas, os seguintes temas: planejamento coletivo; o protagonismo da literatura na formação humana integral; a desmotivação dos alunos; a integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas; e material didático-pedagógico autoral. Esses dois últimos, discutimos em subseções próprias, em forma de subcategorias.

Nessas experiências, a união do grupo de LPL no âmbito dos *campi* IFRN foi um tema destacado, embora essa união se dissolva em alguns momentos, em função de mudanças institucionais, migração dos docentes entre os *campi* e, em um dos casos, por desentendimentos ideológicos. Com uma certa nostalgia, AN1 externou a seguinte lembrança:

Então uma grande experiência positiva que vivenciei aqui no IFRN, atuando no 1º ano do Ensino Médio, foi o trabalho em grupo com os professores de LP para planejamento toda semana. Além disso, a experiência com a produção do material didático que eu não tinha. Hoje tentamos manter com alguma dificuldade, porque com todas as mudanças... (AN1, 2018, p. 4).

Compreendemos que a experiência coletiva marcou a trajetória desse entrevistado, essencialmente, pelo compartilhamento das reflexões e pela produção conjunta do material didático-pedagógico. Somou-se a isso um episódio marcante de sua vida, que evidencia como essa unidade dos professores de LPL foi importante para a sua profissionalidade docente, no momento em que sua prática foi posta em questão por um membro da comunidade escolar, em função dos textos discutidos em sala de aula:

Trata-se de um enfrentamento que tivemos, nós porque não fui só eu, mas o grupo enfrentou, que foi exatamente uma reação de um professor que era pai de aluno, [...] o filho dele era aluno do Ensino Médio, aluno nosso, então ele começou a se sentir incomodado com os textos que nós utilizávamos, com as discussões que nós fazíamos em sala de aula, por isso resolveu fazer uma denúncia no Ministério Público contra, inicialmente, ele citou alguns professores, inclusive eu, depois generalizou para os demais, questionando exatamente nossa linha teórica, salientando que ele não era da área, ele era um engenheiro (AN1, 2018, p. 5).

Esse episódio revela-nos duas experiências relevantes na narrativa de si de AN1, a primeira refere-se ao questionamento de suas concepções e de suas práticas; a segunda consiste na unidade teórica do grupo de professores de LPL. Como já vimos, AN1 concebe a linguagem como processo de interação entre indivíduos situados historicamente. Em decorrência disso, os textos que utilizava nas turmas do EMI traziam temáticas contemporâneas, que possibilitassem uma formação ampla aos jovens. Nesse ponto, sua prática foi questionada, o que nos leva a perceber que nem sempre essa concepção e essa prática encontram receptividade na comunidade escolar, em função de um forte apego ao ensino tradicional, debruçado apenas sobre textos clássicos em detrimento dos textos em que florescem as temáticas vivas e contemporâneas. Situação semelhante é deflagrada em um episódio da narrativa de AN4, em que um aluno questionou: “professora, quando é que vai ter aula de português mesmo? Faz parte da formação deles restringir o ensino da língua ao ensino da gramática. É uma cultura, inclusive midiática, a mídia coloca muito” (AN4, 2018, p. 3).

Diante desse embate, as narrativas dos docentes revelaram a importância da unidade de concepções, de linha teórica e de trabalho entre os professores de LPL no universo de cada *campus*. Para AN1, esse compartilhamento foi essencial para que defendesse o projeto de ensino que desenvolvia, e o doutorado, que cursava no período em que ocorreu o questionamento de sua prática, foi fundamental porque deu solidez à argumentação que foi necessária, em defesa da formação humana integral, em defesa dos propósitos da disciplina LPL.

Essa união foi valorizada também por AN2, como caminho para compartilhamento de experiências: “A gente teve até uma discussão com um grupo de língua portuguesa que é muito unido, muito legal. Nós somos cinco professores, nós sempre nos reunimos, hoje mesmo nós tivemos uma reunião, então é muito bom estar trocando experiências com os colegas [...]” (AN2, 2018, p. 9). Essa troca de experiência melhorou a postura de AN5 em relação aos alunos:

Eu gostei do trabalho com esse grupo [...] no que diz respeito ao seguinte: mesmo não concordando com algumas posturas deles em relação aos alunos do IFRN, esse grupo, eu aprendi a ser mais tolerante em relação a essas questões, em relação ao próprio aluno, quando ele sente alguma dificuldade, quando ele realmente tem suas histórias, que devem ser levadas também em consideração. Eu não posso ser inflexível o tempo todo, exigente o tempo todo, mas eu gostei porque nós fizemos o projeto com os alunos durante as Expotecs e Semadecs da vida, que envolveram a comunidade, os alunos e nosso grupo [...]. Inclusive, fizemos rodas de leitura nos *campi* de João Câmara e de Ceará-Mirim, como forma de incentivar a leitura, para que os alunos conhecessem a produção literária local (AN5, 2018, p. 11).

Esse compartilhamento de experiências, vivenciado a partir do planejamento de ações coletivas, constitui-se como espaço de formação, no qual são partilhados os diversos conhecimentos (saberes) que são necessários ao fazer pedagógico, situado numa práxis pedagógica necessária ao desenvolvimento da formação humana integral, que prepare o aluno, futuro trabalhador, para a vida e para o mundo do trabalho. Então essa união, expressa na formalidade das reuniões de grupo, possibilita um conhecimento direcionado à ação. Nessa situação vivenciada por AN5, percebemos o compartilhamento do saber atitudinal, que é conquistado por meio de uma formação sistematizada, deliberada, mas também espontânea. De acordo com a conceituação elaborada por Saviani (1997), esse saber diz respeito às relações interpessoais e ao senso de justiça. Além disso, a harmonia com um grupo de um dos *campi*, onde atuou, levou-o ao planejamento de ações pedagógicas coletivas, envolvendo amplamente a comunidade escolar, nos eventos que compõem o calendário acadêmico dos *campi* do IFRN.

De um modo geral, em suas narrativas, os autores narradores demonstraram ter momentos de convergência e de divergência entre os grupos de LPL. Citamos as falas de AN1, AN2 e AN5 porque expressaram momentos diferentes que marcaram a unidade do grupo ao longo de suas trajetórias no IFRN. Retomamos a narrativa de AN1 para vermos que essa unidade ocorreu em um tempo passado: “À época, um ponto forte de LP era o trabalho em grupo, o trabalho de produção, produzíamos os textos teóricos. Nós líamos, marcávamos as reuniões, cada um se encarregava de fazer a sua parte. (AN1, 2018, p. 4). Havia, portanto, um trabalho coletivo sistematizado, que segundo esse narrador, perdeu-se em função do crescimento do quadro de professores e da perda da coordenação do grupo, uma função que existia antes. Na narrativa de AN2, entre os dois *campi* onde atuou, o atual era mais favorável a essa unidade. Já para AN5, a unidade não foi possível no primeiro *campus* em que atuou devido à “velha competição que há no ambiente de trabalho”; no segundo *campus*, foi possível; e no terceiro tem sido menor, porque “o contexto atual político leva a um distanciamento por conta desses extremismos, desses radicalismos que acabam interferindo no relacionamento entre nós. Essa polarização política ocorre também na prática, lá [...]” (AN5, 2018, p. 12-13).

A narrativa de AN6 também revelou uma gênese semelhante em relação a essa unidade do grupo, embora no âmbito do mesmo *campus*, em que sempre atuou. Essa entrevistada relata que havia um grupo de LPL muito sólido, porém esse grupo fora desfeito quando retornou do afastamento para cursar doutorado; atualmente, expõe que há pensamentos coincidentes entre o grupo de LPL:

hoje aqui [...], eu tenho percebido alguns pensamentos coincidentes e tenho gostado disso. Eu estava até propondo a um professor fazer um curso de extensão – Reencontros com a gramática –, para focar mais em sintaxe, concordância e pontuação. Um reforço, porque só são três ou quatro aulas, então vem a questão da carga horária (AN6, 2018, p. 7).

Esses depoimentos apontam para a ideia de que a união é muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de LPL em cada *campus*. Essa união implica no planejamento coletivo, na unidade teórica, no compartilhamento de experiências e de conhecimentos e saberes relacionados ao fazer pedagógico. Subsidiaria também a oferta de projetos extracurriculares, que como já expusemos, fazem parte da carga horária dos professores.

Compreendemos também que essa aproximação entre os docentes possibilita que os conhecimentos vivenciados na pós-graduação, geralmente, em áreas e linhas de pesquisa diferentes, complementam-se, permeando o processo de planejamento com reflexões teóricas aprofundadas, seja em direção à linguística, à leitura e produção de gêneros textuais e à literatura, além disso, em direção ao próprio processo pedagógico. Um exemplo que grifamos desse processo pode ser percebido no protagonismo da literatura na formação humana integral dos estudantes, expresso nas páginas narradas por AN2, AN5 e AN6, tema que passamos a analisar nesse metatexto, a partir do discurso emergente nessas narrativas.

Como já explicitamos, a literatura faz parte da disciplina LPL no EMI e possibilita a formação humanística, estética e cultural dos futuros trabalhadores, representando assim uma importante contribuição para a formação humana integral dos alunos. As narrativas de si transpuseram experiências dos autores narradores que destacaram o impacto que o ensino de gêneros literários provoca na formação dos estudantes. Salientamos que não solicitamos especificamente essas experiências, de outro modo, pedimos que narrassem suas experiências positivas ou negativas no EMI, com o ensino de LPL, na direção da formação humana integral. Dessa forma, as experiências com a literatura, contadas pelos entrevistados, provêm de suas memórias e de suas reflexões sobre elas, elegendo-as como experiências positivas. Salientamos ainda que a espontaneidade de cada narrativa, orientada principalmente pela memória individual e coletiva vivenciada por cada um(a), conduziu o conteúdo singular de cada unidade de contexto. Por essa razão, os temas dessa análise nem sempre abrangem todas as seis narrativas.

Portanto, ao proceder à unitarização, identificamos as seguintes unidades de significado relacionadas ao tema em discussão: a literatura como caminho para a educação afetiva, considerando a totalidade da formação dos alunos; a literatura de entretenimento como caminho

para unir uma turma heterogênea do EMI, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); a literatura local como conteúdo de ensino potencializado com o diálogo entre alunos e autores; e, por fim, a inserção da literatura local por meio de obras literárias, assuntos analisados na continuação deste metatexto.

A narrativa de AN6 refletiu a literatura como caminho para a educação afetiva, como meio para transpor a superficialidade da relação aluno e professor. Além disso, apontou também a literatura como meio de liberação de emoções dos alunos: “A literatura é muito boa porque a gente consegue fazer esses alunos se sensibilizarem, fazer refletirem, entenderem melhor e até entendê-los melhor esses alunos de EJA. Nós temos casos muito particulares.” Com essa ideia, AN6 atingiu a catarse por meio da literatura, auxiliando estudantes com problemas emocionais, fazendo-os expressar seus sentimentos e angústias, em suas palavras:

Quando a gente trabalha com literatura, a gente descobre: o aluno se abre, o aluno vem, sente segurança. Não que a gente vai resolver a vida dele, mas a gente consegue fazer uma multitarefa dentro da instituição com psicólogos, assistência social e tenta melhorar a vida desse aluno. Por que eu estou dizendo isso? Porque se modifica nossa prática, porque a gente não entra apenas com objetivo de desenvolver o conteúdo, aplicar uma avaliação, passou e pronto. Eu me torno mais sensível ao universo, aí eu vou pensando que metodologia, como chegar a esses alunos um pouco mais. Dá mais trabalho e confesso que nem todas as vezes a gente está predisposto a fazer e nem sempre consegue, mas só de tentar já é interessante, e eu acho que temos conseguido fazer alguma coisa. Quando eu digo a gente, não só sou eu, mas outras pessoas com quem a gente dialoga na instituição, nesse sentido (AN6, 2018, p. 4-5).

Dessa reflexão, depreendemos o processo reflexivo pelo qual passou AN6 em sua prática, que transpôs os objetivos específicos do conteúdo literário para alcançar uma formação mais ampla, que abarcasse a totalidade do indivíduo. Ademais, essa prática não se deu de forma isolada, mas de forma articulada com outros profissionais que fazem parte da instituição. Esse processo envolveu um conhecimento do potencial catártico da literatura, dos meios de fazê-lo acontecer, da intencionalidade de dispor o ensino de LPL para “uma qualidade de vida”, que inicia na interação entre a docente e a turma, entre o conteúdo literário e o universo desses estudantes. Práticas semelhantes a essa se fazem essencialmente no liame da reflexão e da prática, de um encontro entre o aprendizado da formação inicial e continuada, bem como da necessidade do contexto de sala de aula, que envolve escolhas e decisões por parte do(a) docente em cada situação.

Foi também em uma turma de EMI, modalidade EJA, que AN2 encontrou na literatura o caminho para unir uma turma heterogênea em dois aspectos dependentes entre si: alunos de

faixas etárias diversas: uma parte vinha do ensino fundamental recente, e outra, com um significativo intervalo, fato que gerava conflitos na turma. Desse contexto, AN2 narra a seguinte lembrança:

Tive boas experiências com literatura, lendo obras que a gente classifica como literatura de entretenimento, que são obras, às vezes, quando a “literatura erudita” tem uma resistência maior de entrar no universo do estudante, mas com a literatura de entretenimento, às vezes, a gente consegue. Quando Dan Brown estava assim, no *boom*, no ápice, então eu acho que fizemos um trabalho muito interessante com a obra de Dan Brown. Eu ficava impressionado, porque combinava uma leitura hoje e, amanhã, os alunos já haviam lido, já estavam discutindo, ficavam bem empolgados, então foram algumas experiências com a leitura de entretenimento (AN2, 2018, p. 6-7).

A inserção da literatura de entretenimento não era uma prática do ensino tradicional, como vimos ao incursionar brevemente na história do ensino da LP, na segunda seção. Entretanto, considerar a concepção de linguagem como interação pressupõe utilizar os textos que circulam socialmente, que fazem parte do universo dos estudantes, que abordam temáticas contemporâneas, embora isso não signifique a retirada dos clássicos, fundamentais para a compreensão do fazer literário, para o debate de temáticas universais e pelo seu caráter atemporal. Além disso, o aluno tem o direito ao acesso da literatura clássica em sua formação. Trata-se, porém, de penetrar a realidade dos alunos com textos que também lhes são acessíveis e que façam parte do repertório de leitura de sua geração. Para AN2, isso significou muito além de um conteúdo da disciplina LPL, porque estava associado a um objetivo amplo, geral, reunir a turma em algo que lhe era comum.

Entendemos que a seleção de obras deva guiar-se por mais de um critério, nesse sentido, o cânone ou os clássicos não devem ser desprezados, pela herança cultural que transmitem; também deve-se considerar o princípio da diversidade que contribua para um diálogo entre o conhecido e o desconhecido, entre o simples e o complexo, nas palavras de Cosson (2014, p. 40): “É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.”

Da narrativa de AN2 também emergiram experiências com a literatura norte-rio-grandense, que sob o olhar reflexivo desse narrador, foram significativas porque além de inserir a cultura local no currículo, permitiram o contato direto entre autores potiguares e leitores (estudantes):

A gente se envolveu muito com a leitura dos Brutos de José Bezerra Gomes, lá de Currais Novos. A gente convidou estudiosos da obra de José Bezerra Gomes para conversar com os alunos e eles fizeram a leitura bem cuidadosa [...]. No caso da literatura norte-rio-grandense a gente tem essa vantagem esse privilégio, pois os alunos podem ter contato com os autores, convidá-los e eles vêm na sala de aula, para conversar com os alunos e dar vida a literatura (AN2, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, a literatura consolidou o sentido de linguagem como interação, no diálogo entre o leitor e as narrativas do lugar e na interação entre leitor e produtor dessas narrativas. O estímulo pela atividade criadora e produtora também foi propiciado nesse encontro, e isso foi possível na medida em que o professor fez essas opções e promoveu essa interação.

De forma semelhante, no tocante à inserção da literatura local, AN5 narrou: “A gente [...] tem uma liberdade de inserir um novo conteúdo, como literatura norte-rio-grandense, que terminamos valorizando, às vezes, não diretamente, mas, por exemplo, com romances da literatura norte-rio-grandense para fazer uma discussão” (AN5, 2018, p. 9). Nesse depoimento, esse autor narrador fez uma autoanálise e concluiu que valoriza o conteúdo literário em suas aulas. Os demais autores narradores também narraram experiências em que a literatura é posta em relevo, mas o fizeram em referência a atividades integradores ou participações em projeto, por essa razão, analisamo-las na sequência desta seção.

Essas unidades de significado extraídas das narrativas de si, que têm a literatura como experiência positiva no EMI, conduz-nos a algumas considerações em face deste objeto de estudo. Em primeiro lugar, observamos que o ementário do EMI possibilita uma certa flexibilidade nas definições do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, especialmente, no tocante às obras literárias, que transitam entre o cânone, a literatura de entretenimento, a literatura estrangeira, a nacional e a local; em segundo lugar, entendemos, a partir daquelas falas, que os docentes procuram extrair da literatura outras experiências além da estética, procuram significar o conteúdo literário em função da formação dos alunos, compreendida nas dimensões culturais e afetivas, sempre no sentido de estabelecer uma interação entre texto e leitor e, por vezes, entre autores e leitores, para provocar um efeito catártico, sensibilizador e criar laços de unidade na turma; em terceiro lugar, perscrutamos a relação entre a pós-graduação desses docentes e essas experiências que foram postas em relevo por eles, que consideraram-nas positivas.

Em relação a esse último ponto, identificamos uma conexão entre a pós-graduação (de AN2 e AN5) e essa perceptível valorização da literatura em sala de aula. Como vimos, esses

dois autores narradores cursaram mestrado e doutorado em literatura comparada, portanto, essa condição os tornam especialistas nessa área, fato que é transposto para o trabalho pedagógico, nas escolhas que são realizadas. Nesse sentido, compreendemos a pós-graduação como caminho para a formação de professores intelectuais, “que devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas, ao desempenharem uma função social e política particular” (GIROUX, 1997, p. 29). Em função dessa especialização aprofundada e dessa autonomia decorrentes da pós-graduação, é importante que os docentes não percam de vista também a totalidade do currículo, necessária à autonomia intelectual dos estudantes.

Não obstante essa capacidade de tomar decisões, de pensar o currículo em função dos objetivos de ensino e fazer isso de forma autônoma e singular, identificamos, em algumas narrativas, unidades de significados que apontaram a desmotivação dos estudantes como entrave para o trabalho docente. Esse tema foi objeto de narração de dois autores narradores, AN5 e AN6, e, quando essas experiências ocorreram, houveram impactos sobre esses docentes:

Eu tive que me trabalhar, assim, como é que eu vou motivar aquela turma para que eu também me motive? Isso é muito ruim porque você já entra, já vai assim, aquela turma e você se sente tão impotente que você sai da aula e se pergunta: o que eu fiz hoje? E aquelas caras que você vê assim achando aquela aula chata, sem importância, Quando acontece isso, eu posso dizer que eu já tive uma turma assim, é muito sofrível [...] (AN6, 2019, p. 9).

Embora essa experiência não tenha sido recorrente em sua prática no IFRN, AN6 expressou um sofrimento que decorreu da ação vivida e do processo reflexivo, ocorrido durante a ação e no momento em que a narrou. Essa angústia adveio, de um lado, da tentativa de entender o outro e suas expectativas; por outro lado, de considerar a necessidade e importância da aula, que, às vezes, não tem a recepção desejada e necessária. Essa vivência narrada por AN6 conduz-nos à reflexão de que nem sempre os docentes se deparam com as condições de trabalho ideais ou favoráveis à consecução das concepções e objetivos de ensino.

AN2, por sua vez, referiu-se a uma desmotivação contínua dos estudantes e atribuiu isso às facilidades que os mesmos têm atualmente:

O fato que ajudou a mudar as minhas concepções foi a própria prática de sala de aula quando eu comecei a lidar com esses alunos de hoje, que são alunos, eu não diria desencantados, desinteressados. Acho que devido às facilidades que eles têm hoje em dia muitos direitos, porque nesse país a gente tem muitos direitos e poucos deveres, pelo menos na prática. Na lei não, os deveres estão lá. [...] o problema da educação hoje em dia não é só a sala de aula, a educação,

a gente sabe que, constitucionalmente falando, é um dever do Estado, da família (AN5, 2018, p. 4).

Nessa situação, a desmotivação do aluno foi tomada em ampla dimensão, incluindo experiências anteriores à atuação docente de AN5 no IFRN. Refletiu além do aspecto motivacional, o disciplinar, perceptível quando o entrevistado se referiu à predominância dos direitos sobre os deveres. Remeteu também para uma problemática maior que interfere no âmbito educacional, que ultrapassa a sala de aula, pois chama as instituições para essa corresponsabilidade e, em última análise, problematizou as dificuldades escolares, as quais não dependem apenas da atuação docente, por melhor qualificação e condições de trabalho de que disponham, mas depende da confluência de vontade dos diversos atores sociais que compõem a escola, especialmente o aluno.

Ainda sob esse tema, a narrativa de AN4 narrou discretamente sobre uma certa apatia de alguns alunos, por comparação. A mesma atividade pedagógica, a produção de um livro *pop up* a partir de um poema, resultou em aprendizagens significativas em um dos *campi* em que lecionou, mas no outro, não. Episódio que a fez refletir: será que não estimei suficientemente? Nesse sentido, a desmotivação discente, às vezes, revela-se um obstáculo para o ensino de LPL, fato que, em parte dos casos, conduz os professores a refletirem sobre o seu fazer. Nessas circunstâncias, a formação inicial e continuada não traz soluções imediatas, sendo necessário que a própria prática encaminhe essa reflexão, para a busca de uma situação mais adequada ao contexto particular.

Consoante o exposto, podemos reafirmar que os autores narradores externaram e refletiram sobre experiências singulares, embora com pontos coincidentes entre si, o que nos permitiu realizar essa síntese. Interessou-nos penetrar nesse universo vivencial, a fim de compreendermos como os docentes percebem seu fazer; como materializam suas concepções em práticas; como se veem nessa imersão reflexiva; por fim, entendermos sobre a conexão da pós-graduação nesse processo, tendo em vista que essa seção atende ao seguinte objetivo: elaborar uma síntese sobre a relação entre a formação *stricto sensu* e as concepções e práticas pedagógicas narradas pelos professores que lecionam LPL no EMI.

Em resumo, no tocante ao tema planejamento coletivo, os episódios narrados por AN1, AN2, AN5 e AN6 permitiram concluir que a união do grupo de LPL contribuiu para a unidade teórica; para a defesa das concepções e dos textos utilizados em sala de aula (quando questionadas); para o compartilhamento do saber atitudinal; e, ainda, pela análise contextual, compreendemos que os diferentes caminhos de formação *stricto sensu* se complementam nessa

interação, contribuindo assim para os diferentes eixos de ensino da LPL. Entretanto, essa unidade do grupo não é homogênea, pois há fatores interferentes, tais como o aumento do número de professores, transformação do quadro de professores em função da mobilidade entre os *campi*, e, ainda, a discrepância político-ideológica entre alguns docentes. Esses fatores não ocorrem de forma combinada, conforme vimos, são circunstanciados em função da história e da cultura organizacional de cada unidade do IFRN mencionada nas narrativas.

Já em relação ao protagonismo da literatura em experiências narradas por AN2, AN5 e AN6, concluímos, em relação aos dois primeiros, que a pós-graduação em literatura comparada, durante o mestrado e o doutorado, gravitou para uma prática que valorizou o conteúdo literário, colocando-o na centralidade do currículo. Nesses três casos, a literatura foi tomada como caminho para a formação humana integral no EMI, por meio dos aspectos estéticos e culturais materializados pela linguagem, bem como pelo efeito catártico. Ademais, o contato com a literatura local proporcionou a interação entre leitores (estudantes) e os autores contemporâneos, circunstância relevante para o estímulo à leitura e à produção literária, como uma das formas de interação com o texto e com a sociedade.

Não obstante essas experiências positivas, a desmotivação dos alunos emergiu nas narrativas como um dos problemas para a efetivação dos propósitos de ensino da LPL, nas narrativas de AN4, AN5 e AN6, embora apenas AN5 tenha se referido a uma desmotivação geral e continuada. Sobre esses episódios, a percepção e a reflexão desses autores narradores indicaram-nos que os conhecimentos vivenciados na formação inicial e continuada não são suficientes para reverter esse quadro, embora contribuam para o processo reflexivo orientado pela prática. Nessa situação, o professor precisa mobilizar, além do saber da LPL, conhecimentos do domínio da psicologia, da pedagogia e ainda a interação com outros aspectos contextuais que cercam a vida do aluno, necessários, portanto, no processo educativo, cujo propósito seja a formação integral do aluno.

Outras experiências inseridas no âmbito das percepções que os docentes apresentaram sobre suas práticas foram expressas como significativas por eles. Sintetizamos essas outras experiências em duas subcategorias: a integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas; e produção autoral do material didático, as quais são analisadas na continuidade deste metatexto. Ambas as categorias são relevantes para este estudo, porque a integração entre os professores e respectivas disciplinas é defendida como caminho para a formação humana integrada no EMI do IFRN. Em relação a experiências emergentes sobre a produção do material autoral, buscamos compreender essa prática e sua conexão com a formação dos professores, enquanto intelectuais que se fizeram no mestrado e

no doutorado. Esta pesquisa tem como fio condutor a investigação dessa conexão. Em função disso, todas as reflexões categoriais complementam-se no sentido de trazer respostas sobre a relação da pós-graduação com a prática pedagógica dos professores de LPL.

#### 4.4.1.1 A integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas do currículo nas experiências narradas

Mas especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículo e repartição de poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuar como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com um mundo livre da exploração e opressão. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

A formação *stricto sensu* dos professores, em primeira análise, possibilita uma interação profunda com o conhecimento, que envolve leitura, interpretação crítica e a produção do conhecimento, colocando-os como protagonistas que têm um importante papel socioeducacional. Em se tratando da atuação de professores com mestrado e doutorado no EMI, em cursos técnicos direcionados para a formação humana integral, esse papel revela-se desafiador, considerando a dualidade estrutural que marca historicamente essa modalidade de ensino. Superar essa dualidade, conforme defendemos neste trabalho, pressupõe ofertar um currículo integrado, no qual as disciplinas propedêuticas e as técnicas dialoguem, preparando os futuros trabalhadores para atuar no mundo do trabalho, dando-lhes possibilidades de posicionar-se criticamente, de compreender o trabalho como produção de sua existência, compreensão que suplanta a realização de uma atividade meramente operacional, subordinada aos interesses globais do sistema econômico.

Nesse contexto, a epígrafe em tela aborda contundentemente a atuação de professores na condição de intelectuais transformadores, em prol de uma educação transformadora, que desperte a criticidade dos estudantes. Essa atuação deve dar-se conjuntamente, para escreverem, pesquisarem e trabalharem (GIROUX, 1997) e, assim, atingirem os propósitos de uma formação humana integral.

Como já expusemos na segunda seção, a formação integrada de nível médio, cuja gênese é recente no Brasil, não tem fórmulas que os professores possam seguir, no entanto a integração entre os professores e as disciplinas é o caminho para que essa integração se materialize. Com esse raciocínio, pedimos aos entrevistados que contassem sobre suas experiências no EMI em que eles realizaram alguma forma de integração entre a disciplina LPL e as demais disciplinas dos cursos em que atuam (atuaram). Buscamos entrever, sob o esteio teórico de Giroux (1997), como a ampla formação desses professores se relaciona com suas práticas compartilhadas.

Diversas experiências integradas emergiram nas narrativas dos professores. As unidades de significado que destacamos agrupam-se em torno dos temas concepção de integração entre LPL e as áreas técnicas; impedimentos e possibilidades para o trabalho integrado; por fim, percepções dos professores sobre a integração nas suas práticas. Consequentemente, esses temas subsidiaram a síntese descritivo-interpretativa desenvolvida na continuidade deste metatexto.

Ao solicitar aos docentes que narrassem suas experiências pedagógicas em que houve integração da LPL com as demais disciplinas dos cursos do EMI, não mencionamos que expusessem suas concepções sobre a integração no EMI, embora isso esteja implícito nas experiências narradas. No entanto, dois entrevistados explicitaram suas concepções.

AN1 narra refletidamente a integração da LPL com a área técnica e concebe que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está integrado à formação do aluno:

Desde que eu entrei aqui (eu fui aluno daqui), eu sempre pensei essa questão da disciplina não ter nada a ver com a formação. Isso ficou muito claro depois que eu entrei aqui como professor, às vezes, ficamos muito angustiados. Eu vou dar aula no curso de mecânica, por exemplo, eu vou ter que levar um texto exclusivamente dessa área? Não, não é preciso, isso não é integração. Ele vai ser um técnico de nível médio, a profissão dele vai dizer que ele tem as habilidades de leitura e compreensão, porque ele vai trabalhar, por exemplo, com manuais de máquinas e essas coisas todas da mecânica. Então na hora que eu estou desenvolvendo essa habilidade de ler e escrever, isso está integrado na formação dele (AN1, 2018, p. 9).

De acordo com essa narrativa, a experiência com a integração já ocorreu primeiramente quando AN1 fora aluno da instituição, momento em que se questionava sobre a funcionalidade das disciplinas propedêuticas no curso técnico de mecânica, que cursou; depois, como professor da instituição, esse processo reflexivo inquietou-o profundamente e concluiu que desenvolver os objetivos de ensino de LPL é uma forma de colaborar com a integridade da formação do futuro trabalhador.

Para esse autor narrador, inserir “textos técnicos” relacionados à área do curso nas aulas de LPL não é uma forma de integração, embora considere essa estratégia viável nos cursos tecnológicos (nível superior). Para AN1, isso é um falso dilema, porque em vez de integrar, instrumentaliza-se a LPL. Ele consolidou essa reflexão em sua tese de doutorado. AN1 também criticou, não sem razão, a postura de colegas professores que supõem que a integração da LPL com as áreas técnicas signifique revisão textual dos projetos. Essa suposição foi apontada também na narrativa de AN6, (2018, p. 11): “eu vejo sempre que há uma grande revolta, porque o pessoal pensa que os professores de LP devem fazer sempre a correção, como se nós fôssemos apenas os corretores dos trabalhos.”

AN3 também expôs sua reflexão sobre a integração e considerou que é sempre um desafio para os professores. Para essa entrevistada, um caminho possível é sempre explicitar que a forma como se trabalha contribuirá para o fazer do aluno:

É um grande desafio, porque não é somente a nossa experiência, envolve inclusive a formação profissional. A relação que a gente tem com as outras áreas de conhecimento, inclusive das áreas mais técnicas, um grande desafio é, primeiro, sempre que [...] fazer com que os alunos compreendam que a forma como a gente trabalha é que vai nos ajudar, até a compreensão sobre aquilo que ele está fazendo sempre (AN3, 2018, p. 7).

A palavra-chave em sua fala é desafio, considerando seu lugar de professora de LPL, que leciona em cursos técnicos diversos. Ponderou, portanto, que é um desafio integrar sua disciplina com as demais – propedêuticas e técnicas – e vislumbrou um caminho para a concretização dessa integração, que de acordo com nossa interpretação sobre sua narrativa, é conduzir o aluno à compreensão do papel da disciplina LPL na sua formação integral.

Em relação aos demais entrevistados, não analisamos suas narrativas em face de suas concepções de integração curricular, porque elas estão implícitas (em parte) nas experiências narradas, que serão analisadas na sequência desta seção. Entendemos que nem sempre há uma relação simétrica entre concepção e prática, mais uma razão para destacar, neste segmento, apenas as explícitas, conforme o fizemos.

Os impedimentos e possibilidades para o trabalho integrado foi outro tema emergente no domínio das experiências com a integração curricular. Os entrevistados refletiram sobre microsituações que significaram ora entraves, ora caminhos para essa integração.

Os impedimentos para a efetivação da integração, de acordo com as unidades de significado resultantes do processo de unitarização, de um modo geral, relacionam-se com as dificuldades de integração entre os professores. Consideramos que é necessária, ao menos, uma

razoável relação entre os professores, para que a integração ocorra. Assim, as narrativas expressaram como impedimentos à integração a compreensão equivocada sobre o papel do professor de LPL na integração; o grande número de professores da instituição; a falta de disposição dos professores; o distanciamento entre os docentes devido à competitividade e às diferenças ideológicas; e a diversidade de atribuições dos professores.

A compreensão equivocada sobre a participação da LPL em ações pedagógicas integradoras, por parte de professores de outras disciplinas, foi considerada um obstáculo a uma integração real por AN1, não sem razão:

O grupo de LP já foi mais unido, mas com relação a integração entre os professores e outras áreas, isso é bem mais difícil. Já houve uma tentativa extrema, que eu acho que não deu certo, foi quando eu entrei aqui. [...] Então, à época, decidiram acabar com isso em nome da integração, o que foi que fizeram: nós fomos lotados na área técnica. Eu fui parar na área de construção civil, então éramos obrigados a participar da reunião pedagógica. Só que o que foi que houve, diziam: vocês vão para lá para se integrar. Mas nas reuniões não se discutia nada a respeito de LP, nós não tínhamos espaço, acabamos ouvindo as discussões sem participar de nada, aquela discussão extremamente técnica entre os engenheiros. Na verdade, começamos a perceber que eles nos queriam lá como revisor de texto. A imagem que se tem do professor de LP instrumental. Então não existia integração (AN1, 2018, p. 10-11).

A importância das coordenações por disciplina é destacada por AN1 como uma estratégia importante de integração entre os professores de LPL, porque mantivera a unidade do grupo e a sistematização do planejamento. A extinção dessas coordenações fora uma estratégia institucional para promover a integração: extinguiu as coordenações de disciplina e lotou os professores nas áreas técnicas. O propósito dessa mudança era justamente integrar a área propedêutica às áreas técnicas. De acordo com nossa dedução, essa organização poderia colocar o trabalho na centralidade do currículo, no entanto, segundo AN1, alguns obstáculos impediram a integração, especialmente, entre a disciplina LPL e a área técnica em que esse entrevistado fora lotado. Havia a percepção equivocada de alguns professores, os quais não compreenderam o sentido dessa integração, pois viam os professores de LPL como revisores de textos nos projetos integradores.

A narrativa de AN1 revelou episódios que não foram mencionados nas demais, devido a dois aspectos: esse autor narrador tem mais de duas décadas de atuação na instituição, e o *campus* em que atua é uma das maiores unidades do IFRN. Por essas razões, narrou microssituações que identificaram momentos de transição da estrutura institucional, como essa extinção de uma coordenação por disciplina. É de sua narrativa que emergiu outra

especificidade, quando opinou que a interdisciplinaridade não prospera, devido ao grande número de professores que há no *campus*, “são quase 200 professores só nesse departamento”. Segundo AN1, é por isso que os professores desenvolvem individualmente seus projetos: “Não há amostras científicas interdisciplinares, pois cada professor desenvolve seus projetos. Não há trabalho interdisciplinar. Essa questão da interdisciplinaridade [...] precisa se concretizar realmente um trabalho interdisciplinar” (AN1, 2018, p. 11).

No entanto, esse autor narrador, ao aprofundar sua reflexão a partir de suas profícuas lembranças, alvitrou que há uma falta de disposição por parte dos professores em relação à integração. Reconheceu a LPL como disciplina que perpassa todas as áreas, mas destacou a resistência dos professores: “[...] Alguns acham que têm uma superioridade entre as áreas. Nós ainda ouvimos esse discurso aqui nas reuniões e quando vai para a área técnica, aí sim, as disciplinas são estritamente técnicas, aí que a coisa é complicada, eles perceberem [...] o papel da LP na formação dos alunos” (AN1, 2018, p. 11-12).

Ao lado desse *status* de superioridade percebido por AN1 como um fenômeno impeditivo da integração entre os docentes e, conseqüentemente, entre as áreas, estão a competitividade e as diferenças ideológicas. AN5 narrou que trabalhou em três *campi*, porém só houve integração entre a sua prática e a dos demais docentes em um deles em razão dessas duas causas: em um dos *campi*, “era cada um na sua, cada um por si, a velha competição que existe no ambiente de trabalho – eu quero ser melhor do que você, então eu quero fazer mais do que você”. Na continuidade, relatou ainda: “Eu estou achando que essa integração está menor porque também o contexto atual político leva a um distanciamento, por conta desses extremismos, desses radicalismos que acabam interferindo no relacionamento entre nós” (AN5, 2018, p. 12-13).

Somou-se a essas causas de impedimento para a integração, que emergiram das narrativas, a diversidade das atribuições dos professores, que os colocam isolados e envoltos em suas atividades individuais, consoante a narrativa de si de AN4: “A integração com outros professores é bem difícil, porque cada um na sua seara e são tantas as demandas [...] ter tempo de sentar com outro, acho difícil, mas acho que a gente perde grandes oportunidades quando não fazemos” (AN4, 2018, p. 5). Registramos que não identificamos nenhuma unidade de significado referente a esse impedimento nas narrativas de AN2 e AN6.

É importante ressaltar que os entrevistados aludiram a dois tipos de integração, uma entre o próprio grupo de LPL, e a outra entre este e os demais professores, porque não restringimos o âmbito da integração, propositadamente. Convém distinguir também que, nessa

discussão, há uma dupla especificação para o termo integração, referindo-se, às vezes, aos professores e outras ao currículo do EMI, na nossa concepção, a primeira é, mormente, condição *sine qua non* para a segunda, embora possa haver integração curricular na prática individual do professor de sala de aula. De toda forma, pensamos que o diálogo entre os professores de LPL e entre esses e os demais das outras áreas é fundamental para a noção da totalidade do currículo, e qualquer impedimento a essa integração pode obstar essa finalidade maior.

Analisamos, portanto, sem a pretensão de fixar generalizações, que as considerações dos autores narradores evidenciam obstáculos à integração que poderiam estar superadas no âmbito do IFRN, considerando a dimensão da instituição, sua solidez, suas concepções e orientações e, sobretudo, a ampla formação dos professores. Essa formação, de acordo com nossas pressuposições, tem uma relação proporcional com uma prática cujo interesse seja a coletividade, em todos os sentidos. Trata-se, como ensina Giroux (1997) e Severino (2009), de praticar conjuntamente, de sopesar o que é essencial para uma educação transformadora, encaminhada por uma formação crítica e, conforme defendemos, integral e integrada, sem sobrepor as individualidades dos agentes a esse propósito maior.

Importa considerar, nessa análise, que os obstáculos à integração nem sempre estão vinculados à vontade dos professores. Outros componentes confluem para que essa integração não se materialize de forma significativa, entre esses, está a própria individualização que a organização disciplinar promove, embora ainda seja a forma real de organizar-se o currículo e a formação inicial dos professores. A carga horária dos professores, distribuída em diversas atividades, que incluem a pesquisa, a extensão, os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a participação em reuniões e conselhos, o Centro de Aprendizagem (CA), de certa forma, condiciona os docentes a caminhar individualmente. Contraditoriamente, algumas dessas atividades conduzem à integração, de acordo com as narrativas dos seis autores narradores.

Entre as atividades citadas nos episódios narrados pelos docentes, compreendidas como atividades promotoras da integração, situam-se a semana de exposição das áreas Linguagens e Humanas cujo nome varia conforme o *campus* (Artic, Semadec, Semana de Humanidades, entre outros), e a Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (Expotec), ambas ocorrem anualmente; o projeto integrador; os projetos de extensão e os de pesquisa; os cursos FIC; e por fim, a prática da sala de aula. Na análise das experiências narradas, buscamos entrever como os professores refletiram as microssituações nas quais vivenciaram a integração curricular e como esse processo da ação e da reflexão se relaciona com sua formação.

Quase todos os entrevistados mencionaram experiências vivenciadas nos eventos que fazem parte do calendário de cada *campi*, ou emitiram uma opinião sobre esses eventos, à

exceção de AN1. De um modo geral, emitiram opiniões positivas, especialmente sobre a Semana de Humanidades e a Expotec, pois consideraram esses momentos relevantes para a integração curricular. A narrativa de AN6 apresenta essa valoração:

Os eventos que nós temos realizado, acho muito importante, acho muito positivo, não digo no âmbito da sala em si. Nós professores, em conjunto, temos realizado os eventos, isso é bem positivo e, assim, quando a gente encontra o aluno que vem agradecer, eu acho que a gente percebe quando consegue um objetivo, quando alguém vem e diz: professora eu aprendi isso, eu gostei disso, é muito positivo (AN6, 2018, p. 9).

Essa entrevistada somou à sua reflexão o processo reflexivo do aluno, que atribuíra um significado positivo a esses eventos, possivelmente, porque, nesses momentos, os conteúdos curriculares são vivenciados por meio de ações, que incluem apresentações, exposições, encenações, demonstrações, entre outras atividades programadas. É uma oportunidade de reconstituir os conhecimentos disciplinares em uma totalidade, construída em torno de um tema: “A gente pensa a programação em função do tema gerador e [...] a programação de acordo, [...] a Semana de Humanidades teve um minicurso sobre as competências, sobre as áreas, como relacionar as aulas de Filosofia, História à produção do texto” (AN4, 2018, p. 7).

De acordo com essa autora narradora e pela natureza do evento em tela, constatamos o potencial desse evento para integrar as disciplinas de duas áreas, Linguagens e Humanas, concretizando uma integração entre áreas afins. No entanto, há uma dificuldade em ocorrer essa integração com as demais áreas, incluindo as áreas técnicas. Esse pensamento encontra melhor respaldo na unidade seguinte:

[Sobre a Semana de Humanidades] Todos os professores de humanidades participam – História, Geografia, LP, Língua Estrangeira... os das outras áreas participam, mas não diretamente, porque tem Expotec também, inclusive nesse ano, a Semana de Humanidades vai ser dentro da Expotec. Eu acho importante, porque a gente fica tão imprensada em termos de carga horária, de tudo, pelas disciplinas técnicas, o que é normal, pois estamos numa escola de Educação Profissional, mas tem que ter o espaço da nossa área, então, a gente tenta manter isso aí para marcar nosso território (AN3, 2018, p. 7).

Esses depoimentos autorizaram-nos a reconhecer uma espécie de bloqueio à integração com as áreas não afins, a despeito da natureza transversal que as linguagens detêm, a larga tradição disciplinar e suas consequências impedem um diálogo real entre as partes do currículo. A isso, podemos somar os impedimentos apontados pelos entrevistados, analisados neste trabalho. Como expusemos, a Semana de Humanidades e a Expotec ocorrem geralmente em

períodos diferentes, isso é um indicador de fronteiras entre as humanidades (Linguagens e Humana), as outras áreas e a formação técnica.

Aqui no *campus*, tem a Artic, que é o encontro de arte e tecnologia e cultura, que acontece anualmente, é uma forma das disciplinas e dos cursos dialogarem, que vem acontecendo já há quatro ou cinco anos. É uma espécie de Expotec, só que aqui é Artic, porque tem mais esse viés de arte e cultura, apresentação musical, exposição e artes plásticas, sarau..., é mais por essa linha artística (AN2, 2018, p. 8).

Reconhecemos a importância desse momento para a formação estética e humanística, para o desenvolvimento da expressão oral e cênica dos futuros trabalhadores, que são dimensões imprescindíveis para a formação humana integral dos estudantes. Todavia não há integração concebida como diálogo entre as partes que compõem a totalidade do currículo, embora haja entre as áreas afins. Para AN5 (2018, p. 13), a Semana de Humanidades foi uma oportunidade de integração: “Lá no *campus* [...] foi muito proveitoso nesse sentido, fizemos projetos com os alunos, eu me lembro que houve a semana das linguagens, em que nós integramos.”

Como já enumeramos, outras estratégias pedagógicas que favorecem a integração foram narradas pelos autores narradores. Dos seis, três destacaram o projeto integrador como caminho para a efetivação da integração. Esses projetos promovem atividades que precisam dialogar com temáticas, com conteúdos e com situações reais abordados pelas áreas da formação geral e da formação técnico profissional e devem ainda:

Possibilitar a participação ativa na sala de aula, promover a integração dos conhecimentos e favorecer a aquisição de hábitos e atitudes. Assim, beneficia-se a aprendizagem dos alunos, tanto de conteúdos conceituais quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais. Essa estratégia metodológica exige a participação ativa de alunos e de educadores e estabelece o trabalho em equipe, definindo tarefas e metas em torno de objetivos comuns a serem atingidos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 79).

Mediante a importância que esses projetos têm para a integração curricular, os entrevistados destacaram seu papel integrador: “Temos o projeto integrador que é desenvolvido e que acaba forçando a integração entre as disciplinas. (AN2, 2008, p. 8)”. Na mesma direção, AN6 expressou a importância da iniciativa do IFRN ao instituir esse projeto para consolidar o técnico com o humano, mas reconheceu que essa integração não é fácil: “a gente ainda sente uma antagonismo muito forte no fazer, mas aos poucos a gente vai conseguindo fazer essa luta

dessa conexão entre a formação integral e a formação técnica, a formação humana e a formação técnica” (AN6, 2018, p. 3).

É da narrativa de si de AN3 que emergiu o protagonismo da LPL no projeto integrador. Essa autora narradora referiu-se a esse projeto como “experiência marcante” no *campus* em que ela permaneceu por mais tempo, três anos. Tratou-se de uma integração entre as áreas Linguagens e Ciências Humanas, na qual o gênero textual biografia estava na centralidade das ações:

[...] a gente começou a trabalhar de forma muito mais integrada dentro da metodologia do projeto integrador, com a área de linguagens e humanas. Então a gente desenvolveu um projeto que se estendeu tanto para perceber os aspectos da narrativa, sobre a cidade, os aspectos culturais do olhar dos alunos sobre a cidade. E como é que a gente fez esse trânsito com esse projeto, como que a gente trabalhava no aspecto da disciplina LPL, por exemplo, colocar o gênero biografia, em que os alunos fizeram, a coisa da entrevista, construção do modelo, como é uma entrevista, porque também os alunos entrevistaram pessoas, como é que organiza as falas dessas pessoas (AN3, 2018, p. 7).

Esse projeto integrador representou uma integração entre o *campus* e a comunidade local, por meio da construção biográfica de populares memoráveis do lugar, circunstância que mobilizou todas as disciplinas das áreas supramencionadas; resultou também na dissertação de mestrado de uma das docentes envolvidas e na publicação de artigo em revista da área educacional.

Nessa experiência, a concepção de linguagem bakhtiniana ganhou a prática e consolidou-se plenamente. Além da interação com a linguagem, houve a prática social propriamente dita, que produziu significado para os professores, alunos, comunidade e gerou a pesquisa. Relacionamos a prática dessa professora à sua ampla formação em Ciências Sociais no mestrado, em que estudou as histórias de vida de pessoas idosas de seu bairro, valorizando a história e a cultura de narrativas despercebidas pela história oficial. Ademais, essa prática, uma vez compartilhada com os professores de outras áreas, promoveu o saber atitudinal entre eles, estimulando práticas futuras.

No tocante à integração das partes que constituem o EMI, observamos, mais uma vez, a dificuldade de integrar as Linguagens e as Ciências Humanas às demais áreas do currículo, incluindo as áreas técnicas, uma tendência que se consolida nas experiências dos autores narradores, embora tenhamos algumas manifestações dessa integração em outras tentativas pedagógicas dos entrevistados, que analisamos na sequência desse metatexto.

Os projetos de extensão emergiram, principalmente da narrativa de AN2, como um dos caminhos principais da integração. Esses, por sua natureza extensionista, são abertos à comunidade a partir de critérios específicos, no entanto, observamos que geralmente incluem as demandas curriculares dos estudantes do IFRN. Assim, recortamos da narrativa de AN2 uma experiência em que ocorreu a integração de diversas disciplinas por meio de um projeto de extensão denominado Ação social e literatura, no qual a literatura estava na centralidade, mas a ideia era discutir temas atuais e envolver conteúdos de diversas disciplinas: “Tivemos várias formações no decorrer do projeto, eu participei com literatura, então tinha um professor de Psicologia, [...], de Direito, da área de História, então a gente colocava uma temática em evidência, discutia, colocava filme, convidava pessoas para debater aqui conosco” (AN2, 2018, p. 7). Esse autor narrador participou de outros projetos de extensão interdisciplinar: “a gente sempre exibia um filme clássico [...] tanto para a formação dessa área do cinema, mas também de uma discussão associada, tinha um calendário, também foi muito bom” (AN2, 2018, p. 7); noutro, houve a integração de LPL com Artes: “[...] a professora ficou com essa parte do desenho, e eu, com a parte do roteiro. A gente lia uma história e no final produzia outra em quadrinhos verbal e não verbal” (AN2, 2018, p. 7-8).

Da narrativa de AN5, também eclodiu uma experiência do trabalho integrado entre LPL e Artes, por meio de projeto de pesquisa: “faço um paralelo entre o poema, a literatura e a música. Lourival Açucena foi compositor, foi violonista, modinheiro, então eu faço essa relação interdisciplinar, o estudo gira em torno disso” (AN5, 2018, p. 3).

Analisamos que nas experiências com os projetos de extensão e pesquisa experimentados por AN2 e AN5, a literatura protagoniza seu objeto principal, razão pela qual estabelecemos uma conexão com suas respectivas formações no mestrado e no doutorado, ambas em literatura. Conduz-nos a pensar que os professores, ao terem liberdade de definir os conteúdos (isso ocorre na proposição dos projetos), selecionaram aqueles sobre os quais se aprofundaram em sua formação. Além disso, a história de vida revelou outras conexões, por exemplo, AN2 é escritor, já AN5 estuda música, portanto, essas unicidades que compõem os traços subjetivos de cada um revelaram-se em suas práticas interdisciplinares, o que nos permite considerar que há uma relação entre o professor, seus interesses individuais, sua formação e sua prática pedagógica.

Os cursos FIC, da mesma forma que os projetos de pesquisa e extensão permitem maior flexibilidade aos professores proponentes em relação ao conteúdo e à integração curricular. AN4 (2018, p. 5) relatou como integrou LPL à Informática (área técnica) por meio de um curso FIC: “Com as disciplinas técnicas, não é o trabalho em sala mesmo, mas tenho um projeto com

o professor de Informática, que é um minicurso, um curso FIC em produção textual” Tratou-se de um curso em que a autora narradora lançou quatro propostas de redação, para serem elaboradas e postadas pelos alunos e avaliadas *on line*, por meio de uma página na *internet*, criada especialmente para esse curso.

Observamos que essa integração com as disciplinas técnicas é mais difícil de se realizar na prática de sala de aula, embora algumas experiências signifiquem que isso é exequível, especialmente, a partir dos gêneros textuais que são necessários aos estudantes ao vivenciarem as atividades acadêmicas referentes às disciplinas técnicas. Essa situação foi relatada por AN6 (2018, 10): “eu tive uma experiência muito positiva [...] quando eu trabalho com a questão do relatório, do parecer, aí eu entro em contato com o professor que está trabalhando a disciplina técnica, e a gente faz um relatório a partir do que está trabalhando, um relatório de laboratório”. Nesse sentido, essa docente trabalhou os elementos textuais e discursivos do gênero, tendo em vista a aplicação prática, decorrente da atividade dos estudantes na disciplina da área técnica. Concluindo sua reflexão sobre essas vivências, AN6 narrou: “São essas conexões, já aconteceu isso, já consegui até fazer artigos com alunos, o professor está trabalhando determinado conteúdo da área técnica, e eu vou trabalhando o plano de texto para fazer o artigo” (AN6, 2018, p. 10).

Outras vivências de sala de aula foram refletidas como integração entre partes do currículo, porém com disciplinas da mesma área, cujos conteúdos apresentam natureza semelhante, como na experiência de AN4, em que ocorreu a integração entre LPL e Artes por meio do texto teatral: “Esse do texto dramático, a gente fez a ponte com a professora de Arte, porque ela também estava trabalhando [...] com essas mesmas turmas, então ela teve que modificar a sequência do conteúdo, porque às vezes não batem os conteúdos”, em outras palavras, as professoras planejaram conjuntamente a fim de sincronizar o conteúdo comum às duas disciplinas, com o objetivo de otimizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, promovendo a unicidade do conhecimento: “então iria dar conteúdo lá na frente e ela não tinha como por causa dessa leitura que a gente estava fazendo em sala, e do lance de os alunos irem para o teatro, porque ela queria que os meninos percebessem algumas coisas [elementos de encenação]” (AN4, 2018, p. 5).

Das reflexões que fizemos ao seguir as histórias dos seis docentes, podemos afirmar que a integração curricular articulada a partir da disciplina LPL ocorreu de forma expressiva com as Linguagens e com as disciplinas da área de Humanas, mas raramente com as áreas técnicas. Vimos diversas experiências dessa natureza, relacionadas ao projeto integrador, aos eventos, aos projetos de extensão e de pesquisa, aos cursos FIC e à própria sala de aula.

Em síntese, os achados correspondentes a essa categoria permitem-nos ratificar a dificuldade de consolidar a integração entre as disciplinas do currículo do EMI. Há impedimentos relevantes, na visão dos autores narradores, que obstam essa integração, embora haja experiências bem-sucedidas em torno dela. Refletimos que a integração entre os professores, que exige uma boa relação interpessoal e a vontade de desenvolver um trabalho coletivo, foi um dos maiores impedimentos à integração, embora haja outros relacionados à conjuntura institucional, que ultrapassam essa vontade.

Ao transpor a epígrafe dessa subseção para essa reflexão, pensamos que a pós-graduação, enquanto lugar de intelectualização do professor, de seu desenvolvimento crítico e de sua capacidade de defender o bem coletivo, é um caminho para “escreverem, pesquisarem e trabalharem” conjuntamente. As experiências narradas revelaram que isso é materializável no EMI, embora algumas experiências estejam na contramão desse caminho.

Consideramos relevante retomar como dois entrevistados conceberam a integração entre a LPL e as áreas técnicas. AN1 expressou que cumprir com os objetivos de ensino da disciplina, a partir da concepção dialógica bakhtiniana é um caminho para a formação *omnilateral* dos estudantes. Para esse narrador, a prática interdisciplinar é importante e precisa ser resolvida, mas isso não impede que o professor de LPL, no âmbito da sala de aula, prepare o aluno sob a perspectiva da integração. AN4 apresentou uma concepção de integração semelhante, ao destacar que o diálogo sobre a prática de ensino com os alunos é um meio para que eles percebam a totalidade do conhecimento, pela compreensão da relação entre as partes do currículo e, especialmente, dos propósitos da LPL nesse conjunto.

Compreendemos, pelas experiências relatadas pelos docentes, que a integração também é concebida, pela maioria dos entrevistados, sob a perspectiva interdisciplinar. As disciplinas, conforme o Documento Base do EMI, detêm o conhecimento de uma seção ou realidade concreta de forma sistematizada (BRASIL, 2007), todavia ao compreendermos a educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos, no âmbito da Educação Profissional integrada, pensamos que a temática do trabalho deve ser o liame desse currículo, no sentido de uma integração que articula os currículos e as práticas educativas. Nesse sentido, o PPP destaca que essa integração “deve possibilitar a construção de uma unidade entre as dimensões política e pedagógica, mediada pela dimensão do trabalho humano” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 48).

Consideramos que essa integração ocorre em parte, consoante as experiências narradas. A diversificação da carga horária docente é ao mesmo tempo um impedimento e uma

oportunidade de integração. Se de um lado, essa diversidade significa uma sobrecarga de tarefas que retira o tempo de diálogo entre os docentes, por outro, força a relação entre as disciplinas, em função da participação em eventos, no projeto integrador, nos projetos de extensão e pesquisa e cursos FIC. Essa interdisciplinaridade é mais rara quando se trata do cotidiano da sala de aula. Nas outras atividades, os professores têm uma flexibilidade maior em relação aos objetos de ensino, o que proporciona caminhos de integração. Além disso, vimos que a integração em sala de aula exige um planejamento sincronizado e, por isso, demanda uma interação entre os professores envolvidos.

Se temos, nos documentos orientadores, o trabalho como temática que interliga as seções do conhecimento sistematizado – as disciplinas –, nas experiências narradas, vimos que a integração entre a disciplina LPL é recorrente com as demais disciplinas da área Linguagens e com a área das Ciências Humanas, ocorrendo de forma rara com as demais áreas, incluindo as técnicas. Um dos obstáculos relatados consiste na ideia equivocada que os professores destas áreas têm em relação ao papel da LPL nos projetos integradores, compreendidos como revisores de texto. Pensamos que a natureza político-pedagógica da formação integral e integrada pressupõe uma libertação de conceitos pré-formados, em direção à superação de um ensino dual. Essa libertação é proporcionada, em parte, por uma ampla formação crítica, capaz de conduzir os docentes à construção de seus caminhos e à efetivação de uma educação transformadora.

Consideramos ainda que quase todos os autores narradores são movidos por esse intuito, porque se preocuparam com a formação crítica dos estudantes e todos buscaram, em algum momento de sua atuação no EMI, uns mais que outros, trabalhar, pesquisar e escrever conjuntamente. Entendemos, sobretudo, que esse fazer está respaldado em seus profícuos processos formativos, seja da formação inicial, da continuada (reuniões pedagógicas, grupos de pesquisa, formação *lato sensu* e *stricto sensu*), de experiências pedagógicas anteriores e da experiência no IFRN. Ressaltamos, todavia, que a formação *stricto sensu* é relevante para essa atuação crítica, para a definição dos projetos e cursos propostos, para uma autonomia intelectual com respaldo na reflexão entre teoria e prática e na construção de novas formas de pensar e fazer o ensino, a pesquisa e a extensão no IFRN.

Essa autonomia se revela em suas experiências narradas, entendidas como vivências refletidas, em que a ideia de uma formação humana, crítica e transformadora impescinde da atuação proativa dos docentes. Das unidades de significado identificadas nas narrativas, reunimos, na subseção seguinte, aquelas que se referem à produção do material utilizado em

sala de aula pelos docentes, por compreendermos que a produção autoral pode significar uma das formas de autonomia intelectual dos docentes do EMI.

#### 4.4.1.2 Passos que revelam a autonomia intelectual: a produção autoral do material didático

A racionalidade, como constructo crítico, também pode ser aplicada aos materiais didáticos, tais como programas curriculares e filmes. Tais materiais sempre incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo, de um determinado assunto, e de um conjunto de interesses (GIROUX, 1997, p. 35).

A noção de racionalidade tomada na epígrafe refere-se a um conjunto de suposições e práticas que possibilitam a uma pessoa compreender e conformar sua própria experiência e a de outro; também se refere aos interesses que definem e qualificam o modo de enfrentar os problemas com que a pessoa se depara em suas experiências. Essa racionalidade é percebida na tessitura da narrativa, no relato das experiências dos autores narradores, que ao expor suas memórias, expuseram também sua ação no mundo, as formas das quais dispuseram para cumprir seus objetivos e materializar suas concepções.

Ao nos impregnarmos com as narrativas dos autores narradores, recortamos unidades de significado referentes à produção autoral do material didático de quatro deles. Isso não significa, entretanto, que os dois outros entrevistados não produziram esse material, apenas esse tema não emergiu de suas histórias de vida. De todo modo, essas unidades permitiram compreender como os docentes constroem o material utilizado em sala, quais os interesses que os guiam e como sua formação se relaciona com essa ação.

Na narrativa de AN1, emergiu um episódio marcante em que o material didático (textos teóricos, seleção de gêneros textuais, atividades, etc.) era produzido pelo grupo de LPL, de acordo com a concepção de linguagem bakhtiniana, assim a seleção de textos que utilizavam decorria de uma sólida unidade teórica:

[...] à época era um ponto forte de LP o trabalho em grupo, o trabalho de produção. Produzíamos os textos teóricos, nós líamos, marcávamos as reuniões, cada um se encarregava de fazer a sua parte, sentávamos para discutir e saía o texto teórico. Até hoje, alguns textos utilizados têm minha participação na feitura, apesar de não estar mais atuando no Ensino Médio. Os exercícios também eram discutidos em grupo, seguíamos a mesma linha, era o mesmo discurso, para não haver divergência teórica (AN1, 2018, p. 4).

Percebemos, nesse recorte, o significado dessa ação para AN1, expresso não apenas textualmente, mas também pela entonação enfática com que verbalizou o feito. Na ocasião, esse

autor narrador estava cursando o doutorado e estudava os posicionamentos da LP no EMI. Podemos afirmar, considerando a unidade de sua narrativa, que os estudos teóricos e práticos firmados nessa formação tem significativa influência na sua autonomia intelectual ao definir o material de ensino. Ademais, sua atuação junto ao grupo demonstra o compartilhamento desse conhecimento.

Não obstante a produção e seleção do material ancorar-se sob um esteio teórico sólido e coerente com os pressupostos de uma formação integral, esse material foi questionado por um pai de aluno junto ao Ministério Público, circunstância em que foi necessária uma defesa de AN1 (e os demais colegas citados na denúncia) não apenas junto a esse órgão, mas também à comunidade escolar. Nesse contexto, percebemos a importância da formação dos professores para a produção do material de ensino que atendesse às suas concepções, além disso, para a defesa de sua atuação, consolidando assim a sua autonomia intelectual.

Comumente, os docentes expressaram produzir seu material de ensino, porque não há uma confluência entre as ementas da disciplina LPL e o livro didático, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Dessa forma, esse livro é usado apenas de forma complementar:

Então eu tento aproveitar o livro didático, produzo meu material, por exemplo, em relação ao poema processo, quando a gente entra na discussão da literatura contemporânea, que o livro didático tem muitas vezes como apêndice, por exemplo, o conceito do poema processo é isso, e coloca um exemplo. Então, eu produzo material, vejo o que tem no livro didático e faço o complemento (AN2, 2018, p. 9).

Os demais autores narradores que abordaram o uso do livro didático também utilizam essa estratégia, por considerarem inadequado aos objetivos de ensino. Nas palavras de AN1 (2018, p. 8): “Então hoje existe o livro didático, mas nós da LP utilizamos apenas como suporte, até porque não há uma consonância entre o programa, por exemplo, no primeiro ano, se você pegar o livro da primeira série, não bate, vamos dizer assim, com o programa.” Experiência semelhante foi apresentada por AN4 (2018, p.6): “Meus alunos já sabem, eu uso o livro quando eu vejo que tem um conteúdo lá que contempla a ementa, que tem um material legal, eu uso também, não sou radical não, mas os meus alunos já sabem, se eu for usar o livro, eu aviso.” Já AN5 (2018, p. 14) vê uma inadequação de ordem geográfica e cultural: “O livro didático que nós usamos são preparados no Rio e em São Paulo, totalmente fora da realidade daqui. Eu uso para alguns conteúdos, [...] outros que não têm no livro didático e estão na ementa, eu elaboro o material individual [...]”

Consideramos essa autonomia importante na medida em que o professor, ao selecionar ou produzir o material didático, pode fazê-lo a partir de seus objetivos e concepções, empregando a teoria para orientar a sua prática. Muitas vezes, o livro didático é incongruente, não apenas em relação às ementas, mas aos encaminhamentos e abordagens dos conteúdos. Uma prática, encaminhada exclusivamente por materiais elaborados por outrem, incorre numa iminente expropriação da autonomia intelectual dos docentes, de acordo com o pensamento de Giroux (1997, p. 35): “Esses materiais promovem uma incapacitação dos professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino desses materiais.”

Se por um lado, essa autonomia intelectual se revelou decisiva para o atendimento aos objetivos de ensino e as concepções que os professores defenderam, por outro, essa liberdade se traduz na valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros, como observamos na narrativa de AN6 (2018, p. 6): “[...] em conversas com outros professores da área de LP, eu acho, penso, não sei, há uma tendência muito grande para o literário, e para a gramática e para o ensino da língua. Eu acho que fica um pouco aquém, não sei em todas as realidades.” Ao confrontarmos essa visão com a narrativa de AN2, constatamos essa valorização da literatura: “A gente segue o conteúdo da ementa e tem uma liberdade de inserir um novo conteúdo, como literatura norte-rio-grandense, que terminamos valorizando, às vezes, não diretamente, mas, por exemplo, como romance da literatura norte-rio-grandense para fazer uma discussão” (AN2, 2018, p. 9).

De toda forma, pensamos essa autonomia como uma das condições para os professores trilharem os caminhos em direção à formação integral dos alunos, e em relação à LPL isso significa, como já colocamos na segunda seção, eleger um ensino “que garanta aos estudantes o efetivo domínio das atividades verbais, o contato vivo com o fazer literário e o acesso concreto ao material formatado em novas tecnologias” (FARACO, 2001, p. 99). Trata-se de formar, por meio desse ensino, os futuros trabalhadores, e essa formação tem o papel de garantir-lhes a competência linguístico-discursiva, estética e humanística, para atuar na sociedade de forma crítica. Além disso, possibilitar-lhes outros caminhos, não apenas o desempenho de uma atividade laborativa específica.

Nesse sentido, compreendemos que uma proposta de ensino como essa demanda liberdade para os professores decidirem sobre o que deve ser ensinado, como isso deve ser ensinado e como pode contemplar as necessidades intelectuais e culturais dos alunos (GIROUX, 1997). Pelas unidades de significado recortadas e incluídas nesta análise, podemos afirmar que os autores narradores percebem essa autonomia como uma forma de atender aos

propósitos da LPL no contexto do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Essa liberdade é guiada também por interesses voltados para a formação dos professores, que ora valorizam mais a estrutura linguística, ora a literatura, no entanto, todos os docentes entrevistados têm as ementas de LPL como âncora de seu planejamento de ensino, de acordo com suas percepções transpostas nas narrativas de si.

A partir da análise que realizamos nesta seção sobre a compreensão dos professores sobre a formação humana integral no EMI, sobre as concepções de linguagem e ensino dos autores narradores, e sobre as percepções dos professores sobre suas práticas, direcionamo-nos para a análise da relação entre a formação em mestrado e doutorado dos sujeitos entrevistados e suas concepções e práticas. Durante a análise de cada categoria, refletimos sobre essa relação nas concepções e práticas dos professores. Na subseção seguinte, estreitamos a análise com base em novas unidades de significado, mas estabelecendo um diálogo com as categorias analisadas anteriormente.

#### 4.5 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DOS PROFESSORES DE LPL E SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NARRADAS

As categorias analisadas previamente compuseram uma base de investigação para que pudessemos enveredar nas narrativas dos sujeitos em busca de respostas à terceira questão desta pesquisa, que indaga: a formação *stricto sensu* dos professores de LPL apresenta relação com as suas concepções e práticas pedagógicas?

Nosso propósito consiste em estabelecer, se não princípios gerais sobre essa relação, mas conclusões que signifiquem a realidade experimentada pelos seis sujeitos que vivenciaram refletidamente essa relação. Com esse propósito, perscrutamos suas concepções, a percepção que têm sobre suas práticas e, ainda, como essas temáticas se intercambiam; como a pós-graduação *stricto sensu* corrobora essa relação, enquanto lugar de formação de professores intelectuais, transformadores, portanto, capazes de pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículo.

Portanto, a categoria em tela é essencialmente emergente, pois as unidades de significado que a constituem têm origem nas histórias de vida dos sujeitos, das quais encaminhamos uma interpretação dialógica, considerando os respectivos contextos. Como já afirmamos, apoiamo-nos nas considerações a que as categorias anteriores nos conduziram, a fim de construirmos um esboço teórico. Para tanto, subdividimos a continuidade deste

metatexto em duas partes, inicialmente, discutimos a ligação entre os objetos de estudo e a prática de sala de aula e, na sequência, o diálogo entre teoria e prática.

#### **4.5.1 Ligação entre os objetos de estudo e a prática de sala de aula**

Ao seguir as narrativas dos entrevistados, foi possível identificar uma relação às vezes maior, às vezes menor, entre seus objetos de estudo do mestrado e do doutorado e suas práticas de sala de aula, constatação já demarcada nas categorias anteriores, porque essa relação emergiu nas concepções sobre ensino de LPL dos docentes, bem como nas percepções sobre suas práticas. Todavia, essa compreensão ganha definição ao mergulharmos em unidades de significado que explicitam a motivação que conduziu os entrevistados aos cursos *stricto sensu* e a natureza dos objetos de estudo de cada narrador, bem como o arcabouço teórico vivenciado nos cursos. A partir disso, é possível entrever a gênese da relação entre essa formação e a prática de sala de aula. Além disso, os autores narradores também refletiram sobre a contribuição de seus cursos com suas práticas, assim, também inserimos, nesta análise, as reflexões dos docentes sobre essa ligação.

Realizamos um movimento prospectivo e intuitivo em busca da gênese da formação *stricto sensu* dos autores narradores, dessa forma, recortamos de suas histórias as motivações que os conduziram ao mestrado e ao doutorado. A motivação que conduziu os caminhos percorridos é diversa, definida pela unicidade que constitui a existência e as experiências individuais.

Na trajetória de AN1 deparamo-nos com um processo formativo provocado pela sua atuação na instituição, à época denominada Escola Técnica, cujo PPP já iniciava a orientação sobre a formação humana integral, em 1995:

Ao entrar aqui, aí, percebi todo o ritmo de trabalho, de discussão que havia em torno de LP. Era toda uma discussão que exigia um aparato teórico, digamos assim, de ponta, atualizado, havia toda uma discussão do ensino de LP que já rompia com aquele ensino meramente da norma gramatical, então como egresso do curso de graduação, eu comecei a sentir a necessidade de me apropriar daqueles conhecimentos para poder, exatamente, inteirar-me daquele novo horizonte profissional que acabava de se abrir, que era exatamente como professor de uma instituição, que era de renome, conceituada, que era a Escola Técnica, hoje é IFRN. Isso foi a primeira coisa que me motivou a verticalizar meus estudos (AN1, 2018, p. 1).

A verticalização dos estudos desse autor narrador iniciou com um curso de especialização em estudos da linguagem, depois seguiu com o mestrado e doutorado na mesma

área. Sua pesquisa iniciou com o uso dos operadores argumentativos em sala de aula (especialização); a análise de uma aula de produção textual escrita (mestrado); e a análise de posicionamentos sobre a disciplina LP no Ensino Médio integrado à Educação Profissional do IFRN.

Observamos uma coerência entre seu depoimento e sua trajetória formativa, semelhantemente, suas concepções e o relato de sua prática, recuperada pela sua memória individual (situada em uma memória coletiva e histórica) evidenciaram o percurso de um pesquisador e estudioso das temáticas que constituem o seu fazer na Educação Profissional. Em função disso, sua prática foi questionada porque se contrapunha à forma tradicional de ensino de LPL. Como antídoto, a segurança teórica e a unidade do grupo fundamentaram sua ação pedagógica e a defesa dela.

As trajetórias de AN4 e AN5 assemelham-se quanto à motivação: exercer a docência na rede federal de ensino e desenvolver a pesquisa. Com esse propósito AN4 (2018, p. 1) expôs a seguinte memória: “Não queria ficar só com a graduação, porque eu queria também, eu vislumbrava a universidade, vislumbrava o próprio IF.”; a identificação com a pesquisa também incitou essa busca: “pela questão pessoal porque eu me identifico com a pesquisa e também com a questão profissional, e buscar outras instituições que no momento não estava conseguindo só com a graduação.” Da mesma forma, AN5 (2018, p.1) refletiu: “[...]comecei durante o curso a mudar um pouco a minha visão e disse assim: acho que eu vou terminar fazendo mestrado e doutorado porque eu quero ser professor da UFRN; uma carreira pela qual eu me identifiquei com a pesquisa, com a extensão, com a carreira acadêmica”.

Notadamente, não foi a prática que demandou essa formação, de outra forma, fora o objetivo de ingressar em uma carreira federal cujo plano de cargos e infraestrutura são atraentes, ao mesmo tempo que condiciona ou exige uma formação *stricto sensu*, por ter um processo seletivo criterioso. Situação semelhante entrevemos na narrativa de AN2 (2018, p. 1), que nos relatou um processo formativo gradativo, da graduação ao doutorado: “Foi um percurso bem natural: terminei o mestrado, já ingressei no doutorado, sempre muito interessado em ler e conhecer a obra de Graciliano Ramos. Então foi um percurso, assim, um pouco natural da graduação para o mestrado, depois para o doutorado.” Embora a literatura tenha-o conduzido, interpretamos, pela totalidade de sua narrativa, que também tinha o interesse de fazer parte da carreira docente federal, isso se revela especialmente em sua atuação como professor substituto da UFRN e, posteriormente, seu ingresso no IFRN.

Nesse cenário, é possível afirmar que os objetos de estudo desses três autores narradores não apresentam uma correspondência direta com a prática da sala de aula, embora esses objetos

façam parte da área de Letras, não há o foco no ensino. AN4 enveredou pela análise sobre o discurso midiático, no âmbito de campanhas político-eleitorais; AN5 adentrou o universo da análise e teoria literária, estudando o teatro e a prosa de dois autores brasileiros; de forma semelhante a este entrevistado, AN2 teve como objeto de estudo a obra de um autor brasileiro, como já descrevemos. Todavia, tanto as disciplinas que cursaram, quanto os seus objetos de estudos corroboram suas práticas de ensino de LPL, por fazerem parte do universo literário, linguístico e discursivo. Na narrativa de AN4 (2018, p. 2), essa corroboração se afirmou: “apesar de meu objeto de estudo não ser o ensino diretamente, mas como eu estudei grande parte das teorias do círculo de Bakhtin, então eu me aprofundi na concepção de língua e linguagem, concepção de gramática”. Entendemos, portanto, que de alguma maneira houve uma ligação entre os objetos de estudo desses três entrevistados e suas práticas de sala de aula.

Em relação à AN3, diversas circunstâncias conduziram-na ao mestrado em Ciências Sociais, mas essencialmente sua participação voluntária ativa junto à comunidade da qual fazia parte, por meio da assistência socioeducacional. Uma dessas circunstâncias foi expressa pela narradora, que ao acessar a memória a partir da convocação do presente, rememorou e refletiu:

Isso é uma reflexão recente – meu pai, quando eu era criança, às vezes, em alguma situação que o meu pai encontrava algum amigo que dizia: essa é sua filha? (eu sou a caçula) ele dizia, ah, essa daqui vai ser doutora! Só lembrando, eu nasci e fui criada no morro de Mãe Luíza, que é um bairro de periferia de Natal (AN3, 2018, p. 1).

Nesse sentido, suas experiências conduziram-na, da adolescência à vida adulta, ao entrelaçamento entre educação e sociedade, processo que continua na atualidade em sua prática docente e na atividade sindical que exerce. Podemos observar que tanto o mestrado quanto o doutorado consolidaram sua formação e sua práxis educacional, no sentido daquele entrelaçamento. No mestrado em Ciências Sociais, estudou, nas histórias de vida de pessoas de seu bairro, as formas de história: comunidade e sociedade no bairro. No doutorado em educação, pesquisou o processo da resistência comunitária à ação política na atividade educativa de um padre no bairro. Esse trinômio, educação, sociedade e política, está ontologicamente presente em sua ação, de acordo com sua história de vida, e transpôs-se para a sua prática:

O fato de o mestrado ter me colocado do ponto de vista de retomar um pouco a história do bairro, do início de um bairro, todo dia me ver como parte, aquilo me fortaleceu muito mais essa necessidade que todo educador, ou essa prática de que todo educador tem que compreender, qual é a história, qual é o universo

do aluno que ele tem, de compreender qual a história do aluno que ele tem, então isso é uma coisa que ajudou a fortalecer, a nunca perder isso de vista, então entender que eu tenho pessoas que estão ali, por trás daquela fardas e determinadas posturas, discursos e falas têm uma história por trás daquilo ali, determinados comportamentos (AN3, 2018, p. 4-5).

Diante dessa reflexão, compreendemos que o objeto de estudo do mestrado, verticalizado no doutorado, apresenta uma relação intrínseca com a prática docente de AN3 no EMI, considerando nossas pressuposições acerca da formação humana integral, de forma integrada, que compreende o sujeito pela sua dimensão sócio-histórica, bem como as concepções de linguagem, gramática e ensino de LPL sob a perspectiva bakhtiniana, que segue esse mesmo caminho. Nesse contexto, vimos que tanto as concepções declaradas por essa narradora, quanto a percepção que tem sobre sua prática estão em consonância com a ideia do ser *omnilateral*, com o desenvolvimento de uma formação crítica e humanística que amplie o horizonte do futuro técnico.

As motivações que a impeliram à pós-graduação também se situam na gênese de sua trajetória em duas redes, pública (municipal) e privada. Os anseios para uma atuação na rede federal impulsionaram-na ao doutorado, constatação que realiza ao relatar um sentimento do passado: “Eu preciso passar no concurso público para ser professora porque eu não aguento mais escola privada. Se eu não entrar no concurso que me dê condições dignas de vida, eu farei qualquer coisa, mas eu não volto mais a dar aula em escola privada” (AN3, 2018, p. 3).

Também egressa da rede pública (estadual) e privada, atuação que iniciou ainda aos 19 anos, AN6 (2018, p. 1) sentiu-se motivada a buscar a pós-graduação “logo após a primeira especialização, eu consegui melhorar um pouco a prática docente, no próprio fazer mesmo, a sala de aula nos ajuda muito, agora claro, sem teoria não se consegue entender essa relação prática e teoria.” A especialização e o mestrado estabeleceram uma relação direta com o ensino; o mestrado foi importante porque proporcionou o estudo de questões teóricas relacionadas à linguística do texto e a transformação dessa teoria em uma prática, em suas palavras:

Então a perspectiva do mestrado, minha base teórica era linguística do texto e era o momento que o ensino de LP estava nesse processo de transição, voltado para o ensino de língua a partir do texto, isso que a gente já vinha fazendo e o mestrado foi importante para que essas questões teóricas pudessem realmente se transformar numa prática. Não só o mestrado, mas o que estava ao redor desse mestrado, os eventos, os estudos, a participação em diversos eventos, isso consolidou, esclareceu, ampliou um pouco mais essa prática docente (AN5, 2018, p. 1).

O doutorado, por seu turno, não proporcionou essa reflexão da prática docente: “como minha abordagem foi os estudos das cartas de Câmara Cascudo e Mário de Andrade, na verdade não houve uma relação direta com a questão do ensino de sala de aula, então o doutorado não empatou nesse sentido” (AN5, 2018, p. 1). Depreendemos, por meio do “caminhar para si” da narradora, que há uma relação maior ou menor entre os cursos de mestrado e doutorado e a prática de sala de aula, considerando que a contribuição dessa formação para a atuação docente depende do referencial teórico, do objeto de estudo e das outras atividades proporcionadas por esses cursos.

Na tentativa de esboçar uma síntese da relação entre os objetos de estudo dos docentes e sua prática, compreendemos que o despertar inicial para a formação *stricto sensu* deveu-se em grande parte à profissionalização docente, à necessidade de fazer parte de um quadro de professores cujo plano de carreira valoriza a atuação em sala de aula; decorreu também da necessidade de consolidar a prática, ao buscar condições teóricas e epistemológicas para refletir sobre o fazer pedagógico; consideramos ainda que a relação entre a pós-graduação e a prática se estreitou na medida em que uma emergiu da outra e amalgamaram-se. De todas as formas, as consequências dessa formação para o ensino efetivo não foram ignotas, ao contrário, emergiram das experiências narradas, embora reconheçamos que a formação se constituiu também pela experiência, consideramos, todavia, que foi possível divisar a partir das narrativas de si, uma unicidade que identificou o caminho formativo de cada autor narrador, refletido em suas concepções e relatos da prática, ao se aprofundarem em determinados aspectos do ensino e ao tangenciarem outros. Os objetos de estudo e o esteio teórico de cada curso *stricto sensu* compuseram essa unicidade.

Após analisar a relação entre os objetos de estudo de cada narrador e a conexão com a prática docente, considerando as motivações que conduziram esses professores à formação *stricto sensu*, empreendemos, na subseção seguinte, um exercício compreensivo-interpretativo sobre a relação entre teoria e prática, a partir das reflexões emergentes das narrativas de si, com o objetivo de perceber as contribuições dos cursos de mestrado e doutorado nesse processo, procedimento que realizamos em todas as categorias desta análise.

#### **4.5.2 Sinalizações encontradas no caminhar: à guisa de um prognóstico acerca das contribuições da formação *stricto sensu* para a atuação docente no Ensino Médio Integrado**

Mediante o percurso intuitivo que realizamos a partir da leitura, da compreensão e do movimento interpretativo, lançamo-nos em direção a um epílogo, com o propósito de responder a primeira questão desta pesquisa: quais as contribuições da formação *stricto sensu* para as práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da formação humana integral, no ensino de LPL, no EMI?

Reafirmamos, sobretudo, que os fenômenos analisados na sequência compõem a análise com base na ATD firmada sobre as narrativas de si de seis professores, por essa razão não tencionam generalizações quantitativas, todavia revelam que esses fenômenos se manifestaram nas experiências de vida desses sujeitos, ao narrarem suas formas de formação e de atuação pedagógica.

Salientamos que esses fenômenos eclodiram das narrativas ainda na fase de unitarização, que compõe o primeiro passo da ATD, embora essa síntese tenha evoluído da análise categorial realizada até este ponto, cujas categorias constituíram partes imprescindíveis às inferências que afirmamos nesta seção. Destacamos ainda que realizamos a interlocução teórica para subsidiar nossas considerações, consubstanciadas especialmente em Giroux (1997), Pimenta (2012), Tardif (2014), Shön (2000); além disso, dispomos das orientações teórico-normativas postas no PPP do IFRN.

Destarte, analisamos os seguintes fenômenos que, sob o nosso entendimento, estabelecem uma relação direta ou indireta com a pós-graduação, os quais serão examinados na continuidade deste metatexto: 1) consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação teoria e prática; 2) uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina LPL no EMI; 3) a constituição do professor pesquisador; 4) as experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente.

##### **4.5.2.1 Consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação entre teoria e prática**

Ao solicitarmos as narrativas dos professores, conduzimo-los a refletir sobre suas concepções e práticas, porque supúnhamos que essa atividade poderia revelar uma relação com objetivo geral desta pesquisa, que é investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação

humana integral, no EMI. Diversas implicações residem na natureza do objeto, no recorte dos sujeitos e no seu *locus* de atuação, as quais foram devidamente justificadas e discutidas no decorrer desta dissertação.

Essa suposição foi confirmada de forma quase universal. Como já explicitado, os sujeitos são egressos de cursos de mestrado e doutorado assentados em diferentes áreas e perspectivas, uns proporcionam maior aproximação com o ensino, outros menos. Podemos afirmar, todavia, que a vivência desses cursos proporcionou a habilidade de teorizar sobre a prática, no sentido da construção reflexiva que inclui as teorias que encaminham o fazer e a materialização desse fazer. Há uma confluência dessa constatação com o pensamento de Pimenta (2012, p. 31), para quem o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.”

Essa percepção sobre essa capacidade de fazer a conexão entre teoria e prática foi respaldada pela configuração total da narrativa dos docentes, no entanto, os sujeitos expuseram suas próprias considerações a respeito, emitindo inclusive uma crítica ao teorismo, por meio do pensamento de Bakhtin:

Ele discute o teorismo e faz uma crítica a essa teoria desvinculada da ação e do agir, e isso trabalhando numa instituição de formar técnicos, como é a nossa, e dessa discussão está sempre presente, da integração, que é uma das discussões que está na minha tese, foi exatamente esse elemento da integração, como isso é percebido pelos alunos e pelos professores (AN1, 2018, p. 2-3).

De fato, a pesquisa acadêmica desse autor narrador refletiu sobre as questões imanentes ao EMI, razão pela qual suas reflexões ganham maior solidez, posto que estão sedimentadas no estudo do contexto de sua prática. De forma análoga, porém diferente, o amplo lastro teórico em Ciências Sociais possibilitou à AN3 (2018, p. 6) o preparo para colaborar com a construção do atual PPP do IFRN: “Acho que nós demos contribuições muito significativas, minha formação na área social me ajudou a compreender os documentos e contribuí, mas não só, [...] outros colegas também, então isso contribuiu bastante para a gente alargar mais o campo de visão.”

De olho no diálogo entre teoria e prática, AN6 (2018, p. 8) refletiu sobre incongruências entre a teoria posta pela ciência básica e a prática efetiva, mencionando que a formação aprofundada possibilitou essa reflexão: “Não é tão fácil, a teoria está dizendo isso, os teóricos apontam para isso, o ensino deve ser feito assim e a prática, às vezes, a gente tem essa

dificuldade de colocar em prática esses elementos”. Na continuidade, relatou: “com esses anos todos de trabalho, nem sempre eu faço, às vezes, esbarro em outras questões e não é feito” (AN6, 2018, p. 8). Referiu-se ao espaço reduzido que a gramática dispõe no ensino organizado a partir dos gêneros textuais, considerando a carga horária da disciplina LPL. No mestrado, essa entrevistada estudou diversos teóricos da linguística do texto, fato que a pôs em condições de observar sua própria prática a partir desse prisma teórico.

De forma semelhante, a intimidade com o pensamento sobre linguagem do círculo bakhtiniano possibilitou à AN4 a apropriação teórica necessária para sua reflexão-ação-reflexão. O primeiro contato foi ainda na graduação, conforme sua narrativa: “o que aconteceu no mestrado e no doutorado é que eu tive o contato mais aprofundado com essas teorias, que foi a teoria do círculo de Bakhtin”, e complementou: “os documentos oficiais se fundamentam nessa teoria do círculo de Bakhtin, as concepções de linguagem, de gênero e, por consequência, de gramática (AN4, 2018, p. 2).

A formação *stricto sensu* de AN2 e AN5 foi direcionada para a literatura, que se relaciona com o ensino de LPL, grosso modo, como saber disciplinar. Vimos os reflexos dessa formação nos direcionamentos da prática curricular, na valorização do conteúdo literário. Destacamos, contudo, a importância de leituras narradas por AN2 na disciplina do mestrado que foram essenciais para a sua prática, especialmente, na relação horizontal que desenvolveu com os estudantes.

Com base nessa análise, consideramos que a formação *stricto sensu* é significativa do ponto de vista do conhecimento teórico, porque proporciona as condições para desenvolver a prática e refletir sobre ela. Esclarecemos que não é objetivo deste trabalho identificar o conjunto de saberes utilizados pelos docentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em busca de uma epistemologia de suas práticas, conforme define Tardif (2014). Não obstante, buscamos, pela descrição e interpretação que compõe esta análise, investigar a relação daquela formação nas concepções e práticas narradas pelos sujeitos.

É inegável que, ao tornar-se docente na ação, o profissional mobiliza diversos saberes em suas experiências, que envolvem situações inesperadas e imprevisíveis, nas quais é ativada a capacidade criativa, que Shön denomina como talento artístico, explicando que “o caso único transcende as categorias da teoria e da prática existente, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional.” Explana ainda que se o professor “quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SHÖN, 2000, p. 17).

Entendemos, todavia, com base na análise das unidades significativas que expressaram as vozes dos sujeitos, que a formação teórica proporcionou um empoderamento ao fazer docente, possibilitando o desenvolvimento de suas práticas e a posterior reflexão. Vimos que em uma das narrativas, isso significou a crítica (em parte) da teoria pré-existente. Das vozes, emergiram o pensamento consciente de teorias orientadoras da prática, consciência que a formação inicial despertou, mas que foi consolidada na formação continuada, especialmente, a *stricto sensu*. Esse entendimento vai ao encontro do que preceitua o PPP (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b), que delinea os requisitos para a constituição do profissional docente, entre esses, a necessidade de mobilizar os saberes teóricos e práticos que possibilitem as bases estruturantes do exercício profissional.

Faz parte dessa base, uma racionalidade crítica sobre a finalidade do ensino de LPL no EMI, considerando que os alunos egressos dos cursos técnicos exercerão uma profissão, entretanto, uma formação crítica é fundamental para que possam atuar de forma autônoma em todas as dimensões que constituem a existência social.

#### 4.5.2.2 Uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Integrado

Outro fenômeno que analisamos nas narrativas de si, que permite estabelecer uma relação com a formação dos professores, refere-se à racionalidade crítica que orienta as concepções e as experiências narradas.

Inicialmente, pensamos a pós-graduação como *locus* de construção de intelectuais transformadores, capazes de modificar posturas reprodutoras de injustiças sociais, considerando que a graduação apresenta uma estrutura curricular composta por diversas disciplinas, e que essa cultura disciplinar nem sempre possibilita a discussão orgânica e crítica em torno da realidade escolar.

Nesse sentido, Giroux (1997, p. 66) discute sobre a dificuldade que os professores têm de “compensar as influências pedagógicas conservadoras por eles aceitas em sua formação antes e durante a faculdade.” Concordamos, em parte, com essa discussão, porque entendemos o peso das experiências anteriores, como estudante, para o conjunto de saberes de um professor e para sua prática efetiva, embora os cursos de Letras, em especial, os ofertados pelas universidades públicas, orientem-se por uma racionalidade crítica e humanística. Nas narrativas da maioria dos entrevistados, eles narraram a graduação como o despertar para essa

racionalidade e a pós-graduação como a consolidação. Observamos isso nas narrativas quando se referiram a leituras e posicionamentos teórico-ideológicos determinantes para o ensino de LPL.

Seria ingênuo, entretanto, não considerarmos as contradições que há nos cursos de graduação e mesmo nas pós-graduações. Para compreendermos esses movimentos contraditórios, devemos considerar o currículo oculto e suas formas de manifestação no âmbito dos espaços de formação, que muitas vezes se reproduzem nas escolas. O currículo oculto, diferentemente do oficial, faz-se presente na vivência de sala de aula, não de forma totalmente despercebida, reproduzindo modos de divisão social e axiomas que são oficialmente rejeitados pela escola.

Essas situações fazem parte da formação *stricto sensu*. AN5 (2018, p. 7) narrou um episódio que, sob sua reflexão, retira o caráter transformador das universidades, enquanto lugares de formação de professores: “Infelizmente, no meu doutorado mesmo, o professor convidado [...] ele foi para lá mais para destruir meu trabalho e chegou a dizer que se pudesse pegaria minha tese de doutorado e jogaria na lata do lixo. Isso é totalmente deselegante, totalmente antiético, precisava disso?” É nesse sentido que Giroux (1997) classifica o currículo oculto por meio de três conceitos: grandes grupos, elogio e poder cuja manifestação no interior das escolas, universidades e institutos reproduzem a dinâmica da sociedade.

A despeito dessa realidade contraditória, já discutida por Severino (2009), a emergência de episódios, que destacaram os cursos de pós-graduação como caminho para uma práxis sedimentada na ideia de transformação, conduziu-nos a estabelecer uma relação direta entre essa formação e as concepções e práticas narradas pelos professores, especialmente, no tocante ao referencial teórico do qual se apropriaram:

[a orientadora do mestrado e do doutorado] ela que me apresentou o pensador russo, Mikhail Bakhtin, e aí vem a sua concepção de linguagem dialógica, como ele não é um linguista no sentido estrito, ele é um pensador, então a discussão dele é mais ampla – a própria relação humana, isso aí foi um marco na minha formação, na minha formação de pós-graduação, e isso que me fez olhar de forma diferente e até a forma de ensinar a língua, o modo de avaliar, o modo de se relacionar com os alunos, então isso assim, eu considero um grande acontecimento, assim, da virada na forma de pensar e de agir (AN1, 2018, p. 2).

Há, portanto, uma transformação fundada na racionalidade crítica e humanística e no dialogismo bakhtiniano. No contexto de ensino de LPL, no EMI, significa pensar uma formação para a vida, pensamento que ultrapassa a racionalidade técnica, aspecto que consideramos

relevante, tendo em vista que a educação profissional brasileira, historicamente, ocupou-se da formação operacional.

Nessa direção, AN2 expressou uma transformação nas formas de pensar e agir em seu fazer docente:

[...] quando eu comecei a atuar mais em sala de aula e comecei o mestrado, fiquei sentindo essa necessidade de ter algum suporte, além do conteúdo da disciplina. Então, eu fui ler Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Isso fez eu ver a minha relação professor-aluno de outra forma, fez eu entender melhor o papel que desempenhava em sala de aula e como me relacionar com o estudante e com a educação com respeito, que o processo de ensino é uma troca de informação e conhecimento. E a gente sai muito enriquecido desse processo, não é só simplesmente lançar o conteúdo. Então a pedagogia da autonomia me ajudou muito a compreender esse movimento na sala de aula (AN2, 2018, p. 3).

Em ambos os episódios, identificamos o encontro dos professores com uma visão de mundo político-social, a que Giroux (1997) atribui a expressão sistema de referência. Entendemos que, ao se transformar, o professor pode criar as condições de transformar formas de pensar e de agir, dentro de uma racionalidade crítica, direcionada para um diálogo entre o político e o social, “uma epistemologia que os ajude a reconhecer a natureza social, e, portanto, política do pensar e do agir.” Esse autor ainda acrescenta que “a suposição por trás desta posição é que o conhecimento é um fenômeno político-social que pode ser mais significativamente estudado, examinando-se a rede de conhecimentos no qual está inserido” (GIROUX, 1997, p. 87-88). Em decorrência disso, pensamos em um ensino de LPL orientado por um pensamento dialógico e libertador, na perspectiva de uma rede de interações, no interior da sala de aula e além dela, por meio da linguagem.

Ainda nessa perspectiva da educação político-social, AN3 narrou memórias de leituras fundamentais na graduação, como a *Didática Magna*, de Comenius, e *Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft. Como já destacamos, o mestrado ampliou sua visão social, a partir da consciência social e histórica sobre as pessoas e seus lugares. Essa compreensão do estudante como ser histórico-social tem implicações para o ensino comprometido com a cultura, a diversidade, as formas de linguagem e, conseqüentemente, com uma formação crítica capaz de fazê-los transpor o discurso naturalizado, que muitas vezes nega a identidade dos estudantes, dos futuros trabalhadores, por meio de uma ideologia homogeneizadora. É com o objetivo de despertar a consciência crítica dos estudantes que outra entrevistada explicou:

Eu sempre tento na medida do possível sem tornar as aulas algo muito... não sei se panfletária a palavra, mas eu tento fazer com que eles percebam o discurso, a ideologia, que está por trás do discurso, que é uma forma de entender discurso de acordo com Bakhtin. Todo discurso é ideológico, não existe neutralidade, então eu sempre tento fazer com que eles percebam isso, e não existe neutralidade, o que existe ali é um viés ideológico, que eles podem tentar perceber e quando eles conseguem fazer, eles ficam, eles se sentem muito mais esclarecidos, vamos dizer assim, eles sentem que podem atravessar o superficial do texto e ir para o discurso, por que chegar no discurso é fundamental (AN4, 2018, p. 8).

Percebemos que os estudos bakhtinianos têm uma grande contribuição para a construção de uma práxis social desses professores de LPL, seja na perspectiva da interação social; seja do ponto de vista da diversidade linguística e cultural; seja na direção de um olhar crítico, que desvela os discursos supostamente neutros. De modo geral, os teóricos pensadores que subsidiaram essa construção são comprometidos com os interesses da classe de trabalhadores.

É mediante essa pressuposição que analisamos a narrativa de AN6 (2018, p. 3), que convocou a memória e listou diversos autores que foram importantes para a sua constituição profissional, entre eles, destaca Carlos Travaglia e sua obra *Ensino Plural*: “observo muito essa obra, uma obra simples, mas muito interessante, em que ele vem falar exatamente da qualidade de vida no ensino de LP, [...] uma obra muito marcante para mim.” Esse, entre outros, fizeram-na compreender o estudante como ser histórico-social. Não obstante a visão político-social desses autores, essa autora narradora sentiu a necessidade de compreender a dimensão do trabalho, dessa forma encontrou, nos escritos de Gaudêncio Frigotto, a compreensão sobre essa temática no âmbito da Educação Profissional.

Como observamos nesta análise, cada história de vida tem uma unicidade que distingue uma da outra, apesar de apresentarem episódios que se assemelham. No tocante à formação geral de AN5, de acordo com sua autorreflexão, há uma introspecção na sua postura profissional: “[...] até então achava que eu não poderia conseguir ter habilidade social suficiente para poder me envolver nesse ativismo com a comunidade” (AN5, 2018, p. 11-12). Reconheceu-se como conservador no que concerne aos aspectos morais, “[...] porque foi a formação que eu tive em casa, estudei em colégio de freiras, então eu sou para muitas coisas um conservador, moralmente falando” (AN5, 2018, p. 11-12). Explicou ainda que esse traço não tem implicações na sua prática:

Muita gente acha que ser conservador é ser de direita, não é um critério que está ligado a ideologia do ponto de vista da extensão e da pesquisa. Mesmo sendo conservador para muita coisa, eu até que tenho me envolvido com a

comunidade, eu tenho tido experiência muito boa nesse aspecto (AN5, 2018, p. 11-12).

Para complementar esta análise, de acordo com as orientações teórico-normativas emanadas pelo PPP do IFRN, em consonância com o Documento Base do EMI, podemos afirmar que a instituição defende uma formação humana integral transformadora, uma formação crítica que contemple todas as dimensões da vida humana. Convém destacar também que o professor é, em última instância, o profissional competente para materializar esses princípios em sua atividade docente. No contexto das narrativas, identificamos caminhos ancorados numa práxis social, de acordo com as percepções dos professores. De um modo geral, a ampla formação, de cunho político-social consolidada nos cursos de mestrado e de doutorado, compõe um sistema de referência que proporciona as condições intelectuais e atitudinais necessárias para o desenvolvimento daquela práxis, no sentido construído por Giroux (1997, p. 163). Essa prática transformadora tem como essência “a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Na subseção seguinte, examinamos a relação desses cursos com a formação do professor pesquisador.

#### 4.5.2.3 A constituição do professor pesquisador

De antemão, sabemos que os cursos de mestrado e doutorado, especialmente os acadêmicos, têm como um dos objetivos centrais a formação de pesquisadores. Nosso propósito é, portanto, examinar as consequências dessa formação nas experiências dos sujeitos, considerando que o PPP do IFRN estabelece o tripé pesquisa, ensino e extensão no universo da atividade docente; considerando, ainda, que a pesquisa é tomada como princípio educativo e pedagógico nas orientações curriculares para o Ensino Médio.

Ressaltamos, inicialmente, que tomar a pesquisa como princípio educativo na educação básica é um enorme desafio, fundamentalmente porque as licenciaturas não preparam os professores para essa prática, quando se trata da área de Linguagens, a prática da pesquisa na formação inicial é rara. Corroborando nosso entendimento, Demo (2000) declara:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso de fazer dele um pesquisador ‘profissional’, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 16, grifo do autor).

Atuar cotidianamente com base nesses dois princípios da pesquisa, científico e educativo, não é tarefa simples e de consecução imediata, todavia o fato de os docentes entrevistados serem pesquisadores de formação significa que cumpriram a primeira condição. Com o objetivo de compreender como essa formação implica numa prática de pesquisa por parte dos professores de LPL no EMI, examinamos como suas experiências (já analisadas neste metatexto) expressam a efetivação da pesquisa. Para contribuir com essa discussão, orientamo-nos pelas pressuposições de Demo (2000) e Giroux (1997).

Nas experiências narradas, algumas práticas evidenciaram posturas docentes que apontam para uma educação pela pesquisa. Na análise que realizamos, vimos que os docentes constroem histórias únicas, salientando que essa unicidade muitas vezes está relacionada a um grupo de professores, que geralmente coincide com o conjunto de professores de LPL que atuam em um *campus* (há exceções). As histórias diferentes apontam para uma autonomia intelectual dos docentes, no sentido de uma atuação como pesquisador, que, conforme Demo (2000), precisa se pautar pelas seguintes ações: 1) (re)construção de projeto pedagógico próprio; 2) (re)construção de textos científicos próprios; 3) (re)facção de material didático próprio; 4) inovação da prática pedagógica; 5) recuperação constante da competência. Como descrevemos as experiências dos narradores exaustivamente neste metatexto, apenas faremos referências a elas, a partir da relação que essas experiências estabeleçam com as ações elencadas acima.

Em relação à primeira ação, observamos que os professores tendem a seguir o projeto pedagógico da instituição. Não interpretamos essa tendência como algo negativo, já que a linha político-pedagógica do IFRN se pauta pela educação transformadora; além disso, seu PPP é, manifestadamente, uma construção coletiva, confirmada na narrativa de AN3, que participou de sua feitura.

Em relação à segunda ação, a narrativa de AN1 informou sobre a construção de textos científicos produzidos por ele em conjunto com o grupo de LPL do *campus* em que atua, fundamentados teoricamente. Do conjunto das narrativas dos autores narradores também emergiram experiências de produção e publicação de artigos decorrentes de experiências com projetos desenvolvidos com os estudantes.

No tocante à terceira ação, já a discutimos em subseção própria, a partir das unidades de significado que identificam o pró-ativismo dos professores na seleção do material didático. Observamos que o livro didático distribuído é utilizado apenas de forma complementar, porque não se adequa ao projeto curricular do EMI do IFRN. Nesse contexto, observamos também que os docentes precisam ter segurança teórico-metodológica para realizar essa seleção, pois em

função dos textos que selecionaram e das concepções assumidas, AN1 e seus colegas do grupo de LPL foram questionados por um pai de aluno junto ao Ministério Público, conforme já descrevemos neste metatexto. Nesse sentido, a seleção do material didático é, grosso modo, uma ação que caracteriza o princípio educativo da pesquisa, quando guiada por uma pedagogia crítica e questionadora, que parta de questões como as informadas por Giroux (1997, p. 169), entre as quais destacamos esta: “Como poderíamos trabalhar para fornecer a base para explorar-se a interface entre suas próprias vidas [dos estudantes] e as pressões e possibilidades da sociedade mais ampla?”. Trata-se, sobretudo, de construir uma prática em que concepção e execução não se contradigam entre si.

No que se refere à quarta questão, inovação da prática pedagógica como pressuposto de uma prática guiada pelo princípio educativo, refletimos que os narradores buscaram na memória experiências inovadoras, que extrapolam uma prática convencional que alterna a aula expositiva dialogada, atividades ou mesmo os seminários. Nesse sentido, destacamos essencialmente as vivências em que os alunos tiveram um protagonismo, revelado especialmente quando há uma produção autoral situada numa interação real, numa prática social: a elaboração de entrevistas e de biografias de pessoas do lugar; a realização de concurso literário; a recriação de obras literárias em outros gêneros e suportes; a produção autoral de poemas-processos para exposição; a articulação entre as linguagens, entre outros. São atividades que partem especialmente de que ensino precisamos mobilizar para que a educação seja transformadora.

Para finalizar o desenvolvimento das questões propostas por Demo (2000), pensamos que todos esses movimentos dos docentes expressam a construção de sua profissionalidade. Trata-se de (re)fazer continuamente a prática no sentido de se firmar como docente em um contexto político-econômico hegemônico, em que o papel do professor é cada vez mais questionado, em que a dita globalização do conhecimento é usada equivocadamente para retirar-lhe sua relevância para a formação humana integral dos estudantes. A busca pela formação *stricto sensu*, nesse contexto, significa uma forma de recuperar a competência.

Além dessas questões, as formas de projetos desenvolvidos no IFRN – integrador, de pesquisa e de extensão – são formas de desenvolvimento exitoso da pesquisa, que emergiram das experiências dos docentes. Esses constructos promovem uma interação dos professores e estudantes com a comunidade e exigem que os professores atuem na pesquisa sob os princípios ético, científico e educativo, exigindo-lhes uma formação consolidada. Os autores narradores expuseram algumas experiências dessa natureza, entre essas, um projeto integrador relatado por AN3, que, além de construir a interação dos estudantes com a comunidade e com pesquisa sobre pessoas do lugar, compôs um repertório biográfico dessas pessoas e gerou uma pesquisa de

mestrado de uma das docentes integrantes. Destacamos também a criação de um núcleo de pesquisa, por AN5, que tem a finalidade de estudar um autor norte-rio-grandense.

Em suma, podemos considerar que a pós-graduação, enquanto *locus* de formação de pesquisadores, apresenta consideráveis impactos sobre a atividade docente do professor de LPL no EMI, por todas as questões analisadas nesta subseção. Compreendemos que desenvolver a pesquisa como princípio educativo é um caminho seguro para a formação de trabalhadores que pensem livremente, que questionem discursos homogeneizantes, enfim, para uma sólida formação crítica, que transverbera positivamente em todas as dimensões da vida humana. Na próxima subseção, direcionamo-nos para o encerramento desta análise, ao considerarmos a integração dos professores como um dos fenômenos decorrentes de uma maturidade intelectual fortalecida pela formação *stricto sensu*.

#### 4.5.2.4 As experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente

Uma das pressuposições que guia esta pesquisa consiste em reconhecer a formação *stricto sensu* como *locus* em potencial de formação de intelectuais, cujo sistema de referência aporte uma visão de mundo político-social, que tenha como fim uma educação transformadora. Outras pressuposições foram necessárias, em função do objetivo deste estudo: investigar, por meio das narrativas (auto)biográficas, a relação da formação *stricto sensu* nas concepções e práticas dos professores de LPL, considerando a formação integral dos estudantes do EMI no IFRN.

IncurSIONAR nas histórias de vida dos professores de LPL que lecionam no EMI, exigiu-nos refletir sobre a dualidade da educação profissional brasileira, defender o EMI como caminho para uma formação humana integral, *omnilateral* e politécnica; exigiu-nos retomar brevemente a história do ensino de LPL, distinguindo as diferentes concepções de linguagem, de gramática, conseqüentemente, de ensino que tem caracterizado o ensino da língua materna; nesse contexto, defendemos a concepção de linguagem como interação, sob a perspectiva bakhtiniana, como rota que leva a uma formação *omnilateral*, no âmbito do ensino de LPL. Todas essas suposições demandam um sistema de referência que dê a base para uma prática orientada para a práxis social.

Nesse sentido, compreendemos, a partir do pensamento de Giroux (1997), que essa práxis social precisa ser construída de forma coletiva. As orientações atuais do IFRN corroboram esse pensamento, no sentido de orientar e estimular a integração curricular, por meio da institucionalização de projetos e eventos, que também fazem parte da carga horária dos

docentes. Portanto, não podemos estabelecer uma relação da pós-graduação com uma prática sedimentada no trabalho coletivo, sem destacar o papel que a instituição desenvolve ao promover este trabalho.

Pelas declarações postas no parágrafo anterior, dedicamos uma subseção para analisar as unidades de significado referentes à integração entre os docentes e entre as áreas do conhecimento. Retomamos, pois, alguns pontos para concluir esta tentativa de firmar um prognóstico sobre a relação entre os cursos de mestrado e doutorado e as concepções e práticas narradas dos professores de LPL.

No tocante às experiências coletivas que envolvem o pensar, planejar e produzir integradamente, de um lado, é notável a relevância da organização institucional, ao encaminhar ações pedagógicas coletivas, como a Semana de Humanidades e a Exposição de Ciência, Tecnologia e Cultura, como o projeto integrador, além da orientação para os professores realizarem projetos de pesquisa e extensão, como parte de suas cargas horárias. Soma-se a essas ações, as reuniões de grupo, que também fazem parte da carga horária dos professores do IFRN, as quais são momentos propícios para pensar, planejar e produzir coletivamente. As experiências narradas evidenciaram que esses são circunstâncias em que os professores se integram para planejar, elaborar e, em alguns casos, produzir artigos entre si e com os estudantes.

Se, por um lado, a instituição é importante para fazê-los desenvolver essas tarefas, por outro, eles precisam mobilizar saberes para desempenhá-las. Nesse sentido, consideramos que a formação crítica, voltada para o compromisso político-social, e a formação como pesquisador, são fundamentais para que os docentes desenvolvam uma atuação educacional guiada pela pesquisa, como princípio educativo e científico, conclusão que já apontamos anteriormente.

Além dos direcionamentos institucionais, outras ações dos docentes revelaram suas iniciativas, demandadas pelos objetivos como professor de LPL do IFRN. Retomamos, por exemplo, a produção de textos científicos para ser utilizados em sala, realizada por AN1; o desenvolvimento do projeto integrador que gerou a produção de artigo (autoria coletiva) e a dissertação de uma das docentes, conforme o relato de AN3; a formação de um núcleo de pesquisa por AN5; entre outras. Essas experiências envolveram pensar, planejar e escrever de forma conjunta.

Apesar de percebermos que a pós-graduação tem uma relação com a capacidade de os docentes se articularem coletivamente, observamos que essa formação não é suficiente para o trabalho docente na perspectiva da integração entre os conhecimentos gerais e os específicos, que compõem a totalidade do EMI.

Na análise que realizamos nesta seção, percebemos que os professores praticam diversas atividades, que identificamos como interdisciplinares. Convém, nesse contexto, distinguir termos que parecem semelhantes, mas que guardam diferenças conceituais importantes, as quais se referem aos termos pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em pesquisa sobre práticas integradoras, Henrique e Nascimento (2015) esclarecem que o primeiro termo “diz respeito ao estudo de um objeto por várias disciplinas ao mesmo tempo”; o segundo, “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra e da mesma forma que a pluridisciplinaridade, ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 66); o terceiro, diz respeito à unidade do conhecimento, pois, ao mesmo tempo que faz a relação entre disciplinas, supera a fragmentação disciplinar.

As atividades relatadas pelos professores, as quais identificamos em sua maioria como interdisciplinares, estão situadas no âmbito da área de Linguagens e entre esta e a área de Humanas, raras vezes essa interdisciplinaridade ocorre com as áreas técnicas. As narrativas dos docentes expressaram a dificuldade de realizar práticas pedagógicas com os professores dessas áreas. Podemos considerar, portanto, que a formação docente não é suficiente para que eles possam desenvolver o currículo integrado, que tem o trabalho como princípio educativo, caminho que possibilitaria práticas voltadas para a totalidade do conhecimento vivenciado pelos estudantes, futuros técnicos.

Dessa forma, as práticas coletivas de integração com potencial para alcançar essa totalidade precisam considerar a dependência entre os conhecimentos gerais e os específicos, razão pela qual:

Construir um currículo que tenha por fundamento a integração não significa realizar sobreposição de disciplinas afins. O esforço envolve a consolidação conceitual sobre a proposta e o desenvolvimento de estratégias de ação para viabilizar, na ação docente, a realização de práticas pedagógicas integradoras, aquelas que efetivamente integrem conhecimentos diversos para resolução de problemas (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p. 70).

Essa realidade é complexa, por essa razão não nos autorizamos a realizar uma análise simplista, assim, devemos considerar que o trabalho coletivo depende da colaboração, da vontade, das crenças, dos valores, enfim, da formação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, alguns entrevistados relataram a visão equivocada de professores das áreas técnicas, sobre o papel da LPL nos projetos integradores, quando os entendem como revisores de texto dos projetos. Pensamos que é fundamental a compreensão de todos os

docentes sobre o PPP do IFRN e a proposta do EMI, sem a adesão desses importantes agentes do processo ensino e aprendizagem, torna-se difícil atingir práticas transdisciplinares, que rompam com a separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Em síntese, esses foram os significados achados nas narrativas, cujos episódios nos permitiram firmar esta análise descritiva e interpretativa sobre as concepções e práticas narradas pelos professores de LPL. Como já expusemos, iniciamos com o estudo de suas compreensões sobre a formação humana integral, em seguida, analisamos suas concepções de linguagem e de ensino de LPL, bem como a relação entre essas concepções e a formação humana integral e, finalmente, analisamos as percepções que os professores apresentaram sobre suas práticas. Nessa última categoria, consideramos as experiências que marcaram as trajetórias dos narradores referentes aos temas: união entre o grupo de LPL, planejamento coletivo, desmotivação dos estudantes; e às subcategorias: integração entre as disciplinas e áreas do currículo e produção do material didático; em seguida, estabelecemos um prognóstico sobre a relação da pós-graduação com as concepções e práticas narradas pelos entrevistados, a partir de quatro fenômenos percebidos nas experiências: 1) consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação teoria e prática; 2) uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina LPL no EMI; 3) a constituição do professor pesquisador; 4) as experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente.

Este mergulho compreensivo e interpretativo, por meio de um esforço teórico-metodológico, em que dispomos da interlocução teórica e empírica, permitiu-nos firmar nossas próprias formulações, na direção de uma conclusão que respondesse à nossa questão inicial: quais as contribuições da formação *stricto sensu* para as práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da formação humana integral, no ensino de LPL, no EMI? Por considerarmos que a questão foi respondida, aportamos no nosso ponto de chegada para encetar nossas considerações finais.

## 5 NOSSO PONTO DE CHEGADA

Será que cheguei ao fim de todos os caminhos  
E só resta a possibilidade de permanecer?  
Será a Verdade apenas um incentivo à caminhada  
Ou será ela a própria caminhada?  
(Vinícius de Moraes, 2008)

Tomamos esses versos do poema *Fim*, de Vinícius de Moraes, para comunicar que não pretendemos atingir uma verdade universal sobre a relação da pós-graduação com as concepções e práticas dos professores, de outra forma, caminhamos com os seis sujeitos pelas suas histórias de vida – as quais compreendemos como a verdade que cada um apresentou sobre si mesmo – em direção a uma síntese. Para alcançá-la, foi necessário estruturar o metatexto em categorias conceituais e empíricas, necessárias para elaborar essa síntese, que nos conduziu a estas considerações finais.

Com o intento de investigar a relação entre a formação *stricto sensu* dos professores de LPL e suas concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação humana integral, no EMI, realizamos procedimentos de revisão bibliográfica e documental a respeito das categorias educação profissional brasileira; formação humana integral; formação de professores; e concepções de linguagem e de ensino de LPL. Essa revisão foi imprescindível para os passos seguintes desta pesquisa, em especial, para realizarmos a análise, com base na ATD, sobre as histórias de vida dos seis professores, que resultaram nas categorias compreensão da formação humana integral, concepções de linguagem e de ensino dos professores; e percepções dos professores sobre suas práticas, que foi dividida em subcategorias, a fim de compreendermos os fenômenos que emergiram das experiências dos professores, em função dos objetivos desta pesquisa.

O trabalho metodológico com as narrativas de si foi fundamental para trazer o material empírico necessário a esse estudo polifônico, em que dialogamos com os interlocutores teóricos e os empíricos. O caminhar para si de cada um dos seis sujeitos possibilitou o resgate da memória de sua atuação no EMI, por meio de narrativas que foram objetos da análise, realizada na quarta seção deste trabalho, a partir dos princípios e procedimentos da ATD. Em função disso, dedicamos a terceira seção para esclarecer os pressupostos implicados no caminho metodológico desta pesquisa, bem como os passos que seguimos. Entre as categorias estudadas, caracterizamos a abordagem com histórias de vida; os conceitos e aspectos implicados no trabalho com memória e com narrativa; e, na sequência, conceituamos a ATD e detalhamos suas etapas procedimentais – a unitarização, a categorização e o metatexto.

Desse modo, com base em autores que apresentam abordagens sociocríticas, foi possível estabelecer os pressupostos e definir nossa posição a respeito das categorias conceituais, que precederam às empíricas. Nesse roteiro, percebemos a dualidade histórica da educação brasileira: de um lado, a educação propedêutica para os mais favorecidos economicamente; de outro, a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora. Na breve incursão histórica que realizamos, entrevemos o Decreto nº 5.154/04, que regulamenta a Educação Profissional, como política de Estado que favoreceu a formação humana integral, por possibilitar a integração entre a formação geral e a formação específica.

Nesse contexto, defendemos o EMI como travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica. Esse movimento discursivo subsidiou a pesquisa, porque a questão inicial indagou sobre as contribuições da formação *stricto sensu* para as práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da formação humana integral, no ensino de LPL, no EMI. Por isso, entendemos, a partir da revisão bibliográfica e da consulta aos principais documentos que normatizam o Ensino Médio e o EMI ofertado pelo IFRN, que a formação integrada, orientada pelo Documento Base do EMI e pelo PPP dessa instituição, ao considerar o trabalho e a pesquisa como princípio educativo, ao considerar a articulação do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia no currículo integrado, proporciona a travessia para a formação humana integral, *omnilateral* e politécnica.

Por compreendermos, inicialmente, que os professores são os agentes principais na materialização do currículo escolar, perscrutamos como a formação docente poderia contribuir para esse processo, tendo em vista a diversidade de saberes necessários à atuação docente, que incluem o saber da disciplina, das ciências da educação, o saber didático-pedagógico, o saber crítico-contextual e o atitudinal. No âmbito da Educação Profissional, soma-se a esses, o saber político e o saber do pesquisador, além do saber de cada área técnica que caracteriza os cursos de EMI. Destacamos, ainda, que esses saberes se fazem relevantes em função da natureza do ensino que os professores precisam desenvolver para proporcionar aos estudantes uma educação libertadora. Em se tratando dos professores licenciados que atuam no EMI, condição dos sujeitos desta pesquisa, consideramos que a formação *stricto sensu* possibilitou a consolidação desses saberes, em especial, o saber da disciplina, o saber crítico-contextual e político, o saber atitudinal e o saber do pesquisador. Chegamos a essa conclusão pelo diálogo entre os interlocutores teóricos – os autores que embasaram nossas pressuposições – e os interlocutores empíricos – os seis sujeitos que narraram suas memórias – assunto que retomaremos na continuidade desta seção.

Na ATD realizada na quarta seção, adentramos o universo (auto)biográfico dos seis professores de LPL que atuam (atuaram) no EMI e regressamos com as respostas à questão norteadora desta pesquisa, por meio da análise categorial, iniciada pela compreensão dos professores sobre formação humana integral; na continuidade, analisamos as concepções de linguagem, de ensino e de gramática dos sujeitos; e, por fim, as percepções sobre suas práticas pedagógicas, das quais emergiram outras subcategorias, resultantes do movimento prospectivo realizado na análise.

No tocante à formação humana integral, de um modo geral, os autores narradores apresentaram uma compreensão de formação humana integral orientada pela prática e, em alguns casos, alargada pela pós-graduação. O ingresso no cargo de professor EBTT do IFRN e, conseqüentemente, o conhecimento da proposta curricular, subsidiou a compreensão que os autores narradores apresentaram sobre formação humana integral. A narrativa de AN3 confirma esse fato, ao relatar que contribuiu com o atual PPP do IFRN. Nesse contexto, o termo *omnilateralidade* é pronunciado por AN1 e AN2; e o trabalho, como atividade de produção da existência humana, foi a dimensão da formação humana integral mais citada, especialmente por AN1, AN2 e AN6. Percebemos que a pós-graduação tem conexão com a compreensão sobre a formação humana integral que os professores apresentaram, nesse quadro, destacamos o doutorado de AN1, em que estudou essa formação no âmbito do EMI. Outros sujeitos também atribuíram essa compreensão à formação, ao apontar a relevância de disciplinas da área da educação (AN3) cursadas na graduação; de curso *lato sensu* (AN6); de mestrado (AN2, AN6).

Após analisar a compreensão dos docentes sobre a formação humana integral, seguimos para as concepções imanentes ao ensino de LPL, para compreendermos sua conexão com essa formação. Consideramos que as concepções de linguagem e de ensino de LPL, narradas pelos autores narradores, estão em consonância com os princípios e concepções estabelecidos no PPP do IFRN, pois, grosso modo, estão firmadas a partir da concepção bakhtiniana, que compreende a linguagem como interação, como processo sócio-histórico fundado no dialogismo entre interlocutores. Conseqüentemente, essa concepção orienta a prática de ensino dos professores de LPL, consolidada a partir do ensino de gêneros textuais que circulam socialmente. Destacamos que os professores distinguiram a norma padrão dos usos reais da língua, consideraram, portanto, as variedades linguísticas e destacaram a importância do ensino da gramática, não como parte central do currículo de LPL, mas como caminho reflexivo para o uso da língua, de forma a adequar os recursos linguísticos às diferentes situações de interação, em que se faz esse uso. Consideramos ainda que os professores, cuja formação *stricto sensu*

enveredou pelo estudo do pensamento bakhtiniano, refletem com maior profundidade sobre essas concepções e suas conexões com a formação *omnilateral*.

Na análise da categoria percepções dos professores sobre suas práticas, mergulhamos de fato sobre as experiências, entendidas como vivências refletidas pelos docentes entrevistados. Observamos que essas experiências marcaram a trajetória dos sujeitos no EMI, porque foram resgatadas da memória como fatos significativos para eles. Ao narrarem suas práticas, os autores narradores caminharam para si, saíram do plano conceitual para adentrar o território da prática, embora com o olhar teórico implicado nas reflexões. Em função da unicidade que constitui cada universo autobiográfico, essas percepções dos professores renderam uma análise profícua, que resultou de movimentos prospectivos em busca de significado nas seis narrativas.

Esse material permitiu-nos sintetizar algumas considerações a respeito da relação entre a pós-graduação e as práticas narradas pelos professores, a partir da emergência de significados que foi possível agrupar em torno dos temas união entre o grupo de LPL, planejamento coletivo, desmotivação dos estudantes; e das subcategorias: integração entre as disciplinas e áreas do currículo e produção do material didático. Consideramos que essas experiências revelaram uma atuação docente autônoma e transformadora, ancorada no propósito da formação humana integral delimitado pelo PPP; na análise, compreendemos que a ampla formação nos cursos de formação *stricto sensu*, aliada à vivência como professores da Educação Profissional, representa um aspecto relevante para essa autonomia e para a atuação coletiva em torno de uma educação libertadora.

Somou-se a essa análise categorial, o estudo da ligação entre os objetos de estudo que os autores narradores desenvolveram no mestrado e no doutorado e a prática de sala de aula. Percebemos que nem sempre esses objetos apresentam relação com o fazer docente, mas quando há essa relação, isso reflete positivamente nas experiências pedagógicas. Percebemos que o despertar inicial para a formação *stricto sensu* deveu-se, em grande parte, à profissionalização docente, à necessidade de fazer parte de um quadro de professores cujo plano de carreira valorize a atuação em sala de aula; decorre também da necessidade de consolidar a prática, ao buscar as condições teóricas e epistemológicas para refletir sobre o fazer pedagógico. Neste último caso, a relação entre a pós-graduação e a prática se estreita, com grande potencial de contribuição entre si.

Essas considerações evoluíram, na sequência do metatexto, para uma síntese conclusiva a respeito da questão inicial, que comunicamos como resultado último deste percurso epistemológico. Sintetizamos esse resultado em quatro fenômenos, percebidos nas concepções

e experiências narradas, com base na análise das narrativas e de seus contextos. Consideramos esses fenômenos, como um prognóstico sobre a relação entre a pós-graduação e as concepções e práticas narradas pelos entrevistados, os quais sintetizamos na seguinte sequência:

1) **Consolidação de um esteio teórico para refletir sobre a relação teoria e prática.** Concluímos, com base na análise das unidades significativas que emergiram das narrativas (auto)biográficas, que a formação teórica qualifica o fazer docente, dando-lhe a possibilidade de desenvolver suas práticas e refletir sobre as mesmas. O próprio processo de narrar-se revelou essa capacidade, percebida na desenvoltura com que os docentes expuseram suas concepções e suas práticas, interligando-as de forma refletida. Assim, emergiu o pensamento consciente de teorias orientadoras da prática, consciência que a formação inicial despertou, mas que foi consolidada na formação continuada, especialmente, a *stricto sensu*. Nesse mesmo sentido, identificamos um aprofundamento dessa consciência quando os narradores contextualizaram o dialogismo bakhtiniano, entre outras teorias que dialogam com o pensamento bakhtiniano, ao relacioná-las com suas práticas no âmbito da Educação Profissional. Consideramos, portanto, que a formação, consolidada na pós-graduação, possibilita a mobilização de saberes teóricos e práticos necessários ao exercício profissional, especialmente, no contexto de uma Educação Profissional que pretende superar a dualidade histórica.

2) **Uma racionalidade crítica sobre o papel da disciplina LPL no EMI.** No decurso de toda a análise, depreendemos que o conjunto das unidades de significado analisadas encaminharam para a consciência de um ensino de LPL voltado para a emancipação dos estudantes. Relacionamos esse fenômeno com a formação *stricto sensu* dos docentes, uma vez que os mesmos a consideram como um aprofundamento do pensamento crítico, iniciado na graduação. Fazemos essa relação também porque nossas pressuposições, firmadas em Giroux (1997) e Severino (2009), demarcam a formação aprofundada como meio de desenvolver professores transformadores. Dessa forma, a ampla formação, de cunho político-social, consolidada nos cursos de mestrado e doutorado, compõe um sistema de referência que proporciona as condições intelectuais e atitudinais necessárias ao desenvolvimento da práxis social, em que o político e o social estão interconectados. Na perspectiva da transformação, a maioria dos docentes entrevistados tomaram o ensino de LPL como um caminho para desenvolver a

autonomia intelectual dos estudantes, ao relatar experiências com leitura e produção de textos em diversas linguagens, as quais objetivaram despertá-los para discursos pretensamente neutros, entre outros objetivos.

3) **A constituição do professor pesquisador.** É premissa deste estudo que a pós-graduação é o *locus* de formação de pesquisadores; é premissa também que o saber do pesquisador se situa entre os saberes necessários à atuação docente na Educação Profissional voltada para a formação humana integral. Tratou-se, durante a pesquisa empírica, de perceber a relação dessa formação com as concepções e práticas narradas pelos docentes. Por meio dos relatos, consideramos que os docentes entrevistados praticaram a pesquisa como princípio científico e educativo. Identificamos o primeiro princípio nas experiências narradas que envolveram o planejamento, a elaboração e execução de projetos integradores, de pesquisa e, em alguns casos, de extensão. Já o segundo princípio, mais sutil e abrangente, perpassou diversas ações que caracterizam a constituição de professores pesquisadores. Essas ações se relacionam com a forma como os professores materializam o PPP da instituição; com a produção de material didático e a elaboração de textos científicos autorais; com a inovação da prática pedagógica, por meio de projetos criativos que envolvem à comunidade escolar; e, ainda, com a busca constante pela recuperação da competência, em face das transformações políticas, sociais e tecnológicas que põem em questão, continuamente, o papel do professor.

4) **As experiências coletivas: pensar, planejar e produzir integradamente.** Para encerrar o conjunto de fenômenos percebidos nesta pesquisa, que apontam para a relação entre os cursos de mestrado e de doutorado e as concepções e práticas dos professores, consideramos que o espectro de experiências, em que houve o diálogo entre os professores e as disciplinas, autorizam-nos a pensar que os professores pesquisadores, como intelectuais transformadores, tendem a compartilhar vivências e refletir conjuntamente sobre elas. Esse pressuposto foi confirmado nos relatos autobiográficos, embora tenhamos percebido que em determinadas situações essa integração é diminuída, em função da competitividade e de outras causas de ordem pessoal. No entanto, predomina um senso de coletividade, especialmente entre o grupo de LPL e entre esse e os professores de outras disciplinas da área de linguagens, bem como da área de humanas. Cabe destacar, todavia, que a formação *stricto sensu* não prepara os docentes para realizar a integração entre os

conhecimentos gerais e os específicos, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo. Essa prática demanda esforço coletivo, por essa razão, consideramos a necessidade de uma formação continuada – cujo currículo se estruture em torno desse tema –, dirigida a todos os docentes que compõem o quadro docente de cada *campi*. Como observamos nas narrativas, boa parte dos entrevistados ingressaram na pós-graduação antes de fazer parte do quadro docente do IFRN, uma das razões pelas quais seus objetos de estudo não apresentam, necessariamente, uma relação com o campo da educação profissional, em que atuam.

Em linhas gerais, essas foram as sinalizações encontradas no caminhar, no qual a interlocução empírica orientou nossos passos sobre as pegadas dos autores narradores, que doaram suas memórias em prol deste estudo. Saímos desta caminhada diferentes, porquanto as experiências dos sujeitos contribuíram para a reflexão do ensino de LPL no EMI, e essa contribuição ultrapassa os limites dos objetivos desta pesquisa, porque adentra a história de vida de professores que refletiram sobre o seu pensamento e sobre sua ação, configurando seus passos em direção a uma educação libertadora, no âmbito do EMI, no IFRN.

Da mesma forma, pensamos que este estudo poderá contribuir com os outros 100 professores de LPL, que fazem parte atualmente do quadro docente do IFRN, especialmente, com aqueles que apresentam menos tempo de serviço nessa instituição, e com aqueles que ainda ingressarão e necessitarão conhecer como professores experientes desenvolveram e refletiram sobre suas práticas. Noutra dimensão, pensamos que esta pesquisa possa alcançar a gestão de políticas públicas direcionadas à criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* (e ao fortalecimento dos já existentes, como o PPGEP/IFRN), direcionados a professores que atuam no EMI, os quais precisam de uma formação cujo currículo contemple as temáticas próprias da Educação Profissional, na perspectiva da formação humana integral.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)biográfico, um método possível de pesquisa? In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra Completa**. São Paulo: Nova Aguilar, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)>. Acessado em: 10 set. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. CHAMBOREDON, Jean-Claude. **La métier de sociologue**. Paris: Mouton-Bordas, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis da área. Brasília, DF, 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 24 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <[https://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](https://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008a, 304p (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8). Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/724044.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 21 out. 2017.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. São Paulo: Editora Pesamento-Cultrix, 2002

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. 1. ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In. BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 17-33.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

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

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed: 1997, p. ix-x.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**. v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. 6. reimp. São Paulo: Atlas, 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Centauro, 2013.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento Henrique; FERREIRA, Ilane Cavalcante; NASCIMENTO, José Mateus do. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na

compreensão de si como professor. In: FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (Org.). **Eu, professor: ensaios sobre formação docente**. Natal: IFRN, 2015. p. 16-29.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, ano 31, v. 4, p. 63-76, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Organização Didática do IFRN. In: **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**. Natal, 2012a, v.3.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**. Documento base. Natal, 2012b, v. 1.

\_\_\_\_\_. Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA. In: **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**. Natal, 2012c, v. 5.

JOSSO, Christine-Marie. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal/São Paulo: Paulus, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n.116, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 7 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em: <<http://lelivros.fun/book/baixar-livro-a-descoberta-do-mundo-clarice-lispector-em-pdf-epub-e-mobi/>>. Acesso em 15 maio 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 347-361.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, Vinícius de. **O caminho para a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Formação e saberes docentes: desvelando os sentidos na educação profissional e tecnológica. In: A produção do conhecimento em educação profissional. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 1 - 9.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, p. 72-104.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NAVARRO, Pablo; DÍAZ, Capitolina. Analysis de contenido. In: DELGADO, José Manuel; GUTIERREZ, Juan. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madri: Síntesis, 1994.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. [Org]. **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2015. p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação. In PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2006.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo: 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1994, tomo 1.

\_\_\_\_\_. **Teoria da interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Ficção completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. 2.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em  
<[https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure\\_Ferdinand\\_de\\_Curso\\_de\\_linguistica\\_geral\\_27\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/1/1f/Saussure_Ferdinand_de_Curso_de_linguistica_geral_27_ed.pdf)>. Acessado em: 4 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. (Coleção educação contemporânea). 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Educação, trabalho e saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, p.127-140, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. **Educação & Linguagem.** São Paulo: v. 12, n. 20, p. 273-293, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Rivaldete Oliveira; ALMEIDA, Maria de Fátima. Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 1, jun. p. 117-127, 2013.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Narrativa

Dimensão	Questão orientadora
Formação <i>stricto sensu</i>	Narre brevemente a história de sua formação, como e por que passou da graduação ao mestrado e ao doutorado.
	Relate algum fato marcante na sua trajetória profissional que representou uma mudança nas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e na sua postura de professor, após cursar mestrado e doutorado. Explícite o que mudou e o que não mudou.
	Ao recorrer à sua memória em busca das vivências de seu itinerário da formação inicial e continuada, é possível identificar mudanças referentes à sua compreensão sobre formação humana integral, após cursar a pós-graduação? Em caso afirmativo, relate como e por que a pós-graduação representou essa mudança.
Prática pedagógica	Descreva as concepções de linguagem e de gramática que orientam sua prática de ensino e como essas concepções se coadunam com os pressupostos da formação humana integral propostos nos documentos oficiais do IFRN.
	Relate experiências pessoais (positivas/negativas) que marcaram sua trajetória no Ensino Médio Integrado.
	Descreva vivências pedagógicas guardadas na sua memória, em que houve integração entre o conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura e as outras áreas dos cursos de Ensino Médio Integrado em que atuou/atua.
	Conte-nos se realiza pesquisas sobre sua própria prática, e se os resultados dessa "autoinvestigação" são divulgados no <i>campus</i> onde atua/atua e (ou) em eventos da área educacional.