

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Flávia Ferreira e Moura¹
Rivadavia Porto Cavalcante²

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas. Seu propósito é investigar a integração das linguagens culturais orais na proposição curricular para a formação do técnico de nível médio em Eventos. Com essa finalidade, realizou-se o levantamento bibliográfico e documental com base na literatura especializada em EPT para compreender os desafios relacionados à implementação da educação patrimonial no currículo integrado do ensino médio, em especial, no que tange ao ensino de línguas. Nessa direção, os dados foram gerados mediante questionário com perguntas abertas disponibilizado aos docentes que atuam no componente de Língua Portuguesa e Literatura -LPL do curso ofertado por aquela instituição. O procedimento de análise foi orientado pelo modelo qualitativo, cujos resultados apontaram para a necessidade de readequação do Projeto Pedagógico do Curso-PPC-Eventos/2013, com o intuito de abranger os processos interativos da cultura e da literatura popular em sincronia com os saberes científicos e tecnológicos para a formação profissional do técnico em Eventos.

Palavras-chave: Formação profissional. Literatura oral. Educação patrimonial.

HERITAGE EDUCATION: FROM ORAL TRADITION LITERATURE TO COMPREHENSIVE HUMAN TRAINING

Abstract: The present article is the result of research conducted in the context of the Professional and Technological Education Postgraduate Program (EPT) at the Federal Institute of Tocantins, Campus Palmas. Its purpose is to investigate the integration of oral cultural languages in the curricular proposition for the vocational training of mid-level technicians in Events. To achieve this goal, a bibliographical and documentary survey was conducted based on the specialized literature in EPT to understand the challenges related to the implementation of heritage education in the integrated high

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Tocantins – IFTO. flavia.moura3@estudante.ifto.edu.br

2 Doutor em Linguística e Práticas sociais. Docente do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Tocantins – IFTO. riva@ifto.edu.br

school curriculum, especially regarding language teaching. In this direction, data were generated through a questionnaire with open-ended questions made available to teachers who work in the Portuguese Language and Literature (LPL) component of the course offered by that institution. The analysis procedure was guided by the qualitative model, whose results pointed to the need for the readjustment of the Pedagogical Project of the Course (PPC) in Events/2013, with the aim of encompassing the interactive processes of culture and popular literature in sync with scientific and technological knowledge for the professional training of Events technicians.

Keywords: Professional training. Oral literature. Heritage education.

INTRODUÇÃO

Desde o lançamento da Lei 13.415/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, deu-se início ao movimento denominado reforma do ensino médio do sistema regular da educação brasileira. No que se refere ao ensino médio integrado dos Institutos federais de educação, Ciência e Tecnologia-IFs, tal reforma significa um retrocesso na conquista de direitos educacionais integrais já conquistados nas e pelas lutas da classe trabalhadora, no que se refere a uma educação unitária para os seus filhos. De acordo com o estudo de Santos et al (2020), isso se deve às prescrições oriundas dessas duas diretrizes oficiais, que agudizam a cisão entre formação propedêutica e formação profissional.

Considerando a especificidade dos cursos ofertados pelos IFs e os princípios da educação com formação humana integral para atuação profissional no mundo do trabalho contemporâneo, tais prescrições fragmentam os conteúdos de saber geral e específico. Consequentemente, há um rompimento com a preparação e formação mais completa do ser social. Com isso posto, torna-se premente a revisão da organização curricular dos cursos do ensino médio integrado, levando em conta que em tempos de reforma educacional, estudos de readequação sobre os conteúdos presentes ou ausentes no currículo se tornam oportunos, em consoante com as bases essenciais às aprendizagens no processo educativo/formativo do profissional técnico de nível médio.

A formação omnilateral do técnico de nível médio demanda o avanço de capacidades que sobrepujam a reprodução de conhecimentos estritamente técnicos. Para contribuir com esta superação, apresentamos neste artigo, as linguagens culturais como instrumento patrimonial necessário aos conhecimentos formativos do ensino médio, sob a égide de um currículo integral.

Com isso em vista, a renovação de um documento curricular, já evidenciado em Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), urge na integração de seus eixos estruturantes “todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”, com vista à orientação da educação geral e da formação profissional, livremente de como são ofertadas. Ao mesmo tempo em que requer a inserção da dimensão dos saberes emergentes das linguagens e suas tecnologias em consonância com o currículo e a prática de ensino.

Segundo Pacheco (2015, p. 60), a cultura é um processo de criação de símbolos, representações e significação que emergem das práticas sociais através da

expressão e manifestação das ideias, das artes e das linguagens que correspondem “aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”. Na direção do elucidado, cabe, portanto, a compreensão de que dentro do processo de educação e formação profissional “cada grupo social apresenta uma cultura e especificidades próprias, assim, é necessário levar em consideração os elementos culturais da localidade que os estudantes se encontram” (Oliveira; Padim; Rosa, 2022, p. 114).

Exatamente nessa ótica é que a prática curricular e a prática de ensino de LPL e das demais linguagens culturais de tradição oral devem convergir na e para a integração das ações educativas e formativas, superando a separação e o distanciamento ainda persistentes entre currículo e ensino, saberes científicos e saberes culturais, saberes técnico-profissionais e saberes para o mundo do trabalho.

Em virtude do exposto, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a proposição curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Eventos-PPC-Eventos/2013 ofertado no Campus Palmas/IFTO, em torno da compreensão de como os conteúdos de linguagens culturais estão contemplados ou não no ementário do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura -LPL. A problemática do presente trabalho implica em dois questionamentos norteadores, a saber: Como as práticas de linguagens culturais estão ou não representadas no ementário desse componente curricular? O que professores de LPL revelam sobre a proposição curricular do PPC-Eventos/2013 e sobre suas práticas de ensino de linguagens culturais nesse contexto.

Com vistas a dar respostas a estas indagações, buscou-se identificar e descrever os conteúdos linguageiros culturais, em sua essência na oralidade folclórica, que estejam presentes na ementa de LPL (1º, 2º e 3º anos) constante do PPC-Eventos/2013, examinar nos relatos dos docentes de LPL percepções sobre a proposta curricular local e sua prática pedagógica no ensino daqueles conteúdos.

Nesse entorno, acredita-se na literatura popular como objeto significativo para aprimorar as expressividades linguageiras dos discentes, aspectos relevantes para a formação omnilateral de sujeitos reflexivos, críticos e atuantes. Em análogo, discute-se sobre as práticas folclóricas enquanto Patrimônio Cultural Imaterial Nacional, tendo em vista sua importância para a afirmação da identidade, da representatividade e do pertencimento das comunidades populares, sendo o ensino médio, uma etapa arraigada no projeto de vida, na travessia para o prosseguimento de estudos posteriores, para o mundo do trabalho e para a vida adulta.

A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A formação humana integral, tal como posto na literatura especializada da Educação profissional e tecnológica-EPT, está articulada às dimensões essenciais da vida humana, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2010). Logo, a educação e a formação humana integral

requerem a integração com os elementos materiais e imateriais do mundo das pessoas. Nessa direção, compreender as práticas culturais e artísticas da humanidade, revela-se como possibilidade pedagógica para se avançar em propostas de pesquisa e de produto educacional numa perspectiva omnilateral.

Nessa ótica, Ramos (2010), aponta que a etimologia marxista de omnilateralidade se opõe frontalmente ao que é concebido no modelo unilateral, ainda em vigência. Aquela tem como propósito uma formação humana em sua totalidade, que abarque os aspectos do físico, intelectual, político, psíquico, cultural e social, em uma perspectiva gramsciana. Tal educação não poderia ser empreendida tal como está posto no sistema atual, no qual se predomina a verticalização das decisões políticas educacionais e a fragmentação de sua formação como meio de garantir exclusivamente a mão de obra necessária à continuidade do capital.

Em vista disso, Gramsci (2004) propõe o ideal de uma escola unitária, tendo como base o trabalho como princípio educativo. Essa proposição está assentada nos princípios de uma educação geral humanitária e para alcançá-la, é imprescindível romper com a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Trata-se de uma escola “desinteressada”, pois diferentemente do que propunha movimentos positivistas como a Escola nova, busca-se aqui, o despreendimento de preceitos puramente passivos, de modo a contemplar a autonomia nos estudantes, em clara oposição à formação exclusiva para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Bourdieu (2009) estabelece observações criteriosas sobre a escolarização nas sociedades pós-modernas através do *habitus*. Segundo o autor, trata-se de “princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (Bourdieu, 2009, p. 87). Em tese, ele compreende que a escola representa um espaço de naturalização das desigualdades, que às reproduz e maquilha, livre de suspeitas. Assim, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) ressaltam que um dos desafios implica em desconstruir ideologias impostas por hegemonias interessadas na precarização da educação e em sua instrumentalização para a manutenção das disparidades sociais instituídas pelo mercado.

Dessa maneira, a instituição escolar se encontra convertida em um mecanismo de alienação dos sujeitos em formação, que tomam como verdadeiros os valores instaurados pela classe hegemônica. É declarado que as instituições de ensino possuem o monopólio da educação uniforme e formal, levando a uma divulgação intensa de que somente por tais instituições seria possível obter o saber válido e reconhecido socialmente. Essa seria a estrutura oculta da escola atual, a qual prega que os conhecimentos não formais não possuem valor. No entanto, para alcançar o ideal de uma educação holística, conforme se discute nesta seção, é imprescindível a restauração da união entre as vivências humanas e o saber histórico acumulado.

A gênese de uma educação integral que contemple todos os aspectos formativos necessários ao ser homem, está voltada para a unidade entre teoria e prática no ensino médio, estruturada em uma concepção de natureza geral e não generalista, como é corrente no modelo vigente. A premissa para a etapa referida confronta a proposta capitalista de ensino médio profissionalizante, uma vez que para Saviani

(2007, p. 161), os estudantes devem ser instigados ao “domínio dos fundamentos e das técnicas diversas” nas nuances produtivas, em oposição ao treinamento ou ao mero adestramento técnico, puramente prático e desvinculado da teoria. Logo, o que se propõe é a formação de politécnicos que sejam capazes de exercer o aprofundamento do entendimento de todas as dimensões que os circundam.

Para uma educação politécnica, é necessário que se estabeleça a mediação entre o trabalho e os saberes vinculados aos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais. A concepção referida foi proposta por Marx (2007), que ao criticar o sistema ainda vigente como reprodutor da mercantilização humana, resgata a relação intrínseca entre a educação e o trabalho produtivo, em uma visão ontológica. Em um prisma convergente, essa formação elementar é destacada como:

A centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 60).

Nesse sentido, o autor versa sobre o ensino médio como uma etapa de travessia para outra realidade, destacando a noção ontocriativa da própria constituição humana. Em outras palavras, uma formação humana integral deve consolidar as dimensões sociais, culturais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas, conforme suas especificidades históricas. Tais aspectos não poderiam ser institucionalizados, senão pela linguagem, pela qual perpassam e constituem-se as condições necessárias para a própria humanização. A esse respeito, Gramsci a institui em um espaço centralizado, reverberando “a questão da linguagem e das línguas deve ser ‘tecnicamente’ colocada em primeiro plano” (Gramsci, 1999, v.1, p.398).

Com base no exposto, compreende-se que é pela linguagem que se manifestam as construções sócio-culturais, sendo o meio primário de inserção no mundo. Nesse sentido, as práticas de linguagem são fundamentais para a formação omnilateral de cidadãos reflexivos, críticos e transformadores da realidade. Na perspectiva da Teoria interacionista sociodiscursiva, também denominada Teoria histórico-crítica, Vygotsky (1993) destaca a relevância da linguagem ao reafirmá-la como instrumento de interação com o mundo.

Consoante ao autor, Bakhtin (2003) expõe a palavra como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Assim, sem as línguas e suas culturas orais, escritas, áudio-visuais, gestuais, corporais, digitais, entre outras, não seria possível expressar desejos, opiniões, influenciar, ser influenciado e, tampouco, conviver em sociedade. Logo, o aprendizado perpassa pela interação entre o pensamento, história e cultura, aspectos fundamentais de uma formação humanista.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A educação patrimonial é aqui introduzida como um instrumento sistemático de “alfabetização cultural” que promove a interação com o conjunto de bens (in)

tocáveis, constituintes da memória dos povos (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4). Nessa direção, é também uma política incentivadora de ações para a conservação e a valorização patrimonial, que, todavia, têm enfrentado processos de deterioração, resultantes da carência de práticas educativas. Buscando preencher essa lacuna, este estudo discute sobre a importância da literatura oral popular, pertencente ao folclore, como ferramenta para uma formação humana integral.

No que tange às justificativas dessas práticas culturais no currículo e no ensino de LPL, os autores Barbosa, Nunes e Freitas (2017, p.141) elucidam que

Tratar da tradição oral de diferentes grupos étnicos e culturais terá, assim, tanto um sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimento de elementos ligados a diferentes tradições culturais. Dessa forma, literatura, arte e tradição fundem-se valorizando a cultura no cenário educacional.

Partindo dessas assertivas, compreende-se que o ensino dos conteúdos linguageiros e socioculturais da tradição oral são indispensáveis para o desenvolvimento cultural e intelectual do estudante conculinte e do estudante egresso dos cursos do ensino médio integrado em EPT. Em uma sociedade marcada pelo multiculturalismo e pelas diferentes relações étnico-raciais das regiões brasileiras, é preciso considerar uma pedagogia integradora do e para o multiculturalismo.

As práticas folclóricas, assim como definido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico-IPHAN, pertencem ao patrimônio cultural imaterial da humanidade. Enquanto tal são elementos associados às representações intangíveis preservadas em formas de cultura, em um processo contínuo de significação dos povos. Por conseguinte, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) evidenciam a função desses produtos como motivadores no processo de ensino/aprendizagem em linguagens ao possibilitar a representação de papéis e experiências de contextos culturais diversos, contribuindo para a consciência dos discentes sobre as produções humanas regionais e nacionais.

A compreensão ontológica entre educação e trabalho, pela qual o homem é formado, influenciado, se identifica e modifica, é fonte de interesse para intelectuais e leigos. Saviani (2007) denuncia a divisão histórica entre as duas categorias nas sociedades modernas, uma vez que a construção de saberes está intimamente atrelada às formas de produção. Nessa perspectiva, a cultura ocupa um espaço privilegiado, pois abrange a diversidade das produções humanas em uma complexa cadeia de conhecimentos materializados nos discursos, nas artes, nas regras, nos comportamentos e nas tradições. Tendo em vista o caráter polissêmico da palavra 'cultura' e suas problematizações decorrentes, buscou-se, neste estudo, realizar uma delimitação, considerando as práticas artístico-culturais orais.

Dessa forma, o presente trabalho se debruça a explorar as representações da atividade de literatura popular no contexto capitalista e a exclusão de suas práticas na última etapa da educação básica. Esse campo está inserido nos estudos sobre *folklore* que, segundo Ribeiro (2023), abrange o conjunto de expressões sócio-históricas, culturais e artísticas presentes nos costumes e tradições dos povos em diversas linguagens. Antes do surgimento da própria nomenclatura, já havia intelectuais

interessados no que se concebia como um estudo antropológico independente, direcionado à coleta e ao registro de práticas culturais populares. Dessa forma:

Muito antes de haver surgido o nome “folklore”, havia historiadores, literatos, músicos eruditos, arqueólogos, antropólogos, antiquaristas, linguistas, sociólogos, outros especialistas e alguns curiosos estudando os costumes e as tradições populares, a que mais tarde se deu o nome de folclore. (Brandão, 1984, p. 26).

As interpretações sobre folclore são tão diversas, quanto o próprio conceito de cultura. Para alguns, a expressão remete à parte da cultura, para outros, ambas são sinônimas. Assim, no que concerne aos interesses deste trabalho, convergimos com (Cascardo, 2012, p. 304), que o elucida como “a cultura do popular tornada normativa pela tradição”, em especial, em sua literatura oral. Trata-se, pois, de narrativas que atravessam as gerações e desafiam o tempo cronológico, resistindo no imaginário simbólico reunido ao longo da vida. Nas palavras de (Cascardo, 2003, p. 212), a literatura popular oral “revela informação histórica, etnográfica, sociológica, [...] É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões, julgamentos”, sendo igualmente relevante para a formação humana, ao lado daquela considerada oficial e escrita.

De acordo com Marcuschi (2010), a literatura de tradição oral remonta à antiguidade humana, sendo precedida da própria escrita. Seu surgimento esteve atrelado às necessidades do homem em buscar significado para a existência de fatos e eventos, aparentemente inexplicáveis. Por essa razão, o mito está atrelado à “origem da língua e da mente” (Tolkien, 2006, p.61). Logo, não faltavam histórias que se detivessem a justificativas, ainda que mirabolantes e atravessassem a linha tênue bidimensional entre este plano e o fantasioso. Segundo o grego antigo, o *mytos* designa o falar, evidenciando a leitura de mundo de uma sociedade por meio de tramas e situações (extra) ordinárias proporcionadas pelo terreno fértil da imaginação humana.

Na literatura científica dos estudos de linguagem, Bakhtin (2003) destaca que os gêneros discursivos primários são efeitos da tradição oral de um povo. A categoria referida é tão abrangente quanto às próprias produções, englobando gêneros como contos, fábulas, mitos, lendas, parábolas e cordéis. Sua natureza abrange múltiplas temáticas, dentre as quais versam sobre misticismo, regionalidade, política, história e sátira. A raiz desses espécimes retomam os primórdios antigos, sobretudo o medievo, tempos em que as sociedades eram em sua maioria iletradas e, a oralidade, o principal suporte para suas discursividades. Assim, sua linguagem popular e metafórica possibilita a ampliação da percepção de mundo e a reafirmação da identidade diante da diversidade cultural e das polifonias humanas.

Pessoas em diferentes períodos têm se dedicado a contar histórias e estórias. Tais práticas podem ser encontradas em diferentes lugares do mundo, embora existam aqueles que se elevam ao nível da arte, tornando-se folcloristas, cujo trabalho “decorre da memória coletiva, indistinta e contínua” (Cascardo, 2008, p. 23). Desde seu surgimento, esses trabalhadores viajavam por diferentes locais, passando por

vilarejos e coletando registros sobre a história e a vida das comunidades. Durante as pesquisas, alguns interessados faziam compilações, criavam suas próprias coletâneas e as compartilhavam. Hoje, muitos desses registros chegaram às sociedades modernas e tornaram-se clássicos revisitados, como as coleções dos aclamados folcloristas irmãos Grimm.

No entanto, pouco é dedicado a levantar os contextos de produção das práticas orais e as dificuldades enfrentadas para a sua plena institucionalização nas sociedades globalizadas. Historicamente, muitos dos criadores e contadores, que têm na literatura popular um ofício, enfrentam dificuldades para se manter e sobreviverem deste trabalho, reflexos do estigma carregado pela cultura popular, especialmente no contexto capitalista. Aqueles que assumem tal empreitada, rumo à liberdade criativa, se defrontam com a marginalização de suas práticas, pois elas não atendem aos interesses da elite lucrativa.

Frigotto (2009) elucida que a problemática referida ocorre porque a categoria trabalho assume diferentes sentidos no sistema vigente, no qual predomina a limitação dessa atividade à ideia de emprego, em que o tempo e a força desprendidos são vendidos para outrem, dentro de uma hierarquia social. Nesse sentido, aqueles que fogem a essa regra, acabam sendo silenciados e apagados. Logo, é comum que nos bastidores da arte e da cultura, seus produtores não se reconheçam como trabalhadores, pois a própria sociedade, incluindo a escola, assim os veem. Ora, sendo o Folclore, a ciência do povo, conforme afirma Cascudo (2012), nada mais justo que as práticas folclóricas - linguageiras e culturais - sejam asseguradas dentro do processo educativo e formativo (currículo, prática de ensino e na aprendizagem) dos cursos do ensino médio integrado em EPT, contemplando as classes populares e trabalhadoras, enquanto representante de suas vivências e culturas.

Para tanto, reafirmamos a relevância das literaturas orais para a educação e formação intelectual de jovens estudantes em formação profissional para atuação em contextos sociais onde as tradições orais são bastante recorrentes em sua cultura, tal como é delineado por Erig; Santana e Ferreira (2018) no contexto do estado do Tocantins. Para esses autores, a importância de se trabalhar o componente LPL associado às linguagens/literaturas orais na formação humana integral é que este trabalho remete ao caráter social e funcional de suas comunidades.

Em Cascudo (2008, p. 25) vemos que nos contextos de sala de aula da educação básica são comuns às queixas de professores, quanto ao desinteresse dos alunos pela literatura conhecida na escola, focada em textos escritos e distantes de sua realidade. Embora o autor seja visto como primitivo, seu aporte teórico é bastante pertinente para o encaminhamento pedagógico com as linguagens de tradição oral.

A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e

movimento, continua rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão da cachoeira no meio do mato.

Dessa maneira, ainda que antigas, essas práticas têm se renovado nos espaços informais, recreativos e nos ambientes virtuais, mas apartada das experiências concretas na escola. Em uma visão semelhante, Marcuschi (2010) reforça que o exercício das tradições orais tem sido ignorado no processo formativo, apesar de presente em todos os povos. As literaturas oriundas da oralidade popular estão atreladas ao modo de vida de seus usuários, com características próprias de reprodução de saberes, possibilitando ao aluno pensar sua realidade histórica, política e social, bem como em sua memória e identidade cultural, aspectos já levantados por Brandão (1984) como sistemas de representação da vida popular.

Nessa perspectiva, esses aspectos são relevantes para a formação do técnico em Eventos no contexto do Tocantins, estado este onde as práticas tradicionais e folclóricas são bem acentuadas em suas regionalidades. Em razão disso, torna-se necessária uma formação do profissional técnico em Eventos sintonizada com o perfil do estudante egresso, enquanto ator de sua história em uma etapa de travessia e de construção do projeto de vida, possibilitando a apropriação dos saberes científicos, técnicos, tecnológicos, culturais, políticos e discursivos em suas práticas laborais e na vida.

Tendo em vista a literatura popular como objeto cultural representativo sob estudo, valemo-nos das contribuições teóricas de estudiosos da EPT e de autores específicos para proceder a uma investigação documental dessas linguagens para o público do ensino médio integrado, buscando entender como se apresentam enquanto dimensões para a estruturação de currículos para a formação do técnico de nível médio, numa perspectiva de formação humana integral.

MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO MÉDIO DESDE O LANÇAMENTO DA LEI 13.415/2017 E DA BNCC

Para a realização deste estudo, partimos das políticas públicas educacionais para compreender de que forma a relação linguagem, folclore e educação é abordada em um dos principais documentos norteadores da formação básica, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, no contexto do ensino médio. No ano de 2018, a lei 13.415/2017 instituiu uma reformulação do ensino médio com base em competências que ratificam conhecimentos mínimos a serem desenvolvidos pelos alunos e a serem empregados nos currículos de todas as escolas do país, públicas ou privadas.

Desde seu advento, esta lei esteve atrelada a embates e contradições que retomam discursos das disputas inflamadas na trajetória do ensino médio. É válido que haja uma base educacional comum, no entanto, o modelo referido tem seus fundamentos questionados por estar assentado em sequências prescritivas, já denunciadas por Ciavatta; Ramos (2011), que exaltam o controle sobre o aprendizado baseado em saberes instrumentais, cuja ordem é estabelecida por uma

pedagogia das competências que atua na transferência de ideologias do mercado para o processo formativo. Essa ideologia exclui bases essenciais, opondo-se ao “fato de que os sujeitos do ensino médio têm uma vida, uma história e uma cultura, que configuram necessidades diferenciadas, mas também direitos universais” (Ramos, 2010, p. 43).

Nesse íterim, em todo o documento, o folclore é citado apenas uma vez, de forma secundária como parte das habilidades preconizadas no componente de Artes do ensino fundamental, sendo reduzido a uma única etapa e campo de saber. Em análogo, o termo patrimônio, relacionado à cultura tem sido referido vinte e quatro vezes na educação infantil e no ensino fundamental, enquanto tem aparecido apenas duas vezes no contexto do ensino médio, na área de linguagens e suas tecnologias, de forma descaracterizada dos elementos que o constituem e de suas funções, privilegiando o patrimônio cultural literário canônico e de tradição escrita, sem qualquer menção às entidades orais e folclóricas. Tal conjuntura reflete a exclusão das marcas cotidianas formadas por dialogismos e representantes da regionalidade dos alunos.

Em uma rápida busca pelo navegador *google*, é possível encontrar diversos planos de aula com foco no folclore e inspirados na BNCC, sendo lembrado especialmente em agosto, mês em que se comemora sua existência. Contudo, estes se remetem às fases iniciais, tal como é concebido no documento investigado, contrapondo-se às origens dessas manifestações populares, que abrangem todas as camadas sociais. Desse modo, o mero uso de elementos descontextualizados da macro temática e seu exercício apenas como evento ocasional, impedem a compreensão integral desse patrimônio em suas múltiplas dimensões culturais, reforça (Rocha, 1996, p. 14).

Além do estigma com os saberes culturais, a lacuna de práticas da literatura popular no ensino médio evidencia a fragmentação de seus gêneros, que, não raro, são associados à fantasia e são utilizados à luz da ludicidade apenas no ensino infantil e fundamental. Ao tratar da capacidade imaginativa humana pela linguagem, Tolkien (2006) denuncia a manipulação tecnicista e cientificista na educação, que trata imaginação e fantasia como atividades inferiores e restritas ao universo infantil. Logo, urge ampliar suas possibilidades para outros grupos, como os juvenis, sendo estes os principais públicos de narrativas populares, cujo potencial imaginativo é explorado pelas mídias.

Nessa perspectiva, a escassez das tradições orais, que se constituem na principal modalidade de manifestação linguística do patrimônio imaterial folclórico, aponta para a dupla desvalorização da cultura popular e da oralidade. Tal configuração é resquício da antiga dualidade entre a língua escrita e a falada, da qual acarreta “uma posição de supremacia da cultura escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida” (Marcuschi, 2010, p. 30). Tal processo está intimamente atrelado ao apagamento de aspectos das culturas dos trabalhadores no processo formativo, dificultando o trabalho com os gêneros discursivos materializados em suas vivências.

Embora o documento inclua a oralidade e faça alguma menção às tradições dela decorrentes, é notório o gradativo abandono das manifestações dessa modalidade desde o ensino fundamental, culminando na lacuna do patrimônio cultural-oral no ensino médio. Tal conjuntura invalida o papel das tradições orais na construção da subjetividade e da socialização entre os sujeitos. Por sua vez, dificultam a consolidação de sua identidade, pois quando são impedidos de reconhecer e vivenciar a própria cultura, também é renegado a eles o poder de se organizarem e participarem da vida social como agentes ativos, propondo mudanças e defendendo suas demandas.

As exposições já realizadas evidenciam a relevância do ensino das linguagens culturais para uma educação emancipadora. Contudo, ainda é necessária uma adequação política, teórica e metodológica desses princípios no contexto curricular do técnico em nível médio. As orientações de documentos oficiais requerem a inclusão de necessidades específicas da formação profissional e uma adequação aos perfis dos alunos. Para tanto, Sacristán (2013) aborda fundamentos necessários para a compreensão do currículo e seu funcionamento. De acordo com esse autor, o texto curricular opera como:

instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2013, p. 18).

Nesse sentido, o gênero referido ocupa um espaço central na estrutura e na organização de espaços formativos. A etimologia da palavra vem do latim *curriculum*, retomando os atos de percorrer/ cursar. Portanto, trata-se de um instrumento responsável por indicar procedimentos orientadores para a execução de determinadas ações dentro de um âmbito institucional, corroborando para o controle de mecanismos didático-pedagógicos, no contexto de práticas escolares.

No tocante às finalidades dos currículos da EPT, é necessário propiciar condições reais para a implantação de um modelo de formação humana em sua completude. Com vista a contribuir para essa realidade, foi empreendida uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Eventos da instituição referida, buscando compreender se o currículo contempla os eixos de uma educação humana integral, considerando de que forma estão inseridas as linguagens culturais no ementário da disciplina de Língua Portuguesa e literatura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento utilizado para a realização desta pesquisa segue o método qualitativo de cunho exploratório, uma vez que o objeto de análise do *corpus* textual foi o ementário de LPL de um documento político pedagógico, designado PPC-Eventos/2013 e relatos de docentes sobre a prática de ensino das linguagens/literaturas de tradição oral atuantes nesse contexto, sendo discutidos elementos constituintes na Base Nacional Comum Curricular-BNCC para as estruturações curriculares para a educação básica.

Para uma compreensão apropriada sobre o método qualitativo, serve-se do parâmetro proposto por Minayo (2010), que indica a investigação da produção de significados em determinadas dinâmicas sociais, valendo-se, pois, do uso da linguagem para a interpretação de aspectos da realidade, considerando o dito e o não dito, apoiando-se, ainda, à luz da sistematização bibliográfica baseada na literatura especializada em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Propôs-se, para tanto, a análise do PPC-Eventos/2013, inserido no contexto do IFTO com foco no tratamento dado às práticas culturais de linguagem popular e oral. Para essa finalidade, apoiou-se no auxílio teórico-conceitual dos postulados bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, bem como de uma base documental, pois se recorreu a textos institucionais, com ênfase na BNCC.

A pesquisa realizada contou com a participação de dois professores de LPL, doravante denominados P1 e P2 e atuantes por mais de cinco anos no Curso técnico de nível médio em Eventos. Os dois docentes são licenciados em Letras-Português e mestres em Linguística, sendo eles os responsáveis pela totalidade da carga horária de 4 (quatro) horas aulas semanais na turma do 1º ano e 3 (três) horas aulas semanais no 2º e no 3º ano do referido componente curricular.

A participação dos dois docentes nesta pesquisa se deu por meio de um questionário com perguntas abertas no mês de junho de 2023. Quanto aos procedimentos metodológicos para esse propósito, formulou-se previamente 4 (quatro) perguntas temáticas abertas com a finalidade de obtenção de respostas para compreender: (i) no que concerne à prática curricular local, se o PPC-Eventos/2013 oferece subsídios suficientes à prática de ensino da linguagem; (ii) Em relação à prática pedagógica dos docentes, se estes seguem os conteúdos previstos na ementa de LPL; se contemplam no ensino deste componente curricular atividades com conteúdos do patrimônio cultural; e se há possibilidade para o trabalho com as linguagens culturais, manifestações folclóricas e/ou populares, contos e declamações orais.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para o autor, essas questões são normalmente enviadas à distância e respondidas eletronicamente, cujas perguntas “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 204). Por essa razão, os questionamentos deste estudo foram compartilhados com dois docentes que atuam no contexto de pesquisa por meio de dispositivo móvel via mensagem instantânea do *Whatsapp*. A justificativa para o uso desse aplicativo é que ele possibilita a interação imediata, gerando dados autênticos e reais, possibilitando a comunicação forma livre e espontânea, sem se limitar ao que foi formulado.

Quanto aos procedimentos analíticos dos dados, buscou-se fundamentação no aporte de Bardin (2011) no que se refere ao agrupamento dos enunciados temáticos que tecem os princípios da educação em EPT para compreender os discursos da

política educacional local do PPC-Eventos/2013 e dos docentes interpelados nessa esfera.

Dessa forma, foi feito o levantamento teórico sobre a atividade folclórica patrimonial, com ênfase nas práticas oralizadas, voltando-se para sua articulação com o Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, eixos estruturantes de um currículo integrado. Em seguida, foi abordada a exclusão dessa temática nas políticas linguísticas voltadas à última etapa da educação básica, tendo como reflexo, as contradições materializadas na BNCC. Por conseguinte, foi realizada a análise curricular documental do PPC-Eventos/2013 e das respostas fornecidas pelos docentes participantes da pesquisa via questionário aberto. Finalmente, propõe-se o letramento crítico cultural como alicerce para uma educação humanista integrada às práticas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso técnico de nível médio em Eventos do Campus Palmas/IFTO foi aprovado pela Resolução nº 11/2013/IFTO em vigência até o momento. Tem como área de conhecimento as Ciências sociais aplicadas e como eixo tecnológico de formação Turismo, Hospitalidade e Lazer. Com a oferta de 40 vagas, o curso ofertado é de modalidade integrada e se desenvolve no modo presencial em turno integral. Sua duração de três anos com a carga horária total de 3700,00 horas, com a oferta anual. A duração da hora/aula é de 50 minutos (Brasil, 2013, p. 6-7).

No documento analisado observou-se que o Objetivo geral do curso é “Proporcionar ao estudante capacidade para o exercício do trabalho, aliando formação profissional técnica em eventos com escolaridade correspondente ao ensino médio”, e quanto ao seu Objetivo específico, caminha para “Possibilitar ao discente o conhecimento de técnicas de operacionalização de eventos” (PPC-Eventos, 2013, p. 12).

Buscando uma compreensão desses objetivos da formação, constatou-se com base na fundamentação teórica deste estudo que as proposições curriculares deste documento são insuficientes para a oferta de uma formação ampla ao técnico de nível médio em Eventos. Tais objetivos estão fundamentados nos princípios da abordagem do tecnicismo que visa a uma formação do técnico de nível médio em Eventos centrada no “conhecimento de técnicas de operacionalização”, não contemplando saberes das dimensões essenciais da vida humana para a formação integral do estudante, tal como posto em (Ramos, Ciavatta, 2011; Pacheco, 2015). O que nos revela que o foco da formação profissional está pautado na operacionalização, administração e recepção de serviços, em detrimento de uma educação integral, para além da “preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional” (Ciavatta, 2005, p.2).

Em convergência com exposto, Saviani (2007) denuncia a dualidade histórica do trabalho, que perpetua a submissão da formação profissional aos interesses mercadológicos, com uma visão puramente prática e utilitarista, desvinculada dos

processos teóricos necessários ao pleno domínio dos fundamentos das técnicas diversas.

Desse modo, constatou-se que, no contexto pesquisado, ainda persiste a tradicional fragmentação da formação ofertada ao público estudantil, posto que o PPC-Eventos/2013 não contempla nos objetivos formativos as dimensões dos saberes necessários (linguageiros, comunicativos e culturais) para atuação imediata do egresso na esfera da atividade de organização e realização de eventos do contexto regional onde vive.

O perfil de atuação do egresso está definido no e pelo exercício das atribuições de auxiliar e atuar em atividades de “prospecção, planejamento, organização, coordenação e execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais” (Brasil, 2013, p. 13). O que pressupõe o domínio da capacidade comunicativa, para o cumprimento do protocolo e etiqueta formal, para os fins de realização dos procedimentos administrativos e operacionais de eventos, recepção e promoção de serviços neste domínio.

Esse aspecto fica ainda mais evidente quando correlacionado aos campos de atuação do curso, que indicam a preocupação subliminar com o potencial econômico de eventos ao priorizar os interesses de órgãos empresariais na oferta de serviços. De acordo com Ciavatta; Ramos (2011), isso ocorre porque a formação profissional ainda não superou os entraves mercadológicos na educação, de maneira a prosseguir rumo a uma perspectiva humanista, conforme se observa adiante, na análise documental deste estudo.

UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE LINGUAGEM NO EMENTÁRIO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM EVENTOS

O componente curricular LPL conta com quatro aulas de duração de 50 minutos no 1º ano e 3 aulas de 50 minutos no 2º e nos 3º anos semanalmente. Considerando que os signos linguísticos, languageiros e literários são essenciais para aprendizagens mais completas (Cf. Vygotsky, 1993), tais signos são indispensáveis para o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante em todas os componentes curriculares, para a vida pessoal e para a sua atuação no mundo do trabalho. No entanto, a carga horária ofertada pelo PPC-Eventos/2013 é insuficiente. Notadamente, quando se considera que a carga horária é exígua para o ensino e aprendizagem de linguagem e tecnologias, linguagem e culturas, linguagem e sua significação (semioses) na prática social e no patrimônio histórico e cultural.

No que diz respeito às competências e habilidades para formação dos estudantes concluintes e a atuação do egresso do curso em pauta neste estudo, constatou-se que, embora tais dimensões do processo educativo e formativo estejam postas no PPC-Eventos/2013, evidenciou-se que os conteúdos examinados no ementário de LPL do 1º, 2º e 3º anos, não são suficientes para contextualização e concretização de uma formação integral.

Os dados categorizados no Quadro 1 indicam que os conteúdos de linguagem priorizados no currículo do curso são insuficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades linguageiras comunicacionais para atuação do técnico de nível em Eventos, considerando o contexto multicultural do turismo de eventos culturais do estado do Tocantins.

Quadro 1- Competências e habilidades para a formação do Técnico de nível médio em Eventos

Competências	leitura	escrita	oral	escuta
	prática cultural	interação	interação
Habilidades	Não especificado	adequação comunicativa; uso da variante normativa	adequação comunicativa; uso de técnicas de expressão	Não especificado

Fonte: Elaboração própria com base no PPC-Eventos (2013, p. 14)

Ao examinar a textualidade do PPC-Eventos/2013, constatou-se que as competências e habilidades constantes deste documento curricular são vazias de ações elementares que contemplem a vida pessoal e social do estudante, especificamente no que concerne à prática leitora de gêneros textuais/discursivos da esfera da área de formação técnica de nível médio em Eventos.

Embora a leitura seja empregada também na prática cultural, não há apontamentos para a prática leitora para além dos gêneros de semiose verbal, contemplando as diversas esferas de atuação social. Consequentemente, esta lacuna impacta a formação profissional e tecnológica do estudante e do egresso, posto que a leitura focada apenas na palavra verbal é insuficiente para os ‘letramentos sociais’ “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (Marcuschi, 2010, p. 19). Considerando que a leitura da realidade tem sido ampliada pelo avanço das Tecnologias Digitais, é necessário propiciar o contato dos estudantes com as linguagens culturais de seu patrimônio, que têm adquirido novos estilos e formatos neste século.

Em análogo, escrita e oralidade são compreendidas como processos interativos, cujos usuários devem se adequar às situações comunicativas. No entanto, ainda se perpetua a visão já denunciada por Marcuschi (2010) acerca do uso privilegiado da gramática normativa e da escrita diante das variedades linguísticas existentes, reduzindo a oralidade a uma atividade descontextualizada, entendida como secundária, sem a qual torna impossível o desenvolvimento da escuta ativa. Segundo Vygotsky (1993), os conhecimentos são construídos pela interação entre os sujeitos, sendo esta uma instância necessária para a formação da consciência coletiva e para o debate plural de ideias.

Os apontamentos evidenciados se opõem ao que assevera Marcuschi (2010) acerca da relevância do texto oral. Para o autor, é necessário romper com o estigma

associado à fala como modalidade favorável ao “erro”, uma vez que “[...] o texto oral apresenta, nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário” (Marcuschi, 2010, p. 124). Desse modo, a oralidade tem papel relevante para a produção de significados pelos alunos, que a utilizam como a principal modalidade para suas discursividades em ambientes não formais, sendo um instrumento significativo para a aprendizagem da oratória e da argumentatividade crítica, atividades necessárias para a vida.

Quadro 2- Ementário de Língua Portuguesa e Literatura

Conteúdos	escrita	oral	leitura	escuta
produção textual	textos argumentativos e narrativos (relatórios, artigos, notícias, contos etc.).	não especificado	gênero formais (relatórios, artigos, notícia, contos, biografias etc.).	não consta
análise de escolas literárias				
relações morfosintáticas				
significação				

Fonte: elaboração própria.

Ao examinar o ementário do componente de LPL do 1º, 2º e 3º anos do Curso técnico de nível médio em Eventos, verificou-se a ausência de temáticas culturais entre os conteúdos preconizados, além da escassez de práticas orais e de escuta. Como resultado, observou-se a hegemonia de produções escritas com gêneros formais, como relatório e artigo. Essas orientações constantes do PPC-Eventos/2013 revelam uma disparidade entre o que é materializado no currículo local e o que é proposto em documentos oficiais vigentes, em específico a BNCC, para o ensino de linguagens orais, cuja função deve concorrer para a “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”, (Brasil, 2018, p. 69).

Nessa perspectiva, pode-se constatar a ausência de gêneros presentes no universo simbólico do mundo sociocultural do alunado, bem como o abandono retroativo de práticas de linguagens/literaturas orais e de escuta. Na análise feita, destacou-se, em particular, a recorrência do gênero conto na ementa de LPL do 1º, 2º e 3º anos, que todavia, é concebida no ementário em questão como gênero da literatura clássica e escrita, sem nenhuma indicação deste gênero como construto da tradição oral popular bastante recorrente no cotidiano das pessoas, nos eventos culturais e religiosos, em manifestações e práticas folclóricas no estado do Tocantins (Cf. Erig; Santana; Ferreira, 2018).

Os dados apurados com base nas ementas (1º, 2º e 3º anos) do PPC-Eventos/2013 indicaram que a proposição curricular dos conteúdos de LPL é descontextualizada, tendo em vista o que dispõem o objetivo e o perfil da formação profissional, competências e habilidades comunicativas para a atuação do egresso no contexto imediato das atividades do turismo tocantinense, concernente à

organização e implementação de eventos do turismo cultural, religioso, de negócios e lazer que são bastante demandados.

A desconexão dos conteúdos de linguagem com a realidade histórica e cultural local, afeta a formação integral do técnico em Eventos para a sua atuação no mundo do trabalho, sem antes dominar a capacidade da base necessária dos saberes históricos, linguageiros e culturais do seu campo de atuação.

Para se avançar em ações pedagógicas nessa direção, Bakhtin (2003; 2016) nos orienta que as linguagens de tradição oral são construtos e corporificação de gêneros primários, os quais são matéria prima que tecem a emergência dos gêneros secundários na construção do sentido da língua/linguagem e dos atos comunicativos por ela possibilitados. Tais construtos são dinâmicos, evoluindo historicamente e culturalmente na e pela diversidade cultural dos povos. Em virtude disso, em Vygotsky (1993), temos que esses construtos são essenciais ao pleno desenvolvimento das capacidades superiores do ser humano.

Diante desse cenário, as práticas de ensino e aprendizagem de linguagens no componente curricular LPL precisam estar assentadas em uma perspectiva abrangente, considerando os processos interativos contemporâneos para além de textos verbais impressos, posto que a interatividade oral é igualmente relevante para a construção do conhecimento, estando imersa nas culturas e vivências dos estudantes.

Para uma compreensão de como os conteúdos linguageiros culturalmente construídos previsto no ementário do PPC-Eventos ganham relevo na prática, damos vozes, a seguir, aos professores que trabalham na transposição didática das proposições desse documento curricular internamente no contexto de ensino e aprendizagem com seus alunos.

DESAFIOS PARA A INTEGRAÇÃO LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO: QUESTIONÁRIO COM DOCENTES

Os impactos da abordagem curricular sobre o processo ensino e aprendizagem podem ainda ser observados nas respostas obtidas mediante o questionário aplicado aos dois docentes atuantes no ensino de LPL na instituição de EPT referida. Em particular, o procedimento de investigação utilizado, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), foi relevante para a compreensão de que maneira se processava, até o momento de realização da pesquisa, as atividades pedagógicas de implementação da proposta curricular em sua realidade concreta, uma vez sustentadas pelas visões de mundo que influenciam nas escolhas didático-metodológicas dos docentes.

Estes, por seu turno, são atuantes na transposição didática dos conteúdos curriculares no contexto interno de ensino e aprendizagem, processo de “transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido” (Chevallard, 2013, p. 9). A seguir, o Quadro 3 explicita os questionamentos que nortearam as temáticas

da interlocução feita com os dois professores de LPL participantes da pesquisa, denominados pela sigla P1 e P2.

Quadro 3- Temas da entrevista com os docentes

1. O PPC-Eventos oferece subsídios suficientes para sua prática de ensino de linguagem?
2. Você segue os conteúdos da ementa de Língua Portuguesa e Literatura?
3. Dentro do componente de Língua Portuguesa e Literatura, você trabalha atividades relacionadas ao patrimônio cultural imaterial?
4. O ensino de Língua Portuguesa e Literatura contempla linguagens culturais? Há possibilidades para as manifestações folclóricas e/ou populares, especialmente contos e declamações orais?

Fonte: elaboração própria.

Com relação ao questionamento 1, os docentes participantes da pesquisa relataram que o PPC-Eventos/2013 é um documento relevante e norteador de suas práticas de ensino, no entanto, contém proposições que precisam ser adaptadas à realidade de seus estudantes. Ao serem indagados sobre se aquele documento curricular subsidia a prática de ensino de LPL, emergiram os seguintes enunciados revelando as contradições existentes entre a proposição curricular e a prática de ensino dos conteúdos languageiros.

P1: Teoricamente, o PPC auxilia nas aulas e apresenta ferramentas para competências linguísticas, mas carece de um maior aprofundamento das linguagens socioculturais.

P2: É um documento importante que traz subsídios necessários, mas está em defasagem e precisa ser reformulado, pois alguns conteúdos precisam ser adaptados à realidade dos alunos.

Tal como revelado nas vozes docentes, até o momento de realização da pesquisa, o documento tratado não contemplava competências para a vida pessoal e social do estudante, pois priorizava os conhecimentos linguísticos formais desassociados das múltiplas linguagens emergentes nas sociedades. Nesse sentido, há uma convergência entre P1 e P2 e as reflexões de Sacristán (2013), acerca da importância da atualização curricular, pois ao contrário do que se espera de um construto estático e abstrato, este deve ser pensado em permanente transformação com as mudanças sociais que impactam na experiência humana.

No que diz respeito ao questionamento 2, ficou evidente nos relatos dos docentes que o PCC não fornece subsídios condizentes com as reais necessidades do público discente. Em razão disso, embora os dois professores não tenham participado da elaboração do PPC aqui sob estudo, eles se baseavam nos conteúdos específicos para a Língua Portuguesa e Literatura e faziam ajustes dos conteúdos ultrapassados e daqueles conteúdos não contemplados no PPC-Eventos/2013, em consonância com a necessidade e especificidade do contexto de ensino e de aprendizagem, visando atender às reais necessidades de aprendizagem do seu público discente, em que docente e discente estão ambientados. Sobre o exposto, P1 reitera

que as práticas de ensino são influenciadas pelas dinâmicas internas e externas da instituição em cada período letivo.

P1: Sim. No entanto, alguns conteúdos não são abordados com profundidade em razão das dinâmicas de cada semestre e ano letivo.

Na mesma linha de raciocínio, P2 argumenta que mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos, às vezes, torna-se necessário a revisão, adaptação e o acréscimo de novos conteúdos que não estão previstos no programa curricular, julgados relevantes para a apropriação de conhecimentos propostos.

P2: Sigo a ementa, mas devido às dificuldades de alguns alunos, às vezes preciso complementar com um conteúdo anterior que não consta na programação, pois serve como subsídio para a sequência que está ali.

Logo, vislumbra-se uma preocupação em auxiliar os discentes a extrapolar seu desenvolvimento real para atingir o nível de seu potencial, conforme propunha Vygotsky (1993), em sua Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. No que refere a pergunta 3, os participantes do estudo responderam que:

P1: Sim, no que se refere ao cânone cultural, mas aquela de natureza local e suas especificidades encontram raras oportunidades de serem desenvolvidas a contento dentro do tempo estipulado para a disciplina.

P2: Confesso que trabalho muito pouco esse conteúdo e percebo que falta no ementário conteúdos voltados para a valorização da língua e de seus elementos culturais, como a literatura oral e local.

Os educadores confirmaram que os conteúdos do ementário e a proposta do PPC-Eventos/2013 carecem de um tratamento adequado para a educação patrimonial, tendo em vista sua relevância histórico-social. Isso porque as manifestações folclóricas por meio das linguagens de expressão oral são bastante frequentes na cultura do estado do Tocantins. Esses dados ratificam o resultado obtido, com a análise feita sobre o ementário do PPC-Eventos, tendo em vista que confirma a descontextualização dos conteúdos linguageiros culturais locais no processo de ensino e aprendizagem.

Tais constatações suscitam a criação de possibilidades pedagógicas no sentido freireano do termo (cf. Freire, 1996), em que a organização educacional e seus educadores precisam reconhecer que a ausência dos conteúdos culturais na formação do homem é o mesmo que negar a ele a possibilidade de “estar no mundo”. Acerca disso, o autor referido discute que não há possibilidade de estar presente no mundo sem ser atravessado pela cultura, elemento que influencia a história, a liberdade, a opção de decisão e as oportunidades.

Nas palavras de P1 e P2, os conteúdos de Literatura preservam, sobretudo, o cânone cultural e literário, dificultando o acesso a subsídios que orientem a implementação de projetos voltados à natureza local e suas especificidades. Somado ao relatado, o tempo destinado ao desenvolvimento dos conteúdos na área afim é considerado curto, reduzindo-se as oportunidades para se avançar em propostas que

contemplem as práticas culturais imateriais, de literatura oral e popular, envoltas nas discussões de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) acerca da relevância desses objetos para a alfabetização e o letramento cultural.

Tal impasse revela a contradição entre a organização política curricular e o que se espera de uma educação integral que garanta os direitos dos estudantes de vivenciarem suas culturas e acolherem seu patrimônio. A presença de determinados conteúdos e a exclusão de outros (Cf. Sacristán, 2013; Chevallard, 2013) evidenciam que as escolhas curriculares não são neutras, mas permeadas por intenções ideológicas daqueles que ocupam os espaços de poder. Nessa ótica, sabe-se que os representativos das linguagens culturais populares estão em desvantagem, posto que estão vinculados ao quadro das relações díspares entre a cultura popular e a erudita, ocupando um espaço marginalizado. A esse respeito, Veiga (2004, p. 38) reafirma que

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Tendo em vista que o currículo é um espaço de representação de discursos relacionados pelo saber e o controle, é fundamental que as subjetividades humanas estejam imbricadas em seu percurso construtivo para a participação democrática.

Nesse sentido, em resposta ao questionamento 4, os professores apontaram para a escassez de proposições envolvendo as vivências orais dos alunos.

P1: Para além do registro escrito, há poucas oportunidades para práticas desse tipo.

P2: Infelizmente, a ementa não abrange o patrimônio cultural e linguístico voltado para essas manifestações populares e regionais, como o cordel e os contos tradicionais orais. Entretanto, esses conteúdos podem ser trabalhados em projetos integradores que precisam ser estimulados.

A resposta dada pelo primeiro professor torna evidente a carência de propostas com práticas orais, corroborando para o que foi levantado na fundamentação deste estudo por Marcuschi (2010) acerca da supervalorização da escrita para o ensino de linguagens. Nessa perspectiva, P2 também traz considerações importantes ao indicar que os conteúdos linguageiros culturais poderiam ser introduzidos em projetos integradores, uma vez que as manifestações folclóricas de práticas orais-escritas, incluindo a literatura regional, tais como os contos tradicionais e cordéis, não constam no ementário analisado. Essa situação de imprevisibilidade abre margem para que esses saberes sejam trabalhados de forma superficial, ou mesmo nulos nas dinâmicas com os alunos, reforçando a cisão entre o ensino propedêutico e a formação profissional.

Tendo em mente que as linguagens culturais, com ênfase na comunicação oral são relevantes para a interação humana nas diferentes esferas sociais que constituem o mundo (Vygotsky, 1993; Marcuschi, 2010; Bakhtin, 2003; 2016), é imprescindível que elas sejam integradas aos conhecimentos necessários para a formação pessoal e profissional do egresso. A ausência de atividades substanciais para a vida inviabiliza a realização de propostas que mobilizem a capacidade ontológica de criação e recriação humana, indicando que esse fundamento não está inteiramente assentado nas formulações curriculares, posto que “o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 60).

Para que se invista nessa formação omnilateral, é relevante a integração dos saberes socioculturais para a interação com o mundo em suas diferentes e históricas necessidades (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Tal tentame requer a descontinuidade da formação aligeirada com vista para o mercado de trabalho, de maneira a abranger os conhecimentos elementares necessários para o mundo e para a vida. Tendo em vista que a linguagem é uma ferramenta vital para a atuação profissional nas diferentes esferas humanas, é imprescindível que ela esteja imersa nas culturas e vivências de trabalhadores e seus filhos, já que ocupa a centralidade “não só no desenvolvimento do pensamento, mas também, no desenvolvimento histórico da consciência como um todo”, Vygotsky (1993, p. 151).

Com base nessa visão, é necessário reconhecer o caráter polivalente da linguagem, coerente com as dimensões da escrita, da oralidade, da leitura e da escuta nos processos interativos que demandam a produção de múltiplos significados. Tal dinâmica requer “uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2018, p. 481). Tais transformações exigem a inclusão de saberes culturais e dos gêneros que os constituem no escopo curricular e nas práticas de ensino, haja vista que as linguagens são atravessadas pelas subjetividades humanas, possibilitando a construção da identidade, história, memória e visões de mundo dos alunos, elementos indispensáveis em direção a “educação básica, gratuita, politécnica e universal” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, analisamos e refletimos acerca das proposições curriculares constantes do PPC-Eventos/2013 do Campus Palmas/IFTO. Buscou-se compreender se as práticas de linguagens culturais de tradição oral estão ou não representadas no ementário de LPL, a percepção dos docentes deste componente sobre proposição curricular local e a prática de ensino daquelas linguagens no contexto pesquisado.

Mediante as discussões levantadas a partir do aporte teórico e a análise documental empreendida, ficou evidente a fragmentação entre a formação geral e os saberes específicos da educação profissional, contrariando os esforços dedicados à

integração curricular com base nos conhecimentos imperativos ao desenvolvimento humano em sua totalidade.

Isso posto, foi constatado na fala dos participantes deste estudo que o documento pedagógico do curso técnico em Eventos para o ensino de LPL não dispunha e não integrava, até o momento da pesquisa, conhecimentos básicos dos saberes linguageiros culturais necessários à vida pessoal e sociocultural do estudante, contribuindo, portanto, para a marginalização das linguagens/literaturas populares e suas manifestações orais.

Tendo aqui elaborado um referencial teórico-metodológico, gerado e analisado dados, por ora os resultados apontam lacunas na proposta curricular local que carecem de revisões em favor do estudante concludente e do estudante egresso do curso. Conforme foi discutido no referencial teórico, as linguagens culturais e suas literaturas orais são essenciais para a autonomia do aluno e para sua participação consciente na sociedade.

À vista disso, muito ainda precisa ser feito para a implementação de um projeto pedagógico voltado ao tratamento dessas práticas, mais especificamente no que concerne ao aumento da carga horária do componente curricular LPL. Tal componente deveria ser conduzido por projetos de vida integradores, como forma de dar espaço e vozes aos estudantes para que possam verbalizar suas leituras e percepções de mundo, dentro do curso técnico de nível médio, fomentando sua formação para além dos saberes puramente técnicos e operacionais, tal como evidenciado na análise do objetivo geral e específico do projeto pedagógico investigado.

Consequentemente, perpetua-se o distanciamento entre a educação ofertada às classes trabalhadoras e suas práticas culturais por meio da cisão entre elementos da literatura clássica escrita e a oral-popular, uma vez que para a manutenção da ideologia mercadológica nos subterfúgios da escolarização, é desinteressante a adoção de uma educação patrimonial enquanto direito social para a promoção de saberes dos povos. Nessa ótica, conforme foi apontado na fundamentação deste estudo, a desconstrução da história e da identidade cultural na formação profissional é um entrave para a formação de cidadãos reflexivos, preparados para a tomada de decisões críticas e assertivas no futuro.

Tais implicações evidenciam a necessidade de reavaliação das políticas de ensino em EPT para a aprendizagem de linguagens. Os relatos dos professores entrevistados corroboraram para a compreensão da ausência de conhecimentos elementares no ementário de Língua Portuguesa e Literatura, que prioriza a escrita e os gêneros padronizados, excluindo-se o trabalho com as múltiplas linguagens culturais. Desse modo, é relevante que as proposições do PPC-Eventos/2013 sejam revistas quanto às especificidades do perfil do egresso do ensino médio, dada a necessidade de adequação entre o que é efetivamente ofertado em termos de linguagem e as práticas culturais que regem as produções de saberes desses jovens, em uma perspectiva ontológica.

Os dados verificados apontam que a sombra do ensino tecnicista, com foco principal na preparação para o mercado de trabalho, antes da preocupação com a formação humana, persiste em pairar, ainda que sutilmente, nos propósitos do projeto pedagógico analisado. Portanto, é imperativo que haja o equilíbrio no qual as subjetividades dos sujeitos e suas práticas sociais sejam efetivamente representadas nos saberes formativos do profissional, assegurando a oferta de um ensino de qualidade, coerente com as reais finalidades da formação técnica de nível médio.

Em face do exposto, o estudo sinaliza a necessidade de mais pesquisas que se debrucem a investigar a sistematização de elementos culturais nos currículos e nas práticas de ensino da modalidade abordada. Para se avançar nessa direção, urge aos dirigentes que atuam na liderança das formulações curriculares, bem como aqueles responsáveis por sua implementação, o fortalecimento do olhar sobre as linguagens envoltas na heterogeneidade cultural, pois se apartados dos avanços científicos, culturais e tecnológicos, torna-se ainda mais complexa a tarefa de estabelecer a oferta de uma formação ampla e unitária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, A. G; NUNES, C. M; FREITAS, E. G. **Em cada canto, um conto: um resgate da Literatura Oral na área de abrangência do IFF campus Macaé**. Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ, v.3, p. 139-155, 2017. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/cadernos_de_extensao/article/view/10581/8103. Acesso em: 5 out. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Lei de Reforma do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto Pedagógico de Curso: técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio**. Resolução nº11/2013, CONSUP/Instituto Federal do Tocantins- Campus Palmas, 2013. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/palmas/campuspalmas/cursos-palmas/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-eventos/documentos/emi-eventos-2013.pdf/view>. Acesso em: 22 jun. 2023.

- BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.
- _____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.
- CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias**. Trad. Cleonice Puggian. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.
- CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Brasília: Revista Retratos da Escola, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- ERIG, G. A; SANTANA, A. G.; FERREIRA, M. C. A. **Turismo e Evento: Festa do Divino Espírito Santo em Natividade, Tocantins, Brasil**. Rosa dos Ventos, v. 10, p. 594-606, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista brasileira de Educação, 2009.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** (6 vols.). Tradução: Carlos N. C. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos N. C. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- IPHAN/Ministério da Cultura. (orgs.) HORTA, M.; GRUNBERG, E.; QUEIROZ, A. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Capítulo I. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLIVEIRA, D. A. S.; PADIM, D. F.; DA ROSA, S. E. **Cordéis científicos: pressupostos teórico-metodológicos e propositivos para o ensino de química**. Investigações em ensino de ciências (Online), v. 27, p. 112-135, 2022.
- PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2015.
- RAMOS, M. Ensino Médio integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Jaqueline Moll & Cols. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**, 2010, Cap. 2, p. 42 a 57.
- RIBEIRO, Débora. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/folclore/>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre. S. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. **O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 19, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, 2007.
- TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e Folha**. Tradução: Ronald K. São Paulo: Conrad, 2006.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.