



INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR

**É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
JOVENS LEITORES DE LITERATURA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JOÃO PESSOA/2023

IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR

**É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE
JOVENS LEITORES DE LITERATURA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* João Pessoa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

JOÃO PESSOA/2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

S728p	<p>Souto Maior, Íris Lucena Pimentel</p> <p>É preciso ler o mundo para integrá-lo: da formação crítica de jovens leitores de literatura no universo da educação profissional e tecnológica / Íris Lucena Pimentel Souto Maior. – 2023. 139 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino.</p> <p>1. Educação profissional e tecnológica. 2. Cultura leitora. 3. Leitura literária. 4. Literatura – Formação de leitores. 4. Incentivo a leitura. I. Título.</p>
-------	---

Bibliotecária responsável Ivanise Andrade Melo de Almeida – CRB15/96



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

ÍRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR

É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS LEITORES DE LITERATURA NO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

Aprovado em 27 de outubro de 2023.

Membros da Banca Examinadora:

Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

IFPB - PROFEPT

Dra. Girlene Marques Formiga

IFPB - PROFEPT

Dr. Luciano Candeia

IFPB - PROFEPT

Dr. Daniel Figueiredo de Oliveira

UFPB

João Pessoa/2023

Documento assinado eletronicamente por:

- **Emmanoel de Almeida Rufino**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/10/2023 21:09:02.
- **Girlene Marques Formiga**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 01/11/2023 08:11:11.
- **Luciano Candeia**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 01/11/2023 21:53:40.
- **DANIEL FIGUEIREDO DE OLIVEIRA**, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 23/11/2023 08:05:16.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/10/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 487838
Verificador: 9e042d4496
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio e a orientação de um grande número de pessoas.

Por isso, agradeço a Deus, razão de tudo e força para meus dias.

Aos meus pais, Neusa e Fernando (*in memoriam*), pelo exemplo e amor incondicional.

Ao meu marido Rosivelto, pelo amor e companheirismo; e aos meus filhos, Clarice e Heitor, bênçãos que alimentam meu viver.

Aos meus irmãos, Adal, Cida, Fernando, Jeovane, Maria José, Normando, Severina e Suetoni, pelo estímulo e afeto constante.

Ao meu orientador, Emmanoel Rufino, pelo suporte que me deu ao longo de toda a caminhada.

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação que, por meio do Programa de Incentivo à Qualificação do Servidor do IFPB (PIQIFPB), promoveu o fomento a esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho na Diretoria Geral de Comunicação e Marketing (DGCom), pelo incentivo a este trabalho e compreensão nos dias mais intensos desta travessia.

RESUMO

O presente estudo, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), busca compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, propomo-nos à investigação de pressupostos pedagógico-conceituais que favorecem e dificultam a consecução da formação integrada (alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular), analisando — especialmente — a dualidade histórica da educação e as conexões possíveis e/ou necessárias entre a educação básica e a EPT. À luz do paradigma sistêmico de Edgar Morin e suas conexões com a ideia de integração na educação, vislumbramos iluminar o potencial sistêmico e integrador da experiência literária na formação crítica de jovens leitores no âmbito da EPT. A partir desses estudos, investigamos a experiência de leitura literária de estudantes do IFPB (*Campus João Pessoa*), a fim de desbravar nuances da problemática desta pesquisa, mapeando o atual cenário da cultura leitora desses sujeitos e contrastando os desafios da exponenciação dessa cultura à existência de iniciativas de promoção de novos leitores de literatura, como a do Clube do Livro Paideia, em funcionamento no IFPB (*Campus João Pessoa*).

Palavras-Chave: Cultura leitora. Educação Profissional e Tecnológica. Formação integrada. Literatura. Pensamento sistêmico.

ABSTRACT

The present study presented to the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) seeks to understand literary training guided by the systemic paradigm of integration as a critical experience of legitimizing Integrated Technical Education at Secondary level within the scope of Professional and Technological Education (EPT). To this end, we propose to investigate pedagogical-conceptual assumptions that favor and hinder the achievement of integrated training (aligning them with the history of education in general and the history of EPT in particular), analyzing — especially — the historical duality of education and the possible and/or necessary connections between basic education and EFA. In light of Edgar Morin's systemic paradigm and its connections with the idea of integration in education, we envision illuminating the systemic and integrative potential of literary experience in the critical formation of young readers within the scope of EPT. Based on these studies, we investigated the literary reading experience of students at IFPB (*Campus João Pessoa*), in order to explore nuances of the problem of this research, mapping the current scenario of the reading culture of these subjects and contrasting the challenges of exposing this culture to existence initiatives to promote new readers of literature such as the Paideia Book Club, operating at IFPB (*Campus João Pessoa*).

Keywords: Reading culture. Professional and Technological Education. Integrated training. Literature. Systems thinking.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

Figura 1 – Centro agrícola da Parahyba do Norte (Casa destinada a escola) 34

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Atualmente, qual o teu maior foco no IFPB?..... 85

GRÁFICO 2 - Na tua opinião, qual a conexão entre a literatura e a realidade? 86

GRÁFICO 3 - Sobre o quanto a leitura de obras literárias pode contribuir para a compreensão da realidade 86

GRÁFICO 4 – Literatura, formação profissional e cidadã..... 87

GRÁFICO 5 - Você participa de algum grupo/clube de leituras (presencialmente ou pela internet)?..... 88

GRÁFICO 6 - Em média, qual a tua frequência de leitura literária hoje? 88

GRÁFICO 7 - Como avaliarias o nível de incentivo de leitura que vens recebendo por parte dos profissionais da educação do IFPB (*Campus João Pessoa*)..... 89

GRÁFICO 8 – Incentivo a leitura professores da formação geral e professores do Ensino profissionalizante 90

GRÁFICO 9 - Para você, quanto a sua importância para a formação do ser humano do século XXI, a literature é? 91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e
Tecnológica CNI - Confederação Nacional da Indústria

CEP – Comitê de Ética em

Pesquisa EAFs – Escolas

Agrotécnicas Federais

EPT - Educação Profissional e

Tecnológica ETF - Escola Técnica

Federal

ETFs – Escolas Técnicas Federais

ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Médio

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São

Paulo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e

Tecnológica SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1. 1 Percursos metodológicos.....	15
2. PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICO-CONCEITUAIS DO TECNICISMO E DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO ALINHADOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO GERAL, E À EPT EM PARTICULAR.....	18
2.1 Modelo tecnicista aplicado à educação brasileira	18
2.2 O ensino de ofícios no Brasil colonial e escravocrata	23
2.3 Bandeiras de ofício em Portugal e no Brasil	25
2.4 Educação profissional no Brasil Império	28
2.5 Educação profissional da Paraíba.....	31
2.6 Criação das escolas de Aprendizes artífices.....	35
2.7 Industrialização brasileira e mudanças na educação profissional	37
3. DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EPT	41
3.1 Formação histórica da dualidade na educação brasileira e novas perspectivas.....	41
3. 2 A escola unitária, na concepção de Gramsci	45
3.3 A escola Unitária na percepção de Ramos	48
3.4 Criação dos CEFETs e dos Institutos Federais.....	49
4. A PERSPECTIVA SISTÊMICA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE “LEITORES DO MUNDO”.....	53
4.1 A formação integral por meio do acesso à cultura, à ciência e ao trabalho... 53	
4.2 Leitura, literatura e formação humana.....	57
4.3 A construção da leitura no percurso da história humana (não-ficcional e ficcional).....	58
4.4 Os entraves para a formação leitora no Brasil: Controle estatal e	

SUMÁRIO

analfabetismo.....	66
5. FORMAÇÃO LITERÁRIA GUIADA PELO PARADIGMA SISTÊMICO E INTEGRADOR E SUAS IMPLICAÇÕES À LEGITIMAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO	71
5.1 Literatura aliada à educação como instrumento de formação integral	71
5.2 Literatura no ensino médio: as implicações do estruturalismo	74
5.3 Desafios para a leitura no Brasil: Reflexões sobre hábitos e tendências.....	79
5.4 Ensino Técnico Integrado no <i>Campus</i> João Pessoa.....	81
5.5 Formação crítica de jovens leitores no universo da EPT	83
6. PRODUTO EDUCACIONAL	91
6. 1 Realização do evento "Sarau Literário: cultivando leitores doSéculo XXI"...	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	107
APÊNDICE A – PROJETO DO SARAU LITERÁRIO: CULTIVANDO LEITURES DO SÉCULO XXI (Canvas projeto).....	107
APÊNDICE B – LISTA DE PRESENÇA DO SARAU LITERÁRIO: CULTIVANDO LEITORES DO SÉCULO XXI (MANHÃ/TARDE)	108
APÊNDICE C – <i>SCRIPT</i> DO SARAU LITERÁRIO: CULTIVANDO LEITORES DO SÉCULO XXI	110
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para pais ou responsáveis)	113
APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - para estudantes (menores de idade)	118
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para maiores de idade)	123
APÊNDICE G: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	127
APÊNDICE H: ORÇAMENTO FINANCEIRO DA PESQUISA.....	131
APÊNDICE I: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MAIOR DE	

SUMÁRIO

18 ANOS).....	132
APÊNDICE J: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE).....	133
APÊNDICE L: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE).....	134
ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO CEP.....	135

1. INTRODUÇÃO

Desde as épocas mais remotas, quando surgiu a comunicação gestual até hoje, o compartilhamento de informações e de conteúdo simbólico faz parte da história e da evolução da humanidade. Fato que evidencia a literatura como um elemento rico da experiência humana, fornecendo elementos simbólicos e linguísticos que são importantes para a leitura do mundo e para a expressão de pensamentos. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2014), o desenvolvimento da linguagem falada possibilitou a contação de histórias pelos membros mais idosos de povos primitivos.

Sabendo disso, as narrativas, possivelmente, se voltavam para a tentativa de explicar o surgimento desses povos, bem como sobre a criação do dia e da noite, dos rios, dos mares, sobre quem veio antes deles e seus feitos.

Com o passar do tempo, os homens primitivos passaram a se expressar por meio de desenhos em rochas, a exemplo das pinturas descobertas por arqueólogos no século XIX, feitas em rochas e paredes de cavernas no sul da França (Lascaux, 15000-10000 a. C.) e na Espanha (Altamira, 15000-10000 a. C.) e que remontam do período Glacial (Combrich, 1999); posteriormente, estima-se que por volta de 2500 a. C., surgiram os primeiros rudimentos da escrita, por meios dos sumérios (povo semita oriental), que já haviam alcançado um estado superior em sua escrita cuneiforme, de modo que esta já eram capazes de expressar qualquer pensamento na língua suméria. Dessa forma, por ter desenvolvido a escrita, toda a tradição da Babilônia foi transcrita por gerações, preservando o seu legado (Fischer, 2006).

Nesse contexto, em paralelo ao desenvolvimento da escrita, desenvolvia-se também a cultura documental/livresca nos lugares onde a escrita havia sido despertada. Durante milhares de anos as tabuletas de argila e o papiro serviram de suporte à leitura, que, por sua vez, era restrita a pequenas parcelas da população (religiosos, escribas e famílias abastadas) e como havia poucos exemplares, em Roma, por exemplo, eles eram concebidos para serem lidos em voz alta (Fischer, 2006). Cenário que mudou com a evolução das técnicas de impressão e, posteriormente, das tecnologias da comunicação e informação, tornando os livros mais acessíveis.

Dentre os seus benefícios, a leitura permite que o indivíduo compreenda o que lhe seria incompreensível na vida comum, que contemple o outro, além da sua aparência externa e que consiga enxergá-lo em suas dimensões subjetivas e

objetivas.

O livro oferece ao leitor uma oportunidade única e insubstituível de viver aventuras, conviver com personagens extremamente corajosos, que mostram os seres humanos em sua essência, com suas virtudes e defeitos. Por meio da leitura, “podemos ver como um criminoso pode transformar-se, redimir-se como Jean Valgeane Raskolnikov” (Lévy, p. 50). A leitura literária leva o indivíduo a entender melhor o ser humano em sua complexidade.

Se é verdade que a literatura cultiva o imaginário humano com experiências vividas e idealizadas, ao fazê-lo nos ensina a observar o mundo de modo sistêmico/complexo (Morin, 2000) e nos põe em contato com o que há de mais profundo na condição humana: sua capacidade de transpor a mera animalidade criando mundos de sentido dentro do seu próprio mundo, conferindo significado ao desconhecido que habita em sua existência nunca totalmente respondida e, portanto, sempre aberta a possibilidades: “a literatura nos coloca em contato com o que está além do dizível” (Morin, 2018, p. 45). É, pois, por meio da literatura que dominamos a linguagem e conseguimos trazer o mundo real para dentro da nossa cabeça, refletir sobre ele, torná-lo abstrato para compreendê-lo e com isso, fazer a leitura do mundo real.

Nessa perspectiva, a proposta da pesquisa partiu do interesse pela literatura, como forma de desenvolver a imaginação, a inteligência e a compreensão de mundo. Por outro lado, destaca-se a importância do ensino integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como a literatura por si só nos conecta a várias áreas do conhecimento, provocamos sobre sua presença na cultura formativa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Diante dos estudos sobre o EPT e seus laços eventuais com o ideário tecnicista — enfatizando a produção de mão de obra qualificada, com o propósito dual de promover o ordenamento social e atender as necessidades da sociedade, satisfazendo a demanda por mão de obra qualificada e especializada, ao mesmo tempo que tende a manter a formação propedêutica inacessível para as classes trabalhadoras —, além de uma predileção pela literatura, pensamos que esta pesquisa se mostra relevante por desbravar a cultura literária em sua potência crítica de promover caminhos para a construção de uma formação que transponha a mera fragmentação do conhecimento, como eventualmente pode ocorrer na esteira das

práticas pedagógicas no Ensino Profissional e Tecnológico.

Tais razões fazem a literatura ser um farol de caminhos formativos integradores para todos os educadores e educandos que navegam no oceano complexo da educação. Quando falamos em Educação Profissional e Tecnológica, essa vocação integradora (não só metodológica, mas também epistemológica) da literatura se destaca por sua pertinência: por isso assentamos nosso olhar integrador para a Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), especialmente para os(as) estudantes do ensino básico desses Institutos.

Diante disso, acredita-se que há um campo de pesquisa promissor ao lidar com a problemática delineada para a investigação, especialmente considerando o contexto temático apresentado: de que modo(s) a formação crítica de leitores(as) de literatura, guiada pelo paradigma sistêmico da integração pode legitimar e fortalecer a lógica formativa do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM)?

O presente trabalho está em sintonia com a linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT, à medida que integra o estudo interdisciplinar, abordando temas da literatura de forma transversal e interdisciplinar, em sintonia com os campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com o objetivo de promover a formação integral do aluno, estando, dessa forma, em harmonia com a proposta do programa e da linha de pesquisa.

Além disso, a pesquisa sobre a importância da literatura pode contribuir para a formação integral não só dos estudantes do IFPB, mas da sociedade em geral. Diante das nuances de ensino ligadas à cultura de leitura literária, esta pesquisa buscou alternativas para a formação integral de pessoas mais completas, humanas e conscientes dos seus direitos, capacitando-os a se expressarem de forma clara e objetiva aspectos importantes para uma boa formação cidadã. Diante do exposto, delineamos os objetivos de nossa pesquisa:

Objetivo geral

- Compreender de que modo(s) a formação de leitores(as) de literatura guiada pelo paradigma sistêmico da integração pode legitimar e fortalecer a lógica formativa do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

Objetivos específicos

- Investigar os pressupostos pedagógico-conceituais do tecnicismo e da integração no ensino, alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular.
- Analisar a dualidade histórica e as possíveis perspectivas de integração entre a educação básica e a EPT.
- Investigar a perspectiva sistêmica do paradigma da complexidade na educação integrada pelas vias da leitura literária.
- Analisar a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração e suas implicações à legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio.
- Organizar um evento literário, proporcionando um ambiente acolhedor e inspirador para a comunidade escolar.
- Produzir um vídeo educativo abordando a experiência integradora dos estudantes do ETIM.

1.1 Percursos metodológicos

O primeiro passo da nossa pesquisa foi verificar o estado da arte com relação ao tema de nossa análise no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, em agosto de 2021. O resultado dessa busca revelou que a leitura, a literatura e a Educação Profissional e Tecnológica são temas muito caros para a educação. Verificamos que existem muitos trabalhos acadêmicos, publicados nos últimos cinco anos, que, de forma combinada ou isolada, abordam da seguinte forma os temas citados: no portal de periódicos da CAPES, a combinação “Literatura e educação profissional e tecnológica” apresentou 121 mil resultados; “Educação profissional e tecnológica e leitura” apresentou 399 resultados; e “Literatura e leitura”, 478 mil resultados.

Se é verdade que esses temas são muito abordados em pesquisas, também é verdade que ainda há muito por se fazer para diminuir o *déficit* na formação de uma cultura leitora no Brasil. Assim, a análise dos dados da pesquisa baseou-se na leitura de obras que pensam a leitura literária como prática integradora. Nesse contexto, encontramos em Edgar Morin um horizonte crítico interessante para perspectivar nossa compreensão epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica e, mais especificamente, da educação integrada, sob o prisma complexo do paradigma

sistêmico.

Além disso, destacamos a publicação de Formiga, Cavalcanti e Araújo (2020), cujo título é: “A formação do leitor em suas múltiplas dimensões: a leitura literária sedimentando a prática integradora no ensino médio técnico do IFPB – *Campus* João Pessoa”, que trouxe relevantes reflexões a respeito dos processos que envolvem a formação do leitor literário enquanto sujeito cuja própria construção está inserida numa sociedade moldada por múltiplas dimensões (histórica, política e cultural).

Tivemos a importante contribuição do trabalho de Behrens e Oliari (2007), cujo título é: “A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade”, que destaca a evolução do pensamento científico, com ênfase na reflexão sobre as mudanças de paradigmas, o que repercute nos padrões da ciência e afetam a prática docente profissional. Ainda refletindo sobre complexidade e pensamento sistêmico, tivemos como referência o artigo: “Evolução da ciência moderna e seus desafios para o século XXI”, de autoria de Rufino e Almeida (2014). No artigo, os autores promovem um diálogo entre os pressupostos estruturantes da ciência clássica e as atuais tendências científicas, tendo os mitos como ponto de partida para o entendimento do conhecimento primitivo, passando pelo desenvolvimento da ciência, que foi impulsionada pelo potencial de sua racionalidade, concluindo sua reflexão sobre o pensamento sistêmico que atua em paralelo com complexidade para dialogar com a problemática trazida pela ciência moderna.

Sobre a história da Educação Profissional e Tecnológica da Paraíba, temos a importante contribuição de Candeia e Cury com o capítulo de livro: “Educação Profissional na Paraíba: a Escola de Aprendizizes Artífices”, no texto, os autores narram as primeiras tentativas de implantação da educação profissional na Paraíba.

Quanto à classificação, nossa pesquisa assume uma tipologia teórico-prática, com abordagem qualitativa-quantitativa. De acordo com Richardson (2012), em pesquisas qualitativas de campo os procedimentos metodológicos exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas, e na pesquisa bibliográfica são levantadas obras bibliográficas atualizadas e reconhecidas. Sendo assim, uma abordagem considerada mista, já que “envolve suposições filosóficas e o uso de combinação de ambas as abordagens” (Richardson, 2007).

De acordo com Richardson (2007, p. 143), o universo ou população reúnem diversos elementos com determinadas características. Quanto à amostragem, a

pesquisa é, não probabilística. Neste caso, “a probabilidade de cada elemento ser selecionado para amostra é desconhecido e, portanto, não é possível calcular o erro amostral” (Richardson, 2017, p. 147). Nesse sentido, o universo da pesquisa em questão é composto pelos alunos do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, *Campus* João Pessoa do IFPB, e as motivações para a escolha do referido universo são a proximidade geográfica, além do fato de estar relacionado com o objeto de pesquisa. O ETIM que entrevistamos possui cerca de 45 estudantes; do total, 15 alunos responderam à pesquisa. Sabendo disso, para Richardson (2017. p. 144), é considerada amostra qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população.

Quanto aos Produtos Educacionais que desenvolvemos com a presente pesquisa, são eles: a realização de um sarau literário e um documentário. O documentário tematiza a importância da literatura e do ato de ler na formação humana na perspectiva de estudantes que vivenciam a experiência do Ensino Técnico Integrado ao Médio e o sarau literário, com o objetivo de divulgar e fortalecer o *Clube do livro Paideia*, criado em agosto de 2020 e até então coordenado pelo Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino, do IFPB (*Campus* João Pessoa) e o *Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI*, que foi realizado em maio de 2023, no Auditório José Marques. O evento constituiu-se da promoção de apresentações artísticas, de mesas redondas e da participação do público e passou a integrar os produtos educacionais desenvolvidos neste estudo em decorrência dos desdobramentos da pesquisa.

Os (As) participantes do documentário foram selecionados entre os estudantes do ETIM do IFPB (*Campus* João Pessoa) que são membros do *Clube do Livro Paideia*, e de outros alunos que participaram ou não do Sarau. Em suma, faremos uma entrevista ampla com todos os estudantes do Curso Técnico em Contabilidade, pertinentes ao ETIM do IFPB (*Campus* João Pessoa), através de questionário semi estruturado (ver apêndice G). Como parte desses estudantes fazem parte do *Clube do Livro Paideia* e dos alunos que assistiram ao Sarau, bem como outros alunos do Curso Técnico em Contabilidade, nossa entrevista com os membros desses grupos foi oral, partindo das mesmas questões da entrevista, buscando um aprofundamento subjetivo delas. Essas entrevistas orais compuseram o documentário (um dos dois produtos educacionais que preparamos, junto com o “*Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI*”). Desta forma, essa modelagem de entrevista oral e semiestruturada que escolhemos para o documentário tem como base o diálogo

forjado com foco em assuntos predeterminados, já que o(a) entrevistador(a) segue um plano que pode ser adaptado no decorrer da entrevista (Santos *Apud* Richardson, 2017). Pelas características dessa modalidade de produção audiovisual, não há possibilidade de fazer um roteiro fechado contendo todas as sonoras do filme antes de tê-las captadas, visto que o roteiro final depende das entrevistas com as personagens que serão entrevistadas durante a produção.

O projeto deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil (CAAE: 57470722.0.0000.5185) e aprovado inicialmente sob o parecer 5.480.206. em junho de 2022. Posteriormente, devido aos desdobramentos da pesquisa, optamos por reenviar o projeto detalhado, em forma de emenda, informando ao CEP, mudanças na versão original de pesquisa em relação ao título e ao tipo de participantes, destacando que não houve, nesta ação, mudanças significativas no projeto, conservando-se, portanto, o objeto do projeto. Tal alteração, cujo parecer é: 6.282.01, foi aprovada pelo CEP em 04 de setembro de 2023.

2. PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICO-CONCEITUAIS DO TECNICISMO E DA INTEGRAÇÃO NO ENSINO ALINHADOS À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO GERAL, E À EPT EM PARTICULAR

2.1 Modelo tecnicista aplicado à educação brasileira

De acordo com Aranha (1996); Oliveira, Pantoja e Azevedo (2019), nos anos 1960, particularmente após a implantação do regime militar no Brasil, a tendência tecnicista na educação foi incorporada à rotina das escolas brasileiras. Suas características estão fundamentadas no modelo de produção *taylorista*, o qual transporta os fundamentos da gestão empresarial e fabril para a escola, com a pretensão de promover maior eficiência e eficácia do ensino, por meio da hierarquização do processo educativo, de forma semelhante ao que se aplica na indústria.

A tendência que nasceu nos Estados Unidos foi adotada no Brasil durante o regime militar, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970. Nesse período, o modelo organizacional que predominou nas escolas foi o planejamento racional da atividade pedagógica, as funções especializadas, uso de técnicas e instrumentos de

ensino, a exemplo das máquinas de ensinar e o ensino pela televisão (Aranha, 1996).

Embora esta tendência, baseada na teoria do capital humano, tenha ganhado força durante o regime militar, sua entrada no Brasil está ligada ao surgimento do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), cuja criação aconteceu em 1961, com a participação de um grupo de empresários do Rio de Janeiro, de São Paulo, de multinacionais e da Escola Superior de Guerra. Segundo Silva (2016), a intenção desses grupos era retirar o poder dos políticos sobre o estado e alinhar as universidades aos interesses da indústria.

Durante a vigência do regime militar, muitas empresas multinacionais foram instaladas no Brasil. Nesse período, puxado pela demanda das empresas e pela filosofia positivista adotada pelos militares, o tecnicismo foi incorporado em diversas ações da sociedade (Aranha, 1996). Nesse contexto, a educação foi colocada a serviço de um projeto de desenvolvimento econômico, com o objetivo de formar mão de obra especializada para atender às necessidades do mercado. A ideia era que quanto mais houvesse mão de obra qualificada, maior seria a eficiência do processo produtivo. Com isso, a legislação foi alterada, com o intuito de reorganizar as etapas do ensino no país, em função disso, foi promulgada a Lei 5.692/1971. Com as mudanças, saía de cena os ensinos primário e secundário e adotava-se os ensinos de primeiro e segundo graus, além disso, tornou-se obrigatório o ensino profissionalizante no segundo grau (Oliveira; Pantoja; Azevedo, 2019).

Com a intenção de promover a eficiência do ensino, o Governo Federal mudou a dinâmica de trabalho na escola, que passou a adotar um processo semelhante ao de uma linha de montagem industrial. A ideia também circulou entre outras áreas da sociedade, influenciando ações de várias áreas da sociedade organizada, atingindo sindicatos, estados e escolas. Nesse período, foram adotados pressupostos teóricos pertinentes à filosofia positivista e à psicologia behaviorista, que servem de base para o estabelecimento de uma ciência como pensamento objetivo, valorizando os processos passíveis de verificação rigorosa. Neste sentido, apenas o observável e o mensurável poderia ser validado, culminado na especialização dos saberes. Aos poucos, as modificações no sistema de ensino iam se enraizando de forma que começaram a ser encaradas normalmente, conforme indica Aranha (1996, p. 209):

Com o tempo, a teoria das organizações deixa de ser prerrogativa dos gerentes das grandes empresas para se estender ao Estado, à escola, ao partido, ao

sindicato e inclusive à escola. Em nome de maior produtividade, eficiência, a “racionalidade” da organização fortalece o poder dos homens de formação técnica, sejam administradores, engenheiros, economistas, gerando a tecnocracia ou melhor dizendo, a tecnoburocracia.

A lógica de funcionamento da tendência tecnicista consiste em transformar os professores em executores de tarefas, cujas estruturas foram previamente planejadas por outrem. Dessa forma, não é dada aos professores, a prerrogativa de conceber seu próprio material didático, de refletir sobre o conteúdo e sobre os objetivos a serem alcançados. Devido a lógica da divisão do trabalho, que caracteriza o tecnicismo, essas metas já estão definidas, cabendo ao professor o papel de executá-las (Oliveira; Pantoja; Azevedo, 2019).

A discussão entre tecnicismo e formação integral é também uma discussão sobre a dualidade na educação brasileira que, segundo Ramos (1996) reserva lugares distintos para as classes trabalhadoras que terão necessariamente, uma formação técnica, destinada a suprir a demanda do mercado do trabalho pelo trabalho braçal, enquanto destina a formação propedêutica às classes privilegiadas, que serão preparadas para ocupar os postos de gestão da sociedade, reforçando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Para superar essa dualidade na educação, alguns especialistas propuseram as concepções de Ensino Técnico Integrado, educação unitária, politécnica e omnilateral. Ramos (1996) considera que a educação unitária permite que todos tenham acesso ao conhecimento e às culturas produzidas pela sociedade, concebendo o trabalho como forma de realização humana e também como *práxis* econômica. Dessa forma, a abordagem proposta teria seria mais integradora, no sentido de desenvolver uma compreensão mais abrangente do conhecimento, preparando os alunos para enfrentar questões mais complexas e interdisciplinares que caracterizam muitos aspectos da sociedade e do mundo contemporâneo.

Um dos movimentos da educação brasileira, que merece destaque pela sua ambição, foi a tentativa de profissionalização universal compulsória do ensino médio. Ironicamente, “ela representou, certamente, o maior fracasso”, (Cunha, 2000d, p. 181). A ideia era fundir todos os ramos do 2º ciclo do ensino médio, por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB-61). “Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico

passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais” (Cunha, 2000d, p. 181). Em resumo, todos os cursos do segundo grau passaram a ser profissionalizantes, não havendo mais lugar para a formação propedêutica, houve a extinção do exame de admissão e a formação no primário e ginásio passou a somar oito anos (Silva, 2016).

A imposição do governo de ofertar os Cursos Técnicos no Ensino Médio em todas as escolas estaduais esbarrou na necessidade de capacitar os docentes e de criar condições de funcionamento dos cursos, o que exigia investimentos em laboratórios, além de gastos com compras de equipamentos e capacitação de pessoal. Em razão disso, foram priorizados os cursos técnicos em administração, técnico em contabilidade e técnico em secretariado, que não demandam laboratórios. Esses cursos foram ofertados em larga escala e, em pouco tempo, uma grande massa de técnicos formados nessas áreas não encontravam espaço no, já saturado, mercado de trabalho (Moura, 2007).

Cunha (2000d) destaca que os reformadores do ensino do 2º grau ignoraram a carência de recursos humanos e materiais das escolas, sobretudo as escolas públicas. Soma-se a isso, a falta de estrutura física para as atividades básicas de uma escola e, sobretudo, o alto custo de construção e manutenção de laboratórios. Como consequência dessas mudanças, algumas escolas públicas cogitaram efetuar cobranças, por meio das caixas escolares, para cobrir as exigências, o que gerou revolta nos estudantes.

Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Agrotécnicas Federais (EAFs), ao contrário das escolas públicas estaduais, receberam investimentos adequados, compatíveis com as tendências industriais que se apresentavam na época. Foram implantados nas ETFs os cursos técnicos em: Mecânica, Eletrotécnica, Geologia, Edificações e Estradas, enquanto nas EAFs foram ofertados cursos na área agropecuária (Moura, 2007).

Moura (2007) observa que docentes das Escolas Técnicas Federais recebiam melhores salários do que os das Escolas Estaduais e tiveram acesso à capacitação. Com o tempo, o processo de profissionalização do Ensino Médio foi perdendo forças nas esferas estaduais, a ponto de estar quase em desuso no fim dos anos 1980. Assim, a educação técnica, na esfera pública, ficou a cargo das instituições de ensino federais.

Os egressos dos cursos técnicos do Ensino Médio das ETFs obtiveram êxito no mercado de trabalho, encontrando colocação em renomadas empresas públicas e privadas. A exemplo da Petrobras, Vale do Rio Doce, empresas de abastecimento de água e saneamento, telecomunicações e muitas outras empresas de pequeno e médio porte. Outra parte significativa dos alunos optou pelo Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio (Moura, 2007).

Por terem se tornado modelos inalcançáveis de educação para a maior parte das escolas, tanto particulares quanto públicas. As Escolas Técnicas Industriais foram procuradas para realizar convênios, fornecendo a parte do ensino técnico para outras escolas, o que se tornou inconveniente tanto para os alunos quanto para os professores das escolas industriais, além de causar transtornos pedagógicos e disciplinares. Havia, também, descontentamento por parte das administrações das escolas técnicas industriais, que temiam a desvalorização da profissão de técnico industrial, devido à qualificação inferior que adviriam dessas escolas técnicas (Cunha 2000d).

Por ter muitas falhas em sua execução, a proposta de profissionalização compulsória da população não foi bem recebida pela sociedade. Nesse contexto, havia uma demanda da sociedade pelo Ensino Superior. Nesse sentido, segundo Moura (2007), os militares pretendiam responder aos anseios da população por Educação Superior, oferecendo formação técnica como forma de garantir o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, as instituições de ensino privado ignoraram a proposta do Estado, mantendo a educação propedêutica, enquanto a esfera pública abraçou a educação profissionalizante.

A situação criada pela Lei n°.5.692, de 11 de agosto de 1971, embora não tenha encontrado consonância na sociedade brasileira, persistiu por mais de umadécada. Anos depois, na década de 1980, a Lei n°. 7.044/82 abrandou a lei anterior, embora tenha mantido seus pareceres. Decorridos mais alguns anos, o parecer n°. 785/86, o termo “preparação” passou a ter a conotação de preparação para o vestibular, dando a entender que não há obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

Na esteira do esforço governamental de gerar mais cursos universitários de curta duração, sobretudo, nas Escolas Técnicas Federais, o decreto de lei de nº 547, de 18 de abril de 1969, autorizou o funcionamento, nestas instituições, de cursos de curta duração. Essa era uma demanda do mercado de trabalho que carecia de técnicos qualificados para o trabalho na indústria.

2.2 O ensino de ofícios no Brasil colonial e escravocrata

Um dos primeiros grandes empreendimentos brasileiros no período colonial foi o engenho de açúcar. Nestes ambientes, a prática de quaisquer ofícios manuais era realizada por escravos negros, que representavam quase a totalidade da mão de obra do engenho (Suckow, 1961). Também foi nos engenhos que foram ensinadas as primeiras técnicas para operar o ferramental arcaico, usado no período, assim, essa tarefa coube a profissionais brancos com mais experiência. Com o passar do tempo, esses profissionais brancos foram abandonando tais funções, desempenhadas por meio do trabalho manual, as quais foram preenchidas majoritariamente por trabalhadores escravizados.

Aos brancos, àqueles que ocupavam certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou serviços médicos, ou de mecânica, pois isso ficara reservado aos humildes escravos (Suckow, 1961, p. 72).

Sendo assim, nesses ambientes, a prática de quaisquer ofícios manuais era realizada por escravos negros, que representavam quase a totalidade da mão de obra de um engenho (Suckow, 1961; Cunha 2000b).

O aprendizado de ofício destinado aos escravos nos engenhos era realizado de forma prática, “sem padrões ou regulamentações” (Cunha, 2000a). Em algumas das atividades, era exigida alta qualificação para atender as expectativas do senhor, e as condições de trabalho em algumas das funções eram demasiadamente insalubres, a exemplo da “casa dos cobres”, também chamada de “casa dos penitentes”, operada por tacheiros e caldeireiros em condições de absoluta insalubridade, numa situação agravada por algum tipo de instrumento de tortura, utilizado como se fosse algum artefato didático na expectativa de que o ferro e o trabalho os amansassem (Cunha, 2000a).

Com a descoberta de ouro em Minas Gerais, a cultura açucareira que dominava anteriormente a vida na colônia, deu lugar a um novo ciclo econômico protagonizado pela corrida do ouro, cuja descoberta atraiu pessoas de todos os lugares, causando abandono, por parte dos senhores, de diversas plantações (cana, algodão, cacau) (Cunha, 2000a). A cobiça pelo ouro também atraiu oficineiros de todo o país, que se mudaram para as vilas em busca de melhor remuneração para os seus trabalhos.

Em virtude dessas movimentações, sobretudo na grande corrida pelo ouro, que se intensificou em 1693, houve desequilíbrios relacionados à oferta de serviços, nos lugares de origem desses trabalhadores, que ao deixar as suas regiões, provocaram escassez de serviços e o encarecimento dos produtos fabricados nas respectivas localidades. Essa nova configuração na economia brasileira, levou as casas da moeda a protagonizarem o ensino de ofícios em artes necessárias ao beneficiamento do ouro (Suckow, 1961).

Quanto à formação de novos trabalhadores, o aluno levava de quatro a seis anos para se formar, ao final desse período, os recém-formados faziam jus a um prêmio em dinheiro. Ainda nessas circunstâncias, os métodos de ensino eram desordenados, entretanto, diferia do ensino ofertado nos engenhos, por estar destinado aos filhos de trabalhadores brancos. Outro ponto divergente entre o ensino nos engenhos e o ensino das casas da moeda é que no primeiro caso, os alunos não eram obrigados a fazer provas para comprovar o aprendizado, diferentemente do ofício de ourives cuja destreza do aprendiz era posta à prova (Cunha, 2000b).

A força de trabalho que existia nessas casas era composta por oficiais fundidores, ensaiadores e moedeiros. Essas profissões eram muito valorizadas devido a coleta do “quinto”, imposto cobrado pela Coroa brasileira sobre todo o ouro beneficiado nas casas da moeda, portanto pagava-se bem aos empregados. A profissão era tão reconhecida que os trabalhadores tinham privilégios semelhantes aos dos atuais parlamentares brasileiros. Assim, “os moedeiros tinham privilégios especiais, como o de isenção de recrutamento militar, prisão e foro especiais, uso de armas, sedas, pensões e outros” (Cunha, 2000b, p. 36).

Para os ourives independentes, toda essa ascensão proporcionada pelo beneficiamento do ouro não perdurou por muito tempo e foi reprimida pela Coroa, ávida pelo recolhimento dos quintos. Por haver inúmeros ourives no Brasil, a Coroa Portuguesa não conseguia fiscalizar suas atividades e tinha fortes suspeitas de que os impostos obrigatórios não estavam sendo pagos de acordo com as suas exigências. Dessa forma, ela foi reduzindo o número de ourives autorizados a exercer a profissão, até que em 1766, todos os ourives foram banidos da colônia, sendo permitida a profissão apenas em Portugal. Com isso, a única opção de trabalho que restou para o ourives em solo brasileiro foram as casas da moeda.

Os ganhos proporcionados pela exploração do ouro em Minas Gerais, e posteriormente potencializados com a política pombalina, resultaram no aumento do

comércio interno. Com a criação da Companhia Geral Comercial do Grão-Pará e Maranhão, pelo Marquês de Pombal, novas técnicas de produção agrícola foram implementadas naquela região, assim como a introdução do trabalho escravo. Essas ações, aliadas à revolução industrial que acontecia na Europa, que demandava cada vez mais produtos primários coloniais, resultaram em prosperidade econômica. Como forma de apoiar aos centros comerciais e, ao mesmo tempo, exercer o controle estatal, a Coroa criou os arsenais da Marinha do Pará, em 1761, e do Rio de Janeiro, em 1763, mesmo ano em que este Estado passa a sediar o vice-reinado (Cunha, 2000b; Suckow, 1961).

Os Arsenais da Marinha criados pela Coroa demandam uma grande quantidade de mão de obra que não existia no Brasil. Suckow (1961) relata que existia dificuldade de encontrar pessoal habilitado para atuar tanto na construção naval quanto nos Arsenais da Marinha

Foi, pois, com o intuito de sanar aquela lacuna que se fazia sentir com mais intensidade no tocante aos engenheiros navais e aos artifices de maior categoria, aos mestres, contra-mestres e mandadores, que D. Maria I expediu a Carta de Lei, de 26 de outubro de 1796, a qual, entre outras providências relativas a Marinha Portuguesa, incluía, no Título Quinto, a criação de uma nova modalidade de engenheiros, a dos Construtores, e estabelecia dois tipos de cursos, o primeiro, destinado a nova espécie de Engenheiros Construtores e o segundo voltado para o preparo da mestrança. (Suckow, 1961, p. 80)

Com a instalação dos Arsenais de Marinha da Bahia, Pará e Rio de Janeiro, muitos mestres e contramestres portugueses mudaram-se para o Brasil, fixando residência nesses Estados. Nesse sentido, Suckow (1961) observa que a intenção da Carta de Lei era proporcionar instrução profissional, assim, os operários vindos de Portugal, além de realizar seus próprios trabalhos, ainda ensinavam seus ofícios aos aprendizes. Os trabalhadores do Arsenal eram, em sua maioria, brancos e portugueses, porém havia entre eles escravos da coroa e dos próprios trabalhadores. A mão de obra empregada era: “além dos mestres de Ribeira carpinteiros, calafates, poleeiros, ferreiros, fundidores de cobre, tanoeiros, covoqueiros, bandeireiros, funileiros, pintores, tecelões, pedreiros, canteiros e outros” (Cunha, 2000b, p. 38).

2.3 Bandeiras de ofício em Portugal e no Brasil

A organização do trabalho no Brasil, bem como o ensino de ofícios no período

colonial e escravocrata foi inspirado no modelo corporativo da metrópole. Os mesterais¹ se libertaram da condição servil no século XVI. Como estes profissionais já haviam se organizado informalmente, embora não dispusessem de nenhum poder na administração das cidades, que era exercido apenas pelos chamados “homens bons”, que por serem membros da nobreza ou da burguesia, apenas eles tinham tal prerrogativa.

Essa realidade mudou quando mesterais apoiaram a Resistência do Mestre de Avis contra a invasão do rei de Castela forçaram os chamados “homens bons” a se juntarem a eles na luta. Grato pelos bons préstimos dos mesterais, em 1383, “o regedor e defensor do reino” permitiu a participação de 24 mesterais no governo da cidade de Lisboa, sendo dois de cada mester². Dentre os participantes, alguns poderiam por delegação dos demais, exercerem atividades políticas, sendo considerados os homens bons dos mesterais (Cunha, 2000b). “Os 24 representantes foram assumindo maiores poderes diante da Câmara municipal e dos próprios oficiais; a institucionalização levou à criação da casa dos vinte e quatro, instância intermediária entre os ofícios e a Câmara.” (Cunha, 2000b p. 40-41).

Os mesterais se reuniam em assembleia anualmente. Nesses eventos aconteciam a eleição dos juízes e os escrivães eram designados. “Os juízes examinavam os oficiais que deveriam elaborar trabalhos padronizados, chamados ‘peças de examinação’, e, mais raramente, ‘obras primas’” (Cunha, 2000b).

A prestação de exames era permitida aos obreiros, desde que atendesse aos seguintes critérios: ter aprendizagem concluída, estar sob as ordens de um mestre e trabalhar mediante salário. Não havia regulamentação formal para a aprendizagem, no entanto, era permitido ao oficial aprovado, que possuísse de carta de carta de examinação passada pelos juízes, confirmada e registrada pela Câmara, se estabelecer por conta própria, como mestre de tenda aberta, assim como participar das eleições de juízes (Cunha, 2000b). O modelo corporativo adotado em Portugal tinha três categorias distintas, a saber: corporação, bandeira e confraria. De acordo com Cunha (2000a; 2000b), além das corporações/bandeira, existiam também as confrarias ou irmandades. A diferença entre elas se dava em virtude dos seus respectivos objetivos. As corporações também eram denominadas bandeiras, por

¹ Indivíduo de profissão manual, artífice.

² Corporação formada por 24 oficiais mecânicos que, através de seus procuradores, concorriam com a câmara em dar regimento aos ofícios e taxa aos preços da mão de obra.

ostentarem a bandeira dos seus santos protetores em cerimônias religiosas.

A organização corporativa era hierarquizada, composta por mestres, oficiais e aprendizes. Em relação à organização das corporações de ofícios, a diferença central entre as corporações e as irmandades ou confrarias é que as corporações tinham objetivos econômicos, sociais e políticos, enquanto as segundas tinham interesses exclusivamente religiosos. As configurações das bandeiras eram mutáveis, as alterações eram ditadas pela configuração política e econômica de cada época (Cunha, 2000b).

Quanto ao ensino ofertado pelas corporações, a aprendizagem dos ofícios tinha um papel muito importante na atividade produtiva, conforme explica Cunha (2000, p. 45): “a aprendizagem dos ofícios, processo reprodutivo e regulador básico da economia corporativa. A regulamentação do número de novos artesãos, da qualidade do seu trabalho, e da oferta do número de trabalhadores disponíveis para os mestres”. Os regulamentos nem sempre definiam a idade dos aprendizes, algumas exigências eram estipuladas para determinados ofícios, assim como restrições étnicas eram impostas. Sendo assim, em geral, os aprendizes faziam acordos com os seus mestres para acertar as condições para a prestação dos serviços. Não obstante, as normas já eram notadamente firmadas pelos costumes e, posteriormente, passaram a compor os contratos escritos.

Era permitido apenas dois aprendizes por mestre e estes deveriam ser registrados na Câmara Municipal. O tempo para a formação não era estipulado, o aprendiz recebia o certificado, quando o mestre o considerava apto. De posse do certificado, o recém-formado apresentava o documento a um juiz de ofício, e com isso era matriculado como oficial. Com o título de oficial, ele adquire o direito de trabalhar como obreiro ou jornaleiro na tenda de um mestre. Após um período, que podia variar de dois a cinco anos, ele poderia requerer um exame perante juiz e escrivão. O exame consistia na elaboração de uma obra, a qual era previamente estipulada (Cunha, 2000a).

No Brasil, conforme Luccock (1975) *apud* Cunha (2000b), havia, na cidade do Rio de Janeiro, um efetivo de 1250 oficiais mecânicos, para uma população aproximada de 60 mil habitantes. Cunha (2000b) comentando documentos da organização corporativa do Rio de Janeiro, identifica a irmandade de São Jorge dos Ferreiros, como autora da solicitação, por meio de regimento enviado à rainha de Portugal, Maria I, que pedia a permissão para “com a garantia da Coroa, reunir todos

os ferreiros e serralheiros, ofícios-cabeça da irmandade, aos ofícios anexos seguintes: cutileiros, espingardeiros, latoeiros, pilheiros, funileiros, caloureiros, cepadeiros, douradores e seleiros” (Cunha, 2000b, p. 49).

Anos antes, em 1752, a irmandade de São José, no Rio de Janeiro havia sido concedida por decreto de ordem régia. Rohan (1923) *apud* Cunha (2000b). A irmandade de São José era considerada a mais próspera.

As corporações perduraram no Brasil até 1824, quando foram extintas pela Constituição do Império do Brasil. Cunha (2000b) afirma que a carta outorgada apenas confirmou e sancionou a derrocada da organização corporativa do ofício, já determinada por diversos fatores impostos pelas limitações da economia colonial.

De acordo com Suckow (1961) a constituição de 1824, não trouxe fundamentação para os problemas do ensino profissional, entretanto, influenciou o destino que ele tomaria. Com o fim das corporações de ofício, os aprendizes se tornaram livres da “tirania e da ganância dos mestres” e isso abriria em alguma medida os horizontes para o desenvolvimento industrial, entretanto, a nova constituição não trouxe uma nova organização à aprendizagem de ofício no lugar da que foi extinta.

2.4 Educação profissional no Brasil Império

Em 1809, a recém-chegada corte brasileira, por meio do Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, no Rio de Janeiro, com a função de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa³, que vieram para o Brasil, junto com seus mestres artífices, na mesma frota que transportou a família real e a sua comitiva (Cunha, 2000a; Suckow, 1961). A instituição mais tarde serviria de referência para as escolas que surgiram depois. Isso porque, o padrão adotado no Brasil foi a oferta de ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento escolar, excluindo-se o “ensino das primeiras letras” e dando ênfase ao aprendizado do ofício em si, cujas aulas se davam no próprio local de trabalho, ou seja, no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha. Só mais tarde, o ensino das primeiras letras foi acrescido (Cunha, 2010a).

O Colégio das Fábricas teve a finalidade de atender à educação de artistas e aprendizes portugueses que vieram de Portugal para o Brasil em busca das

³ Instituição destinada à educação de órfãos.

oportunidades de trabalho que surgiram com a permissão de instalação de indústrias no Brasil, uma vez que o funcionamento de estabelecimentos industriais do Brasil havia sido proibido pelo alvará de 5 de janeiro de 1785 (Suckow, 1961).

Anos depois da implantação do Colégio das Fábricas, em 1820, foi criada a Academia de Belas-Artes. Cunha (2000b) destaca que somente 35 anos depois, em 1855, ela passou por uma reformulação, que estabeleceu a estruturação dos cursos. A academia era assim organizada: havia cinco áreas de estudos, cada uma delas era subdividida em cadeiras da seguinte forma: arquitetura (desenho geométrico, desenho de ornatos, arquitetura civil); escultura (escultura de ornatos, gravura de medalhas e pedras preciosas; estatuária); pintura (desenho figurado, paisagens, flores e animais, pintura histórica); ciências acessórias (matemáticas aplicadas, anatomia e fisiologia das paixões, história das artes estética e arqueologia) e música (não especificadas).

O ingresso na Academia de Belas-Artes era mais fácil, se comparado aos cursos de medicina, de direito e de escolas militares, essa relativa facilidade é explicada por Cunha (2000b), pela ausência dos privilégios ocupacionais existentes nas demais atividades profissionais citadas. Havia um exame de admissão, no qual o aluno se submetia a uma comissão de dois examinadores. A prova consistia em demonstrar que sabia ler, escrever e realizar as operações matemáticas. O investimento em cadeiras como desenho geométrico, desenho de ornatos, escultura e matemáticas aplicadas, tinham a pretensão de ajudar no progresso da incipiente indústria nacional, além de contribuir para o avanço das artes. O objetivo era formar dois grupos distintos de profissionais: os artistas que se dedicavam às belas-artes e os artífices voltados para as artes mecânicas. O exame final era realizado por uma junta formada por mestres, nomeada pelos professores da academia. Após a aprovação, o recém-formado receberia o diploma de mestre na sua especialidade (Cunha, 2000b).

No final dos anos 1850 foram criados os Liceus de Artes e Ofício. Diferentemente das Academias de Belas-Artes, que ofertavam cursos superiores, os Liceus de Artes e Ofício eram destinados a todos os indivíduos livres ou libertos, desde que não tivesse contra si, nada que desabonasse sua conduta. Sua manutenção era provida por recursos de cotas pagas por sócios ou de doações de sócios benfeitores, sobretudo de membros da burocracia estatal, fazendeiros e comerciantes, embora também houvesse artífices entre os mantenedores. O Liceu de Artes e Ofícios

diferenciava-se das Academias de Belas Artes. Sobre esse fato, Cunha comenta (2000b, p. 120) : “A academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o Liceu era a ‘escola do povo’”.

A primeira iniciativa para a criação desses liceus surgiu no Rio de Janeiro em 1858, e mantida pela sociedade propagadora de Belas-Artes, organizada em 1857 por iniciativa do coronel Joaquim Bethencourt. Anos depois, mais cinco outras capitais seguiram o exemplo do Rio de Janeiro, são elas: Salvador (1872), mantida pela Associação Liceu de Artes e Ofícios; Recife, (1880) mantida pela Sociedade dos Artistas e Mecânicos e Liberais; São Paulo (1882), mantida pela Sociedade Propagadora de Instrução Popular; Maceió (1884) mantida pela Associação Protetora da Instrução Popular (1886); Ouro Preto, mantida pela Sociedade Artística Oupretana (Cunha, 2000b).

Conforme citamos anteriormente, a manutenção desses Liceus foi resultado de um esforço conjunto de sócios mecenas que doavam dinheiro, mercadoria e até força de trabalho por meio do voluntariado de professores. Os liceus também recebiam divulgação na imprensa por meio de campanhas publicitárias para atrair novos doadores. Cunha (2000b) registra os jornais *Gazeta de Notícias* e *Jornal do Comércio* como frequentes divulgadores do Liceu.

Nos anos 1840, surgiram as Casas de Educando Artífices. Ao todo, foram instaladas dez dessas casas, em capitais brasileiras, no período de 1840 a 1865. A primeira delas foi instalada no Pará, no ano de 1840, e serviu como modelo para as demais. A sequência de instalação das casas ficou assim: Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1954), Ceará (1956), sergipe (1956), Amazonas (1956), Rio grande do Norte (1959) e Paraíba (1865) (Cunha, 2000b).

A Instituição pioneira, dentre as Casas de Educandos Artífices, foi fundada no Pará, em 1840, ela iniciou suas atividades ensinando os ofícios de: carpinteiro, pedreiro, ferreiro, tanoeiro, funileiro e sapateiro. Na falta de oficinas próprias, o Arsenal da Marinha, o Arsenal de Guerra, o cais e o hospital foram utilizados como locais de aprendizagem. A previsão inicial era de matricular 50 alunos e logo foi alcançada. Em 1853, a instituição alcançou a marca de 138 alunos matriculados e atingiu o auge de alunos matriculados em 1873, com 300 alunos matriculados em diversos cursos. Os anos que se seguiram, foram de decadência na oferta de cursos, devido à crise do algodão enfrentada pelo governo. Em 1889, a quantidade de alunos retornou ao número inicial, que era de 50 alunos (Cunha 2000a; Cunha 2000b).

O Asilo de Meninos Desvalidos, segundo Cunha (2000b), foi o mais importante estabelecimento de ensino destinado ao amparo de órfãos e à qualificação profissional. O regulamento de instrução pública do Rio de Janeiro de 1854, avaliado por Cunha (2000b), previu a necessidade de criar casas de asilo para abrigar meninos menores, entre 6 e 12 anos, que vivessem em estado de mendicância, para fornecer-lhes inicialmente o ensino elementar, podendo avançar para os níveis mais elevados, dependendo do desempenho de cada um. A ideia foi colocada em prática, em 1875, 20 anos depois da publicação do documento, pelo ministro do império, João Alfredo Corrêa de Oliveira. “O ensino compreendia três partes. A primeira era a instrução primária. A segunda era constituída das seguintes disciplinas: álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental” (Cunha, 2000b, p. 116).

Embora não fosse um estabelecimento correcional, o Asilo de Meninos Desvalidos tinha uma disciplina bastante severa. Ao final da jornada como aprendiz, o indivíduo era obrigado a ficar no asilo por mais três anos, a fim de trabalhar nas oficinas. Metade do valor arrecadado era depositado numa conta na Caixa Econômica, para ser entregue ao ex-aluno, após ter cumprido todas as obrigações. A outra parte era destinada ao Asilo, como forma de pagamento pelos serviços prestados (Cunha, 2000b).

As atividades de ensino profissional (realizadas durante o período da administração imperial) tinham o intuito de promover o ordenamento social, retirando das ruas os “desvalidos da sorte”, dentre as quais, crianças órfãs. Dessa forma, a formação escolar durante o período do império valorizava o bacharelismo e este era alcançado apenas pelas classes privilegiadas da sociedade. Desde a sua gênese, a Educação Profissional e Tecnológica já apresentava contraposição ao bacharelismo, que era a tendência dominante na sociedade imperial, cujo academicismo atendia as classes mais favorecidas da sociedade em detrimento das classes trabalhadoras (Peçanha, 1969). Por outro lado, a Educação Profissional e Tecnológica era a única opção de acesso à educação para as classes populares naquele momento.

2.5 Educação profissional da Paraíba

“O primeiro registro historiográfico da história da educação profissional na Paraíba data de 1854. Quando teria sido criada, na então província da Parahyba, uma

escola de agricultura teórica e prática” (Candeia; Cury, 2022, p.61). Tratava-se da Escola de Aprendizes Artífices, criada pela Lei nº 6, de 1º de outubro de 1859, sancionada pelo então presidente da província, Ambrósio Leitão Cunha.

Segundo os autores citados acima, nessa época, não havia uma conjuntura favorável para tal empreendimento, devido a ações externas, protagonizadas pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, que causaram prejuízos financeiros para a economia paraibana. Isso porque, nos idos de 1828-1830, a Inglaterra optou por adquirir o algodão produzido nos Estados Unidos da América.

A ação inglesa resultou na baixa de preços do algodão no mercado internacional, o que impactou a economia paraibana, que era majoritariamente dependente da produção agrícola, sobretudo aquela baseada na cultura do algodão, na produção de açúcar e na produção pecuária. A situação de crise só começou a ser revertida após os anos 1860 em virtude da ocorrência da Guerra Civil dos Estados Unidos (Candeia; Cury, 2022).

Mais do que preparar operários, a intenção dos fundadores da escola, era “socorrer os meninos pobres, órfãos, desvalidos da ‘sorte” (Candeia; Cury, 2022, p. 62). O caráter assistencialista do empreendimento foi documentado, segundo Candeia e Cury (2022), no relatório do presidente da Província, Sinval Odorico de Moura, enviado à Assembleia Legislativa, no qual o gestor exaltava o serviço ofertado pela Instituição como útil, caritativa e com bons resultados morais, com as funções sociais, capaz de amparar os desvalidos por meio da formação correcional e oferecer mão de obra para a atividade industrial. Com essa iniciativa, Candeia e Cury (2022) observam que:

[...] desde o século XIX, já existia a preocupação do poder instituído com as crianças que viviam nas ruase praças (locais esses vistos como escolas de infratores), que formavam uma massaindesejável, um incômodo social [...] (Candeia; Cury, 2022, p. 63).

Entretanto, as dificuldades econômicas sofridas pelo Estado, não foram favoráveis à manutenção do Colégio de Educando Artífices, cujo funcionamento durou apenas oito anos, tendo encerrado as duas atividades em 1874. A situação foi relatada pelo Barão de Abiahy (Candeia; Cury *Apud* Lima), de acordo com o Barão, o colégio gerava uma grande despesa sem alcançar os objetivos almejados. Além disso, as oficinas que deveriam ser uma fonte de recursos para serem utilizados na manutenção das instalações, não alcançaram a eficiência esperada, passando a dar mais gastos

do que receita. Em função do fechamento desta unidade de ensino, os alunos passaram para a Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada três anos antes, que ministrava um curso de primeiras letras.

Outro empreendimento educacional com vistas a instituir uma escola voltada para educação profissional, foi realizado nos anos 1930. Trata-se da criação da Escola Pindobal, destinada à educação para o trabalho agrícola de jovens considerados, em sua época, “menores delinquentes e abandonados” (Nascimento; Almeida, 2022). A base para a implantação da educação profissional aliada ao caráter “correcional” estava ancorada nas profundas mudanças no cenário econômico e social do Brasil, cuja conjuntura acentuou a concentração de terra nas mãos de poucos e forçou a migração dos camponeses para as cidades; aliado a isso, a Paraíba apresentava um grande contingente de menores que moravam nas ruas, e sobre os quais, recaía a acusação de serem desordeiros e de estarem ligados a algum tipo de crime e, portanto, diante desse cenário, o Estado entendeu que precisava intervir, no sentido de oferecer a internação compulsória aliada a educação para o campo a fim de “corrigir” a conduta dos jovens e ao mesmo tempo educá-los para o trabalho.

Nesse contexto, havia uma demanda para a proposta que seria apresentada pelo diretor-geral de Educação Pública, Sizenando Costa, que por meio da obra *A escola Rural*, elaborou um tratado para a criação de escolas profissionais rurais, com a intenção não apenas de formar profissionais habilitados, mas de promover uma mudança na mentalidade das pessoas. De acordo com o documento, “seu escopo único é criar, no seio do povo, uma mentalidade mais propensa ao trabalho no campo, fixando tanto quanto possível o homem à sua gleba [...]” (Costa, p. 12 1941 *Apud* Nascimento; Almeida, p. 99, 2022). Nesse sentido, Pindobal atenderia a necessidade de implementação de uma instituição que promoveria, ao mesmo tempo, a educação agrícola e o ordenamento social.

O empreendimento trazia um forte apelo social, visto que pretendia oferecer ensino agrícola e mecânico para jovens em situação de vulnerabilidade social (também conhecidos como “menores transviados”), ao passo que os retirava das ruas. A ideia era converter os alunos (também chamados de internos) por meio de uma instrução corretiva, o que resultaria em trabalhadores aptos para atender as demandas de trabalho no campo, alcançando um duplo êxito para a sociedade que corresponderia a — de um lado — formação profissional e — de outro — uma sociedade livre de potenciais criminosos que teriam se redimido pelo trabalho

(Nascimento; Almeida, 2022). Tudo isso, seria possível graças ao caráter híbrido da escola que propunha a articular “o ensino mecânico como principais ferramentas para o mundo do trabalho, relacionada às práticas disciplinares para o civismo e para a correção de possíveis desvios de condutas” (Nascimento; Almeida, 2022, p. 92).

Sizenando Costa foi um dos entusiastas deste tipo de ensino no qual a escola teria o propósito de, não apenas formar profissionais qualificados, mas induzir os alunos a adotarem uma mentalidade voltada para o trabalho e garantir que este modelo fosse reproduzido em outros estados (de forma que ao sair da escola, esta mentalidade permanecesse na vida do egresso). A base para as ideias pedagógicas de Sizenando Costa teve inspiração no movimento conhecido como *Escola Nova*, que questiona a escola tradicional brasileira e propõe a formação profissional como promotora de desenvolvimento nacional.

A inauguração do Centro Agrícola de Pindobal, no Município de Mamanguape, foi descrita na revista “O Campo” em 1930. De acordo com a publicação citada por Nascimento e Almeida (2022), o Centro Agrícola destinava-se ao recolhimento de menores abandonados e delinquentes a fim de ofertar-lhes o ensino profissional agrícola e mecânico. O estabelecimento composto por alojamentos e oficinas tinha capacidade para abrigar, inicialmente, 60 menores; porém, havia perspectivas de que este número fosse ampliado num período próximo.

As movimentações para a implementação da Escola Pindobal começaram anos antes da sua implantação, observam Nascimento e Almeida (2022). A esse respeito, existe registro fotográfico realizado em 1914, onde aparece o terreno destinado ao funcionamento da Escola Pindobal, com crianças na frente e um prédio ao fundo.

Figura 1 - Centro Agrícola da Parahyba do Norte (Casa destinada a Escola).



Fonte: Educação e Trabalho na Paraíba, 2022

Segundo Nascimento e Almeida (2022), a instituição surgiu como uma resposta do Estado, que organizou asilos e reformatórios para atender a dupla função de retirar potenciais criminosos das ruas por meio de instituições de internação compulsória (cárcere), ao tempo que fornece elementos educativos fundamentados na tríade: moral, trabalho e civismo. Poucos anos após a sua fundação, a Escola Pindobal já enfrentava uma superlotação, atendendo a um total de 100 alunos, portanto, um excedente de quarenta alunos, ou seja, 66,6% a mais do que a proposta inicial. Em 1934, para resolver o problema da superlotação, o Estado, por meio da sua Diretoria de Obras, reformou o prédio, e, com isso, ampliou a capacidade de atendimento para 240 vagas. O local que antes havia sido considerado insalubre devido ao alto número de internos em um espaço reduzido, agora estava equipado com pavilhão central, composto por dormitórios (240 leitos para os menores), refeitório, cozinha, dispensa, padaria, serviços sanitários e banheiros. Outros equipamentos também foram entregues. Havia enfermaria, residência para o médico, depósito de máquinas, escola e escritório da administração. Além disso, a escola estava dentro dos modelos planejados para o funcionamento das escolas rurais, equipada com pocilga, pombal e aviário, apiário e silos.

Após dez anos de funcionamento, no início da década de 1940, a Escola Pindobal passou por uma nova reforma. Diferentemente da reforma anterior, o intento dessa nova reforma não foi na estrutura física, mas na administração e na condução das atividades. Isso se deu em virtude de uma intervenção federal que resultou numa mudança na direção da escola. Para tanto, foi solicitada a contribuição da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, representada pelo padre Henrique van der Horst.

2.6 Criação das escolas de Aprendizes artífices

No início do século XX, o ensino profissional passou a ser uma política de Estado, atribuída ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A ação ajudou a consolidar a política de capacitação profissional dos trabalhadores, com o duplo objetivo de fortalecer uma política de incentivo comercial e agrícola e, ao mesmo tempo, promover o ordenamento social. Um exemplo disso foi o Decreto Nº 7.566, de

23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 capitais Brasileiras. O documento considera que o aumento das populações das cidades demanda a criação de meios de suprir a existência das classes operárias. Assim, o ensino profissional e gratuito representou uma alternativa para melhor preparar o povo para os desafios do progresso e da civilização.

A política adotada pelo Presidente Nilo Peçanha defendia a instrução como fator de desenvolvimento econômico e social, além de contribuir à defesa da soberania popular: “Um povo ignorante, sem preparo técnico e profissional não poderia usufruir das conquistas democráticas nem contribuir para o desenvolvimento do País. Permanecia escravizado, presa fácil de aventureiros e demagogos” (Peçanha, 1969, p. 73). A política adotada por Nilo Peçanha, ia de encontro à tendência ao bacharelismo existente na sociedade imperial: “A cultura transformada num academicismo, sem finalidade social, não poderia permanecer como privilégio das elites, das minorias dos salões da nobreza alienada” (Peçanha, 1969, p. 73).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), observa Cunha (2000d, p. 7), “assentou a marca sinalizadora para as décadas seguintes: a criação das escolas profissionais pelo Governo Federal”. O autor destaca que durante o império, havia um paralelo entre as ações estatais e os empreendimentos privados, a exemplo das sociedades mantenedoras dos Liceus de Artes e Ofícios. Essas escolas tinham o objetivo de capacitar mão de obra para a recém-implantada indústria nacional que já demandava alguma especialização, isso em um contexto em que profundas transformações sociais e econômicas estavam em curso no Brasil. Dentre as mudanças ocorridas estavam o rompimento com o sistema de trabalho escravo, em 1888, cuja extinção resultou numa massa de trabalhadores que não conseguiam emprego para manter sua própria subsistência, devido à substituição da mão de obra escravizada pela força de trabalho do imigrante europeu, deixando os ex escravizados relegados à própria sorte, vivendo, em sua maioria, à margem da sociedade.

A implantação das oficinas, previstas no decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, consideravam as necessidades de cada estado, variando de acordo com o desenvolvimento das indústrias locais. Era permitido ao diretor, implantar até cinco oficinas. Na prática, “a maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria” (Cunha, 2000c, p. 71). Havia outros ofícios encontrados com menor frequência nas escolas, normalmente voltados para a prática artesanal, a exemplo da carpintaria, da ferraria, da funilaria e da encadernação

(Cunha, 2000c).

O regime escolar da Escola de Aprendizes Artífices não trouxe grandes inovações observa cunha (2000c), as escolas eram destinadas a menores com idade entre 10 a 16 anos, era vedado o ingresso de crianças que tivessem alguma doença infecto-contagiosa ou tivesse alguma deficiência física que o tornasse inabilitado para a atividade pretendida. Quanto ao percurso da formação, ao aluno era permitido optar por apenas uma das oficinas, normalmente ele escolhia aquela com a qual ele demonstrasse mais aptidão. O regulamento estabelecia quatro anos de aprendizagem nas oficinas.

O corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices nos primeiros anos era formado de homens oriundos das fábricas, sem a devida formação. Em 1918, o provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores, mestres e contramestres passou a acontecer por meio de concurso.

2.7 Industrialização brasileira e mudanças na educação profissional

Nas décadas de 1930 e 1940, a recente implantação da indústria brasileira demandou investimentos na formação da mão de obra, que se tornou imprescindível para atender as necessidades geradas pelas transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira. Em 1930, surgiu o Ministério da Educação e Saúde Pública e, no ano seguinte, foi criado o Conselho Nacional de Educação, responsável pela regulamentação da organização do ensino secundário por meio dos decretos nº 19.8901/31, nº 21.241/32 e nº 20.158/31 (Moura, 2007).

Em 1934, a Constituição Brasileira contemplou o estabelecimento de competências a fim de traçar as diretrizes do Plano Nacional de Educação; entretanto, nos anos subsequentes, novas mudanças vieram a impactar a educação no Brasil: uma delas foi a desvinculação constitucional de recursos destinados à educação, que aconteceu em 1937, durante o regime ditatorial do governo Vargas. Isso, segundo Moura (2007) representou um retrocesso na educação, em relação a 1934.

Na constituição promulgada em 1937, foram redefinidos os papéis do Estado, das empresas e dos sindicatos, cabendo ao Estado, executar o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes desfavorecidas, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando ações de estados e municípios (Moura, 2007). Já as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de artífices que atendessem aos filhos

dos seus funcionários ou associados. Essa prática, afirma Cunha (2000d), já era adotada pela Alemanha desde meados do século XIX e costumava ser copiada por países industrializados. Acredita-se que essa cláusula pode ter sido inspirada numa proposta apresentada pelo deputado Graco Cardoso, dez anos antes (1927).

Em 1938, foram criadas as Escolas de Aprendizes Industriais, cuja direção ficava a cargo das indústrias e dos sindicatos. As escolas deveriam ser dotadas de oficinas próprias para a prática das atividades laborais. As escolas deveriam atender menores com idades entre 14 e 18 anos, com cursos de 8 a 16 horas semanais. Cabia ao governo fiscalizar as atividades e atender aos lugares onde o setor privado — representado pela indústria e sindicatos — não fossem capazes de suprir (Cunha, 2000b).

Em 1938, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) receberam com antipatia o primeiro anteprojeto, no sentido de implantar tais escolas. Eles entenderam que a execução do projeto iria onerar muito suas finanças, uma vez que teriam que arcar com as despesas do empreendimento. Como não queriam afrontar diretamente o governo, por dependerem de favores do governo em questões fiscais, alfandegárias e creditícias, a CNI optou por não responder à solicitação ministerial. O governo reagiu, aumentando as obrigações por parte das empresas.

O decreto-lei n°. 1.238, de 02 de maio de 1938 exigia que as empresas com mais de 500 operários disponibilizassem locais para a alimentação dos trabalhadores e incluiu a obrigatoriedade de aperfeiçoamento profissional não apenas para os menores, mas para os trabalhadores (Cunha, 2000b). As questões envolvendo o governo e as indústrias foram resolvidas pelo Governo Federal, por meio do exercício da pressão para que eles aceitassem os termos básicos da legislação existente.

Para Moura (2007) as décadas de 1930 e 1940 trouxeram grandes transformações políticas que impactaram a educação no Brasil. Foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, respectivamente em 1930 e 1931, e publicados vários decretos pertinentes à educação, dos quais o autor destaca a regulamentação do ensino secundário e o decreto que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teve como objetivo, promover uma perspectiva de escola democrática, com oportunidade para todos. Redigido em um cenário caracterizado pela inovação industrial, cuja matriz apontava para o

desenvolvimento das capacidades individuais, enfatizando os ideais e as práticas democráticas (Gomes *et al.*, 2021).

A renovação da educação pretendida pelos signatários do manifesto pretendia superar o conservadorismo dominante e elevar o espírito nacional por meio da escola (Gomes *et al.*, 2021). Com as transformações na educação decorrentes das mudanças sociais dos anos 1930 e, sobretudo pelo Manifesto dos Pioneiros, o protagonismo do modelo de educação assistencialista entra em declínio.

No governo Vargas, a substituição das oligarquias cafeeiras pela nova burguesia industrial se consolidou. Nessa nova configuração da sociedade, havia a necessidade de realizar ações na área da educação. Nesse contexto, surgiu a reforma Capanema, ou Leis Orgânicas da Educação, caracterizada pela emissão de diversos decretos para tratar dos temas da educação, dentre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI.

O SENAI, foi criado de uma forma peculiar, uma vez que teve a sua implantação determinada pelo presidente da República. No entanto, a constituição e direção ficaram sob a responsabilidade da Confederação Nacional das Indústrias (portanto, uma instituição privada). À CNI coube elaborar um documento de regimento interno para o SENAI, devendo submetê-lo ao Ministério da Educação. O regimento foi aprovado pelo Decreto n°. 10.009, de 19 de abril de 1942. Diferentemente da política centralizadora adotada pelo Estado Novo, o documento elaborado pela CNI previu uma estrutura bastante flexível, o que era uma contradição em relação ao Estado ditatorial vigente (Cunha, 2000b).

As reformas da educação trouxeram leis específicas para a educação profissional, representando avanços para a formação profissional em diferentes áreas da economia e para a formação de professores em nível médio (Moura, 2007). As mudanças na educação proporcionadas pela reforma Capanema deixaram mais clara a divisão social do trabalho, dividindo a educação brasileira regular em Ensino Superior e Ensino Básico, sendo a educação básica dividida de duas formas: curso primário (com duração de cinco anos) e secundário (subdividido em ginásial, com duração de quatro anos, e colegial, com três anos) (Moura, 2007); enquanto isso, na vertente profissionalizante, “a parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico (todos com o mesmo nível e duração do colegial, mas sem permitir o ingresso no Ensino Superior) (Moura, 2007, p. 9). Entretanto, houve um pequeno avanço representado pela implantação do exame

de adaptação, cuja aprovação possibilitou ao candidato a ascensão para o Ensino Superior.

Moura (2007) destaca que a criação sistema “S” de educação revelou a opção dos governantes em repassar para a iniciativa privada a preparação da mão de obra para o mundo produtivo, enquanto o ensino secundário e o ensino normal eram destinados às elites condutoras do país.

Nos anos 1960, o regime militar (instaurado ditatorialmente em 1964) considerava a educação como prioritária para o seu projeto de transformar o Brasil numa potência. Em 1971, a ditadura militar promoveu a Lei Nº 5.692/71 — Lei da Reforma de Ensino de primeiro e segundo grau, em um documento que propõe estruturar o ensino médio brasileiro para oferecer ensino profissionalizante para todos (Moura, 2007).

A reforma transformou os antigos primário e ginásio em primeiro grau e o colegial em segundo grau. O primeiro grau, destinado a crianças de 7 a 14 anos, foi dividido da seguinte forma: primeiro grau menor (de primeira a quarta séries) e segundo grau (com duração de três anos para alunos de 15 a 17 anos).

Nos anos 1940 surgiram as primeiras unidades do Sistema S, representado inicialmente pela criação do SENAI (1942), seguida pelo SENAC (1946). Com a ação, o governo federal repassou parte da responsabilidade de formação de mão de obra para a iniciativa privada, visto que nesse período, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices também passaram por mudanças para se adaptar às necessidades da incipiente industrialização brasileira (Moura, 2007).

Inicialmente, o SENAI foi considerado como uma das indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, mas na prática as indústrias eram obrigadas a contribuir para o SENAI e ele retribuía oferecendo cursos para os aprendizes. No mesmo ano, a oferta de cursos pelo SENAI foi ampliada, passando a incluir nos quadros de alunos contribuintes das empresas de transporte, comunicação e pesca (Cunha, 2000d).

Na década de 1940, os processos produtivos brasileiros adotaram o modelo positivista⁴, cuja base se auto classifica como objetiva e neutra; porém, essas qualidades são questionadas. Para Aranha (1996), na verdade, elas acabam por

⁴ Sistema criado por Augusto Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar ciências experimentais considerando as o modelo por excelência do conhecimento humano em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas.

promover uma nova hierarquia social, uma vez que “uma minoria define o comportamento da maioria”. Depois disso, a teoria das organizações foi aos poucos sendo incorporada às rotinas das administrações públicas, das escolas, dos indivíduos, das empresas e da sociedade em geral (Aranha, 1996).

3. DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EPT

3.1 Formação histórica da dualidade na educação brasileira e novas perspectivas

Desde sua origem, a educação brasileira está vinculada a duas tendências opostas que definem o tipo de formação ofertada aos indivíduos conforme a classe social que ocupam: uma voltada para o trabalho manual (destinada às classes proletárias) e a outra voltada para o trabalho intelectual (destinada às classes elitistas). Essa prática de proporcionar educação de acordo com a classe social é denominada por Ramos (2008) de “dualidade educacional”. De acordo com a autora, o Brasil seguiu esse modelo de educação, cuja origem encontra-se na sociedade ocidental moderna, constituída sob o modo de produção capitalista.

Historicamente, os registros sobre o campo da educação profissional tratam de iniciativas assistencialistas que tinham como propósito promover o ordenamento social retirando meninos órfãos da rua, muitas vezes para integrá-los a instituições para que pudessem aprender uma profissão que pudesse ser exercida ao final da sua estada na instituição.

Por outro lado, para os filhos das elites, existia uma educação propedêutica, voltada para a formação dos futuros dirigentes: “Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso” (Moura, 2007, p. 2).

De acordo com Cunha (2000b), a gênese dessa dualidade pode ser explicada pelo aviltamento do trabalho manual na cultura ocidental, cuja origem foi fortemente influenciada pela Antiguidade Clássica que, em determinados períodos da história viu certos grupos classificarem o trabalho como uma atividade indigna e, portanto, inadequada para um homem livre. Sobre isso, com base nos estudos de Benjamin

Farrington, publicados em 1961, Cunha (2000b) constata que o valor do trabalho manual nem sempre foi negativo na sociedade ocidental. Nos idos dos séculos VI a V a.C. (período conhecido na filosofia pelo florescimento dos pré-socráticos) surgiu uma nova concepção de mundo que abriu margem para se pensar o possível entendimento (e quem sabe, controle) da natureza através de uma racionalidade mais objetiva, mais “técnica”.

A interação entre os processos técnicos e os processos naturais proporcionou o surgimento de uma classe composta por artesãos, manufactureiros e comerciantes, que ainda por volta do século V a.C. assumiram o poder nas cidades gregas. A ascensão dessa classe de trabalhadores resultou na valorização do trabalho técnico e, em decorrência disso, valorizou os homens e suas invenções, que foram reconhecidos por causa delas, e por suas invenções receberam as honras. Na esteira desse progresso, surgiram instrumentos como a âncora, o fole, a roda do oleiro, a liga para soldar, o esquadro, a régua, o torno, o medidor de fundir o bronze e uma larga série de invenções técnicas foram concebidas (Cunha, 2000b *Apud* Farrington, 1961).

A realidade em questão mudou a partir do século IV a.C., quando o pensamento grego passou por uma reorientação, que foi motivada pela pressão de elementos econômicos e políticos, a exemplo da intensificação do emprego de escravos no processo produtivo, essa mudança no perfil da classe trabalhadora culminou na depreciação social dos trabalhadores e na acentuação do regime de castas.

Voltando ainda mais no tempo, por volta do século VII a.C., Fonte (2018) observa que na Antiguidade Clássica, os projetos de educação homérica e hesiódica apresentavam visões distintas a respeito do trabalho: enquanto Hesíodo exaltava o trabalho por meio dos seus poemas, Homero mantinha os nobres em seu foco principal. Em cada um dos lados dessas concepções encontravam-se duas classes opostas, que são representadas de um lado pelos nobres guerreiros e, de outro, pelas pessoas que vivem da terra e não possuíam um número elevado de servos para desenvolver o trabalho (Fonte, 2018).

Se por um lado o trabalho era aviltado, o ócio (concebido como o não trabalho) era visto como algo positivo, uma vez que estava relacionado à posição social do indivíduo. Corroborando a visão negativa da atividade produtiva manual, Fonte (2018) entende que a própria etimologia da palavra “trabalho” denota negatividade, pois deriva da palavra *tripalium*, que dá nome a um instrumento agrícola romano, também utilizado para torturar escravos, cuja denominação tem origem no verbo do latim vulgar

tripaliare, que em português significa torturar (Albornoz, 2000 *Apud* Fonte, 2018).

No Brasil, a tendência ao aviltamento do trabalho encontrou forte ressonância, devido à mentalidade escravocrata do colonizador que, por sua vez, resultava em afastamento da força de trabalho livre do trabalho manual (artesanato e manufatura). O motivo, conforme esclarece Cunha (2000a), era o emprego majoritário de trabalhadores escravizados nessas modalidades de trabalho. Dessa forma, atividades como: carpinteiros, ferreiros, pedreiros e tecelões, não atraíam trabalhadores livres. Estes, por sua vez, esforçam-se por se diferenciar do escravo. Frequentemente o escravo era tido pelos senhores ou pelos empregadores como coisa possuída e não como pessoa.

Embora os serviços braçais fossem predominantemente ocupados por escravos, algumas tarefas eram executadas por trabalhadores livres; por isso, eles faziam questão de preservá-las para si por meio das corporações de ofício. “Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios” (Cunha, 2000b, p. 14).

Na prática, acredita-se que havia uma pretensão de branqueamento dos trabalhadores em certas profissões e, por esse motivo, as corporações protegiam seus membros brancos por meio da proibição da participação de negros e mulatos. As normas restritivas atingiam não apenas a esses trabalhadores, já que havia restrições a mouros e judeus que, por desventura, possuíssem as características étnicas indesejadas. Cunha (2000a) considera plausível que, na versão brasileira, o aviltamento do trabalho manual se deu mais em virtude da discriminação daqueles que o executavam. Quanto a isso, relata o autor:

É por isso que considero mais correto dizer que foi a rejeição do trabalho *vil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante e desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um dado trabalho manual não for socialmente definido como *vil*, ele não seria objeto de rejeição, como acontece, atualmente, qual o trabalho do cirurgião (Cunha, 2000a, p. 14).

Pelos motivos aqui apresentados, o Brasil colonial teve dificuldade de preencher os postos de trabalho nas diversas áreas produtivas. Como já mencionado anteriormente, o fato de o trabalho manual estar destinado aos escravos, independentemente da sua origem (indígena ou africana), afastou os homens livres de quaisquer atividades manuais, para que não restassem dúvidas quanto à sua

própria condição social, superior a de um escravo. Por mais que tais “homens livres” estivessem mais próximos socialmente da classe por eles desprezada (Cunha, 2000b), o desejo de distanciar-se o máximo possível dos trabalhadores em condição de escravo acentua ainda mais um costume peculiar no Brasil e que foi relatado por um viajante estrangeiro: ele notou o esforço dos operários para economizar dinheiro, com o propósito de adquirir um escravo para fazê-lo trabalhar em seu lugar e, com isso, poder aderir ao ócio e evitar certos trabalhos (Cunha, 2000b *Apud* Saint- Hilaire, 1974).

Outro viajante inglês no Brasil, notou um fato curioso sobre o trabalhador branco brasileiro. Ao solicitar um serviço de um carpinteiro, o profissional teria achado a tarefa por demais complicada e informou ao demandante que algo com tal complexidade não poderia ser concebido pelo engenho humano. “Consideram-se todos fidalgos demais para trabalhar em público, e que ficariam degradados, se vistos carregando a menor coisa, pelas ruas, ainda que fossem as ferramentas do seu ofício” (Cunha, 2000b, p. 19 *apud* Luccock, 1975 p. 73-3). De toda forma, valorizava-se o ócio em tal medida que tão logo um trabalhador dispusesse do valor necessário, tratava logo de adquirir escravos para que não fosse necessário exercer o trabalho manual em favor do seu próprio sustento. Dessa forma, concluiu Cunha (2000b), o trabalho era desprezado de tal forma que não conseguia atrair pessoas para desempenhar certas funções e, por isso, chegava a faltar mão de obra qualificada no mercado brasileiro.

Trazendo a questão da dualidade na educação para uma perspectiva mais atual, Kuenzer (2001) considera que, por estar na intersecção entre a educação fundamental e a educação profissional, o Ensino Médio no Brasil tornou-se ao longo da história da educação brasileira, um ponto de difícil enfrentamento no que concerne à concepção, estrutura e formas de organização. Essa dificuldade reside na dupla função exercida pelo ensino médio, que é a de preparar o aluno para dar continuidade aos estudos, tornando-o apto a prosseguir para o ensino superior, ao mesmo tempo que o capacita para o mundo do trabalho.

A introdução das teorias críticas da educação no Brasil intensificou os esforços de educadores brasileiros em busca de uma proposta que atendesse as demandas sociais existentes no país e que fosse adequada à fase de desenvolvimento vivida na época. A ideia central foi desenvolver estudos, tendo por base as novas formas de relação entre ciência e trabalho nas sociedades contemporâneas, as quais são

permeadas por um novo princípio educativo (Kuenzer, 2001). A busca para trabalhar um conceito mais amplo de educação, que traga as questões da sociedade, associadas ao trabalho, com a finalidade de formar cidadãos como seres políticos e produtivos, conforme as ideias do italiano Gramsci, as quais inspiraram os educadores brasileiros.

3. 2 A escola unitária, na concepção de Gramsci

Ao investigar a civilização moderna Gramsci (1968) observou que o avanço da ciência resultou na complexificação de todas as atividades práticas e, com isso, as atividades práticas passaram a demandar escolas próprias para a formação dos “próprios especialistas” e estes, por sua vez, voltam a fazer parte destas escolas na qualidade de professores. Essas escolas de orientação humanista, cuja base da sua formação é pautada no indivíduo, oferecem o acesso à cultura geral e, com isso, dão subsídios para que cada um possa orientar a sua vida. Gramsci (1968) avalia que o referido modelo de gestão do ensino é fundamentado num plano caótico porque além de não existir princípios claros e precisos, não há um plano sustentável. Diante disso: “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (Gramsci, 1968, p. 118).

Nesse contexto, o acesso à escola média pela classe trabalhadora foi diminuído após a redução dos institutos médios clássicos estatais. Dessa forma, as chances de a classe trabalhadora integrar a escola clássica e a universidade tornaram-se sensivelmente reduzidas, sobretudo, após a Reforma Gentile. Nesse sentido, Jesus (1998) afirma que as reformas na educação em geral, não foram boas para a classe trabalhadora por serem excludentes. Ele também critica o autoritarismo didático materializado nas ações do governo, dentre elas: aulas de religião obrigatórias, escolas técnicas substituídas por cursos de curta duração (formação complementar), isso no intuito de criar uma espécie de “escola popular superior” destinada às classes instrumentais.

Em “Os intelectuais e a organização da cultura”, Gramsci (1969) destaca a divisão fundamental entre escola clássica e escola profissional. A diferença entre as modalidades de ensino ofertada nestas escolas diz respeito ao público que frequentava cada uma delas. Se por um lado a escola profissional se destinava “às

classes instrumentais”, de outro, a escola clássica era destinada “às classes dominantes e aos intelectuais”. Entretanto, essa realidade foi abalada com o desenvolvimento industrial ocorrido no campo e na cidade, surgindo a demanda por um profissional técnico, mas que não executasse o trabalho manual, “o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista, da cultura geral fundada sobre² a tradição greco-romana.” (Gramsci, 1968, p. 118). A nova orientação não encontrou consenso, de modo que prevaleceu a capacidade formativa majoritariamente prestigiada de uma forma de civilização.

Manacorda (2019) observa que a *Escola Unitária*, concebida por Gramsci, prevê uma escola única de cultura geral e humanística em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional. Assim, após solucionar a crise no seu princípio educativo, Gramsci passou a buscar formas para a configuração da escola. Para tanto, ele leva em consideração as seguintes questões:

Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo e de orientação independente (Manacorda, p. 171, 2019).

Gramsci acreditava que o modelo da escola humanista precisava ser substituído por uma nova forma de ensino, no qual todos os alunos, independentemente de classe social seriam contemplados com educação de qualidade custeada pelo Estado, reduzindo assim, a desigualdade entre os estudantes de diferentes classes sociais; levando ao surgimento da escola unitária. Para tanto, seria preciso fazer uma série de modificações no sistema de ensino. Estas mudanças contemplariam aumento do corpo docente, implantação de dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas de aula aptas ao trabalho de seminários, e etc. Por fim, as vagas nessas escolas seriam inicialmente preenchidas por meio de concursos realizados por instituições idôneas.

Quanto à organização, a escola unitária corresponderia ao período das escolas primárias e médias da época, haveria novos métodos de ensino e novos conteúdos e mudanças na “disposição dos vários graus da carreira escolar”. De forma resumida, Gramsci (1969, p. 122) traça o percurso formativo da escola unitária:

O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, Geografia, história) Deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciadas, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade. Como elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entre lutas contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (Gramsci, 1969, p. 122)

Para os que acham pouco, o tempo utilizado no tipo de formação proposto, Gramsci argumenta que: “Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter em si os mesmos elementos gerais que fazem com que, hoje pelo menos para uma parte dos alunos, seja muito lento.” (Gramsci, 1969, p. 122). Tais elementos aos quais se refere o autor diz respeito ao ambiente em que vive os estudantes das diferentes classes sociais, de forma que os alunos que vivem nas classes mais intelectualizadas encontram no ambiente familiar uma extensão da vida escolar, tornando aprendizagem da língua literária tão natural quanto respirar, estando dessa forma, em um patamar superior em relação à média da população escolar que corresponde a faixa etária dos seis aos doze anos. Situação semelhante se dá em relação aos alunos da zona urbana em relação aos alunos do campo.

Para superar estes problemas, Gramsci (1969) propõe que a organização interna da escola unitária crie as condições para superar estas dificuldades por meio de uma série de ações, a saber: desenvolver paralelamente à escola unitária instituições integram o aluno na vida escolar, mesmo antes da idade escolar, atuando no sentido de desenvolver a disciplina coletiva e de preparar o aluno para vida escolar; vida diurna e noturna e, estudo feito de forma coletiva com a orientação dos professores e dos melhores alunos.

O final da escola unitária, deve ser coroado com o desenvolvimento dos valores fundamentais do “humanismo”, que devem estar ancorados na disciplina intelectual e na autonomia moral que, por fim, servirão de base para os níveis superiores da escolarização, independentemente de ser de caráter científico ou de caráter produtivo (Manacorda, 2019). A escola unitária vinculou o trabalho intelectual e o trabalho industrial, levando esta relação para fora da escola, de forma a se integrar na vida social, por meio dos organismos de cultura, de forma a transformá-los e fornecer-lhes

um novo conteúdo (Gramsci, 1969).

Manacorda (2019) destaca que na relação cultura-profissão, mencionada por Gramsci em suas anotações, há dois pontos de vista diferentes. Dentre eles, o mais óbvio é o da escola elementar média unitária, que ao mesmo tempo que educa para as atividades intelectuais, prepara para as atividades manuais. O segundo ponto de vista é pautado na instrução permanente ou recorrente. Manacorda (2019) destaca que para aprofundar este ponto de vista, Gramsci buscou aproximar-se das instituições organizativas: academias e universidades.

3.3 A escola Unitária na percepção de Ramos

De acordo com Ramos (2008) a escola unitária expressa em sua concepção, o princípio de educação como um direito de todos, pressupondo que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e a todos os recursos que possibilitem trabalhar e produzir as condições necessárias para a satisfação de necessidades e realização humana. Para Ramos, o dualismo influenciou a diferenciação da educação destinada à parcela que produz “a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade” (Ramos, 2008, p. 3).

Ramos (2008) identifica três sentidos da integração do ensino médio: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro sentido da integração é a formação omnilateral. Ele integra todas as dimensões da vida durante o processo formativo, seja a formação superior ou básica; profissionalizante ou geral. Este sentido da integração contempla o trabalho no sentido ontológico (como *práxis* humana) e no sentido histórico (como categoria econômica e *práxis* produtiva); a ciência (como detentora dos conhecimentos e avanços tecnológicos) e a cultura (valores éticos que definem a cultura da sociedade), dimensões basilares da vida que definem a estrutura da prática social, tendo o trabalho como fio condutor da compreensão da história da humanidade.

No segundo sentido da integração, Ramos (2008) traz a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, destacando a importância desse tipo de formação, ela destaca que a política nacional já possui os dispositivos legais sobre

como fazer a construção do ensino técnico integrado à educação profissional. Esse tipo de formação, torna-se ainda mais necessária para os filhos das classes trabalhadoras que não podem adiar o ingresso na atividade produtiva. A profissionalização dos jovens é vista não só como uma possibilidade, mas também como uma necessidade para o enfrentamento das adversidades econômicas. É preciso desenvolver, por meio do ensino médio, uma base unitária de formação geral, na intenção de alcançar uma nova realidade.

O terceiro sentido da integração proposto por Ramos (2008) diz respeito à integração entre conhecimentos gerais e específicos. Historicamente, convencionou-se a fazer a distinção entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos compartimentando-os em disciplinas, da seguinte forma: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, classificando-os como disciplinas de formação geral, enquanto as disciplinas de Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são de formação específica. Essa tendência a fragmentar os conhecimentos é uma das características positivistas ainda presentes na nossa cultura, assim como permanece a noção de que os conhecimentos gerais são definidos como teorias e o conhecimento específico é representado pela teoria aplicada. “Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal, se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam” (Ramos, 2008, p. 14).

A autora destaca a importância da integração entre o conhecimento específico profissionalizante e as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, porque de posse desses conhecimentos, ele poderá vencer os desafios aos quais é submetido, utilizando os conhecimentos em contextos distintos do que foi aprendido. Dessa forma, o egresso da escola unitária consegue conceber novos conhecimentos a partir da aplicação da teoria vinculada à prática.

3.4 Criação dos CEFETs e dos Institutos Federais

Nos anos 1970 surgiram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), cujas primeiras unidades foram efetivadas em 1978, pela Lei nº. 6.545/78, que transformou Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. A medida não contemplou todas as unidades do Brasil, apenas as escolas técnicas dos estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do

Paraná. Em 1999, unidades presentes nos estados do Maranhão e da Bahia foram integradas aos CEFETs. Nesse mesmo ano, quinze cursos superiores estavam em oferta, além de cursos de especialização (Cunha, 2000d).

Os objetivos pretendidos nesta mudança foram regulamentados pelo decreto nº.87.310/82. O documento dotava as atividades desenvolvidas nos Centros Federais de Educação Tecnológica das seguintes características: integração do Ensino Técnico de 2º grau com o Ensino Superior; continuidade ao Ensino Técnico de 2º grau, diferenciado do universitário, formação especializada, de acordo com as demandas do mercado; Ensino Superior atuando de forma exclusiva na área tecnológica; formação de professores e especialistas para disciplinas especializadas de ensino de 2º grau; realização de pesquisas aplicadas e de prestação de serviços; e manter uma estrutura adequada à prestação de serviços (Cunha, 2000d).

Em 1994 foi sancionada a Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Ela instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando assim, todas as escolas técnicas em CEFETs. Essa lei também se estendia à instituições privadas que oferecessem cursos tecnólogos. Entretanto, vale destacar que na prática, a Lei nº. 8.948 não causou nenhum efeito, talvez por ter sido instituída no apagar das luzes do governo Itamar Franco, não foi dada sequência no governo seguinte, conforme explica Cunha:

Mas, essa lei simplesmente “não pegou”. Além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Na prática, Ela Foi substituída pelo decreto número 2.406, de 27 de novembro de 1997, que definiu, nos termos do decreto número 2.208/97, os centros federais de educação tecnológica (Cunha, 2000d).

Assim, por meio dos termos do Decreto nº. 2.208/97, foram definidos os Centros de Educação e Tecnológica. Dessa vez, o decreto não transformava automaticamente todas as escolas técnicas em CEFETs, havia condições para que isso acontecesse. Além disso, as agrotécnicas foram incluídas na possibilidade de se tornarem CEFETs. “Antes de tudo, cada instituição será examinada em separado e, se aprovado pelo ministro, este proporá ao presidente um novo decreto criando o novo CEFET” (Cunha, 2000d, p. 211).

Segundo Moura (2007) a ideia era reestruturar a Rede, para torná-la atrativa para investimentos da iniciativa privada e viabilizar o seu autofinanciamento, obtendo, na prestação de serviços à comunidade, as fontes para a sua manutenção. Pouco

tempo depois, a portaria nº. 646/1997 determinou que, a partir de 1998, apenas 50% das vagas seriam destinadas ao Ensino Médio nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico. O Decreto nº. 2.208 definiu, ainda, os três níveis para a educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. Estes três eram escalonados em ordem crescente, sendo o último nível, um curso superior de curta duração.

Cunha (2000d) avalia que a mudança é uma versão anacrônica do que aconteceu antes na Europa e na Hispano-América, que implantaram universidades do trabalho. Segundo o autor, o empreendimento teve avaliações divergentes. Para alguns, ser alçado à condição de CEFETs foi positivo por dar às escolas técnicas o *status* de educação superior, enquanto outros acreditam que, ao contrário, a mudança trouxe desvalor para estas instituições por consolidar uma situação distanciada da universidade, e que, neste caso, foi reforçada a dualidade na educação brasileira.

Em julho de 2004, o decreto nº 5.154 deu início à formação técnica integrada ao médio no Brasil. O decreto nº 5.154 prevê três tipos de articulação entre educação profissional e técnica de Nível Médio e o Ensino Médio: a formação integrada (habilita o aluno para a formação profissional de nível médio, na mesma instituição, com matrícula única para cada aluno), a formação concomitante (o aluno, que cursa o nível médio, recebe a complementariedade entre a educação profissional e técnica por meio de matrículas distintas, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas) e a subsequente (oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio). Em todos os casos, para obter o diploma de técnico de nível médio, o estudante deverá concluir com êxito a formação técnica de Nível Médio e de Ensino Médio.

Em 29 de dezembro de 2008, a Educação Profissional e Tecnológica passa por uma outra mudança, representada pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que integrou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR e Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET-RJ e de Minas Gerais — CEFET-MG. As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II foram incluídos na Rede pela Lei nº 12.677, de 2012.

O artigo 2º da Lei nº 11.892 define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e

tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão. A UTFPR configura-se como universidade especializada.

Os institutos Federais têm dentre suas finalidades e características a função de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; e promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

Com a Instituição da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica, ficou a cargo dos Institutos Federais ministrar educação profissional técnica de nível médio destinados a alunos egressos do fundamental e para os públicos da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver pesquisas de extensão, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Quanto a educação superior, os Institutos Federais devem ofertar cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, bacharelados, pós-graduações *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), observando, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, a garantia de 50% das vagas para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, voltados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Dessa forma, essas instituições já trazem em sua composição, o compromisso de ofertar, prioritariamente, cursos integrados ao ensino médio, além de promover Educação de Jovens e Adultos, e ministrar cursos em todos os níveis de escolaridade,

pertinentes às áreas da Educação Profissional e Tecnológica.

4 A PERSPECTIVA SISTÊMICA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE “LEITORES DO MUNDO”

4.1 A formação integral por meio do acesso à cultura, à ciência e ao trabalho

A revisitação que aqui fizemos às peculiaridades dos conceitos de tecnicismo e de formação integral nos desvelou a premissa de que a perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica pensada nos IF's (por ocasião de sua criação) é coerente com a perspectiva sistêmica pensada por Edgar Morin (dentro daquilo que, na ciência, se chama de paradigma da complexidade).

A teoria da complexidade — pensada por Edgar Morin — expõe a incoerência presente na ação de tentar apreender o conhecimento por meio de saberes delimitados, separados, fragmentados e compartimentados em forma de disciplinas, enquanto, ao contrário disso, os problemas tomam dimensões cada vez mais abrangentes e complexos.

O paradigma da complexidade nos ajuda a compreender a importância de valorizar o que é global em detrimento da hiperespecialização (que, no âmbito do Ensino Técnico Integrado ao Médio repercute, por sua vez, de um modo problemático quando pensamos uma educação não dualista). Nessa esteira, pensar a formação integral é promover — aos(às) estudantes — o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, de modo que ao serem capazes de lerem o mundo que os cerca, eles possam atuar neles com consciência crítica, afastando-se, pois, da postura heteronômica dos que, alienados face ao(s) sistema(s) de poder que querem acomodar e manipular os indivíduos aos seus ideários/discursos de mundo, são deformados de sua vocação de ser mais (Freire, 2017, p. 40), de ser humano em integralidade. Toda essa hiperespecialização contribui para a formação de “uma inteligência incapaz de proteger o contexto e o complexo planetário fica cego, inconsciente e irresponsável”, diz Morin (2018, p. 15).

Perspectivar a educação por uma especialização cartesiana e utilitarista em disciplinas apresentadas isoladamente contribui para uma visão limitada e limitante

do todo na formação dos sujeitos (uma vez que as partes do saber — que compõe o todo — não se comunicam). Nesse sentido, o estudante se vê forçado a renunciar o saber integral para dedicar sua energia e inteligência a apreender e aprofundar-se num saber específico, tornando-se possuidor de uma parte do conhecimento de forma exclusiva, como se fosse uma peça de uma quebra-cabeça que não se comunica com as outras, tornando a visão global inacessível a todos. “E então ele se converte em um verdadeiro pesquisador científico que trabalha em função da seguinte ideia motriz: o saber é produzido não para ser articulado e pensado, mas para ser capitalizado e utilizado de maneira anônima” (Morin, 2016, p. 25).

A educação tradicional tem como base o paradigma tradicional newtoniano-cartesiano cujas diretivas trazem, em sua essência, a busca pelo domínio da razão sobre a emoção, a fragmentação da ciência, a precisão dos resultados e a eliminação de quaisquer fatores que gerem a contradição do discurso científico. Neste paradigma, a educação apresenta o conhecimento dividido em áreas, cursos e disciplinas, reforçando a especialização do conhecimento (Behrens; OLIARI, 2007).

“A ciência clássica se fundou sob o signo da *objetividade*, ou seja, de um universo constituído de objetos isolados (em um objeto neutro) submetido às leis *objetivamente* universais”, (Morin, 2016, P. 124). A visão cartesiana do objeto, o concebe de maneira positiva, como uma unidade fechada e autossuficiente, como se houvesse relação com o meio em que se encontra. Assim, a ciência clássica promoveu a divisão do objeto até a sua porção mais ínfima (tendo o átomo como unidade indivisível, que perdurou até o desenvolvimento do modelo atômico de Rutherford). Dessa forma, os fenômenos são explicados por meio da redução do objeto a fim de descobrir os elementos e as regras simples para a partir das descobertas pertinentes ao objeto isolado, efetivar as relações complexas por meio de combinações variadas.

No final do século XIX, os estudos da física forneceram o conhecimento resultante da aplicação de uma bateria de grandezas que permitiram aprofundar o conhecimento sobre os objetos, quaisquer que fossem eles. Assim, tornou-se possível descrever e definir os objetos estudados. Em pouco tempo, as experiências foram estendidas para outras ciências. Os reflexos da especialização na biologia logo se materializaram em forma de isolamento do seu próprio objeto. “A biologia conheceu primeiro o organismo, depois a célula, quando ele encontrou a unidade elementar: a molécula” (Morin, 2016, p. 124).

Seguindo por um caminho oposto ao da especialização, o pensamento sistêmico surgiu no início do século XX, baseado em ideias propagadas por biólogos orgânicos que propõem que “as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma parte possui” de modo que ‘surtem das interações e das relações entre as partes’” (Capra, 2006, p. 40).

O pensamento sistêmico é um modelo holístico de compreensão da realidade. Morin (2005) considera que:

[...] o campo das teorias dos sistemas é quase universal, já que num certo sentido, toda a realidade conhecida desde o átomo até a galáxia, passando pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade, pode ser concebida como sistema, isto é, associação combinatória de elementos diferentes [...] (Morin, 2005, p. 19).

A teoria de sistema, quando representada sob a ótica cibernética, em especial, referindo-se ao conceito de máquina, traz na abstração a essência de sua origem concreta. Para o autor, as virtudes do sistema consistem em: primeiro, colocar uma unidade complexa no centro da teoria “um ‘todo’ não se reduz à ‘soma’ de suas partes constitutivas”; segundo, conceber a noção de sistema “como uma noção ambígua ou fantástica” e, por fim, “situar a noção de sistema a nível transdisciplinar, que permite conceber a unidade da ciência e a diferenciação da ciência” (Morin, 2005, p. 19), não considerando apenas a natureza material de seu objeto, cada face da diversidade dos fenômenos.

A crescente quantidade de informações, concebidas de forma compartimentada, e que não se comunicam entre si, gerando ruídos na comunicação, ocasionando uma “torre de Babel”, que atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão. O desafio do crescimento desordenado do saber, esconde-se por trás do desafio do complexo e do global. Para Morin (2018), é cada vez mais ampla, profunda e grave, “a inadequação entre os saberes separados, fragmentados e compartimentados entre as disciplinas” (Morin, 2018, p 13), seguindo na contramão da realidade, que, por sua vez, se apresenta em forma de problemas “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”. Dessa forma, são ignorados os conjuntos complexos; as interações e retroações entre as partes e o todo; as entidades multidimensionais e os problemas essenciais. Em decorrência da intensa especialização, ocorre uma fragmentação do saber, que tende a tolher a dialogia com outras áreas do conhecimento.

Estudando a organização da sociedade ocidental, Morin (2005) compreende

que sua organização se dá por meio dos princípios de redução, e abstração norteia as suas ações. Tais princípios constituem o que o autor chama de “o paradigma da simplificação”.

“Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência e ao colocar como princípio de verdade, as ideias ‘claras e distintas’” (Morin, 2005, p. 11). Dessa forma, o pensamento disjuntivo, nascido a partir da criação desse novo paradigma passou a ser, desde o século XVII, o fio condutor do progresso científico. “Sem dúvida permitiu os maiores progressos do conhecimento científico e a reflexão filosófica; suas consequências nocivas só começaram a se revelar no século XX” (Morin, 2005, p. 11).

Tal disjunção, prossegue Morin (2005), provocou ruído na comunicação entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, o que suprimiu a possibilidade de a ciência refletir sobre suas próprias ações e conhecer a si própria, além de isolar três importantes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e o homem. Em função disso, buscou-se remediar esta disjunção por meio da simplificação, que se materializa na forma de redução do complexo ao simples, destruindo a totalidade e, assim, isolando os objetos em seu próprio meio ambiente.

Morin parte do pressuposto de que “quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar os problemas especiais” (2018, p. 22). A resposta para atingir essa maturidade em relação a inteligência geral encontra-se no livre exercício da curiosidade, que já nasce com o ser humano, mas essa característica tende a ser perdida com o avanço da instrução, que em vez de encorajar o pensamento investigativo, reduz o conhecimento a um pequeno setor, que vai se materializar mais tarde na especialização dos saberes.

A segunda revolução científica do século XX rendeu alguns avanços no sentido da valorização, da contextualização e da globalização dos saberes, possibilitando a articulação de múltiplas disciplinas. A criação de disciplinas como: ecologia, ciências da terra e cosmologia valorizam o saber globalizado, mas ainda há muito por fazer e a solução depende da capacidade de favorecer a inteligência geral.

A reflexão sobre os desafios de globalidade, complexidade e expansão desordenada do saber, geram vários outros desafios, conforme descritos a seguir. O desafio cultural, o desafio sociológico, o desafio cívico e os desafios dos desafios. O desafio cultural, diferencia a cultura da humanidade e a cultura científica, cujas

descobertas alcançadas por cada uma delas, não dialogam entre si. O desafio sociológico, está submetido aos três desafios, que se amplia, à medida que cresce a possibilidade de aprendizagem de áreas isoladas do conhecimento em diversas atividades do saber, mediadas pela informática. O desafio cívico gerado pelo enfraquecimento de uma visão global, que potencializa o conhecimento técnico em um campo restrito e promove a completa ignorância sobre o todo. O desafio dos desafios é a reforma do pensamento, proporcionada por uma mudança de paradigma, e essa mudança pode ser alcançada pela reforma do ensino (Morin, 2018).

4.2 Leitura, literatura e formação humana

Como já mencionamos, a literatura nos fornece os elementos simbólicos e linguísticos que são importantes para a expressão dos nossos pensamentos e compreensão do mundo. O desenvolvimento da linguagem se confunde com a história do próprio ser humano e está ligada ao desenvolvimento da humanidade e as produções literárias expandem nossa percepção e aguçam nossa visão de mundo. Todo o conhecimento era transmitido pela tradição oral, desde os tempos mais remotos. De modo geral, em todas as comunidades humanas a prática de contar histórias conferiu identidade cultural e sentimento de pertencimento aos diversos grupos humanos que se desenvolviam paralelamente em diferentes partes do mundo. (Cosson, 2022; Candido, 2011).

A literatura é por natureza universal, manifestações literárias são encontradas em todas as culturas e civilizações. Elas vão se enraizando e formando a cultura dos povos em diferentes lugares do mundo, sendo manifestadas por meio das lendas, do folclore e preservadas de forma oral ou escrita. Candido (2011) entende a literatura da forma mais ampla possível, incluindo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2011, p. 176).

Sendo assim, as narrativas que supostamente aconteciam em volta das fogueiras certamente contribuíram, não apenas para a compreensão do mundo em que viveram os primeiros humanos. Nesse contexto, não havia disponibilidade da ciência para explicar os fenômenos naturais ou não naturais. Diante dos relatos apresentados nesses momentos de contação de histórias, um novo mundo se

descortinava de forma lúdica, proporcionando momentos de lazer e transcendência, diante das dificuldades do mundo. Todo esse acervo gerado ao longo de incontáveis gerações fez prosperar a literatura conforme enfatiza Cosson (2022, p. 11):

Essas múltiplas funções dos mitos e de outros relatos exemplares serviram de base para a expansão da literatura em diversas manifestações, gerando uma pretória de gêneros orais, depois escritos, como a gestas, as adivinhas, as lendas, as canções, os ditados, as sagas, as anedotas, as epopeias, as tragédias, as comédias, os contos, os provérbios e outros tantos modos de usar a palavra para ser apenas a palavra antes ou depois de ser mundo - o uso que faz essa palavra se tornar literária.

Por ter esse caráter universal e estar presente na base de todas as civilizações, a literatura confere ao ser humano a possibilidade de exercitar a reflexão, de adquirir novos saberes, de compreender melhor as suas próprias emoções, vislumbrar a complexidade do mundo, de desenvolver a capacidade de lidar com as dificuldades da vida, de cultivar o bom humor e de apreciar a beleza. Tais elementos presentes na literatura, mudam a percepção do leitor sobre a organização das emoções e visão do mundo.

Para Candido (2011), essa possibilidade promove a compreensão de mundo por meio da intervenção de um autor, apresentando-se em forma de níveis nos quais o autor lança suas ideias manifestadas, por exemplo, como propaganda, ideologia, crença, revolta e adesão, conscientemente assimiladas pelo receptor que, por sua vez, ao tomar conhecimento dos sentimentos e de diferentes grupos sociais, passa a assumir um posicionamento em relação a eles, norteando a sociedade no direcionamento de suas atitudes, frente a questões cruciais para a população, em que o sujeito exerce seu posicionamento diante de questões éticas, políticas, religiosas e humanísticas.

4.3 A construção da leitura no percurso da história humana (não-ficcional e ficcional)

Atualmente, entendemos que a leitura e a literatura estão fortemente ligadas, mas esse vínculo foi sendo construído à medida do desenvolvimento tanto da escrita, quanto da leitura, sobretudo nos momentos históricos em que ocorreram verdadeiros saltos evolutivos, como quando a prensa foi inventada por Gutenberg e o aumento da alfabetização das populações foi, conseqüentemente, possibilitado.

Em épocas passadas, sobretudo, antes da invenção da prensa de Gutenberg, a leitura era uma atividade pouco comum devido à escassez e ao alto preço dos livros. A literatura ou era um fenômeno concebido para transmissão oral ou, mantendo-se em registros livrescos, limitava-se ao acesso de pessoas cultural, política e economicamente privilegiadas. Assim sendo, a literatura nem sempre esteve atrelada ao ato da leitura, tal como concebemos atualmente. Durante boa parte da história humana, “ler” significou “declamar” — conforme enfatiza Fischer (2005, p. 9) citando Abu, escriba egípcio, que viveu em cerca de 1300 a.C. — “na voz daquele que lê”, declarava o escriba que não dispunha, nem de papel, nem de imprensa, além de contar com pouquíssimos indivíduos capazes de ler. Não por acaso, na falta de instrumentos que validassem acordos verbais e instruções de cálculos, uma testemunha era necessária para confirmar os fatos oralmente e dirimir dúvidas.

“Mas, então, o que é a leitura?” questiona Fischer (2005, p. 9). O autor conclui que a resposta não é simples, pois para ele, “o ato de ler é variável e não absoluto”. Corroborando essa máxima, cada autor dará uma definição diferente sobre o ato da leitura. E, se essa premissa é verdadeira, a definição dessa atividade está em contínua mudança. Ela se adapta a cada período histórico e está vinculada à produção cultural e ao desenvolvimento dos meios de decodificação de símbolos, que estão em constante evolução e que, por sua vez, acabam por alterar a forma de consumo de informação e interfere nas formas de leitura.

Há várias definições sobre o que é leitura, e cada uma delas relacionadas com o contexto histórico e cultural da pessoa que emite seu conceito. Isso porque a definição do que vem a ser “leitura” está em constante evolução, variando no tempo e no espaço. Para Fischer (2005, p. 9) “a leitura é, como se sabe, ‘a capacidade de extrair símbolos escritos ou impressos’”. Dessa forma, o leitor consegue uma interpretação da mensagem do autor, por meio dos símbolos utilizados e dos seus conhecimentos prévios.

Para Freire (1989, p. 9), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ele enfatiza que a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre texto e o contexto”. Na percepção de Freire (1989), a linguagem e a realidade se conectam de forma dinâmica. Em sua obra, ele valoriza a aprendizagem que o(a) educando(a) adquiriu mesmo antes de ocupar os bancos escolares, dessa forma, a cultura que o(a) educando(a) possui ao ingressar a instituição de ensino deve ser reconhecida e valorizada.

Faguet (2021, p.15) entende a arte de ler como “a arte da comparação e de aproximações contínuas”. Ele observa que o ato da leitura é composto por leitura, releitura e avanços. Nesse processo o leitor “se completa e se ilumina avançando na leitura”. A leitura permite mais do que a compreensão do texto, possibilita, também, a auto compreensão. Cada leitura resulta em um novo conhecimento que vai servir de apoio para a construção de aprendizados futuros. Assim, Faguet, (2021, p. 15) enfatiza que “é preciso, então, à medida que se completa e se esclarece, levar em conta, sem cessar, para compreender o que se lê hoje, aquilo que se leu ontem, e para melhor compreender o que se leu ontem, o que se leu hoje”. (Faguet, 2021, p. 15).

Assim como Faguet (2021), Morin (2018) compreende que o conhecimento adquirido com a leitura serve de apoio para a obtenção de mais conhecimentos. A complexidade do ato de leitura reside no fato de que ele não comporta somente a decifração do código, o ato de leitura requisita a presença dos conhecimentos anteriores para que novos conhecimentos sejam assimilados. Nesse sentido, uma das mais importantes formas de adquirir conhecimento se dá por meio da leitura literária. Sobre esse tema, Barthes (1980, p. 19) declara que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”.

Todorov (2012) narra as emoções vivenciadas na sua experiência como leitor durante o primário e o ginásio, período no qual passou a venerar a leitura, ao ingressar no universo dos escritores clássicos ou contemporâneos, cujas obras eram lidas em versão integral. Sobre isso, afirma o estudioso. “Causava-me frêmito de prazer: eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar tremores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade” (Todorov, 2012, p 16).

A influência da leitura sobre o ser humano e a auto percepção, por parte do leitor, a qual alude Morin (2018) e Cosson (2021), pode ser explicada por meio de uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, culminando numa interação entre os quatro elementos da leitura, os quais compõem os circuitos da leitura, que fazem do ato de ler, algo simultaneamente cognitivo e social. “Cognitivo — no sentido de realizado por um indivíduo — é social — porque depende de condições que vão além do indivíduo” (Cosson, 2022, p. 51). A esse respeito, Barthes (1980) compreende a literatura como fonte de múltiplos saberes. “Num romance de

Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)” (Barthes, 1980, p. 18).

Nessa perspectiva, Morin (2018), considera a literatura, a poesia e o cinema como “escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (Morin, 2018, p. 48). Mais do que isso, a riqueza existente nas obras de escritores e poetas permitem que o leitor se expresse plenamente, que se reconheça nos romances, que assimile as experiências vivenciadas pelos personagens, descobrindo verdades implícitas que podem ser assimiladas pelo leitor, como sua própria verdade. “É o romance que expande a capacidade do dizível à infinita complexidade de nossa vida subjetiva, que utiliza a extrema precisão da palavra, a extrema sutileza da análise, para traduzir a vida da alma e do sentimento” (Morin, 2018, p. 49).

Hoje vivemos na era da informação, mas nem sempre foi assim. Na Antiguidade clássica, o interesse pela leitura não era popular. O motivo disso é que, nesse período, a leitura era incipiente e servia para atividades práticas do mundo dos negócios. Ela servia para pessoas que desejassem lidar com contabilidade, ou aferição de chancela de propriedades, leitura de cartas, e documentos jurídicos. Para essa finalidade, era requisitado o trabalho dos escribas declamadores, que liam em voz alta, tais documentos.

A escrita surgiu da necessidade de evitar que os acordos feitos por meio verbal fossem adulterados, num contexto em que as cidades-estados ampliaram seus domínios. Nesse período, a palavra começou a ser esculpida em pedra, ainda mantendo a finalidade da leitura oral. De acordo com Fischer (2005), as tabuletas escolares encontradas em ruínas de residências abastadas de Ur. sugerem que a capacidade de ler e escrever tenha sido alcançada na esfera doméstica mesopotâmica por famílias abastadas, conferindo a aristocracia o *status* de “classe distinta”, já no terceiro milênio a.C.

Em 1700 a.C., havia escolas de formação de escribas profissionais na Babilônia. O período de formação começava aos seis anos de idade e se estendia até os 18 anos. Os estudantes tinham apenas seis dias de folga num período de 30 dias e as aulas aconteciam nos turnos matutino e vespertino: “Lá aprendiam a ler e escrever o instinto sumério e o nativo acádio, além de aprender história, matemática, religião e contratos, uma das principais atividades da profissão que haviam escolhido” (Fischer, 2005, p. 20).

Apesar de já existirem escolas de formação de escribas, o acesso a elas era muito restrito. Na prática, “a vasta na maioria do conhecimento social da Babilônia era transmitido oralmente sem nunca ter se vinculado à argila” (Fischer, 2005, p. 20). Neste período da história, o papel do escriba era supervisionar e validar contratos. Como a maior parte da população não sabia ler, cartas, extratos e documentos jurídicos costumavam ser lidos em voz alta pelos escribas. Aos poucos, tabuletas em argila passaram a ser organizadas em sequência, formando os primeiros livros, que eram armazenados em recipientes de madeira ou de couro.

Da Antiguidade até a Idade Média, o estudo era feito por meio de declamações e ditados. Mesmo o poderoso Império Romano não chegou a possuir uma “literatura popular”. O estudo de autores da antiguidade como Homero e Virgílio era realizado por meio de declamações e a leitura individual era quase inexistente.

Durante o período medieval, embora tenha sido mantida a essência da Antiguidade (na qual predominava a leitura oral), os europeus medievais passaram a conferir a mesma legitimidade à leitura individual. Nesse período, ocorreu o choque entre a oralidade e a escrita, à medida que a alfabetização avançava (Fischer, 2005).

Nem mesmo o Império Romano chegou a experimentar uma literatura popular. Dessa forma, ouvir uma declamação era a forma de estudar autores aclamados como Homero e Virgílio. Normalmente as famílias eram compostas por integrantes não letrados e a leitura individual era rara. Na era medieval, teve início a transição da oralidade para a escrita, embora a leitura oral prevalecesse, sobretudo por meio de experiências coletivas, a leitura era realizada por um membro da família com habilidade para leitura (Fischer, 2005).

A oferta de meios para a leitura foi ampliada, transformando de modo ímpar a linguagem e as práticas de leitura, sobretudo das classes mais elevadas, conforme cita Fisher (2005, p. 187): “É óbvio que a invenção de marcas de impressão ocasionou não apenas a transformação da leitura, mas também de toda a sociedade europeia, tal foi a extensão com que a página impressa influenciou quase todos os aspectos daquele continente”. Vale destacar, contudo, que nesse contexto, um manuscrito era um tesouro único, caro demais para a maioria das pessoas, sendo acessível apenas a aristocratas, bispos ou patrícios.

O impresso, tornou a posse do livro mais acessível, possibilitando a emergência de uma nova classe intelectual, o que acarretou grandes mudanças na sociedade. Ora, “em questão de décadas, ele teria moldado e alimentado a Renascença, essa

dinâmica repentina expansão da cultura ocidental que o ousou transgredir os limites do medievalismo” (Fischer, 2005, p. 189). Com a Renascença, as bases teológicas, predominantes até então, passaram a ser questionadas em suas bases teóricas e o homem assume a centralidade no universo, fortalecendo o ideal antropocêntrico. Essas mudanças foram sentidas e experimentadas com a emergência das obras de Leonardo Da Vinci, como a criação de *O Homem Vitruviano* e *Monalisa*. A propósito, a respeito da obra *Monalisa*, Rufino e Almeida (2014, p. 4) observam: “o ser humano está no centro da tela, mas à frente da natureza, que compõe seu plano de fundo. Emergia a ideia de que o ser humano deveria confiar seu destino a si mesmo, à sua razão”. As mudanças que conduziram a humanidade a uma nova realidade, na qual o místico foi dissociado do sagrado e a ciência levou a Europa a conquistar a superioridade sobre os demais países foram gestadas pelo renascimento.

Também se tornou tradição na leitura medieval a experiência coletiva, com alguns avanços, conforme demonstra a descrição a seguir: “em jardins ensolarados e saguões repletos de gente, romances e épicos — não mais lidos em voz alta por serviçais e escravos, mas pelos próprios membros da família — entretinham Nobres e damas” (Fischer, 2005, p.130).

Vale destacar que a leitura era realizada de acordo com o grupo social ao qual o indivíduo estava vinculado. Além das leituras na sociedade, havia leituras de passagens da bíblia por religiosos nos conventos, nos mosteiros, no seio da família e leituras públicas eram feitas nas universidades. Embora já houvesse algum avanço na alfabetização, “quase todos os públicos leitores da Idade Média eram os que escutavam a leitura” (Fischer, 2005, p. 130). Esse costume que já era popular na antiguidade, período no qual, para que um livro fosse considerado publicado bastava que fosse lido em público.

Com o tempo, inovações foram agregadas ao processo de escrita, como pontuação, novos parágrafos, letras maiúsculas, ortografia, entre outras. Mas poucas invenções revolucionaram tanto a sociedade quanto a prensa de Gutenberg, criada em 1439.

O resultado dessa invenção se notabilizou pelo rápido avanço no número de títulos publicados. Até o ano de 1500 d. C., mais de “27 mil títulos” haviam sido publicados, resultando em aproximadamente “10 milhões de cópias”. “Em apenas duas gerações, o número de leitores na Europa passou de dezenas de milhares para centenas de milhares. Nos últimos 500 anos, nada contribuiu mais para o avanço da

sociedade que a invenção da prensa de Gutenberg (FISCHER, 2005, p. 191)”.

A criação da prensa também exerceu um papel fundamental na disseminação da doutrina protestante. Com a tradução do Antigo Testamento por Lutero em 1534, segundo Schwanitz (2019, p. 79) “sua bíblia tornou-se o livro mais importante da literatura”. Publicada em língua vernácula, a bíblia passou a ser interpretada e explicada durante os sermões.

Uma curiosidade sobre o livro impresso é que passando a ser publicado em massa, a obra deixava de ser um artigo único. Aproximadamente mil leitores chegaram a receber obras idênticas cujos conteúdos passavam a pertencer ao domínio público, tendo como consequência o surgimento de uma nova comunidade intelectual. Além disso, houve outra característica trazida pelo livro impresso: ele passou a traduzir mais fielmente o pensamento do autor, sem a possível intervenção dos copistas, o que o tornava — de certo modo — “imutável”, conforme relata Fischer (2005).

O livro impresso havia deixado de ser uma reprodução do manuscrito para logo assumir uma identidade própria. Os leitores não decifraram mais cada palavra de um texto, não adaptavam, aprimoravam, corrigiam e/ou censuravam o autor com cópia à mão para colegas, amigos e familiares. O texto impresso ficava petrificado, imutável, definitivo. Não nos causa surpresa que, com a impressão, as atitudes dos leitores mudassem: o texto impresso não continha mais aquele toque pessoal presente na escrita à mão medieval, mas, em vez disso, era dotado de um gesto impessoal. A leitura moderna inserida numa percepção modificada da palavra escrita na segunda metade do século XV (Fischer, 2005, p. 200).

Com o advento da impressão, o livro também ganhou novos conteúdos e aparência. Com isso, os “impressores humanistas” pretendiam romper com o hábito medieval de guiar o leitor para a interpretação “correta” por meio de comentários nas margens dos textos e nas entrelinhas, trazendo para o leitor, o livro como ele foi concebido pelo seu autor. Para aprofundar-se no texto, era recomendada a leitura de enciclopédias e de dicionários, caso fosse necessário.

O leitor deveria extrair o máximo de um texto por conta própria, pois ele, e não mais o texto, era o sustentáculo do conhecimento. Virando o mundo medieval de cabeça para baixo, o *ethos* se voltava ao ‘humanismo’. (Fischer, 2005, p. 200-201).

A chegada da prensa em larga escala provocou reações em diferentes

segmentos sociais. Isso implicou na polarização, não apenas em relação à literatura, mas também na própria sociedade. Do meio da população letrada, surgiram revolucionários dispostos a barrar o processo de impressão, se queixando da posição privilegiada exercida pelos letrados, mais do que isso, eles pretendiam cessar não só a produção de livros, mas o ensino.

Por motivos religiosos, a inquisição espanhola, iniciada em 1478, promoveu a censura e a queima de livros, sobretudo judaicos e árabes. Em 1502, o rei e a rainha da Espanha condicionaram a publicação de livros à autorização real, a fim de controlar o conteúdo e a produção literária. Anos depois, em 1515, a igreja interveio de forma mais ativa, quando o Papa Leão X, atendendo à decisão tomada no V Concílio Laterano, “proibiu em todo território cristão a publicação de qualquer obra impressa sem prévia autorização das seguintes pessoas: em Roma, o vigário de Vossa Santidade ou mestre do Palácio Sagrado; fora de Roma, o bispo ou o inquisidor local” (Fischer, 2005, p. 202). Contudo, o controle ao qual se pretendia não foi alcançado, 1 século depois de inventada a imprensa, a quantidade de impressos, denunciava o fracasso da empreitada da censura. Embora, outros países, como França e Inglaterra, também tentassem conter o número e a natureza dos impressos por meio de censura, a igreja católica manteve a tradição de transmitir as missas em latim, para os fiéis que não conheciam a língua. “O próprio Lutero questionava se fora correto ter traduzido a Bíblia (lembrando a queixa de Sócrates) colocá-la ao alcance de leitores que poderiam chegar a conclusões que ele, na verdade, condenava” (Fischer, 2005, p. 209).

A ascensão dos membros da “sociedade letrada” foi mais bem percebida com o desenvolvimento da economia de mercado. Notadamente o grupo social que sabia ler e escrever, ocupou as melhores posições ao longo da história. Em todas as sociedades, a vasta maioria dos analfabetos estavam sujeitos à marginalização. Isso porque, o homem moderno é resultado da capacidade de ler e escrever, explica Fischer (2005). O autor associa o desenvolvimento do homem moderno à circulação de livros, sobretudo, “no cruzamento das rotas terrestres, fluviais e marítimas de maior movimento, nas quais circulavam livros impressos e outros materiais de leitura: a disseminação da alfabetização foi sobretudo um fenômeno geoeconômico” (Fischer, 2005, p. 233). Além disso, a crescente capacidade de ler influenciou o surgimento do iluminismo, que, por sua vez, trouxe conceitos cruciais como “o uso livre da razão, do método empírico da ciência e do progresso humano universal” (Fischer, 2005, p. 233).

Os avanços em todas as áreas da atuação humana aconteceram em lugares

onde havia riqueza, escola e instrução. Não por acaso, a revolução industrial alcançou os países com maior disseminação de instrução (leitura), a exemplo da “Inglaterra, da Escócia, do norte da Irlanda, dos Estados Unidos, da Holanda, da Escandinávia, do norte da França e a maioria dos principados de língua alemã (Fischer, 2005, p. 233).

4.4 Os entraves para a formação leitora no Brasil: Controle estatal e analfabetismo

Enquanto o mundo, mesmo com avanços e retrocessos, desenvolvia sua capacidade leitora, o Brasil seguia na contramão. Neste país, a impressão de livros e jornais ou qualquer tipo de imprensa durante o período colonial foi veementemente repelida. A primeira tentativa para implantação de uma tipografia no Brasil, se deu por iniciativa dos holandeses, que tentaram implantar uma tipografia em Recife. Isso teria acontecido no intervalo entre 1630 e 1655, durante o domínio holandês em Pernambuco. A intenção ao realizar tal empreendimento era de auxiliar nas tarefas administrativas. A respeito disso, Romancini (2007) destaca que há provas documentais sobre essa tentativa, mas o certo mesmo, é que a empreitada não prosperou. “Foi selecionado um tipógrafo para trabalhar em Recife, porém ele morreu pouco tempo depois de chegar ao Brasil — não se sabe se o maquinário veio ou não. Os holandeses procuraram encontrar outro impressor, mas o esforço foi em vão” (Romancini, 2007, p. 17)

Anos mais tarde, em 1746, um português chamado Antonio Isidoro tentou instalar uma oficina de impressão no Rio de Janeiro. O tipógrafo de prestígio em Portugal, havia editado obras naquele país. Acredita-se que ele tenha chegado ao Brasil à convite do governador do Rio de Janeiro. Entretanto, mais uma vez, o empreendimento não foi à frente. Dessa vez, não deu certo porque a notícia logo chegou à Lisboa e como a imprensa era oficialmente proibida no Brasil, no mesmo ano, a Coroa Portuguesa ordenou ao governo do Rio de Janeiro, que encerrasse as atividades da tipografia. Assim, apenas alguns folhetos foram impressos, antes da impressora ter seu trabalho interrompido pela Coroa Portuguesa, que o ordenou, não apenas paralisar a produção, como remeter a Lisboa todo o fruto do seu trabalho (Lajolo; Zilberman, 2019; Romancini, 2007).

A imprensa só foi instalada de forma legal no Brasil, anos depois, com a chegada da família real portuguesa, em 1808. Nesse período, a parcela da população alfabetizada no Brasil era ínfima. O analfabetismo não fazia distinção quanto a classe social, atingindo não apenas classes populares como membros da nobreza, pequenos burgueses e até mesmo membros da Família Real, sendo a leitura e a escrita, restrita à alta administração pública e a classe religiosa (Romancini, 2007). O motivo da instalação da Imprensa Régia nem de longe teve a intenção de solucionar os problemas educacionais do Brasil, mas sim de suprir a necessidade da própria Corte Portuguesa, que chegando ao Brasil, viu-se diante do problema que eles mesmos criaram, proibindo a implantação de tipografias no território brasileiro. A questão foi solucionada rapidamente, pois dentre os membros da Corte Portuguesa que estavam chegando ao Brasil, havia uma tipografia completa, que estava sendo transportada pelo secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros de Guerra, Rodrigo de Sousa Coutinho (futuro conde de Linhares). A tipografia teria sido encomendada para assuntos administrativos da tal secretaria, mas foi de grande valia, pois com a saída açodada da família real para o Brasil, não houve tempo para esse tipo de planejamento (Lajolo; Zilberman, 2019; Romancini, 2007).

Vale destacar que a instalação da Imprensa Régia no Brasil não autorizava outros prelos a funcionarem. Tipografias ilegais no Rio de Janeiro foram apreendidas pela polícia. O monopólio estatal perdurou até 1821, quando, em razão da Constituição, que foi imposta a D. João, depois da Revolução do Porto, o monopólio estatal foi derrubado e, por consequência, surgiram novas tipografias, fazendo com que surgissem novas oportunidades de leitura (Lajolo; Zilberman, 2019).

No período em que se antecede a vinda da família real para o Brasil, a única possibilidade de impressão de textos por brasileiros era remetê-los para a Europa ou permanecer como manuscrito. Muitos textos escritos durante o período colonial brasileiro só puderam ser impressos muitos anos depois. “As Cartas Chilenas escritas em 1788/89 foram impressas em 1889. O mesmo ocorreu com a poesia de Gregório de Matos escrita em 1660 e 1692, mas que só foi impressa em 1904” (Romancini, 2007, p. 18).

As razões para o atraso da implementação da imprensa no Brasil, afirma Romancini (2007) citando Marques de Melo (1973) foi a convergência de fatores socioculturais. Dentre os fatores apontados estão: “A natureza fatorial da colonização”, pois era economia predominantemente voltada para a produção de

produtos para a exportação; “o atraso das populações indígenas”, sob a justificativa de que havia grande variação de línguas faladas no Brasil (com predomínio do Tupi); “predominância do analfabetismo”, visto que a escrita era acessível apenas às classes religiosas e da alta administração pública; “ausência de urbanização”, uma vez que algumas cidades foram organizadas somente à partir de início do século XIX; “precariedade da burocracia estatal”, visto que o meio tipográfico não foi considerado necessário na administração local; “incipiência das atividades comerciais e industriais”, pois o Brasil não ocupava uma posição de destaque no cenário capitalista; “reflexo da censura e do obscurantismo metropolitano”, cenário que se deu, devido à censura vigente em Portugal, imposta tanto pela administração quanto pela Igreja Católica. Aliado a isso, pesava sobre a Coroa Portuguesa o temor de que o Brasil viesse a ter amplo conhecimento a respeito das ideias disseminadas pelas revoluções americana (1791) e francesa (1789-1799).

A imprensa oficial monopolizou a publicação de cartazes, panfletos e o primeiro jornal impresso do país, *A Gazeta do Rio de Janeiro*, entrou em funcionamento já em 1808. Posteriormente, surgiu *O Patriota*, periódico literário, fundado por Manuel Ferreira de Araújo Guimaraes, o qual recebia colaboração de literatos renomados, como Domingos Borges de Barros e Visconde de Pedra Branca (Lajolo; Zilberman, 2019; Romancini, 2007).

Outra atividade desenvolvida pela Imprensa Régia foi a produção de materiais didáticos. “No total a tipografia do governo editou entre, entre 1808 e 1822, 1.173 títulos, sendo que aqui 532 obras apareceram nos anos 1821 e 1822” (Lajolo; Zilberman, 2019). Entretanto, a incipiente escola brasileira estava muito longe de atender às necessidades educacionais de um país, pois assim como aconteceu com a imprensa nacional, a implantação da escola no Brasil surgiu na esteira da vinda da família real para o Brasil e sem nenhum planejamento. Devido a sua partida para o Brasil, Dom João VI incentivou a emigração para o Brasil, dentre suas principais ações no campo da educação foi a transferência da Academia da Marinha para o Rio de Janeiro, cidade na qual fundou a Academia Militar, além de criar as escolas de medicina e cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia (Lajolo; Zilberman, 2019).

Mesmo depois de tornar-se um império independente, o Brasil continuou a ser um país sem escolas, permanecendo com problemas semelhantes aos do período colonial. Embora a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos estivesse prevista na Constituição de 1824, o Estado não se responsabiliza por esta tarefa,

deixando a instrução primária e a secundária a cargo das assembleias provinciais, que, por sua vez, não dispunham de dinheiro para executar a tarefa. A criação do Colégio Pedro II, no fim do ano de 1837, trouxe a educação leiga e seriada como solução para a educação da elite.

Ao final do século XIX, o Brasil continuava a ser um país sem escolas, sem tradição livresca e sem uma cultura estabelecida de leitores. Uma das razões para essa tragédia educacional é apontada por Lajolo e Zilberman (2019) ao observarem que, assim como no início do século, havia uma forte intervenção do aparelho estatal sobre o sistema editorial.

O aparelho estatal ainda sustentava o funcionamento do sistema editoria, que se proclamava nacionalista e empenhado na educação da mocidade brasileira, quando via aí um mercado para alimentar ou quando percebia a presença de concorrentes estrangeiros se mostrava de forma ameaçadora. A trajetória do livro didático e da escola nesse período reproduz contradições do modelo capitalista implantado no país, com a peculiaridade de, em certos casos, maximizar suas ambiguidades internas (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 208).

O estado deplorável da educação brasileira era denunciado tanto por republicanos quanto por monarquistas. Nesse contexto, o Barão de Loreto denuncia o baixo número de alunos matriculados, registrando que apenas 40% das crianças em idade escolar estariam na escola. Em 1907, o escritor Olavo Bilac constatou uma situação ainda mais grave: para cada mil habitantes, apenas 137 estavam matriculados e a frequência das aulas era ainda inferior, apenas 96 de cada mil frequentavam as aulas. Aliado a isso, faltavam escolas, professores e material didático.

A imersão nos textos literários não teria sido possível sem o desenvolvimento da escrita e da leitura, um processo contínuo que vem se aprimorando desde os primeiros rudimentos de escrita, representando um legado construído por diferentes povos que foram deixando suas contribuições ao longo dos séculos. Mas para nós brasileiros, essa prática que por muito tempo foi considerada um privilégio para poucos afortunados na maioria dos períodos históricos.

Durante o período do Brasil colônia, houve uma resistência enorme, por parte dos governantes, que barrava quaisquer tentativas de implantação de tipografias no Brasil, dessa forma, a prensa de Gutenberg, que foi capaz de proporcionar o período das luzes para a elite Europeia, esteve bem distante do Brasil, nos seus primeiros

trezentos anos de colonização e quando implantada, teve seu funcionamento regulado pelo Estado. Assim, nossa história começa com uma população predominantemente analfabeta, situação que perpassa diversos períodos históricos, desde o pré-descobrimento, passando pelo Brasil colônia, depois pelo Brasil império e por um longo período do Brasil república. A leitura, quando não inexistente, era inalcançável para a maioria da população.

Os problemas acerca desse tema eram incontáveis e, nesse contexto, “as dificuldades técnicas, contudo, não eram o maior empecilho. Pior era o fato de a população, até o final do século XIX, contar com mais de 70% de analfabetos” (Lajolo; Zilberman, 2019 p. 86). Somado a isso, temos o aparecimento tardio da imprensa que dificultou a vida dos poucos escritores que havia no país, impossibilitando a maioria deles de viver da sua literatura. Outra dificuldade estava relacionada com a preservação dos textos escritos, para isso, eles dependiam de um único editor português, ou teriam ainda por muito tempo sua obra em forma de manuscrito, cuja impressão muitas vezes aconteciam anos depois da morte do autor. De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), um importante fator — apontado por escritores como Machado de Assis e José Veríssimo — foi a permanência do fenômeno da escravidão de populações negras que, de acordo com os alguns intelectuais, constituiu um “fator de violenta clivagem social entre os pouco brancos educados e o grande número de pretos analfabeto, era a marca mais ostensiva do atraso cultural, emblema de uma economia a quem a modernização escandalizava” (Lajolo; Zilberman, 2019 p. 86).

Na maioria dos casos, a impressão de uma obra era resultado de um esforço homérico dos próprios escritores. Era comum os escritores recorrerem ao governo (por meio de padrinhos) para que de alguma forma facilitasse a publicação das suas obras. Era comum o envio de cartas ao Imperador Dom Pedro II, solicitando desde auxílio em dinheiro à isenção de imposto de importação.

Se por um lado a impressão de obras não era tarefa das mais fáceis, após a impressão a situação não era melhor. O incipiente comércio de livros foi marcado pela improvisação. Como não havia livreiros, o recurso mais comum era a venda direta. Um exemplo disso é relatado por Lajolo e Zilberman (2019): “quando se manda(va) vender, como José de Alencar e o Manuel de Macedo por um preto de balaios no braço, as suas obras de porta em porta, como melancias ou tangerinas” (Lajolo; Zilberman, 2019 p. 90). As autoras também relatam uma passagem escrita pelo crítico Augusto

Meyer, na qual ele conta que o seu antigo professor, membro de uma família de poetas e educadores, batia de porta em porta com a maleta cheia de livros, a fim de vender suas próprias publicações. Essa imagem descrita pelo crítico, trouxe à tona o destino do escritor em nossa terra: “imagem melancólica, mas ao mesmo tempo homérica e pitoresca, do poeta errante e pobre, que bate de porta em porta, e ouve resmungos vagos, promessas de promessas” (Meyer, 1966 P. 64 *Apud* Lajolo; Zilberman, 2019 p.92).

5. FORMAÇÃO LITERÁRIA GUIADA PELO PARADIGMA SISTÊMICO E INTEGRADOR E SUAS IMPLICAÇÕES À LEGITIMAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO

5.1 Literatura aliada à educação como instrumento de formação integral

A utilização da literatura como instrumento para a formação integral dos alunos tem sido crescente nos últimos anos, possuindo uma ampla quantidade de pesquisas acerca de temas que envolvem leitura, literatura e formação humana integral. Sobre isso, Dalvi (2018) acredita que a relação entre literatura e educação vai além do trabalho pedagógico. A autora entende a educação como “formação *omnilateral* do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos”. Para ela, tal formação visa promover a participação ativa e consciente na sociedade transformando vidas dentro dos seus respectivos contextos sociais e em suas complexidades.

O baixo desempenho do Brasil em exames avaliativos sobre a dimensão da leitura apresenta um sintoma de algo que precisa de solução e tem levado os profissionais envolvidos na educação básica a valerem-se de processos referentes às práticas leitoras a fim de reverter esta situação, sendo este, um grande desafio para tais educadores (Formiga; Cavalcanti; Araújo, 2020).

Essa mudança de abordagem da literatura na escola vem sendo discutida pelos educadores em diversos países. Sobre esse tema, Brayner (2005) observa que houve um crescente interesse entre os pesquisadores em direcionar suas pesquisas para a temática dos seus respectivos estudos nos quais predominam a literatura vinculada à educação. Ele chega a esta conclusão baseando-se no expressivo número de artigos

publicados em revistas especializadas na França, nos Estados Unidos e no Brasil, nos últimos 10 anos (1996-2005). Brayner (2005) acredita que esse interesse pela literatura está relacionado com o esgotamento da discussão que predominava três ou quatro décadas antes e que foi marcada pelo sociologismo (relacionada com a influência exercida pelo meio social) e pelo psicologismo (que transformava a sala de aula em um laboratório).

Cavalcanti (2014) entende que o debate estabelecido em torno da “problemática de uma educação voltada para a formação de um indivíduo” — continuamente discutida por várias gerações, opondo duas abordagens, representadas de um lado pelo objetivismo sem sujeito (que tem como base o sociologismo positivista) e, de outro, pelo subjetivismo sem objetividade (sustentado pelo “novo” psicologismo individualista e particularista) — apresenta problemas: no primeiro caso, a sociedade é entendida como um todo conectado que tem um funcionamento previsível e negligencia o papel de cada sujeito em seu interior; no segundo, o indivíduo é colocado no centro da abordagem, não conseguindo, porém, integrá-lo no enfrentamento dos problemas sociais. No fim das contas, “ambos atualizam a velha dicotomia na relação entre o indivíduo e a sociedade e parecem somente vestir roupas novas com antigas estruturas” (Cavalcanti, 2014, p. 91). Assim, ao procurar um elemento que representasse uma alternativa capaz de integrar o indivíduo à sociedade, os educadores buscaram estudar a união entre educação e literatura, a fim de encontrar uma solução plausível para a situação.

Sobre essa aproximação entre literatura e educação, Brayner (2005) enfatiza que “não se trata mais de procurar na literatura nacional ou estrangeira, clássica ou contemporânea, ‘temas’ escolares ou pedagógicos tratados de forma romanesca”, (Brayner, 2005, p. 63). Tais temas forneceriam subsídios, por meio da produção literária, para denunciar tratados pedagógicos de tempos passados. Contudo, essa prática foi substituída por uma produção pedagógica cujo objetivo é buscar nos textos ficcionais elementos norteadores de reflexões capazes de auxiliar na formação de educadores ou “proporcionar uma espécie de autoconstrução de si”, tendo o texto literário como instrumento de reflexão para a construção do pensamento pedagógico.

Nesse sentido, Bondía (2002) observa que normalmente a educação é idealizada com base na relação entre a “ciência e a técnica” ou com base na relação “teoria e prática”. Sendo que no primeiro caso, ela é compreendida como aplicada por meio de técnicas pedagógicas concebidas por cientistas e no segundo

caso, ela é vista sob uma “perspectiva política e crítica”, de modo que os atores do processo educativo se apresentem como sujeitos críticos engajados em estratégias reflexivas, quase sempre pautadas sob perspectivas políticas. Assim, Bondía (2002) entende que há algumas décadas se estabeleceu a separação entre técnicos e críticos, que resultou em dois grupos: os partidários da educação, como ciência aplicada e os partidários da educação, como práxis política.

Posto isso, Bondía (2002) nos convida a pensar a educação a partir do par experiência/sentido, explorando certos significados para estas duas palavras, em contextos diversos, partindo “da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Bondía, 2002, p. 20/21). Isso porque, reforça Bondía, as palavras têm poder, com elas fazemos coisas e elas fazem coisas com a gente. Nessa perspectiva, onde o domínio do sentido das palavras nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos, a organizar nossos pensamentos, a defender as nossas ideias, a racionar, a calcular ou a argumentar, podemos vislumbrar uma educação que se dedique à leitura como ferramenta capaz de proporcionar, ao mesmo tempo, a experimentação e a formação.

Em um contexto em que a experiência se torna cada vez mais rara devido ao excesso de informações, ao excesso de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho, Bondía (2002) defende a valorização da experiência como forma de promover a formação e a valorização do indivíduo. Isso porque, atualmente, a pobreza da experiência passa a caracterizar o nosso mundo, já afetado pela ciência moderna que, após as formulações iniciadas por Bacon e aprofundadas por Descartes, foi convertida em método que, se por um lado forneceu os meios para o desenvolvimento de uma ciência mais segura e objetiva, por outro, tirou da “experiência” o sentido de formação e transformação da vida de cada pessoa.

Corroborando com este pensamento, Morin (2018) observa que a fragmentação do saber apenas reduz os problemas a pequenos fragmentos, fracionando-os e, com isso, atrofia a compreensão do todo. Morin (2018, p. 16) destaca que: “por trás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes”.

Bondía (2002) define a experiência como algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”; sem isso, ela não alcança o humano e acontece fora dele

sem produzir nenhuma mudança. “Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós” (Bondía, 2002, p. 27). Por outro lado, o saber da experiência trata-se de um saber finito, está ligado a um indivíduo ou comunidade particular e é percebida de forma diferente por cada indivíduo, ao contrário do que acontece no campo científico, o saber da experiência está dentro de nós e é única e irrepetível como cada ser. Dessa forma conclui Bondía (2002), “uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal”. Essa situação paradoxal se resume a, de um lado, uma explosão de conhecimentos e artefatos técnicos e, de outro, uma enorme pobreza de conhecimentos atuando na vida humana.

5.2 Literatura no ensino médio: as implicações do estruturalismo

O estruturalismo como abordagem teórica surgiu no século XX, associado ao trabalho de linguistas como Ferdinand de Saussure e ao pensamento Lévi-Strauss. Essa abordagem se concentra na análise das estruturas que organizam elementos culturais, linguísticos e literários. No contexto dos estudos literários, o estruturalismo se concentra na análise das estruturas narrativas, dos temas recorrentes nos textos e dos elementos simbólicos na literatura, com ênfase na busca por padrões universais e estruturas que transcendem as particularidades culturais.

Por outro lado, a integração dos estudos literários refere-se a uma abordagem mais eclética e interdisciplinar para a análise da literatura, buscando integrar a literatura com outras disciplinas, como história, geografia, sociologia, psicologia e filosofia, uma vez que por suas características, a literatura é vista como um produto cultural que dialoga com a sociedade sendo influenciada por ela e ao mesmo tempo exercendo influência. Por suas características, o estruturalismo e a integração dos estudos literários representam duas abordagens diferentes na análise e compreensão da literatura.

Desde o início da história da literatura, estudiosos buscam submeter as obras consideradas mais importantes à apreciação e a interpretação. Estima-se que os primeiros padrões utilizados para nortear os estudos das obras literárias foram

estabelecidos nos dias de Quintiliano, seguindo os modelos adotados em sua época.

No século XVIII, com o surgimento do classicismo, chegou-se a acreditar que as normas estéticas desse movimento literário, tinham consolidado um modelo definitivo ou uma “canonização” definitiva, nas palavras de Carpeaux (2008). Mas esse modelo foi subvertido pelo pré-romantismo, ou pelo romantismo que viria no século seguinte (XIX). Com isso, as normas da estética do classicismo “foram substituídas por impressões mais ou menos subjetivas e modernas” (Carpeaux, 2008, p. 2843). Durante o século XIX, a crítica literária foi exercida e desenvolvida em diversos países, com destaque para Inglaterra, Alemanha, Rússia, França e Itália, mas só no século XX ela deixou de ser gênero literário e passou a ser considerada uma disciplina científica (ou quase científica) ao passo que estabelecia uma espécie de literatura ou metaliteratura (Carpeaux, 2008).

Carpeux (2008) observa que o formalismo russo⁵ surgiu com grande força e dominou a União Soviética entre os anos 1920 e 1930, tendo Chklovski como chefe do grupo, cujo legado foi defender a autonomia da criação literária. Este crítico defendia a técnica linguística como base nas obras literárias, assim: “os enredos das obras seriam produtos só das convenções literárias da respectiva época” (Carpeux, 2008, p. 2843). Pretendendo corroborar essa tese, Eikhenbaum escreveu o ensaio “Como foi feito o Capote de Gogol”, no qual “explicou a origem da célebre novela numa série de trocadilhos e chistes, em vez das considerações ideológicas que a tradição atribui a Gogol (Carpeux, 2008, p. 2834).

Saindo da União Soviética, o formalista russo Roman Jakobson fundou o círculo linguístico de Praga e, posteriormente na França, dedicou-se principalmente ao estudo da linguística. Foi nesse país que ele entrou em contato com o fundador da antropologia estruturalista, Lévi-Strauss. Esse encontro contribuiu para que a França fosse protagonista da revolução da crítica literária, tendo o entendimento entre a linguística estrutural e o estruturalismo como um dos fatores determinantes.

Carpeux (2008) destaca que os críticos literários dessa nova geração, diferentemente dos grandes críticos literários do passado, não são poetas, escritores ou jornalistas, “mas são especialistas em lingüística, em psicologia e psicanálise, em sociologia e marxismo, em estética e em filosofia” (Carpeux, 2008, p. 2845). A maioria

⁵ Escola de crítica literária, estabelecida na Rússia entre os anos de 1910 e 1940, cujos princípios são categorizados nas áreas de linguística e crítica literária

das obras escritas por estes especialistas permaneceram inacessíveis ao grande público por diversas razões, em especial, porque as obras escolhidas para as análises eram de difícil compreensão para o público em geral, já que mesmo nos países mais desenvolvidos, a literatura é privilégio de poucos. “Em geral, a literatura que se chama ou é chamada séria tem índole rigorosamente elitista: é uma literatura apenas para iniciados” (Carpeux, 2008, p. 2845).

O modelo de análise formalista/estruturalista foi amplamente praticado na França nos idos de 1960 e 1970. Esses estudos impulsionaram a mudança no Ensino Superior e, por sua vez, a maioria dos professores de literatura adotaram essa nova ótica na escola. Assim, a abordagem utilizada substituiu as narrativas arrebatadoras pela história da literatura, tendo como auxiliar, as obras escolhidas para exemplificar o estilo de uma época. Conseqüentemente, nesse contexto inexistiu o impacto emocional provocado pela interação entre texto e receptor experimentados por todos os leitores, qualquer que seja a fase da sua vida.

Reis (2016), corrobora o pensamento de Todorov (2012) quando afirma que os estudantes formados na universidade (no período citado pelo autor) são os mesmos que vêm ministrando aulas para os alunos do ensino médio nas últimas décadas. No entanto, para ela, o motivo do afastamento não reside apenas na reprodução do que esses antigos alunos (e agora professores de literatura) aprenderam na universidade. Por pertencer à geração que estava na universidade na época em que a mudança aconteceu, Reis (2016) afirma ter razões para acreditar que a falta de amor pela literatura por parte dos universitários foi um dos fatores determinantes para que houvesse o afastamento das obras literárias das salas de aula. “Vejo que esse afastamento se deu verdadeiramente, em relação àqueles que chegaram à universidade para cursar letras sem nenhuma bagagem de leitura literária, sem nenhum amor à literatura” (Reis, 2016, p. 43).

Em *A literatura em perigo*, Todorov (2012) denuncia o afastamento dos estudantes do ensino médio das obras literárias e atribui essa situação ao modelo de ensino da literatura adotado pela França, que privilegia a forma como as obras são produzidas e recepcionadas pelo público em detrimento da leitura da própria obra. Sobre isso, resume Todorov: “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (Todorov, 2012, p. 23).

O modelo de ensino da literatura dominante nas escolas francesas tem base nos estudos formalistas/estruturalistas muito populares na França dos anos 1960 e do

qual o próprio Todorov foi um dos principais expoentes. Anos mais tarde, o efeito negativo da aplicação desse modelo na vida escolar foi percebido pelo estudioso, quando observou que mesmo com todo o seu conhecimento sobre literatura, suas intervenções nas atividades escolares dos seus filhos apresentavam resultados diferentes do esperado, conforme ele próprio relata.

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicial me tocou. Não lecionei para o ginásio da França. E minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em vésperas de exames ou entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções, proporcionavam notas sobretudo medíocres! (Todorov, 2012, p.23).

Todorov alcançou uma visão mais ampla sobre o conjunto do ensino literário nas escolas francesas quando, em razão do seu trabalho, teve acesso ao Boletim Oficial do Ministério da Educação (nº. 6, de 31 de agosto de 2000), que contém o programa de ensino equivalente ao ensino médio francês. Resumidamente, o programa oferece os instrumentos dos quais se servem os estudiosos para analisar as obras. As obras literárias perdem o protagonismo em função da técnica de análise. “O conjunto dessas instruções baseiam-se, portanto, numa escolha: os estudos literários têm como objetivo primeiro nos fazer conhecer os instrumentos de que se servem” (Todorov, 2012, p. 23).

Comparando o ensino da literatura com outras matérias escolares, Todorov (2012) observa que, em outras matérias, a escolha da formulação da disciplina é feita de forma bem mais clara, a exemplo do ensino de história que se concentra no ensino desta e não em um método de investigação histórica, orientando-se, assim, para o “estudo do objeto” e não no ensino da disciplina (como na física). Contudo, embora Todorov reconheça a falta de humildade dos teóricos em ensinar a própria teoria em vez de abordar a obra em si mesma, ele não descarta os princípios resultantes da análise estrutural como forma de traçar um caminho que leve o aluno ao conhecimento.

[...] em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir os primeiros pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento. As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas

décadas precedentes são bem-vindas como condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio. Não devemos acreditar nos espíritos maniqueístas: não somos obrigados a escolher entre o retorno à velha escola interiorana - em que todos os alunos vestem uniforme cinza - e o modernismo radical; podemos manter os belos projetos do passado sem ter de vaiar tudo o que encontra sua origem no mundo contemporâneo. (Todorov, 2012, p.32)

Todorov (2012) reforça que é preciso atentar para o fato de que as obras existem em um diálogo com o contexto. Assim, ao ler uma obra, o leitor não pretende dominar um método de ensino nem conhecer a fundo a sociedade na qual foi criada e sim, buscar sentido para sua autocompreensão e a compreensão de mundo. “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um” (Todorov, 2012, p. 31). Para Calvino (2007), as leituras realizadas na juventude servem de subsídio para que os alunos, mesmo impacientes, possam adquirir formação e internalizar valores, termos de comparação, paradigmas de beleza, escalas de valores e diversas coisas que continuam a valer, mesmo que as recordações do livro sejam escassas.

No Brasil, a materialização do modelo estruturalista nas escolas de ensino médio pode ser exemplificada pelo relato de experiência de Cosson (2014), durante uma aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa no curso de pedagogia. Segundo o professor, um aluno questionou o ensino de literatura no ensino médio, afirmando que a disciplina se assemelhava mais a uma aula de história, pois tratava apenas de características dos períodos literários, nomes dos autores e das obras. Nas palavras de Cosson (2014), o saldo de aprendizado da literatura como disciplina, relatado pelo aluno de pedagogia, se resumiu ao seguinte: “De tudo isso, o que ele havia aprendido de literatura fora que barroco é sinônimo de antítese, romantismo é tudo que trata de amor e naturalismo é tudo que trata de podridão” (Cosson, 2014, p. 19).

Dito de outra forma, no Brasil, a literatura do Ensino Médio é limitada à história da literatura brasileira, tendo como fio condutor a cronologia literária, a sucessão de estilos de época, os dados bibliográficos dos autores, um pouco de teoria sobre os gêneros, utilização de fragmentos de textos literários para validar características dos períodos literários estudados.

Outro fator negativo ao ensino da literatura é quando é conferida à disciplina baixa carga horária e quando as aulas da matéria são essencialmente informativas

e/ou com informações pulverizadas/fragmentadas de obras diversas, sem possibilitar uma leitura e compreensão integral das obras. Por esses e outros motivos, Cosson (2014) acrescenta que podemos estar diante da falência do ensino da literatura: “Seja em nome da ordem, ou da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2014, p. 23). Como já mencionado neste estudo, é comum as escolas se prenderem a programas curriculares que privilegiam a crítica, a teoria e a história da literatura, em detrimento da leitura literária como prática de formação social.

5.3 Desafios para a leitura no Brasil: Reflexões sobre hábitos e tendências

Pesquisas constataam que o Brasil tem poucas pessoas que podem ser consideradas leitoras. Comentando os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil*, publicada em 2012, Cosson (2022, p. 11), observa que “a leitura parece não ter mais espaço no cotidiano das pessoas”. A referida pesquisa revela que o brasileiro lê em média quatro livros por ano. Esse resultado é ainda pior se comparado à pesquisa semelhante realizada em 2007, que indicava uma média de 4,7 livros por ano; entretanto, esse número caía em mais da metade se considerada a leitura do livro por inteiro, passando a apresentar uma média de 2,1 livros. O próprio desinteresse pela leitura é evidenciado na resposta dos pesquisados, que afirmaram ler menos do que no passado.

Outra reflexão sobre o número de leitores no Brasil é trazida por Reis (2016). Comentando a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2016, a autora destaca que o número de leitores no Brasil teve um leve aumento; entretanto, pondera a autora, “44% da população brasileira — quase 90 milhões de pessoas não são leitores em nosso país! E 30% dos brasileiros afirmam nunca ter comprado um livro. Para a pesquisa, é leitor quem leu inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (Reis, 2016, p. 26).

Sobre as pesquisas abordadas por Cosson (2023) e Reis (2016), embora cada um dos autores destaque aspectos diferentes em suas respectivas análises, ambos demonstram preocupação com a falta de interesse dos brasileiros pela leitura e com as consequências deste desinteresse. Vale destacar que a maior parte dos livros lidos

pelos brasileiros são obras didáticas e o livro mais lido, de acordo com Cosson (2022) é a bíblia. O autor observa ainda que as visitas à biblioteca em sua maioria são para estudar e apenas 17% da população vê a biblioteca como um lugar onde se pode pegar livros emprestados, isso destaca uma possível desconexão entre a população e o conceito de biblioteca como fonte de leitura. A própria composição dos livros didáticos já não privilegia recortes de obras literárias, dando espaço a textos diversos. Nesse sentido, “No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, folders publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria” (Cosson, 2022, p. 13).

Em uma edição mais recente a 5ª edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, que teve como objetivo conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de acesso ao livro pela população brasileira, além de identificar os hábitos dos brasileiros em relação à literatura. A amostra da pesquisa foi composta por 8.076 entrevistas em 208 municípios.

Para a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* é leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses e é não leitor quem declarou não ter lido nenhum livro no mesmo período, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses.

Em relação à frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, independentemente do suporte, por faixa de escolaridade e faixa etária. Para fins deste estudo, vamos considerar os estudantes do ensino médio (1º ao 3º ano). Nesta modalidade de ensino, 8% dos estudantes afirmam ler todos os dias ou quase todos os dias; 13% afirmam ler pelo menos uma vez por semana; 16% afirmam ler pelo menos uma vez por mês; 12% afirmam ler menos de uma vez por mês e 51% não lê.

Em relação à frequência de leitura de livros de literatura (contos, romances ou poesias) indicados pela escola, por parte dos alunos do ensino médio. Os resultados da pesquisa indicam que 4% dos estudantes afirmam ler todos os dias ou quase todos os dias; 8% afirmam ler pelo menos uma vez por semana; 12% afirmam ler pelo menos uma vez por mês; 8% afirmam ler menos de uma vez por mês e 67% não lê. De acordo com os números obtidos pela pesquisa entendemos que as leituras realizadas pelos alunos do ensino médio são mais frequentes quando eles leem por iniciativa própria do que por indicação escolar. Isso sugere que as escolhas pessoais têm um papel mais significativo nas escolhas de leitura. A pesquisa não menciona a frequência com

que a escola indica essas leituras.

Quando se trata da quantidade de livros lidos por ano (considerando tanto o ano inteiro quanto em partes), referente ao ano de 2019, a pesquisa indica que a média total de leitura do Brasileiro é de aproximadamente cinco livros por ano. Deste total, 2,5 dos livros são lidos inteiros e 2,4 são lidos em parte.

A 5ª edição da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* indica que as escolhas pessoais exercem uma influência mais expressiva nos hábitos de leitura desses alunos do que as indicações escolares. No entanto, a pesquisa não traz informações sobre a frequência com que a escola indica essas leituras, o que pode representar uma lacuna que merece atenção. Este panorama pode oferecer *insights* valiosos para formuladores de políticas, educadores e todos os interessados em promover uma cultura leitora no Brasil.

5.4 Ensino Técnico Integrado no *Campus* João Pessoa

De acordo com o portal do estudante do IFPB, o *Campus* João Pessoa oferta 9 cursos técnicos integrados, na modalidade presencial, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, são eles: contabilidade eletrotécnica, mecânica, edificações, controle ambiental, eletrônica, instrumento musical, informática e eventos (Proeja). Destes, apenas o curso de eletrotécnica é ofertado nos períodos matutino e vespertino, ficando a critério dos alunos escolherem entre os turnos manhã ou tarde. Há também o curso de eventos vinculado ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais cursos integram o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), cujo percurso formativo é finalizado em três ou quatro anos (a depender do curso), tornando o egresso apto a ingressar no ensino superior e/ou ingressar no mundo do trabalho, considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos Resolução CNE/CEB nº 3/2008, atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2012.

Tais cursos estão integrados em um cenário no qual os estudantes têm acesso à dinâmicas pedagógicas de leitura literária dentro do horizonte da disciplina de Língua Portuguesa — componente presente em todos os anos do ensino médio, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em análise dos PPCs do Ensino Técnico Integrado, utilizados nos cursos de mecânica, eletrônica e informática do *Campus* João Pessoa, tendo como base, os documentos norteadores da educação no IFPB, Formiga; Cavalcante e Araújo (2020, p. 283), percebem que

“há uma clara preocupação em unir prática e teoria, a fim de proporcionar uma formação plena, possibilitando que o educando faça sua própria leitura do mundo e tenha condições para aperfeiçoar sua atuação em sociedade”. As autoras pontuam, logo a seguir, que o referido *Campus* é dotado de aspectos materiais que favorecem a prática integradora, a exemplo de biblioteca, assistência virtual ao usuário e salão de leitura. Esses recursos indicam um ambiente propício para a integração entre teoria e prática.

A BNCC espera que, ao chegarem ao ensino médio, os estudantes já tenham condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. Isso porque, segundo a BNCC, “além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens” (Brasil, 2017, p. 498).

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Grifos do autor) (Brasil, 2017, p. 498).

O texto da BNCC considera que as práticas contemporâneas da linguagem ganham destaque no ensino médio devido à cultura digital vigente na sociedade, proporcionando processos colaborativos de produção de conteúdo midiáticos, ampla circulação de informações e hibridização de papéis que promovem a interação entre leitor/autor e produtor consumidor. À nossa leitura, a BNCC se orienta à preocupação sobre como os processos de comunicação afetam o modo como os(as) jovens lidam com fenômenos contemporâneos, como, por exemplo, o da pós-verdade, especialmente quando a BNCC destaca a necessidade de desenvolver habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, além de prever que o desenvolvimento dessas habilidades seja contemplado nos currículos. A referência à Base Nacional Curricular Comum sugere um alinhamento do currículo e das práticas pedagógicas com diretrizes nacionais. A BNCC enfatiza a necessidade de aprofundar a análise sobre as linguagens, integrar perspectivas analíticas e críticas, ampliar referências estéticas, éticas e políticas e desenvolver habilidades variadas.

De acordo com a BNCC, a literatura é uma linguagem artisticamente organizada e como tal, enriquece nossa percepção de mundo por meio da criação de universos que aumentam a capacidade de ver e sentir. Dessa forma, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio “define a progressão das aprendizagens e habilidades” considerando: a complexidade das práticas de linguagens; a consolidação do domínio de gêneros do discurso; o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos; o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas. Assim, a BNCC recomenda a práticas de leitura, de escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica, a fim de desenvolver diversas habilidades, das quais destacamos a de compartilhar os sentidos construídos na leitura e a participação de eventos de cunho cultural, dentre os quais destacamos os saraus, feiras culturais e literárias e clubes de leitura.

Analisando o PPC do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, do *Campus* João Pessoa do IFPB, relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, observamos que ele se propõe, dentre outras coisas, a oferecer subsídios para a compreensão do mundo, da língua e da linguagem, incentivar a leitura, valorizar a literatura, realizar oficinas de leitura e incentivar a participação em eventos culturais, o que indica que existe uma abordagem que vai além das atividades tradicionais em sala de aula, incentivando a participação ativa dos estudantes em práticas culturais e literárias, estando assim, em harmonia com o que é recomendado pela BNCC e além de contribuir para a formação integral.

5.5 Formação crítica de jovens leitores no universo da EPT

A entrevista estruturada que organizamos para a aplicação desta pesquisa, por meio de questionário semi estruturado, abordou questões pertinentes à formação pessoal; leitura e compreensão da realidade; leitura e informação profissional; dinâmica e mecanismos de leitura; formação literária, e, em uma dimensão mais abrangente, a importância da literatura para a formação do humano no século XXI.

Quanto à amostra da pesquisa, tivemos a participação de 15 estudantes (em um universo de 43 estudantes) do 1º ano do Curso Técnico em Contabilidade do *Campus* João Pessoa, de alunas egressas do mesmo curso e participantes do *Clube do Livro Paideia* (desde a sua fundação, em agosto de 2020). Os mesmos temas foram abordados em entrevista oral, com sete alunas que participaram da pesquisa

para subsidiar a produção audiovisual que realizamos para o nosso produto educacional, a qual mencionaremos mais adiante.

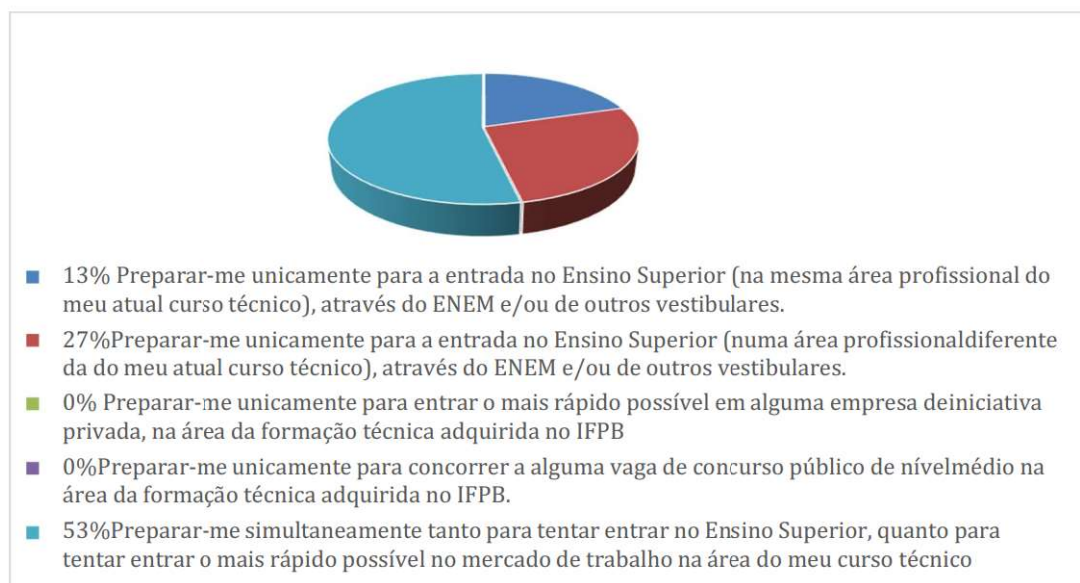
Quanto à sua formação pessoal, perguntamos aos entrevistados sobre a decisão de ingressar no Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB (*Campus* João Pessoa) e sobre qual seria a motivação para tal. Em resposta, todos os estudantes da nossa amostra disseram que “ela foi motivada por se poder adquirir nessa instituição tanto uma boa formação técnica, quanto uma boa formação de ensino médio”. As outras opções disponíveis eram: “ela foi motivada tão somente pela qualidade da formação técnica que essa instituição oferece”; “ela foi motivada tão somente pela qualidade do ensino médio que essa instituição oferece e ela foi motivada por outras razões”. A resposta unânime dos estudantes indica que a instituição tem sua excelência reconhecida tanto na formação geral quanto na formação profissional.

Ainda sobre formação pessoal, perguntamos aos estudantes: “atualmente, qual o teu maior foco na instituição?”. A maior parte dos alunos entrevistados (53%) responderam: “Preparar-me simultaneamente tanto para tentar entrar no Ensino Superior, quanto para tentar entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho na área do meu curso técnico”. Essa proporção de 53% dos estudantes interessados em ingressar no mercado de trabalho de modo simultâneo ao ingresso no Ensino Superior confirma uma necessidade de boa parte dos alunos do Ensino Médio de antecipar o ingresso na atividade produtiva, a fim de enfrentar as dificuldades econômicas inerentes à sua condição social (já que boa parte do público discente do IFPB *Campus* João Pessoa é oriundo da classe trabalhadora, habitantes de “bairros populares”), conforme o segundo sentido da integração de Ramos (2008), que tem como princípio a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Outros 27% dos alunos entrevistados disseram desejar preparar-se unicamente para a entrada no Ensino Superior (em uma área profissional diferente da do seu atual curso técnico), através do ENEM e/ou de outros vestibulares; e 13% disseram pretender preparar-se unicamente para a entrada no Ensino Superior (na mesma área profissional do seu atual curso técnico), através do ENEM e/ou de outros vestibulares.

Nenhum dos participantes optou pela opção “preparar-me unicamente para entrar o mais rápido possível em alguma empresa de iniciativa privada, na área da formação técnica adquirida no IFPB”, ou “preparar-me unicamente para concorrer a alguma vaga de concurso público de nível médio na área da formação técnica adquirida no IFPB”. A ausência de estudantes interessados nessas opções indica que

todos os estudantes pretendem ingressar no Ensino Superior após a conclusão da formação técnica, seja conciliando o Ensino Superior com o trabalho técnico, seja para avançar na sua área de formação investindo no mesmo curso em nível superior ou, em menor escala, preparando-se para o Ensino Superior em uma área distinta da sua formação, conforme observamos no gráfico a seguir:

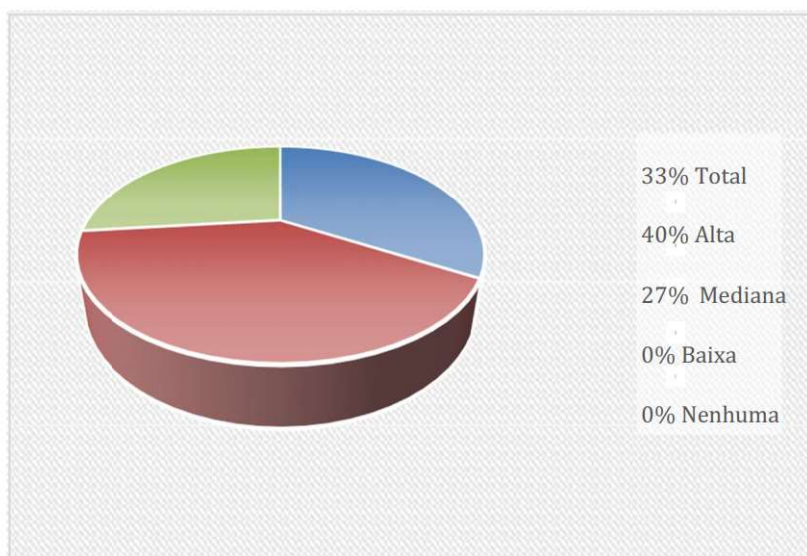
GRÁFICO 1 - Atualmente, qual o teu maior foco no IFPB?



Fonte: De autoria própria

Quanto à conexão entre a literatura e a realidade, todos os alunos pesquisados consideram que a literatura tem algum tipo de conexão com a realidade, sendo que a maior parte deles (73%), consideram essa conexão alta ou total, com a proporção de 40% para os que acreditam que há uma conexão alta entre a literatura e a realidade e 33% para os que acreditam que essa conexão é total. Para 27% dos entrevistados essa conexão é apenas mediana. Se considerarmos os indicativos selecionados pelos estudantes, entendemos que todos eles acreditam que há alguma conexão entre literatura e realidade, mesmo os que optaram por uma conexão mediana. As opções “baixa” ou “nenhuma” não foram escolhidas, conforme gráfico 2.

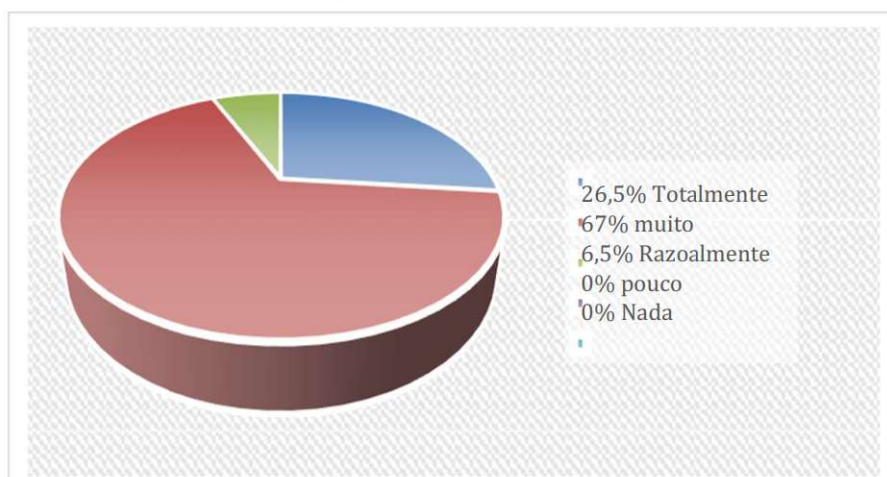
GRÁFICO 2 - Na tua opinião, qual a conexão entre a literatura e a realidade?



Fonte: De autoria própria

Quando relacionamos a leitura de obras literárias com a contribuição para a compreensão da realidade, 67% dos alunos consideram que a leitura de obras literárias pode contribuir muito para a compreensão da realidade; 26,5% consideram que essa contribuição se dá totalmente; e 6,5% entendem que ela acontece razoavelmente. Assim como na questão anterior, na qual os alunos reconhecem a conexão entre literatura e realidade, eles reiteram essa conexão quando afirmam que a leitura de obras literárias pode contribuir em alguma medida para a compreensão da realidade, seja “totalmente”, “muito” ou “razoavelmente”, conforme o gráfico 3:

GRÁFICO 3 - Sobre o quanto a leitura de obras literárias pode contribuir para a compreensão da realidade:



Fonte: De autoria própria

Quanto à possibilidade de o leitor experimentar verdadeiramente as vivências das personagens de uma obra literária, sentir suas emoções e obter aprendizado a partir disso, todos os entrevistados (100%) concordam que existe essa possibilidade.

Em relação à importância da experiência com obras de literatura para uma boa formação, tanto profissional quanto cidadã, 86,6% dos estudantes reconhecem essas contribuições como muito importantes, enquanto 13,4% acreditam que estas contribuições são pouco importantes. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes reconhecem a importância da experiência literária para as formações profissional e cidadã.

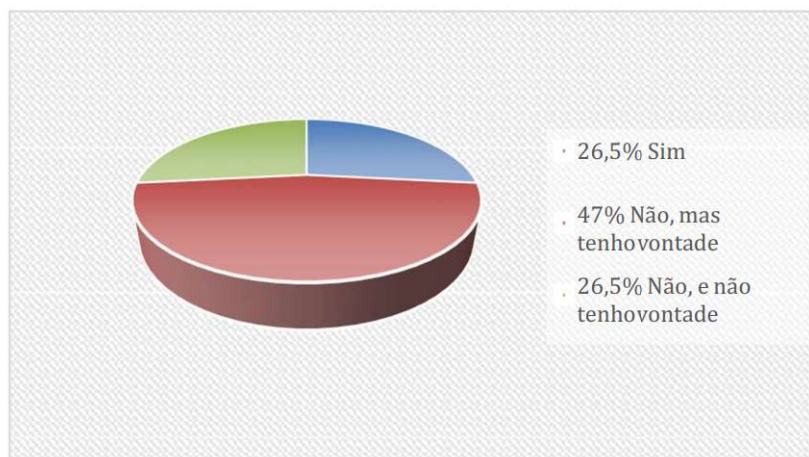
GRÁFICO 4 – Literatura, formação profissional e cidadã



De autoria própria

Sobre a participação em grupo/clube de leituras (presencialmente ou pela internet), menos de um terço dos estudantes (26,5%) pesquisados afirmam ser integrantes de clubes de leituras, 47 % afirmam que não participam, mas têm vontade; e, por fim, 26,5%, afirmam que não participam de clubes de livro e não têm vontade de participar. Assim, com base nestes resultados, considerando que 26,5% já integram um clube do livro e 47% demonstraram interesse em participar, temos aqui um potencial de integrar pelo menos 47% de estudantes a grupos de leitura. Confira os resultados no gráfico 5:

GRÁFICO 5 - Você participa de algum grupo/clubes de leituras (presencialmente ou pela internet)?

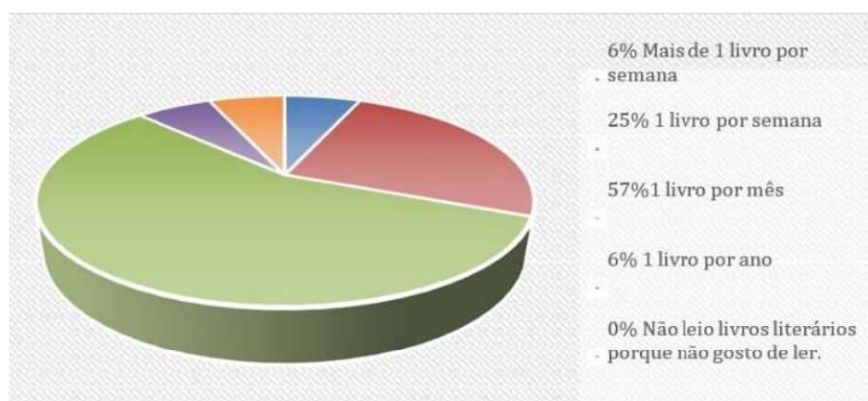


Fonte: De autoria própria

Em relação à frequência de leitura literária, observamos que, 57% dos alunos pesquisados afirmam ler um livro por mês, 25% afirmam ler um livro por semana, 6% dizem ler mais de um livro por semana e 6% afirmaram ler um livro por ano.

Se compararmos a média nacional apresentada nos últimos anos pela pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, temos em nossa amostra uma porcentagem alta de leitores que leem com frequência. Vale destacar que, assim como na, pesquisa em questão, a nossa pesquisa não considera a leitura completa de um livro, podendo este quantitativo se referir à leitura total ou em partes de uma obra. Outra observação importante é a de que nenhum dos entrevistados afirmou não ler por não gostar de livros ou por não gostar do gênero literário, conforme gráfico 6.

GRÁFICO 6 - Em média, qual a tua frequência de leitura literária hoje?

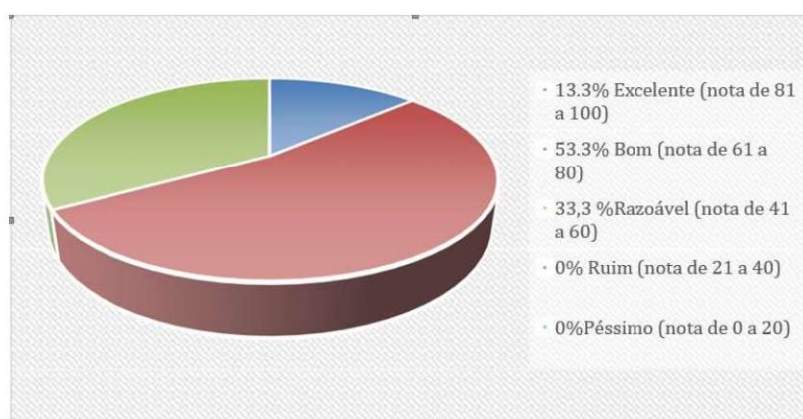


Fonte: de autoria própria

Pedimos aos estudantes que avaliassem — atribuindo uma nota de 0 a 100 — o nível de incentivo à leitura de outras áreas do conhecimento, recebido pelos alunos, por parte dos profissionais da educação do IFPB (*Campus João Pessoa*). Em resposta, mais da metade dos alunos entrevistados (53,3%) consideraram o incentivo bom, o que equivale a uma nota de 61 a 80; 13,3% avaliam o referido incentivo como excelente, cuja nota atribuída vai de 81 a 100; e, por fim, 33,3% avaliam como razoável, com nota de 41 a 60. Os resultados sugerem que, em certa medida, os profissionais do IFPB, *Campus João Pessoa*, estão fornecendo incentivo às leituras de outras áreas de conhecimento.

A maioria dos alunos considera esse incentivo como bom ou excelente, indicando uma abordagem positiva em relação à promoção da leitura interdisciplinar. No entanto, uma parcela significativa ainda vê o incentivo como razoável, o que pode indicar oportunidades de melhoria no estímulo à leitura de áreas diversas entre os estudantes, porém, uma parcela significativa ainda vê o incentivo como razoável, o que pode indicar oportunidades de melhoria no estímulo à leitura de áreas diversas entre os estudantes. (Ver gráfico 7).

GRÁFICO 7 - Como avaliarias o nível de incentivo de leitura que vens recebendo por parte dos profissionais da educação do IFPB (*Campus João Pessoa*)?



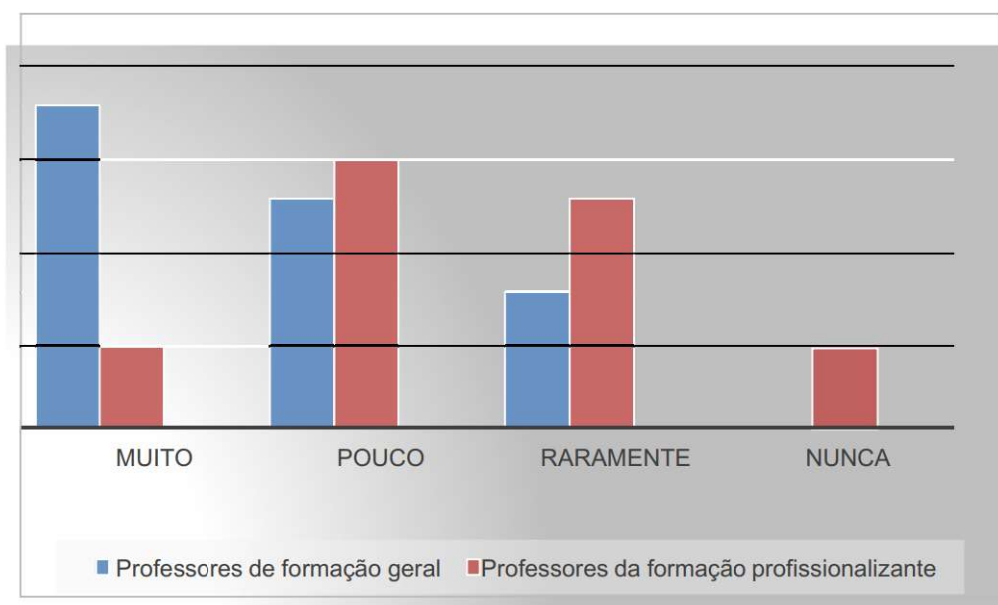
Fonte: de autoria própria

Outro ponto pertinente à questão do incentivo à leitura, foi a seguinte pergunta feita: “Qual a frequência que teus(tuas) professores(as) de disciplinas de Ensino Médio (Formação Geral) te incentivam a leituras/estudos de outras áreas do conhecimento?”. Em seguida, fizemos a mesma pergunta, só que desta vez sobre os professores da formação técnica.

Sobre o incentivo à pesquisa por parte dos docentes da formação geral, chegamos ao seguinte resultado: 46,6% dos estudantes entrevistados informaram que há “muito” incentivo; 33,3% acreditam que há pouco incentivo; e 20% disseram que estes incentivos são raros. Em relação aos professores das disciplinas de formação profissionalizante, 13,3% dizem que o incentivo é muito frequente; 40% afirmam que há pouco incentivo; 33% acham que estes incentivos são raros; e 13,3% acham que este incentivo é nenhum.

Os resultados indicam que os professores das disciplinas de formação geral tendem a incentivar mais as leituras de outras áreas do conhecimento do que os da formação profissionalizante. Isso deve ter implicações significativas na formação dos estudantes, uma vez que uma abordagem integradora requer o envolvimento de diversas áreas do conhecimento para uma formação mais completa. O resultado sugere que é importante criar estratégias de incentivo à leitura nas disciplinas de formação técnica. (Ver gráfico 8).

GRÁFICO 8 – Incentivo à leitura por parte dos professores da formação geral e professores do ensino profissionalizante.

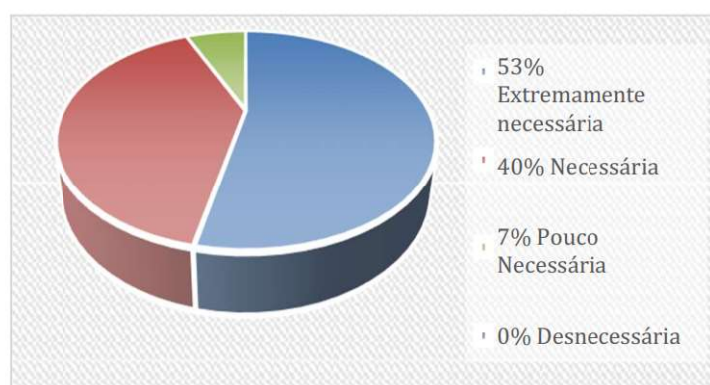


Fonte: De autoria própria

Quanto à importância da literatura para a formação do ser humano do século XXI, a maioria dos alunos entrevistados (53%) consideram-na extremamente necessária, 40% consideram necessária, 7% consideram a literatura pouco

necessária e nenhum dos entrevistados a consideram desnecessária. Os resultados sobre a percepção da literatura são animadores. Vale ressaltar que a maioria dos alunos considera a literatura necessária ou extremamente necessária para a formação do ser humano do século XXI. Isso ressalta a relevância da literatura não apenas como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, mas também como um meio de compreender e contextualizar os desafios da sociedade contemporânea. (Ver gráfico 9).

GRÁFICO 9 - Para você, quanto a sua importância para a formação do ser humano do século XXI, a literature



Fonte: De autoria própria

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é parte do processo formativo dos programas de mestrado profissional, preferencialmente, os relacionados à área de ensino. Criados com o objetivo de otimizar o processo de ensino por meio da pronta aplicação, os produtos educacionais assumem diferentes formatos, podendo ser materializados de forma prática em atividades de extensão, desenvolvimento de aplicativos, portais, materiais interativos, cartilhas, produção audiovisual e outros recursos que podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto em espaços não escolares, formais e informais (Leite, 2018). Atendendo a esta perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir para a formação literária de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

De maneira geral, o produto educacional oferece ferramentas para serem

utilizadas pelos docentes e outros profissionais, no sentido de potencializar a prática do ensino nas mais diversas áreas, integrando-se, inclusive, às atividades externas às instituições de ensino.

Kaplún (2003) entende por material educativo, “um objeto que facilita a experiência de aprendizado”, ou seja, “uma experiência mediada para o aprendizado”; entretanto, chama a atenção para o contexto em que é aplicado, fator determinante para o êxito da ferramenta. Utilizando como exemplo: obras literárias, videocliques e caricatura. Kaplún (2003) enfatiza que o uso posterior a uma criação escapa das intenções originais dos criadores.

Nossa proposta inicial para a criação do produto educacional — que foi apresentada à banca de qualificação do mestrado — contemplava dois produtos educacionais: um clube do livro e um documentário⁶ sobre a importância da leitura literária e o ato de ler na perspectiva de estudantes que estão no ETIM. O referido clube do livro, deveria atuar em parceria com o *Clube do Livro Paideia*, no IFPB (Campus João Pessoa); entretanto, durante a avaliação da banca de qualificação do mestrado, composta pelos professores Luciano Candeia (professor convidado, docente do IFPB); Girlene Formiga (professora do ProfEPT, docente do IFPB) e o professor Daniel Figueiredo de Oliveira (Membro externo ao ProfEPT, docente da UFPB), foi sugerido que em vez da criação de um novo clube do livro, deveríamos pensar num outro produto, que viesse a somar com a experiência do Clube do Livro já existente, a fim de fortalecê-lo, já que ele nasceu como uma iniciativa para abrir horizontes sistêmicos de formação humana.

Assim, para acatar a sugestão da banca, decidimos criar o produto educacional, o “Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI”. Em seguida, decidimos homenagear o poeta Bebé de Natércio⁷. Dessa forma, buscamos fortalecer e ampliar as ações de incentivo à leitura literária realizadas pelo *Clube do Livro Paideia*⁸. A ideia é utilizar o evento para divulgar referido clube do livro, uma vez que, como já mencionamos, o sarau literário se qualifica como produto educacional por se tratar de um projeto de extensão.

⁶ Sobre a definição de *documentário*, de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa, documentário é um “filme informativo didático feito sobre pessoa [s] (ger. de conhecimento público) animais, acontecimentos (históricos políticos e culturais) ou ainda sobre objetos, emoções, pensamentos e culturas diversas” (Houaiss, 2009, p. 704-705).

⁷Bebé de Natércio é poeta, músico, compositor e professor aposentado do IFPB.

⁸ Clube do livro criado em 2022, no Campus João Pessoa do IFPB.

O Clube do Livro, liderado pelo professor Emmanoel, atende a alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), do IFPB (*campus* João Pessoa), desde agosto de 2020. A dinâmica de funcionamento do referido clube literário assim se perfaz: o professor coordenador define uma lista de obras literárias (de gêneros e épocas diversas) para um semestre ou mais, e monta um calendário. Para cada livro a ser lido coletivamente, um prazo é definido e um encontro de debate é marcado, a fim de que os leitores compartilhem suas experiências de leitura e construam suas reflexões críticas, que sempre costumam abrir perspectivas interdisciplinares de análise das obras e suas conexões com a realidade.

O fato de o Clube se tratar de uma experiência conjunta, costuma suscitar cooperações e fazer com que aqueles que não têm o hábito da leitura se motivem a avançar. Nesse sentido, a criação do Sarau Literário⁹, além de promover o incentivo à leitura, poderá potencializar o ingresso de novos alunos no clube do livro.

Como nosso segundo produto educacional confeccionamos um documentário denominado: “Crescendo com livros: a experiência integradora de leitura no ETIM”, partindo de entrevistas que realizamos com os(as) estudantes e egressos do Curso Técnico de em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPB (*Campus* João Pessoa) que compõe o *Clube do Livro Paideia* e com os alunos participantes do Sarau literário: cultivando os leitores do século XXI. Ideia que partiu da afinidade do referido produto educacional com o objeto da presente pesquisa.

Para produzir o documentário, organizamos entrevistas com os estudantes do ETIM do IFPB (*Campus* João Pessoa) que, de alguma forma, se vinculavam a uma dessas ações (Clube do Livro e/ou Sarau Literário), a fim de acolhermos suas percepções sobre essa experiência. O documentário serve de registro audiovisual da experiência formativa desenvolvida no Clube do Livro a que fizemos menção e no Sarau Literário, a fim de funcionar como fonte reflexiva para pensarmos os conceitos chave deste estudo. Além disso, o documentário tem como finalidade inspirar outros(as) estudantes da Educação Profissional e Tecnológica ao contato com a literatura e sua compreensão do potencial transversal e interdisciplinar dessa experiência na perspectiva de uma formação humana integral.

⁹ Evento cultural onde as pessoas podem compartilhar e apreciar diferentes expressões artísticas, especialmente literatura. Os sarais podem incluir apresentações culturais, recitais de poesias, palestras e debates.

O produto educacional "Sarau Literário: cultivando leitores do Século XXI", foi criado com o objetivo de fortalecer as iniciativas que valorizam a literatura no IFPB, *Campus* João Pessoa, sobretudo o trabalho desenvolvido no *Clube do Livro Paideia*, ao mesmo tempo em que buscou desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura literária, integrar estudantes de diversos cursos técnicos integrados do IFPB, valorizar as manifestações artísticas desenvolvidas no *Campus* João Pessoa e promover rodas de conversas sobre como promover a formação de novos leitores.

6. 1 Realização do evento "Sarau Literário: cultivando leitores do Século XXI"

O Sarau Literário: Cultivando Leitores do Século XXI foi realizado dia 25 de maio nos turnos da manhã e da tarde, no Auditório José Marques, do IFPB (*Campus* João Pessoa). Durante a abertura, o público recebeu as boas-vindas com uma saudação calorosa do mestre de cerimônia, o professor de Língua Portuguesa Erivan Lopes Tomé Júnior. O evento foi destinado aos alunos do Ensino Técnico Integrado do *Campus* João Pessoa. A participação dos alunos aconteceu com a anuência dos professores, que acompanharam seus alunos no Auditório. Vale ressaltar que o evento foi direcionado sumariamente a alunos do Ensino Médio, sendo assim, os horários de início e término das atividades foram condicionados à disponibilidade dos alunos no auditório, entretanto, esta peculiaridade não impediu o bom desenvolvimento do evento, passando por todas as etapas previstas na programação.

O público presente foi mais numeroso no período da manhã, com 59 pessoas neste horário, enquanto no período da tarde 42 pessoas compareceram. O registro da presença de docentes e discentes que participaram do evento foi feito por meio de listas, que também foram utilizadas como apoio para o sorteio de livros e cadernetas oferecidas como brindes.

Acerca dos sorteios, ao todo foram sorteadas 13 obras de seis autores, a saber: de Franz Kafka, *A metamorfose* (uma unidade); De George Orwell, *1984* (três unidades), *A revolução dos bichos* (duas unidades), *Dentro da baleia e outros ensaios* (uma unidade); de Aluísio de Azevedo, *Casa de Pensão*, *O mulato*, e *O Cortiço*; de Victor Hugo, *Os Miseráveis*; de Ellen Kaylane, *Ensaio de uma mente inquieta* e de Emmanoel Rufino, *Conselhos de Platão: o pensamento platônico sobre temas de ontem, de hoje e de sempre*. Também foram sorteadas cadernetas personalizadas do

evento. Os sorteios foram realizados após as primeiras mesas de conversa, tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Para realizar o sorteio, foi utilizado um aplicativo (sorteador.com.br). Todo o processo foi exibido no telão em tempo real. A cada brinde sorteado, a plateia vibrava e comemorava junto com a pessoa contemplada. Tanto no período da manhã quanto no período da tarde, a oferta dos livros foi bem recebida pelos alunos, não apenas os que ganharam o livro, mas o público em geral reagiu positivamente à iniciativa.

Seguindo o *script* (ver apêndice C) do evento, o Mestre de Cerimônia, dirigindo-se à plateia, deu as boas-vindas ao "Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI". Em seguida, apresentou-se ao público e, de forma descontraída, fez três perguntas: "Quem aqui leu mais de um livro este ano? Quem leu dois livros este ano? Quem leu três ou mais livros este ano?". As perguntas animaram o público e grande parte se manifestou dando respostas positivas. Algumas pessoas, da plateia, de forma espontânea, declararam ter lido seis livros ou mais. Em seguida, o mestre de cerimônia destacou o objetivo do evento: "Este evento tem o objetivo de divulgar o *Clube do Livro Paideia* e incentivar a leitura literária, por meio do ingresso no referido Clube do livro", (*script* do evento, anexo I). Foram feitos agradecimentos à PROEXC, ao PIQIFPB, ao IFPB *Campus* João Pessoa, no particular e no geral para todos os que colaboraram para tornar o Sarau possível, e, em especial ao homenageado, o poeta Bebê de Natércio, por ter aceitado prontamente a participar do evento.

A programação da manhã foi composta por quatro momentos distintos: o primeiro deles foi a abertura, com apresentação musical protagonizada pelos professores do Curso Técnico em Música Vlaudemir Vieira de Albuquerque e professora Isabella Perazzo; seguida por uma mesa de conversa com a participação do professor Emmanoel de Almeida Rufino e da aluna egressa do IFPB, Ellen Kaylane, integrante do *Clube do Livro Paideia*. Na oportunidade, ela foi chamada para falar sobre sua experiência como leitora e autora. Em sua fala, Ellen relatou que encontrou dificuldade para escrever artigos científicos e por sugestão do professor Emmanoel de Almeida Rufino, ela passou a escrever os ensaios que compõem o livro, o que a ajudou a superar a dificuldade de escrita; em seguida, o professor Emmanoel apresentou o *Clube do Livro Paideia*, falando um pouco sobre o seu funcionamento. Os alunos demonstraram interesse em participar.

A homenagem ao poeta Bebé de Natércio¹⁰ foi a última atividade do turno da manhã. Em sua apresentação, ele falou da sua trajetória enquanto professor do IFPB, sobretudo no *Campus* João Pessoa, falou da sua contribuição para implantar o Curso Técnico em Música no IFPB; da sua produção musical; e da sua relação com a literatura.

A divulgação do sarau literário foi realizada por meio de publicação de uma matéria¹¹ no portal do IFPB (*Campus* João Pessoa) e na rede social da Reitoria. Para tanto, foi enviado um *release* para a Coordenação de Comunicação Social do referido *Campus*, cuja matéria foi publicada no portal do IFPB. A partir da publicação da matéria, a Reitoria divulgou o evento em seu *story* no *Instagram*.

A programação inicial do sarau literário previu integrar iniciativas culturais desenvolvidas no *Campus* João Pessoa do IFPB, por meio da apresentação dos respectivos trabalhos e de apresentações artísticas. Para tanto, antes da realização do evento, procuramos entrar em contato com professores que desenvolvem atividades pertinentes à área artística para integrar o evento. Apesar da manifestação de interesse em participar, alguns grupos estão em processo de renovação e, portanto, precisam de um tempo a mais para preparar uma apresentação, mas se mostraram dispostos a participar em outras oportunidades. A resposta positiva para a participação do evento foi dada pela Coordenação do Curso Técnico em Música, que trouxe professores do referido curso, para a apresentação cultural, realizada na abertura.

Enquanto os convidados dissertavam acerca do RPG¹², circulava entre a plateia, livros ilustrados e dados especiais que são utilizados durante os jogos de RPG para que os participantes conhecessem mais sobre este universo. Ao final das falas dos membros da mesa, houve uma abertura para perguntas do público. Alguns estudantes que já participaram de jogos interagiram contando suas experiências.

Por fim, foi feita uma roda de conversa integrando todos os presentes no Auditório, inclusive os membros da mesa anterior. Na oportunidade, os estudantes

¹⁰ A atuação do poeta Bebé de Natércio engloba diversas modalidades artísticas, destacando-se como cordelista, compositor, arranjador, produtor musical, instrumentista e maestro.

¹¹ Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/2023/05/sarau-literario-homenageia-o-poeta-bebe-de-natercio>.

¹² RPG pode ser definido como um jogo narrativo criado a partir de um cenário, personagens e regras previamente estabelecidas. Os participantes são divididos em um mestre, que atua como Narrador, e os demais jogadores, que são as personagens” (COSSON, 2022, p. 120).

falaram a respeito de suas leituras. Cinco alunas contaram que se juntaram para montar um clube do livro e que estão lendo os livros de Agatha Christie; em seguida, muitos alunos demonstraram interesse em integrar o *Clube do Livro Paideia*. Os alunos também informaram que a experiência do sarau foi positiva e que a ação despertou o interesse em realizar novas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se propôs a compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No decorrer da pesquisa, buscamos entender a dualidade que permeia o sistema educacional brasileiro cuja configuração resulta de uma intrincada interseção de fatores históricos que, combinados, direcionaram a trajetória educacional em nosso país. A divisão entre trabalho manual e intelectual não somente refere a uma herança da visão escravocrata do colonizador, mas somada a isso temos uma consequência de ações que abrangem, desde o corporativismo até o estabelecimento de um sistema de educação direcionado para o ordenamento social, relegando a formação ao trabalho manual, enquanto a elite tinha acesso a formação e, conseqüentemente, às posições de destaque na sociedade.

Durante muito tempo, a dualidade e o modelo assistencialista da educação influenciaram de forma mais ou menos consciente, as políticas e as práticas educacionais até a década de 1990, quando novas práticas foram incorporadas ao processo educativo por meio da introdução de concepções de Ensino Técnico Integrado, educação unitária, politécnica e omnilateral. Por outro lado, a escola tradicional, enraizada no pensamento newtoniano-cartesiano com sua fragmentação das disciplinas, contrasta com a realidade que demanda uma abordagem da complexidade.

Nesse sentido, por meio da sua teoria da complexidade, Edgar Morin nos convida a enxergar o global em detrimento da hiperespecialização, lançando as bases para uma valorização da contextualização e da integração dos saberes. Nesse contexto, argumentamos que, no âmbito educacional e científico, a integração dos

saberes é plausível por meio da leitura literária, dada sua natureza complexa. Os estudantes que cultivam o hábito da leitura ampliam seus conhecimentos em diversas áreas, aprimoram suas habilidades linguísticas e expandem sua visão de mundo.

Defendemos, portanto, que essa articulação dos saberes não é apenas possível, mas também essencial, encontrando solo fértil na prática da leitura literária, por ser uma ferramenta complexa e integradora. Os alunos que cultivam o hábito de leitura expandem seu conhecimento em diversas áreas, dominam a linguagem e ampliam sua visão de mundo. A utilização da literatura como instrumento para a formação integral tem crescido nos últimos tempos, trazendo uma grande quantidade de pesquisas nas quais podemos encontrar subsídios para o desenvolvimento do trabalho.

Sendo assim, nossa pesquisa, realizada com os alunos do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPB (*Campus* João Pessoa), revela uma receptividade positiva à ideia de promover a leitura literária além dos espaços formais de educação no *campus*. A materialização dos produtos educacionais: "Sarau Literário: Cultivando Leitores do Século XXI," e do documentário "Crescendo com livros: a experiência integradora no ETIM" em Paideia", revelam o potencial promissor deste trabalho.

Após o sarau literário, muitos alunos demonstraram interesse em participar do *Clube do Livro Paideia* ou em iniciar clubes do livro por iniciativa própria. Hoje, alguns deles já fazem parte do *Clube do Livro Paideia*, informação que reforça nossa percepção de sucesso a respeito da realização do evento.

Compreendemos que, dada sua natureza integradora, a experiência proporcionada por este estudo está em constante evolução, abrindo portas para futuras pesquisas e abordagens a serem exploradas.

Em resumo, esta pesquisa destaca a importância da integração da literatura como um meio eficaz de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio na Educação Profissional e Tecnológica. As perspectivas de um futuro mais completo e consciente para os alunos, bem como para a sociedade em geral, são promissoras, e esta pesquisa representa um passo sólido na direção de uma educação mais holística e abrangente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. Curitiba. v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre o saber de experiência e saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Local. n.19, p. 20-28, Jun. 2001.

BRASIL. Decreto n. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o Regulamento o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 1997.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**. 26 set, 1909.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de

dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União. 26 jun 2012.**

BRASIL. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União. 1978.**

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União. 09 dez. 1994.**

BRASIL. Lei Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União. 26 jul. 2004.**

BRASIL. Lei Nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 de 12/08/1971.** Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Plano Pedagógico de Curso Técnico em Contabilidade.** João Pessoa: IFPB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília. 2017.

BRASIL. Portaria n. 646/1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Ministério da Educação. 1997.**

BRAYNER, Flávio H. Albert. **Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura:** Sobre Phillipe Meireu e Jorge Larrosa. Revista Brasileira de Educação – ANPED, n. 29, p.62-72. maio/ago. 2005

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relator: Francisco Aparecido Cordão, 1999.

CANDEIA, Luciano; CURY, Cláudia Engler. Educação Profissional na Paraíba: a Escola de Aprendizes Artífices. *In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Org.) et al. Educação e trabalho na Paraíba.* Fortaleza, 1. ed. Editora UECE, 2022. Cap. 2. p.60-90.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul. 1988.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida.** Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental.** 3. ed. Brasília: Edições Senado Federal. 2008.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca.** Recife. Massangana. 2010.

COMBRICH, Ernst. Hans. **A história da arte.** 16 ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro:LTC, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo. Contexto. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil**

escravocrata. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000c.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000d.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro, Nº 14. Páginas 89-107, Mai/Jun/Jul/Ago 2000a. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 21 nov 2022.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia (Org.) et al. **Literatura e Educação:** história, formação e experiência. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural 2018. 299. 14-24.

FAGUET, Émile. **A arte de ler.** Tradução Roseli de Almeida Barbosa. 1. ed. Campinas. 2021.

FISCHER, Roger Steven. **História da leitura.** Tradução: Claudia Freire. São Paulo: Unesp. 2006.

FRANÇA, Camila; NODARI, Sandra. **Existe roteiro de documentário?:** Como os documentaristas de Curitiba produzem filmes? Curitiba. v.40, n.12, p.33-42, 2º semestre. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo. Cortez: Coleção polêmicas do nosso tempo. 1989.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 2v, 1961.

FONTE, Sandra Soares Della. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Revista**. V. 2, nº 2, 2018.

FORMIGA, Girlene Marques; CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro; ARAÚJO, Clebianne Vieira de. A formação do leitor em suas múltiplas dimensões: a leitura literária sedimentando a prática integradora no ensino médio técnico do IFPB – *Campus João Pessoa*. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 20, n. 2, p. (273-29), 2020. Disponível em:
<<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/viewFile/1841/pdf>>. Acesso em: 23 Jan. 2021.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito revisitado**. Tradução: Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Adriana Aparecida; PITA, Crislaine Aparecida. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. *Acta Scientiarum*. V. 45. Mai, 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados. 2005.

KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, p. 46 - 60. mai - ago (2003). Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>>. Acesso em: 25 jul 2021.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: os políticos do Estado neoliberal**. 2 ed. São Paulo. Cortez. 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp. 2019.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos **Educacionais em Mestrados na área de Ensino**: uma proposta de avaliação de materiais coletivos. Atas - Investigação em Educação, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MENDONÇA, Rafaela Soares; DIAS, Luciana Campus de Oliveira. **Memórias de um clube de leitura juvenil**: da Concepção às práticas sociais. Anápolis, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

_____. **O método 1**: a natureza da natureza. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos. v. 2, Ano 23, 2007.

NASCIMENTO, Gabriel Alves; ALMEIDA, Aline Rodrigues de. Escola profissional presidente João Pessoa (Pindobal): relatos de uma instituição híbrida na Paraíba do século XX. In: PINHEIRO. Antônio Carlos Ferreira *et al.* **Educação e Trabalho na Paraíba**. 2. Ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2022. Cap. p. 91-121.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; PANTOJA, Ana Maria; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins de Oliveira. A superação do Tecnicismo em uma perspectiva de Formação Humana

Integral na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Intersaberes**. Vol. 14. No 31. páginas 289-303.

PEÇANHA, Celso. **Nilo Peçanha e a Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

REIS, Luzia de Maria Rodrigues. **O Clube do livro: ser leitor, que diferença faz**. 2. Ed. São Paulo, Global, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PFEIFFER, Dietmar Klaus (colaborador). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Jose. Celso Suckow da Fonseca a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação** n° 4 jul./dez. 2002. Páginas 47-74.

ROMANCINI, Richard, LAGO, Cláudia. **História do jornalismo no Brasil**. Florianópolis: Insular. 2007.

RUFINO, Emmanoel de Almeida; ALMEIDA, Raisa Grasielle Rodrigues. A “evolução” da Ciência Moderna e seus desafios para o século XXI. *In: Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação Tecnológica*. São Luís: Connepi. 2014. Páginas 1-10.













SILVA, Andréa Villela Mafra. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino Brasileiro. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas. 2016. n° 70. p. 197-209.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. **História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca**. *Revista Brasileira de História da Educação Artigo Original*. V. 19, p. 1-24. 2019.

TODOROV. Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROJETO DO SARAU LITERÁRIO: CULTIVANDO LEITURES DO SÉCULO XXI (Canvas projeto)

NOME DO PROJETO Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI		PROPÓSITO (Objetivo Estratégico) Ampliar a quantidade de Membros do Clube do Livro Paideia			
 OBJETIVO (Verbo infinitivo + Produto) Realizar um sarau literário Sarau Literário: Cultivando leitores do século XXI	 CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO/SERVIÇO (Descrever com o máximo de características) <ul style="list-style-type: none"> - Evento Cultural - Homenagem (Poeta Bebê de Natércio) - Evento voltado para o público do Ensino Médio - Palestra sobre leitura - Roda de Conversa (apresentação do Clube do Livro Paideia) - Mesa de Conversa - Apresentação teatral - Abertura para declamação - Sorteio de livros 	 STAKEHOLDERS (Patrocinador, Cliente, Equipe e Residentes) TV IFPB/ Reitoria TV Campus Campus João Pessoa Proexcc Alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Campus João Pessoa.	 PREMISSAS & RESTRIÇÕES (O que TEM QUE ser considerado?) A participação dos alunos do campus depende da anuência dos professores.	 RISCOS (O QUE pode impactar?) Palestrantes ou membros das mesas desmarcarem a participação.	
 JUSTIFICATIVA (Listar problemas) - Pesquisas evidenciam que existem poucos leitores no Brasil. Dessa forma, Existe a necessidade de incentivar a formação de novos	 ESCOPO - Convidar interpretes de libras (O que será feito?) - Providenciar livros para sorteio <ul style="list-style-type: none"> - Agendamento do local do evento - Convidar palestrantes - Convidar pessoas que possam trazer experiências para as mesas de conversa. - Formar uma equipe para trabalhar no evento (credenciamento dos alunos e logística do evento). - Escrever release para a divulgação. - Solicitar uma equipe de filmagem para cobertura audiovisual - Solicitar cobertura para o portal do IFPB. - Fazer a programação e o script do evento. - Abrir inscrições no Google 	 ENTREGAS (Escrever no participio passado, Ex.: Rel. elaborado ou Rel. aprovado) Sarau Realizado	 DATAS (Para cada entrega) Dia 25 de maio de 2022	 INVESTIMENTO (Para cada entrega)	
 BENEFÍCIOS (Quais serão os ganhos?) <ul style="list-style-type: none"> - Ingresso de leitores no Clube do Livro Paideia. - Formação de uma cultura leitora no Campus João Pessoa. - O evento servirá de experiência para novos eventos. - Outras iniciativas de apoio à cultura serão integradas. - O evento será um espaço de divulgação de projetos de leitura. 	 NÃO ESCOPO (O que NÃO será feito?) Gravar o evento Tirar fotos				

**APÊNDICE B – LISTA DE PRESENÇA DO SARAU LITERÁRIO:
CULTIVANDO LEITORES DO SÉCULO XXI (MANHÃ/TARDE)**

Lista de Presença (manhã)
Sarau Literário: Cultivando leitores do século XXI

01	Nome Cláudia Pimentel Souto Maia
02	Leonardo Vieira Albuquerque
03	André Luiz Alberto Marinho de Souza
04	José Maria Medeiros de Souto Nascimento
05	David Kayky da Silva Marinho
06	Isabela K. A. Rodrigues
07	Thelma Vitória Gomes de Melo
08	Marcos Tadeu Domingos de Souza
09	Anny Vitória Regueta da Fonseca
10	Hyllen Evelyn Souza Santos
11	Cina Polara Rebel dos Santos
12	Amélie dos Neves Neto
13	Ellen Freixo Soares Pimenta
14	Danielle Cristina Cruz
15	Italo Vargas Rodrigues
16	Maria Cláudia Silva Galvão
17	João da Silva Souza
18	Vitor Henrique Rodrigues da Silva
19	Thomas Henrique Rebelo do Nascimento
20	DANIEL DE JESUS MARTINEZ
21	Ana Luiza Silva Duarte de Oliveira
22	Marina Cláudia Lima de Araújo
23	Ana Luiza Silva Vasconcelos
24	Fernanda Tereza Rodrigues Cavalcanti
25	Thylis Emilly Monteiro Napoleão
26	Leopoldo Lopes Batista Silva
27	Caio Henrique Almeida Duarte
28	Guilherme Olavo Calvo Ferraz
29	Isabel Santos Lima de Souza
30	Patricia Malta Vasconcelos
31	Wendel Rebel Passos Alves dos Santos
32	Ana Elize Alves Lima
33	Yvelin Melo P. Ferraz
34	Maria Vanessa Galvão dos Santos
35	Renata Maria Camilo de Araújo
36	Letícia Batista de Paiva
37	Guilherme Dias Santos Galvão
38	Maria Inês Paula do Sêco
39	Imês de Souza Barreira
40	Fátima Martins dos Santos
41	Letícia Mariana Raimundo
42	Paula Luiza de Oliveira Lima
43	Maria Vitória Soares da Trindade
44	Bruno Siqueira
45	Marcos Evandro Gondens Pinheiro
46	Kayky Maximus Soares Adelino
47	Diana dos Santos Costa
48	Vinícius Soares Pinheiro
49	Paulo Sérgio Moreira do Sêco
50	Algor Saindo de Berg e Maximino Torres

Lista de Presença (Tarde)
Sarau Literário: Cultivando leitores do século XXI

01	Nome
02	Esthinda Gonçalves Amancio da Silva
03	Silmara Bueno da Silva
04	Bianca Neri Candido dos Santos
05	Hanna Lúcia Felix Fectosa
06	Sara Baxena Nascimento Moura
07	Danyelly Maria de Nascimento Lima
08	Isabel Salardini dos Santos
09	Brazanda Hertzell dos Santos Araújo
10	ISRAEL DA SILVA OLITO
11	Joanna Souza de Macedo Alves
12	Guatara da Silva Melo
13	Hannah Letícia Araújo Oliveira
14	Julia Almeida de Araújo
15	MARIA MARALIMMA DA S. SANTOS
16	Wany Oliveira da Cunha Rigo
17	HEGALLEY VITÓRIA MACHADO DA SILVA
18	Thiago Alana Michael Silva
19	JOÃO DOMINGOS PAZ
20	MARIMTA MARCELO COLUMBA
21	MURILLO VITOR DOMINGUES FERRE
22	Lucas Ferreira Gnsi Barreto
23	8 Diana Tamillys Gabriel 8 Juliana
24	Brian Silva Lourenço
25	Helena Cassiano da Silva Moura
26	Kaori Henrique de Araújo Simão
27	Geovanna Verceslav do Silva
28	Sara Mansconales Souza
29	Esmeralda Silva de Almeida
30	Carlex Jo. Soares do Carmo
31	Maria Silvana de Sousa Furtado
32	Khayami Agata Nascimento Santos
33	Ann Beatriz Silva Lima
34	Galvina Ferreira Pereira
35	Dalmonica de Araújo Furtado
36	Dreeda Fernandes de Araújo Virgínio
37	Emilly Maria Santiago Gomes da Cunha
38	Paula Henrique Nóbrega de Moraes
39	Anna Beatriz Valeriana Barbosa
40	Arthur Henrique França Martins
41	Victor Barreto
42	Agda Beatriz
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	

APÊNDICE C – SCRIPT DO SARAU LITERÁRIO: CULTIVANDO LEITORES DO SÉCULO XXI

Sarau literário do IFPB			
IF:	PB	Local: <i>Campus</i> João Pessoa	Formato: Presencial
Data:	25/05/2023	Horários: 8h40-11h00	Manhã

Abertura: 8h40	
<i>Mestre de cerimônia</i>	<p>Bom dia, pessoal!</p> <p>Sejam bem-vindos ao Nosso Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI!</p> <p>Eu sou o professor Erivan Lopes, o seu mestre de cerimônia, e vou guiá-los através desta jornada emocionante sobre palavras, poesia e prosa.</p> <p>Antes de começarmos, eu gostaria de fazer uma pequena pergunta: quantos de vocês aqui gostam de ler? (ESPERAR RESPOSTA) ÓTIMO!</p> <p>Quantos livros vocês já leram este ano? Levanta a mão quem leu um livro este ano. Levanta a mão quem leu dois livros. Levanta a mão quem leu este ano, três ou mais livros. Perfeito!</p> <p>Este evento tem o objetivo de divulgar o “Clube do Livro Paideia” e incentivar a leitura literária, por meio do ingresso no referido Clube do Livro.</p> <p>Aproveitem o dia, e divirtam-se! Obrigado por estarem conosco hoje.</p>
Agradecimentos	
<i>Mestre de cerimônia</i>	Um agradecimento especial ao PROFEPT, ao PIQIFPB,

	<p>a PROEXC, ao <i>Campus</i> João Pessoa e a todos os nossos colaboradores por tornar esse evento possível.</p> <p>Agradecemos ao nosso homenageado Bebê de Natércio, por ter aceitado prontamente ao nosso convite.</p>
Apresentação cultural	
<i>Mestre decerimônia</i>	<p>Neste momento, convidamos os professores do Curso Técnico em Música, Vlaudemir Vieira de Albuquerque e professora Isabella Perazzo, para fazerem a apresentação musical.</p>
Abertura da primeira Roda de conversa: 8h40 às 9h20	
<i>Mestre decerimônia</i>	<p>Para coordenar a primeira roda de conversa, convidamos o professor Emmanoel de Almeida Rufino. Breve Currículo: Emmanoel é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB. Possui licenciatura em Filosofia pela INSAF, Especialização em História e Ensino de Filosofia pela FIP/PB; mestrado em Filosofia pela UFPB e doutorado em Educação pela UFPB.</p> <p>No IFPB, coordena o Grupo de Pesquisa “Paideia e Cultura no Processo civilizatório ocidental”. Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).</p>
	<p>Convidamos a aluna egressa do IFPB, <i>Campus</i> João Pessoa, Ellen Kaylane, para relatar sua experiência como leitora participante do Clube do Livro e escritora.</p>
Apresentação do Clube do Livro: 9h20 às 10h00	
<i>Mestre de cerimônia</i>	<p>Dando continuidade ao Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI, Convidamos o professor Emmanoel de Almeida Rufino para permanecer na mesa e apresentar o <i>Clube do Livro Paideia</i>.</p>
Apresentação do homenageado: 10h00	
<i>Mestre de cerimônia</i>	<p>Eu gostaria de apresentar a vocês, o poeta Bebê de Natércio, nosso homenageado de hoje.</p>

	<p>Bebé de Natércio é professor aposentado do IFPB, tendo atuado inicialmente no <i>Campus</i> Cajazeiras e, posteriormente, no <i>Campus</i> João Pessoa, onde contribuiu para a implantação do Curso Técnico em Música, do qual foi docente e coordenador.</p> <p>A obra de Bébé de Natércio é vasta e apresenta predominância de cultura nordestina, mas há também um acervo de composições de samba, interpretados por diversos artistas paraibanos.</p> <p>Com vocês... Bébé de Natércio. (FALA E APRESENTAÇÃO MUSICAL DO HOMEGEADO) O IFPB agradece a presença de todos e aguardamos vocês mais tarde, às 14h.</p>
--	--

Sarau literário do IFPB

	IFPB	Local: Campus João Pessoa	Formato: Presencial
Data:	25/05/2023	Horário: 14h40 às 17h00	Tarde

3ª Roda de conversa: 14h00 às 15h00

<i>Mestre de cerimônia</i>	Boa tarde a todos. Começa agora a programação da tarde do Sarau Literário: cultivando leitores do século XXI.
<i>Mestre de cerimônia</i>	Convidamos a servidora do IFPB, Iris Souto Maior para mediar a mesa de conversa, intitulada “Do RPG à literatura: A diversidade nas narrativas.” Para integrar a mesa, convidamos: Victor Marcelo Peretto de Araújo (UFPB); Arthur Henrique Araújo Martins (UFPB); Agda Beatriz de Souza (UFRJ).
3ª Roda de conversa: 14h00 às 15h00	
<i>Mestre de cerimônia</i>	A programação segue com uma roda de conversa sobre os hábitos de leitura, com a participação do público.

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para pais ou responsáveis)

O presente termo, diz respeito a uma solicitação que nós — os pesquisadores Íris Lucena Pimentel Souto Maior e Emmanoel de Almeida Rufino — queremos vos fazer Sr/Sr^a. pai/mãe/responsável legal, para que autorizes (se for o caso) que o(a) estudante menor de idade, sob a sua tutela legal, participe do estudo denominado “É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ- LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”, cujo objetivo geral (primário) é compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio contra o imaginário tecnicista que possa requerer influência nesse modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os objetivos específicos (secundários) de nossa pesquisa preveem (1) investigar os pressupostos pedagógico-conceituais do tecnicismo e da integração no ensino, alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular; (2) em seguida, buscaremos analisar a dualidade histórica e as possíveis perspectivas de integração entre a educação básica e a EPT; logo após, discerniremos a amplitude conceitual do paradigma sistêmico e suas conexões com a educação; (4) em seguida, investigaremos o potencial sistêmico e integrador da experiência literária a partir da análise de obras clássicas de gêneros diversos; (5) por fim, analisaremos a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração e suas implicações à legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

A fim de esclarecimento, para que o/a Sr./Sr^a possa discernir adequadamente se autoriza ou não essa participação, informamos que a participação do(a) estudante menor de idade neste estudo será no sentido de responder um questionário escrito (confira o documento/questionário em anexo) em que consta perguntas sobre os temas em questão.

Alguns estudantes serão convidados para que — além do preenchimento desse questionário escrito — sejam entrevistados pela pesquisadora e jornalista Íris Lucena Pimentel Souto Maior, a fim de aprofundarem as perguntas do questionário e terem suas imagens e áudios captados para compor um documentário a respeito da importância da literatura na formação dos(as) estudantes que participam do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB (*Campus* João Pessoa).

O questionário a ser utilizado para a entrevista escrita e oral (quando for o caso) é considerado seguro, mas é possível que possa ocorrer algum desconforto ou constrangimento de sua parte ao responder às questões. Além disso, como toda pesquisa envolvendo seres humanos, esta é suscetível de riscos aos participantes, como, por exemplo, uma possível invasão de privacidade, estigmatização dos sujeitos da pesquisa a partir de um conteúdo revelado e até mesmo uma eventual coerção para que os entrevistados participem da pesquisa. Contudo, aqui se firma o compromisso dos pesquisadores em garantir aos participantes o acesso aos resultados (individuais e coletivos), em minimizar situações de desconforto (a partir da garantia de que os entrevistados respondam com total liberdade e sem constrangimentos ou pressões de qualquer natureza), em garantir a privacidade do(a) entrevistado(a) pela “não violação” dos dados obtidos (seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo, evitando danos pessoais). Desse modo, a assinatura deste Termo de Consentimento deve ser feita apenas se o/a Sr/Sr^a permitir não só que o(a) estudante menor de idade do(a) qual é responsável legal responda o questionário escrito, mas também possa participar da entrevista oral para o documentário (caso o/a estudante seja convidado).

Informamos ainda, que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, bem como que os dados obtidos só serão divulgados preservando o anonimato dos participantes e respeitando sua prévia autorização, assegurando, assim, sua privacidade. Além disso, destacamos que toda pesquisa inclui riscos e que o(a) pai/mãe/responsável legal tem aqui garantido o acesso ao teor das perguntas da entrevista para prevenir algum tipo de constrangimento ou desconforto.

Salientamos os benefícios previstos com esta pesquisa, especialmente o de possibilitar que os membros do IFPB (*Campus* João Pessoa) possam compreender os motivos que influenciam/definem a opção de cada estudante pela referida instituição escolar, como também sua opção vocacional em vista, por exemplo, do mercado de trabalho, da universidade, etc.

Quando da publicação do documentário, os pesquisadores aqui envolvidos garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais coletados, além de vincularem a participação dos estudantes ao consentimento expresso do/da Sr/Sr^a pai/mãe/responsável neste TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Esclarecemos que essa pesquisa não gerará qualquer despesa nem para os

pesquisadores, nem para os pesquisados. Mesmo uma impressão ou escaneamento deste Termo ou de qualquer outro documento é de responsabilidade exclusiva da equipe da pesquisa e será feita com a utilização dos equipamentos disponíveis no IFPB (*Campus* João Pessoa).

Informamos ainda que, se preciso, o(a) estudante menor de idade poderá se recusar a participar do estudo, ou retirar seu assentimento a qualquer momento (mesmo direito garantido a pais, mães e responsáveis legais, quanto à retirada — a qualquer momento — de seu consentimento de autorização da participação do/da menor de idade), sem precisar oferecer justificativas, e com a garantia de que, se desejar sair da pesquisa, o(a) menor não sofrerá qualquer prejuízo.

Esclarecemos que a realização presencial da entrevista segue os devidos cuidados sanitários legalmente vigentes por decreto das autoridades locais e nacionais, além de seguir Portaria 75/2022 emitida pela Direção Geral do IFPB *Campus* João Pessoa em 11/03/2022, que define para o dia 14/03/2022 a presença física dos(as) estudantes do ETIM nas dependências do referido *Campus* para algumas atividades e aulas presenciais.

Esclarecemos também que duas vias deste documento (TCLE) serão enviadas através do(a) estudante menor de idade para serem entregues a você, pai/mãe/responsável legal, a fim de que, caso você esteja de acordo com seus termos, possa assiná-los, de modo que uma via fique para si e outra via fique com os pesquisadores que coordenam a pesquisa. Caso o(a) pai/mãe/responsável legal consinta em permitir a participação na pesquisa do(a) estudante menor de idade sob sua tutela, assinando esse documento, os pesquisadores enviarão — em seguida — o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para o(a) estudante menor de idade avaliar se aceita ou não participar da pesquisa. Em seguida, os pesquisadores entregarão um formulário de entrevista para ser respondido pelo(a) estudante (que, a seu critério, pode responde-lo parcial ou totalmente, ou desistir de fazê-lo a qualquer tempo). Caso o(a) estudante menor de idade requisite uma via do formulário de entrevista respondido, é de obrigatória responsabilidade dos pesquisadores disponibilizar uma via do mesmo, sem custos para o(a) estudante.

Informamos que nós, Íris Lucena Pimentel Souto Maior e Emmanoel de Almeida Rufino, (pesquisadores envolvidos com o referido projeto), somos servidores públicos lotados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB e que conosco será possível manter contato sempre que preciso pelos telefones

(83) 83-9660-3038 e (83) 988436351, respectivamente, assim como será possível manter contato com o Comitê de Ética do IFPB, situado na Av. João da Mata, 256 — Jaguaribe — João Pessoa-PB. Telefone: (83)3612-9725 — E-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Será assegurada a assistência a pais/mães/responsáveis legais e estudantes durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, bem como tudo o que se queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Este termo está redigido dentro do estabelecido pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (documentação legal que orienta os estudos da área das Ciências Humanas e Sociais). Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o(a) senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB Av. João da Mata, 256 — Jaguaribe — João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 — e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h. Informamos que, por conta da pandemia de Covid-19 e enquanto durar as regras de isolamento social, a comunicação com o Comitê de Ética (CEP) se dará exclusivamente por meio do e-mail acima divulgado.

Quando concluirmos a pesquisa faremos um relatório (Dissertação de Mestrado) que servirá de base para desenvolvermos ações que contribuam ao melhoramento dos processos educacionais do IFPB (*Campus* João Pessoa) e de outros IF's. Assim sendo, os participantes (e a comunidade em geral) terão conhecimento dos resultados da pesquisa tão logo a Dissertação de Mestrado e o Produto Educacional (Documentário) sejam tornados públicos. De todo modo, a qualquer tempo os participantes da pesquisa e seus responsáveis legais têm o direito de requerer informações da pesquisa que — direta ou indiretamente — lhes digam respeito.

Por fim, esclarecemos que não há nenhum valor econômico — a receber ou a pagar — pela referida participação do(a) estudante na pesquisa.

Entendendo tudo o que foi informado até aqui e ciente das implicações da pesquisa, Eu, _____ CPF nº _____,

residente no endereço _____,
na condição de pai/mãe/responsável, autorizo o(a) estudante
_____, menor sob
minha responsabilidade/tutela, para participar do estudo denominado “É PRECISO
LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O
TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”, dando ciência de que fui informado(a) de todos os
aspectos referentes a participação neste estudo e de que receberei uma via deste
documento, devidamente assinado pelos pesquisadores em versão impressa.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor de idade

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Íris Lucena Pimentel Souto Maior

Assinatura do orientador
Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

APÊNDICE E: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
— para estudantes (menores de idade)

Prezado(a) estudante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”. Essa é a pesquisa de Mestrado de Íris Lucena Pimentel Souto Maior, junto ao ProfEPT (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), sob orientação do Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino.

Essa pesquisa tem como objetivo geral (primário) compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio contra o imaginário tecnicista que possa requerer influência nesse modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os objetivos específicos (secundários) de nossa pesquisa preveem (1) investigar os pressupostos pedagógico-conceituais do tecnicismo e da integração no ensino, alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular; (2) em seguida, buscaremos analisar a dualidade histórica e as possíveis perspectivas de integração entre a educação básica e a EPT; logo após, discerniremos a amplitude conceitual do paradigma sistêmico e suas conexões com a educação; (4) em seguida, investigaremos o potencial sistêmico e integrador da experiência literária a partir da análise de obras clássicas de gêneros diversos; (5) por fim, analisaremos a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração e suas implicações à legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Os alunos que irão participar dessa pesquisa (realizada através de entrevista presencial por questionário escrito) têm entre 13 a 21 anos de idade (para todos os cursos de ETIM, exceto o de Evento-EJA, cuja idade dos participantes é indefinida, tendo em vista o perfil que o curso assume ao trabalhar com jovens e adultos de todas as idades).

Informamos que os pesquisadores desta pesquisa já contactaram seus pais/responsáveis que, por sua vez, já assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação na pesquisa que aqui estamos propondo. Contudo, apesar de seus pais/responsáveis já terem permitido sua participação, você não precisa participar dela se não quiser; é um direito seu recusar

o convite e, mesmo que você aceite participar, não terá nenhum problema caso queira desistir em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa será realizada no próprio *Campus* João Pessoa, através do preenchimento de um questionário escrito. Alguns estudantes serão convidados para que — além do preenchimento desse questionário escrito — sejam entrevistados pela pesquisadora e jornalista Íris Lucena Pimentel Souto Maior, a fim de aprofundarem as perguntas do questionário e terem suas imagens e áudios captados para compor um documentário a respeito da importância da literatura na formação dos(as) estudantes que participam do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB (*Campus* João Pessoa). O questionário a ser utilizado para a entrevista escrita e oral (quando for o caso) é considerado seguro, mas é possível que ocorrer algum desconforto ou constrangimento de sua parte ao responder às questões. Além disso, como toda pesquisa envolvendo seres humanos, esta é suscetível a riscos aos participantes, como, por exemplo, uma possível invasão de privacidade, estigmatização dos sujeitos da pesquisa a partir de um conteúdo revelado e até mesmo uma eventual coerção para que os entrevistados participem da pesquisa. Contudo, aqui se firma o compromisso dos pesquisadores em garantir aos participantes o acesso aos resultados (individuais e coletivos), em minimizar situações de desconforto (a partir da garantia de que os entrevistados respondam com total liberdade e sem constrangimentos ou pressões de qualquer natureza), em garantir a privacidade do(a) entrevistado(a) pela “não violação” dos dados obtidos (seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo, evitando danos pessoais).

Quando da publicação do documentário, os pesquisadores aqui envolvidos garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais coletados, além de vincularem a participação dos estudantes ao consentimento expresso dos pais/responsáveis no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Essa pesquisa não gerará qualquer despesa nem para os pesquisadores, nem para os pesquisados. Mesmo uma impressão ou escaneamento deste Termo ou de qualquer outro documento é de responsabilidade exclusiva da equipe da pesquisa e será feita com a utilização dos equipamentos disponíveis no IFPB (*Campus* João Pessoa).

Caso aconteça algo de errado em qualquer fase da pesquisa, você pode contactar os pesquisadores ÍRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR e

EMMANOEL DE ALMEIDA RUFINO pelos telefones 83-9660-3038 e 83-988436351, respectivamente, e/ou ainda o Comitê de Ética do IFPB (Av. João da Mata, 256 — Jaguaribe — João Pessoa-PB), pelo telefone (83)3612-9725 e/ou E-mail eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Esclarecemos que a realização presencial da entrevista segue os devidos cuidados sanitários legalmente vigentes por decreto das autoridades locais e nacionais, além de seguir Portaria 75/2022 emitida pela Direção Geral do IFPB *Campus* João Pessoa em 11/03/2022, que define para o dia 14/03/2022 a presença física dos(as) estudantes do ETIM nas dependências do referido *Campus* para algumas atividades e aulas presenciais.

Esclarecemos ainda que duas vias deste documento (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido — TALE) serão entregues a você, estudante menor de idade a fim de que, caso concorde com seus termos de participação, possa assiná-las, de modo que uma via fique para si e outra via fique com os pesquisadores. Caso você esteja de acordo em participar da pesquisa assinando esse documento, os pesquisadores entregarão o formulário de entrevista para ser respondido (que, a seu critério, pode respondê-lo parcial ou totalmente, como também desistir de fazê-lo a qualquer tempo). No caso de você, estudante, ser convidado(a) para ser entrevistado oralmente e participar do documentário, os pesquisadores também garantirão que as perguntas dessa entrevista sejam acessadas previamente por você através deste termo. Também no caso da entrevista oral para o documentário, você pode respondê-lo parcial ou totalmente, como também desistir de fazê-lo a qualquer tempo.

Você tem direito a receber (a qualquer tempo) uma via do formulário de entrevista respondido ou mesmo uma cópia dos materiais audiovisuais do documentário; é de obrigatória responsabilidade dos pesquisadores disponibilizá-las, sem custos para você, estudante.

Destacamos que a pesquisa tem objetivos positivos, como possibilitar que tanto o IFPB (*Campus* João Pessoa) quanto você — que participa da pesquisa — possam compreender melhor os efeitos da formação literária no projeto de Ensino Técnico Integrado ao Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os resultados da pesquisa que vierem a ser publicados só o serão com o cuidado da preservação da identidade dos entrevistados. Quando terminarmos a pesquisa faremos um relatório (Dissertação de Mestrado) que servirá de base para desenvolvermos ações que contribuam ao melhoramento dos processos educacionais

do IFPB (*Campus* João Pessoa) e de outros IF's. Assim sendo, os participantes (e a comunidade em geral) terão conhecimento dos resultados da pesquisa tão logo a Dissertação de Mestrado e o Produto Educacional (Documentário) sejam tornados públicos. De todo modo, a qualquer tempo os participantes da pesquisa têm o direito de requerer informações da pesquisa que — direta ou indiretamente — lhes digam respeito. Sendo assim, se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar.

Diante de tudo o que foi dito neste termo e, principalmente, estando ciente do projeto e seu objetivo, estando ciente das coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer na pesquisa, de que posso dizer “sim” e participar e que, a qualquer momento, também posso dizer “não” e desistir (porque ninguém vai se indispor comigo por essa escolha), e de que fui informado que minha participação na pesquisa foi autorizada previamente pelo meu pai/mãe/responsável legal, Eu _____ aceito participar da pesquisa “É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”, manifestando, portanto, meu assentimento em participar dela, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico — a receber ou a pagar — pela participação na pesquisa.

Este termo está redigido dentro do estabelecido pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (documentação legal que orienta os estudos da área das Ciências Humanas e Sociais). Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se você desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h. Informamos que, (1) por conta da pandemia de Covid-19 e enquanto durar as regras de isolamento social, a comunicação com o Comitê de Ética (CEP) se dará exclusivamente por meio do e-mail acima divulgado, e (2) esta pesquisa só será iniciada após a aprovação do Sistema CEP/Conep.

Ao(À) participante desta pesquisa (caso aqui aceite dela participar) será destinada uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado pelos pesquisadores.

João Pessoa/PB, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor de idade

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Íris Lucena Pimentel Souto Maior

Assinatura do orientador
Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para maiores de idade)

Prezado(a) estudante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”. Essa é a pesquisa de Mestrado de Íris Lucena Pimentel Souto Maior, junto ao ProfEPT (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), sob orientação do Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino.

Essa pesquisa tem como objetivo geral (primário) compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio contra o imaginário tecnicista que possa requerer influência nesse modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os objetivos específicos (secundários) de nossa pesquisa preveem (1) investigar os pressupostos pedagógico-conceituais do tecnicismo e da integração no ensino, alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular; (2) em seguida, buscaremos analisar a dualidade histórica e as possíveis perspectivas de integração entre a educação básica e a EPT; logo após, discerniremos a amplitude conceitual do paradigma sistêmico e suas conexões com a educação; (4) em seguida, investigaremos o potencial sistêmico e integrador da experiência literária a partir da análise de obras clássicas de gêneros diversos; (5) por fim, analisaremos a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração e suas implicações à legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Os alunos que irão participar dessa pesquisa (realizada através de entrevista presencial por questionário escrito) têm entre 13 a 21 anos de idade (para todos os cursos de ETIM, exceto o de Evento-EJA, cuja idade dos participantes é indefinida, tendo em vista o perfil que o curso assume ao trabalhar com jovens e adultos de todas as idades).

Esclarecemos que você não precisa participar da pesquisa se não quiser; é um direito seu recusar este convite e, mesmo que você aceite participar, você não terá nenhum problema caso queira desistir em qualquer momento do desenvolvimento dela.

A pesquisa será realizada no próprio *Campus* João Pessoa através do preenchimento de um questionário escrito. Alguns estudantes serão convidados para

que — além do preenchimento desse questionário escrito — sejam entrevistados pela pesquisadora e jornalista Íris Lucena Pimentel Souto Maior, a fim de aprofundarem as perguntas do questionário e terem suas imagens e áudios captados para compor um documentário a respeito da importância da literatura na formação dos(as) estudantes que participam do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB (*Campus João Pessoa*). O questionário a ser utilizado para a entrevista escrita e oral (quando for o caso) é considerado seguro, mas é possível que possa ocorrer algum desconforto ou constrangimento de sua parte ao responder às questões. Além disso, como toda pesquisa envolvendo seres humanos, esta pesquisa é suscetível de riscos aos participantes, como, por exemplo, uma possível invasão de privacidade, estigmatização dos sujeitos da pesquisa a partir de um conteúdo revelado e até mesmo uma eventual coerção para que os entrevistados participem da pesquisa. Contudo, aqui se firma o compromisso dos pesquisadores em garantir aos participantes o acesso aos resultados (individuais e coletivos), em minimizar situações de desconforto (a partir da garantia de que os entrevistados respondam com total liberdade e sem constrangimentos ou pressões de qualquer natureza), em garantir a privacidade do(a) entrevistado(a) pela “não violação” dos dados obtidos (seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo, evitando danos pessoais).

Esclarecemos que, se a entrevista for realizada presencialmente (guardados os devidos cuidados sanitários legalmente vigentes por decreto das autoridades locais e nacionais), duas vias deste documento (TCLE) serão entregues ao(à) estudante maior de idade, a fim de que, caso esteja de acordo com seus termos, possa assiná-los, de modo que uma via fique para si e outra via fique com os pesquisadores que coordenam a pesquisa. Caso o(a) estudante consinta em participar da pesquisa assinando esse documento, os pesquisadores entregarão um formulário de entrevista para ser respondido pelo(a) estudante (que, a seu critério, pode responde-lo parcial ou totalmente, como também desistir de fazê-lo a qualquer tempo). Caso o(a) estudante requisite uma via do formulário de entrevista respondido, é de obrigatória responsabilidade dos pesquisadores disponibilizar uma via do mesmo, sem custos para o(a) estudante.

Essa pesquisa não gerará qualquer despesa nem para os pesquisadores, nem para os pesquisados. Mesmo uma impressão ou escaneamento deste Termo ou de qualquer outro documento é de responsabilidade exclusiva da equipe da pesquisa e

será feita com a utilização dos equipamentos disponíveis no IFPB (*Campus* João Pessoa).

Caso aconteça algo de errado em qualquer fase da pesquisa, você pode contactar os pesquisadores ÍRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR e EMMANOEL DE ALMEIDA RUFINO pelos telefones 83-9660-3038 e 83-988436351, e/ou ainda o Comité de Ética do IFPB (Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB) pelo telefone (83)3612-9725 e/ou E-mail eticaempesquisa@ifpb.edu.br.

Destacamos que a pesquisa tem objetivos positivos, como possibilitar que tanto o IFPB (*Campus* João Pessoa) quanto você — que participa da pesquisa — possam compreender melhor os efeitos da formação literária no projeto de Ensino Técnico Integrado ao Médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os resultados da pesquisa que vierem a ser publicados só o serão com o cuidado da preservação da identidade dos entrevistados. Quando terminarmos a pesquisa faremos um relatório (Dissertação de Mestrado) que servirá de base para desenvolvermos ações que contribuam ao melhoramento dos processos educacionais do IFPB (*Campus* João Pessoa) e de outros IF's. Assim sendo, os participantes (e a comunidade em geral) terão conhecimento dos resultados da pesquisa tão logo a Dissertação de Mestrado e o Produto Educacional (Documentário) sejam tornados públicos. De todo modo, a qualquer tempo os participantes da pesquisa têm o direito de requerer informações da pesquisa que — direta ou indiretamente — lhes digam respeito. Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar qualquer coisa a qualquer momento.

Diante de tudo o que foi dito neste termo e, principalmente, estando ciente do projeto e seu objetivo, estando ciente das coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer na pesquisa, e de que posso dizer “sim” e participar e que, a qualquer momento, também posso dizer “não” e desistir (porque ninguém vai se indispor comigo por essa escolha), Eu _____ aceito participar da pesquisa “É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO”, manifestando, portanto, meu consentimento em participar dela, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico — a receber ou a pagar — pela participação na pesquisa.

Este termo está redigido dentro do estabelecido pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (documentação legal que orienta os estudos da área das Ciências

Humanas e Sociais). Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se o(a) senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB. Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h. Informamos que, por conta da pandemia de Covid-19 e enquanto durar as regras de isolamento social, a comunicação com o Comitê de Ética (CEP) se dará exclusivamente por meio do e-mail acima divulgado.

Ao(À) participante desta pesquisa (caso aqui aceite dela participar) será destinada uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado pelos pesquisadores.

João Pessoa/PB, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) maior de idade

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Íris Lucena Pimentel Souto Maior

Assinatura do orientador

Prof. Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

APÊNDICE G: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. Qual o teu curso técnico integrado em Médio no IFPB (*Campus João Pessoa*)?
 - () Contabilidade
 - () Controle Ambiental
 - () Edificações
 - () Eletrônica
 - () Eletrotécnica
 - () Informática
 - () Instrumento Musical
 - () Mecânica
 - () Eventos (EJA)

2. Sobre a decisão do teu ingresso no Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB (*Campus João Pessoa*)
 - () Ela foi motivada tão somente pela qualidade da formação técnica que essa instituição oferece.
 - () Ela foi motivada tão somente pela qualidade do Ensino Médio que essa instituição oferece.
 - () Ela foi motivada por se poder adquirir nessa instituição tanto uma boa formação técnica, quanto uma boa formação de Ensino Médio.
 - () Ela foi motivada por outras razões.

3. Atualmente, qual o teu maior foco no IFPB?
 - () Preparar-me unicamente para a entrada no Ensino Superior (na mesma área profissional do meu atual curso técnico), através do ENEM e/ou de outros vestibulares.
 - () Preparar-me unicamente para a entrada no Ensino Superior (numa área

profissional diferente da do meu atual curso técnico), através do ENEM e/ou de outros vestibulares.

() Preparar-me unicamente para entrar o mais rápido possível em alguma empresa de iniciativa privada, na área da formação técnica adquirida no IFPB.

() Preparar-me unicamente para concorrer a alguma vaga de concurso público de nível médio na área da formação técnica adquirida no IFPB.

() Preparar-me simultaneamente tanto para tentar entrar no Ensino Superior, quanto para tentar entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho na área do meu curso técnico.

4. Na tua opinião, qual a conexão entre a literatura e a realidade?

() Total.

() Alta.

() Mediana.

() Baixa.

() Nenhuma.

5. O quanto a leitura de obras literárias pode contribuir para a compreensão da realidade:

() Totalmente.

() Muito.

() Razoavelmente.

() Pouco.

() Nada.

6. Você acha possível para um(a) leitor(a) experimentar verdadeiramente as vivências dos(as) personagens de uma obra literária, sentir suas emoções e obter aprendizado a partir disso?

() Sim.

() Não.

7. Você acha que a experiência com obras de literatura é importante para sua boa formação profissional?

() Sim, é muito importante.

() Sim, é um pouco importante.

() Não, não é nenhum pouco importante.

8. Você acha que a experiência com obras de literatura é importante para uma boa formação cidadã?

() Sim, é muito importante.

() Sim, é um pouco importante.

() Não, não é nenhum pouco importante.

9. Você participa de algum grupo/clube de leituras (presencialmente ou pela internet)?

() Sim.

() Não, mas tenho vontade.

() Não, e não tenho vontade.

10. Em média, qual a tua frequência de leitura literária hoje?

() Mais de 1 livro por semana.

() 1 livro por semana.

() 1 livro por mês.

() 1 livro por ano.

() Não leio livros literários porque não gosto de ler.

() Não leio livros literários porque não gosto desse gênero textual.

() Não leio livros literários porque não tenho acesso a eles.

11. Como avaliarias o nível de incentivo de leitura que vens recebendo por parte dos profissionais da educação do IFPB (*Campus João Pessoa*)?

() Excelente (nota de 81 a 100).

() Bom (nota de 61 a 80).

() Razoável (nota de 41 a 60).

- () Ruim (nota de 21 a 40).
- () Péssimo (nota de 0 a 20).

12. Qual a frequência que teus(tuas) professores(as) de disciplinas de Ensino Médio (Formação Geral) te incentivam a leituras/estudos de outras áreas do conhecimento?

- () Muito.
- () Pouco.
- () Raramente.
- () Nunca.

13. Qual a frequência que teus(tuas) professores(as) de disciplinas de Ensino Técnico (Formação Profissionalizante) te incentivam a leituras/estudos de outras áreas do conhecimento?

- () Muito.
- () Pouco.
- () Raramente.
- () Nunca.

14. Para você, quanto a sua importância para a formação do ser humano do século XXI, a literatura é?

- () Extremamente necessária.
- () Necessária.
- () Pouco necessária.
- () Desnecessária.

APÊNDICE H: ORÇAMENTO FINANCEIRO DA PESQUISA

Orçamento Financeiro: Detalhamento do orçamento:

Identificação do orçamento	tipo	Valor em Reais
Despesa com impressões de TCLE's, TALES e FORMULÁRIOS DE ENTREVISTAS (bens de consumo): aproximadamente 100 impressões a R\$ 0,20.	Custeio	160,00
Despesas de acesso à internet (não haverá esse custeio, porque acessarei a rede aberta de internet do IFPB).	Custeio	0,00
despesas com EPI (máscaras de proteção individual) 4 caixas com 100 máscaras cada (R\$ 29,90 a unidade) — uso de 1 máscara por dia até fev/2022	Custeio	119,60
Total em reais (R\$):		359,60

APÊNDICE I: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MAIOR DE 18 ANOS)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
PARAÍBA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MAIOR DE 18 ANOS)

Neste ato, eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, declaro a veracidade das informações acima prestadas e AUTORIZO o uso de minha imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na produção de um documentário, que tematizará a importância da literatura e do ato de ler na formação humana na perspectiva de estudantes que vivenciaram a experiência do Ensino Técnico Integrado ao Médio que será veiculado diante da banca de defesa de Mestrado da pesquisadora Íris Lucena Pimental Souto Maior, no Canal do YouTube do IFPB *Campus* João Pessoa e no repositório de Produtos Educacionais do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A presente autorização é concedida a título GRATUITO, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) *home-page* do IFPB; (II) mídia eletrônica (painéis digitais, vídeos, televisão, cinema, redes sociais oficiais do IFPB, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado, a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, que segue por mim assinado em 02 vias de igual teor e forma.

Local _____, dia _____ de _____ de _____.

APÊNDICE J: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DEIDADE)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
(Responsável legal pelo estudante menor de idade)

Neste ato, eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, declaro a veracidade das informações acima prestadas e AUTORIZO o uso da minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na produção de um documentário que tematizará a importância da literatura e do ato de ler na formação humana na perspectiva de estudantes que vivenciaram a experiência do Ensino Técnico Integrado ao Médio que será veiculado diante da banca de defesa de Mestrado da pesquisadora Íris Lucena Pimental Souto Maior, no Canal do YouTube do IFPB *Campus* João Pessoa e no repositório de Produtos Educacionais do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A presente autorização é concedida a título GRATUITO, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) *home-page* do IFPB; (II) mídia eletrônica (painéis digitais, vídeos, televisão, cinema, redes sociais oficiais do IFPB, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado, a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, que segue por mim assinado em 02 vias de igual teor e forma.

Local _____, dia _____ de _____ de _____

**APÊNDICE L: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
(MENOR DE IDADE)**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

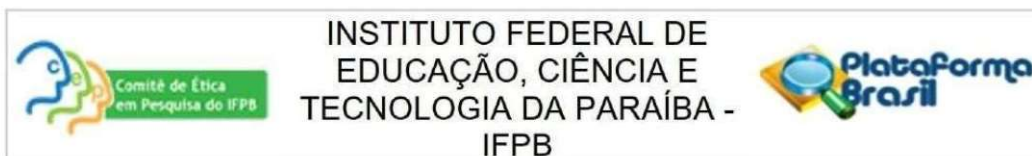
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
(MENOR DE 18 ANOS)**

Neste ato, eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº
_____, declaro a veracidade das informações acima prestadas e
AUTORIZO o uso da minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de
vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na produção de um documentário que
tematizará a importância da literatura e do ato de ler na formação humana na
perspectiva de estudantes que vivenciaram a experiência do Ensino Técnico Integrado
ao Médio que será veiculado diante da banca de defesa de Mestrado da pesquisadora
Iris Lucena Pimental Souto Maior, no Canal do YouTube do IFPB *Campus* João
Pessoa e no repositório de Produtos Educacionais do Programa de Mestrado em
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A presente autorização é concedida a título **GRATUITO**, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes
formas: (I) *home-page* do IFPB; (II) mídia eletrônica (painéis digitais, vídeos, televisão,
cinema, redes sociais oficiais do IFPB, programa para rádio, entre outros). Por esta
ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem
que nada haja a ser reclamado, a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, que segue por mim assinado em 02 vias de igual teor e forma.

Local _____, dia _____ de _____ de _____.

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO EMITIDO PELO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: É PRECISO LER O MUNDO PARA INTEGRÁ-LO: A FORMAÇÃO LITERÁRIA CONTRA O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 57470722.0.0000.5185

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.282.031

Apresentação do Projeto:

Trata-se este protocolo de reenvio de projeto detalhado, em forma de EMENDA, a fim de informar sobre mudanças na versão original da pesquisa (título e tipo de participantes).

Objetivo da Pesquisa:

Não houve alteração nos objetivos do projeto. Assim sendo, conservam-se:

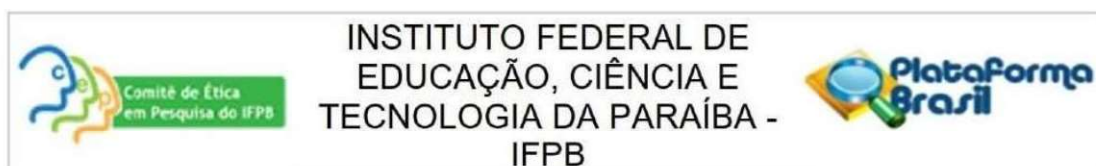
OBJETIVO PRIMÁRIO:

Compreender a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração como uma experiência crítica de legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio contra imaginário tecnicista que possa requerer influência nesse modelo de EPT.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

- Investigar os pressupostos pedagógico-conceituais do tecnicismo e da integração no ensino, alinhando-os à história da educação no geral e à história da EPT em particular;
- Analisar a dualidade histórica e as possíveis perspectivas de integração entre a educação básica e a EPT;
- Discernir a amplitude conceitual do paradigma sistêmico e suas conexões com a educação;

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.282.031

- Investigar o potencial sistêmico e integrador da experiência literária a partir da análise de obras clássicas de gêneros diversos;
- Analisar a formação literária guiada pelo paradigma sistêmico da integração e suas implicações à legitimação do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Toda pesquisa envolvendo seres humanos é suscetível de riscos aos participantes. No caso do Projeto em questão, reconhecemos o risco de uma possível invasão de privacidade, de estigmatização dos sujeitos da pesquisa a partir de um conteúdo revelado e até mesmo de uma eventual coerção para que os entrevistados participem da pesquisa. No entanto, e sabendo dos riscos elencados, estaremos sempre tentos aos possíveis problemas.

Para tanto, discutimos e definimos inúmeras ações que serão praticadas no exercício da coletas de dados, tais como: o compromisso de garantir aos participantes o acesso aos resultados (individuais e coletivos); minimizar situações de desconforto, por isso vamos garantir que os entrevistados respondam com total liberdade e sem constrangimentos ou pressões de qualquer natureza; assumimos o compromisso com a garantia da "não violação" dos dados obtidos, evitando assim danos pessoais. Tais compromissos minimizam riscos eventuais. Em suma, como sempre há riscos em se tratando de pesquisas com humanos, cremos que, em nossa pesquisa - o risco se justifica pelo benefício esperado.

Contudo, não vislumbramos riscos físicos aos entrevistados, e no campo psicossocial, modelamos a pesquisa de modo que os envolvidos não se sintam constrangidos pelas perguntas previstas na entrevista e pelo modo como ela será aplicada.

BENEFÍCIOS:

A pesquisa sobre a importância da literatura contra o tecnicismo pode contribuir para a melhoria da formação humana integral não só dos estudantes do IFPB, mas da sociedade em geral. Através do estudo dos potenciais formativos do ensino da literatura, a pesquisa pretende buscar alternativas para a formação integral de pessoas mais completas, humanas e conscientes dos seus direitos, podendo se expressar de forma clara e objetiva, ou seja, bons cidadãos.

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.282.031

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa será regida pela Resolução 510/2016, uma vez que se relaciona à área das Ciências Humanas e Sociais.

Tratará, em suma, de verificar a relação entre o ensino de base tecnicista e quão presente está a abordagem humanista, em especial, quanto a atividades de leitura de gêneros da esfera literária. O trabalho partirá de entrevistas e culminará com a produção de um vídeo documentário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram enviados todos os documentos necessários para a aplicação da pesquisa, inclusive nova versão do Projeto Detalhado e Carta-Resposta, com apresentação de todas as alterações destacadas e justificadas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

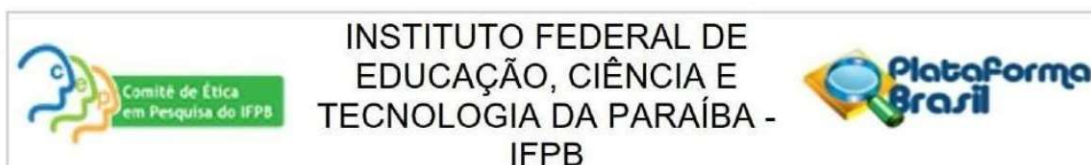
Após avaliação do parecer apresentado pelo relator que indica a aprovação da emenda apresentada, bem como no intuito de não atrasar a pesquisa, emito na condição de Coordenadora o Parecer de APROVADO para a emenda apresentada ao projeto de pesquisa em execução, pois esta está em acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2172797_E1.pdf	18/08/2023 11:10:47		Aceito
Outros	Projeto_Detalhado_com_alteracoes_destacadas_Emenda_.docx	18/08/2023 11:06:44	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Outros	Projeto_Detalhado_Corrigido_Emenda_.docx	18/08/2023 11:06:21	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Emenda.docx	18/08/2023 10:41:01	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ao_parecer.docx	07/06/2022	IRIS LUCENA	Aceito

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.282.031

Outros	CARTA_RESPOSTA_ao_parecer.docx	17:20:51	PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis.docx	07/06/2022 17:20:03	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_de_idade.docx	07/06/2022 17:19:57	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	07/06/2022 17:19:49	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	07/06/2022 17:19:40	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menores_de_idade_.pdf	30/03/2022 21:39:00	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	23/03/2022 21:45:09	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis.pdf	23/03/2022 21:43:30	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores_de_idade.pdf	23/03/2022 21:43:17	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/03/2022 22:37:37	IRIS LUCENA PIMENTEL SOUTO MAIOR	Aceito

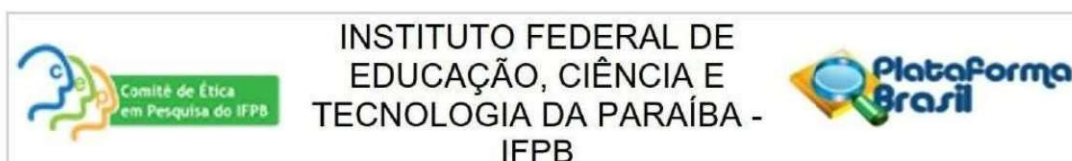
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.282.031

JOAO PESSOA, 04 de Setembro de 2023

Assinado por:
Cecília Danielle Bezerra Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo
Bairro: Jaguaribe **CEP:** 58.015-020
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br