

**Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica:
Língua Portuguesa e Educação Humanizadora**

***Language Policies and Professional and Technological Education:
Portuguese Language and Humanizing Education***

Rosana Helena Nunes

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Resumo: O artigo tem por objetivo discutir a respeito de políticas linguísticas relacionadas à Educação Profissional Tecnológica, ou seja, as diretrizes curriculares que fundamentam o ensino superior tecnológico, bem como apresentar uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa. Essa investigação corresponde a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora. Na seção 1, apresenta-se a discussão a respeito dos paradigmas educacionais (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) que nortearam o ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Na seção 2, a discussão se refere às políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica no ensino de língua materna. Na seção 3, objetiva-se destacar uma proposta para uma Educação Humanizadora, no contexto do ensino superior tecnológico, com uma reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Educação Profissional e Tecnológica; Língua Portuguesa; Educação Humanizadora

Abstract: The article aims to discuss about linguistic policies related to Professional Technological Education, that is, the curricular guidelines that underlie technological higher education, as well as to present a proposal for humanizing education for the teaching of Portuguese Language. This



investigation corresponds to research in a supervised postdoctoral internship, entitled “Professional and Technological Education and teaching of Portuguese Language (LP) in times of crisis: perspectives, interfaces and challenges for a Humanizing Education. In section 1, the discussion about the educational paradigms (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) that guided the teaching of Portuguese in the technological scenario is presented (Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education, the LDB /71, LDB/2017, the National Human Rights Education Program (PNEDH). In section 2, the discussion refers to language policies (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) to better elucidate a conception of linguistic education criticism in the teaching of mother tongue. In section 3, the objective is to highlight a proposal for a Humanizing Education, in the context of technological higher education, with a reformulation of the curricular matrices of technological courses for the Portuguese language. conception of critical linguistic education that is committed to diversity and human formation (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

Keywords: Language policies; Professional and Technological Education; Portuguese language; Humanizing Education

1 Introdução

Neste artigo, propõe-se a discutir as políticas linguísticas que direcionaram o ensino de Língua Portuguesa, bem como as implicações de diretrizes curriculares para a Educação Profissional Tecnológica, no que tange às diretrizes curriculares, que fundamentam o ensino superior tecnológico. A questão é a visão mercadológica e políticas linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa. Essa discussão fundamenta-se no fato de que não existe apenas uma língua, ou seja, admitir que o Brasil ainda se restringe à raiz colonial. E o que dizer de aulas de português em cursos tecnológicos, que têm a pretensão de atender à demanda do mercado de trabalho?

Essa investigação corresponde a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”¹. De caráter etnográfico, a partir de documentos oficiais

¹ Essa pesquisa corresponde a um estágio supervisionado em pós-doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB) sob a supervisão do Prof^o Dr^o Kleber Aparecido da Silva.

(Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica em consonância à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; 1992; 1997); Marx (2004), Gramsci (1981; 1984) e Nunes (2001; 2003; 2019) et al., no que concerne à formação humana.

A educação profissional e tecnológica tem como princípio norteador o engajamento do indivíduo ao mercado de trabalho e isso denota o caráter econômico do setor produtivo. O intuito é o de preparar o indivíduo para atuar no mercado, dando-lhe condições necessárias para a atuação e, ao mesmo tempo, produtiva. Nessa diretriz, quando se pensa em matrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Dessa perspectiva, o artigo apresenta três seções. Na seção 1, a discussão sobre os paradigmas educacionais (FAZENDA et al., 2008; BRASIL, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; LAGARES; 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica, que se comprometa com a diversidade e a formação humana.

Na seção 3, objetiva-se destacar uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico apresenta-se uma proposta de reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

2 Paradigmas educacionais e as políticas linguísticas

O Brasil passou por diversos paradigmas educacionais, quando das influências de modelos educacionais que foram implantados com intuito de as aulas em Língua Portuguesa tornarem-se mais voltadas ao texto e não propriamente à memorização de regras gramaticais. Esses modelos, oriundos de contextos europeus e outros, por vezes, eram implantados como se a realidade brasileira representasse as mesmas condições sociais, históricas, econômicas de outros países. Diferentes políticas linguísticas representaram esses modelos educacionais para atender às necessidades de esferas mais privilegiadas da sociedade.

Os livros didáticos foram reformulados para atender à mudança de modelo de ensino de língua e às necessidades aparentes. Numa visão cronológica de estudo, a década de 70 representou um momento crucial para o ensino de língua, já que não se considerava o aluno e sim os ditames da gramática normativa como um instrumento punitivo e impositivo de regras a serem “memorizadas”. Nesse contexto de ensino de língua, o texto não era visto como objeto de ensino, uma vez que a época impunha uma condição de não reflexão e sim de submissão e opressão.

Já, na década de 80, os modelos educacionais passam a considerar o texto como um “pretexto” para o ensino de língua. Uma das obras surgidas nessa época foi o livro escrito por Geraldi (1984), intitulado *O texto em sala de aula: Leitura e produção*. Esperava-se que o aluno, por meio do trabalho com o texto, aprendesse também a gramática como um fim em si mesmo. Nessa metodologia de ensino, não se considerava o processo de compreensão, interpretação e produção textual. Apenas o texto representava um instrumento em que o professor fazia uso para o ensino da gramática. Essa época reporta-se aos estudos de correntes da linguística, oriundos de uma abordagem estrutural: a linguística saussuriana e chomskyana.

Houve uma série de iniciativas que circundavam em torno da proposta do trabalho com o texto como um (pre)texto² para o ensino da língua. O texto era visto não propriamente como um trabalho efetivo em leitura e produção textual. Outrora concebia-se o ensino da língua por meio da análise gramatical, um ensino descontextualizado e puramente linguístico. Esse foco passa a atividades procedimentais cujo trabalho era o de

² Estudos desenvolvidos por Wanderlei Geraldi (1984).

priorizar a língua escrita em leitura e redação e o texto passa a ser objeto de ensino para “resolver” possíveis problemas com relação ao ensino da modalidade escrita da linguagem.

Na década de 90, ainda sob a reflexão da abordagem estrutural e também as metodologias tradicionais para o ensino de língua, esse ensino dava “sinais” de que teria uma mudança de paradigma e as aulas em Língua Portuguesa seriam voltadas ao trabalho com textos e a relação que se estabelece entre texto e a textualidade, reflexos esses da corrente da Linguística Textual.

No ano 2000, é elaborado pelo Ministério da Educação o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito do trabalho com a linguagem por meio dos gêneros textuais, ou seja, os estudos na área de linguagem tiveram um avanço bastante significativo, quando do surgimento dos PCNs. Nessa época, passou-se a conceber o estudo de gêneros textuais como objeto de ensino de língua. Estudos comprovam que a língua deve e pode ser aprendida por meio do trabalho com gêneros, considerados estes *gêneros textuais*, uma vez que a preocupação passa a ser o ensino de língua.

Em 2017, o MEC elabora o documento da Base Nacional Comum Curricular e este documento atende à Educação Básica e não à Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, a BNCC corresponde a um documento que tem por finalidade a orientação para a Educação Básica no país e divide-se em introdução, estrutura e proposta para o Ensino Médio. Em outros termos, a BNCC define-se como um documento plural e contemporâneo e tem o intuito da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade, buscando a equidade e a autonomia no que concerne às particulares regionais e locais. Trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p.7)

De acordo com a BNCC, espera-se que o ensino de língua materna, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, cumpra um papel de levar o aluno à construção e à produção de conhecimento por meio da compreensão crítica e intervenção na realidade, no sentido de uma participação efetiva que contribua à construção da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Nessa diretriz, há a necessidade de uma reformulação nas matrizes curriculares de cursos tecnológicos, no que tange às especificidades presentes no trabalho com a Língua Portuguesa. Muitos estudos comprovam a importância de a língua materna ser vista como algo de fundamental importância à formação do tecnólogo para o mundo do trabalho, ao considerar as especificidades do idioma da Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com diferentes linguagens na tentativa de envolver outras áreas do conhecimento de maneira inter e transdisciplinar.

Ivani Fazenda (2008), em estudos desenvolvidos a respeito da interdisciplinaridade, reconhece que esta representa a junção de disciplinas, porém há necessidade de uma adequação do currículo para a construção de uma matriz curricular. Em outras palavras, antes propriamente de se pensar em uma conexão entre disciplinas, pensar na elaboração do currículo que atenda às necessidades de uma educação mais contextualizada. Trata-se, segundo a estudiosa, de uma atitude interdisciplinar para a realização de uma matriz curricular.

A inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960 e amplia-se cada vez mais na compreensão dos paradoxos advindos da necessidade da busca de sentidos existenciais e ou intelectuais (Pineau, 2007). Essa busca de sentido exige respeito a critérios de funcionalidade necessários sem os quais quebramos os princípios básicos de humanidade no seu mais amplo significado. O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (FAZENDA, 2008, p. 21).

Estudos comprovam que a interdisciplinaridade corresponde à integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Sabe-se que a interdisciplinaridade teve origem na França e Itália, na década de 60, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e da escola.

Nessa época, os estudantes europeus tinham por pretensão o rompimento de uma educação fragmentada, ou seja, a necessidade de romper com uma tendência desarticulada do processo do conhecimento e reivindicavam uma educação comprometida com a interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Desse cenário, surge a interdisciplinaridade vista como uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum.

Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Os movimentos tiveram o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. A década 70 foi o marco para uma visão mais filosófica de educação com a construção epistemológica da interdisciplinaridade.

Na década de 80, o movimento representou a explicitação das contradições epistemológicas oriundas do período anterior com relação a uma matriz sociológica de educação, bem como a construção de um método para a interdisciplinaridade. Já na década de 90, busca-se construir um projeto antropológico, projeto esse baseado na revisão do conceito de ciência como base de natureza epistemológica mais subjetiva. Esse trabalho representou um salto epistemológico no pensamento da época, principalmente, no que tange à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº5.692/71, bem como a ênfase à elaboração do currículo de ensino. Como dispõe a lei, no art.4º:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

No art.4º, a lei já enfatiza que os currículos do ensino terão um núcleo comum, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às diferentes situações escolares, ou seja, salienta-se a importância de um trabalho com as diferenças individuais

dos alunos. Isso remete-se ao reflexo do movimento da interdisciplinaridade no final de década de 60 no Brasil.

A Lei nº5.692/71 também ressalta à observância aos conteúdos curriculares e define as matérias relativas ao núcleo comum

- I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
- III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a relevância ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” Nessa diretriz de ensino de língua, privilegia a comunicação e a expressão para atender ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, sabe-se que o currículo deve adequar-se às diferentes circunstâncias educacionais. E ainda, a LDB/71 também determinada:

- § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:
 - a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
 - b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

A parte de formação especial relaciona-se propriamente à educação profissionalizante. Para a formação especial do currículo, já se ressaltava a iniciação ao trabalho e habilitação profissional no ensino médio, bem como o reflexo disso para inserção ao mercado de trabalho.

- §2º A parte de formação especial de currículo:
 - a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 - b) necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovados.

Na LDB/71, a educação profissional técnica de nível médio privilegia a preparação para o mercado de trabalho, como salientado no parágrafo único da mesma seção: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”

Segundo o documento referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica*, prevê, o seguinte:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:
I - Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional e Tecnológica corresponde a três pontos cruciais, segundo a Lei nº 11.741/2008, uma vez que envolve a formação profissional inicial e contínua para a qualificação profissional, formação profissional técnica de nível médio e, por fim, a educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Daí o parágrafo único dessa lei:

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Ressalta-se, no parágrafo único das Diretrizes Curriculares, a questão da qualificação profissional para o *trabalho*. Quando se considera a educação profissional e tecnológica, privilegia-se a preparação do tecnólogo para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação/2017³ propõe para a Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação da noção de currículo e a forma como a educação deve privilegiar. Destacar-se-á, aqui, apenas a parte da Lei que se refere ao ensino médio e educação profissional técnica de nível médio para melhor dimensionar a formação curricular dos alunos ingressantes no ensino superior.

³ LDB Nº 9.394/96, documento atualizado em 2017.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No art. 35-A, a Base Nacional Comum Curricular define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, sob a ótica das diretrizes do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista tratar-se de diferentes áreas do conhecimento, dentre essas áreas, propõe-se:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Diferentemente da lei anterior, a LDB/2017 considera a parte diversificada dos currículos pela BNCC, articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Em relação à Língua Portuguesa, a Lei assegura a obrigatoriedade da aprendizagem: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” Ao considerar o currículo, também a lei prevê a formação integral do aluno: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção da Lei de diretrizes e bases da educação nacional.”

Ainda no art.35, o parágrafo 8º considera que as metodologias e formas de avaliação, avaliação essa de caráter processual e formativo. Essa forma de avaliação corrobora às metodologias de ensino diferenciadas e também se relaciona a abordagens de natureza inter e transdisciplinar. Em medida há a recorrência a essa forma de avaliação, quando se considera o aluno da educação profissional e tecnológica e constata-se a exigência de avaliações de cunho informativo e não propriamente formativo? Assim prevê a Lei/2017:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Dessa perspectiva, as abordagens de ensino de língua correspondem a momentos de estudos em diferentes paradigmas educacionais. Muito ainda há para se construir, se o ensino ainda pautar-se em metodologias de cunho tradicionalista e não libertário. Freire (1987, p. 57), em estudos a respeito da educação como prática de liberdade, reconhece que o diálogo se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, considera algumas diretrizes para a educação superior, com ênfase nos direitos humanos, ao salientar:

[...] o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior (BRASIL, 2007, p.24-25).

Acreditar que o ensino de língua pode amparar-se em diferentes formas de construir o conhecimento do educando, é também considerar que esse ensino se ampara em condições sociais, históricas e econômicas. Em se tratando do estudo da Língua Portuguesa, é de fundamental importância políticas linguísticas, alicerçadas em diretrizes curriculares, para o ensino superior tecnológico, que privilegiem o direito à educação e a

educação como direito humano. É necessário ter uma visão interdisciplinar a partir de políticas linguísticas, direcionadas ao ensino de língua materna, que envolvam diferentes agentes que protagonizem uma concepção de educação como ato político e emancipatório.

Na seção 2, objetiva discutir sobre o campo da política linguística no que tange a uma concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana. Para tanto, apresentam-se os estudos realizados por Rajagopalan (2003; 2013), Lagares, além de Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997).

3 Política linguística e a Língua Portuguesa

Lagares (2018, p.19), em estudos relacionados a políticas linguísticas, ressalta que Labov (1972) preocupou-se com a relação entre língua e sociedade e, dessa perspectiva, o estudo volta-se aos fatores determinantes linguísticos e extralinguísticos à análise de comunidades de fala. Trata-se de um estudo empírico em que o autor privilegia a análise da competência linguística de falantes do Gueto dos Estados Unidos e as diferenciações existentes nessas comunidades de fala para melhor elucidar a importância do estudo da língua, compreendendo-a como um fator de preconceito e, ao mesmo tempo, identidade e características próprias de comunidades de fala.

(...) nos anos 1960, William Labov, fundador da sociolinguística variacionista, fez do seu trabalho descritivo, focado na explicação dos processos de mudança linguística, um instrumento de intervenção sociopolítica, ao testemunhar a favor do uso do inglês afro-americano escolas do Harlem, em Nova York. Esse engajamento com os instrumentos da descrição estrutural a “legitimidade” das suas práticas linguísticas, constitui um momento importante na tomada de consciência da relevância social da própria pesquisa, independentemente do olhar teórico sobre a língua que a animava. A reflexão acerca dos processos sociais de mudança linguística leva Labov a concentrar a atenção também nas intervenções provocadas pela imposição da norma-padrão, em relação às representações e às práticas linguísticas.

Estudos comprovam que o campo da *política linguística* cresce à medida em que se percebe que a linguagem está diretamente ligada à *política*. Rajagopalan (2003, p.33), em seu livro “Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética”, afirma que “ao falar uma língua, ao engajarmos na atividade, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”.

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013)

Acerca disso, Kanavillil Rajagopalan (2013), em estudos dessa natureza, reconhece que a *política linguística* pertence à política e à área de estudo é a da ciência política. A política linguística, diferentemente dos objetivos propostos pela Linguística (ciência da linguagem), oriunda de estudos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure (1916), o interesse da política linguística corresponde a um campo de estudos que não se relaciona à linguística, embora o termo seja “política linguística” e, nesse termo, haja a palavra “linguística”, não se trata de uma ciência ou até propriamente ciência autônoma, como ocorre na linguística. Em outros termos,

[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam). (RAJAGOPALAN, 2013, p.22)

O estudioso insiste na questão de não se tratar, aqui, de uma linguística que privilegia estudos que se assemelham; na verdade, o autor quer salientar que o campo da política linguística requer um outro olhar, ou seja, diz respeito mais ao campo dos direitos linguísticos do que propriamente de critérios linguísticos ou categorias, ou seja, pertence mais ao campo da ciência política e não à ciência da linguagem e reconhece que “[...] a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre a política linguística é na qualidade de linguista *enquanto cidadão comum*. (RAJAGOPALAN, 2013, p.23). Sob essa perspectiva, “Língua nacional não é língua com uma pitada de patriotismo ou sentimento da nação ou que quer seja, como diferencial. [...] A língua nacional não é um assunto de ciência; ela pertence à esfera de política. (idem, p.24)

Lagares (2018, p.19), em estudos relacionados a respeito de políticas linguísticas, considera que a política representa a arte de conduzir as reflexões em relação às línguas específicas e reporta-se às políticas públicas que determinam as formas de uso da língua. Pensar nas relações sociais que a língua estabelece, é também acreditar que esta determina relações de poder, uma vez que

Não seria totalmente justo acusar a linguística, apesar de suas fontes positivistas, de um completo afastamento das questões ético-políticas envolvidas na linguagem. Os efeitos políticos de suas pesquisas existem mesmo à sua revelia, na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e pode cancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas. (LAGARES, 2018, p.19)

O autor reconhece que há diversos significados para o termo “política linguística”. Nessa perspectiva, a noção de política linguística pode se relacionar a decisões políticas sobre as línguas e ainda, a política linguística também pode referir-se a uma glotopolítica como uma mudança social que leva a mudanças linguísticas. Dessa perspectiva, a língua é resultado dos *efeitos políticos* e determina o que a língua a ser adotada pela sociedade. Freire (FREIRE, 1992, p. 40), ao considerar a importância da educação como ato político e a linguagem como condição para a cidadania, adverte que

(...)uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blabláblá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.

Como ato político, a educação não pode referir-se à prática bancária de transferência de conhecimento. Freire (1997, p.138-139) admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

(...)Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. (...) O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Assim, parte-se da premissa de que uma política linguística representa uma posição assumida de escolha linguística e abre-se uma discussão para o cenário do ensino superior tecnológico no que tange a diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, na seção 3, destaca-se a proposta de uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico, uma vez que se apresenta uma reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. Trata-se de evidenciar a concepção de língua adotada para estudo, ou seja, a pretensão é a de apresentar uma proposta que privilegie a concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

4 Educação Profissional e Tecnológica e Língua Portuguesa: perspectivas para uma Educação Humanizadora

As Fatecs desenvolvem projetos integradores, que buscam promover um trabalho interdisciplinar em relação às diferentes áreas do conhecimento, nos diversos cursos tecnológicos, esses projetos destinam-se à formação profissional e o vínculo com as especificidades de cada curso tecnológico, sobretudo voltados ao mercado de trabalho. A possibilidade de a Educação Profissional e Tecnológica considerar a importância de um trabalho com a língua materna e a discussão em torno de políticas linguísticas que privilegiem uma concepção de educação linguística crítica, é a de acreditar em diferentes diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico.

Um fato interessante diz respeito à mesma ementa e objetivo para os três cursos tecnológicos. Embora haja diferenças entre a finalidade de cada curso, especificidades para a formação de um tecnólogo, a ementa e os objetivos são os mesmos. O quadro a seguir refere-se aos objetivos e ementa atual de três cursos tecnológicos na disciplina Comunicação e Expressão.

Objetivo da disciplina

Identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão do texto.

Ementa da disciplina

Visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

Fonte: Autora (2021).

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, documento elaborado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de apresentar as diretrizes que correspondem aos cursos superiores de Tecnologia. Esse catálogo sofreu atualização dada a necessidade de atender ao perfil do tecnólogo e a demanda do mercado de trabalho. “Essa atualização, prevista no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024, é imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade”. (BRASIL, 2016, p.7)

Com base nessas diretrizes, é de fundamental importância uma proposta de reformulação de ementas, se essa proposta vislumbre também a reformulação nas matrizes curriculares para cursos tecnológicos. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, cumpre lembrar o papel crucial que essa disciplina representa à formação do tecnólogo no mundo do trabalho. O trabalho com a língua materna torna-se essencial às diferentes possibilidades de o tecnólogo comunicar-se e expressar-se de forma adequada, seja a comunicação oral, escrita, gráfica ou digital. Assim, a proposta de reformulação da ementa em *Comunicação e Expressão* busca atender a essas diretrizes elencadas para os cursos tecnológicos.

Sugestão de reformulação da ementa

Ementa: Estudo de gêneros discursivos relacionados ao contexto empresarial. Interpretação e organização do texto com ênfase em aspectos de argumentação, coesão, coerência e a adequação da linguagem ao contexto de uso. Desenvolvimento de habilidades (leitora, linguística e discursiva), no que tange às modalidades oral, escrita, gráfica e digital da linguagem, em diferentes contextos empresariais. Estudo de diferentes gêneros discursivos: artigo de opinião, artigos científicos, relatórios, seminário, workshop, Lives, Webinar, etc. Leitura e escrita de textos multimodais relacionados ao contexto empresarial.

Competências: Identificar os processos de comunicação e seus mecanismos relacionados à prática da leitura, reflexão e produção de textos em diferentes contextos de comunicação. Discutir as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Compreender e relacionar a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Aplicar adequadamente os aspectos linguísticos que permeiam o uso da linguagem (modalidades oral e escrita). Ler, produzir e analisar criticamente diferentes textos em seus respectivos gêneros textuais ou discursivos. Desenvolver projetos interdisciplinares, no contexto tecnológico.

Habilidades: Detectar as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Priorizar diferentes aspectos relacionados às formas de comunicação em ambiente de trabalho. Produzir textos relacionados aos diferentes contextos empresariais. Identificar os níveis de linguagem em textos em diferentes gêneros discursivos. Elaborar miniartigos relacionados a leituras de temas voltados à área de cada curso tecnológico.

Fonte: Autora (2021)

Justifica-se tal reformulação pelo fato de a ementa anterior privilegiar o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem e os gêneros discursivos, sem privilegiar os gêneros híbridos ou multimodais ou diferentes letramentos, pertencentes às esferas da comunicação virtual. Dionísio (2011, p.137-138), em estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade da linguagem, atenta ao fato de que os avanços tecnológicos levam à mudança nas formas textuais e discursivas e isso implica no conceito de *letramento*. Para a autora, esse conceito abrange diferentes terminologias, dentre elas, *letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático*. Assim, a autora postula:

(...)A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Percebe-se que o letramento é algo que se constrói por meio de atividades discursivas de engajamento com/pela linguagem. Como bem observa Dionísio (2011, p.139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Com o avanço dos estudos na área da linguagem e tecnologia, acredita-se que a reformulação da ementa representa os critérios norteadores para a disciplina de Comunicação e Expressão, critérios esses que merecem receber um trato diferenciado, quando se considera as diferentes esferas da comunicação humana. Em se tratando de

gêneros híbridos ou multimodais presentes na comunicação e diferentes metodologias de ensino, sobretudo, o trabalho com projetos e metodologias ativas, propiciar o trabalho com diferentes linguagens podem representar uma mudança substancial em relação às matrizes curriculares, no que tange às disciplinas referentes ao idioma da Língua Portuguesa.

Cumprir lembrar que há a especificidade de cada curso e as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico, ou seja, a necessidade de uma reformação nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, propõe-se o trabalho com a linguagem, no que concerne às modalidades oral, escrita e visual, dada a necessidade de um estudo mais abrangente das características peculiares de textos sincréticos, híbridos: a multimodalidade da linguagem presente nas esferas da comunicação verbal, sobretudo, pelo fato de que as plataformas tecnológicas devem estar a serviço da disciplina de Comunicação e Expressão. E ainda, o trabalho com as estratégias argumentativas, que engendram as condições de produção discursiva, dentro do contexto empresarial.

5 Considerações finais

O artigo teve por finalidade apresentar uma discussão a respeito de políticas linguísticas, relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, no que concerne às diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico. Na seção 1, privilegia-se a discussão sobre os paradigmas educacionais (FAZENDA, 2008; BRASIL, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; 2013; SILVA, 2013; LAGARES; 2018) na tentativa de trazer à baila a concepção de educação linguística crítica, que se priorize a diversidade e a formação humana, para o ensino de Língua Portuguesa.

Na seção 3, destacou-se uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico apresenta-se uma proposta de reformulação de

matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (BAKHTIN, 1992; FREIRE, 1987; 1992; 1997).

Nunes (2019, p.76), a respeito de um diálogo profícuo entre Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997), no que concerne aos estudos da linguagem, salienta que

[...] esse diálogo entre dois estudiosos representa um salto epistemológico para a práxis social, ou seja, à medida em que o estudo da linguagem é a peça fundamental para as relações intercambiais entre sociedade, cultura e educação, esta cumpre seu papel de ser a mola mestra para o educando transformar-se como cidadão pleno e consciente de seu papel como ser social. Pensar o ensino dessa perspectiva, é compreender que o aprender requer comprometimento com a prática educativa por meio de uma educação libertadora e emancipatória.

Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegia políticas de interação, intervenção e engajamento por meio de uma postura mais transformadora e crítica, é considerar um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação humanizadora e emancipatória. Com base nas ementas das disciplinas, percebeu-se que há necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, uma vez que há de se considerar a especificidade de cada curso do ensino superior tecnológico. Para tanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Assim, o artigo privilegiou a discussão a respeito de políticas linguísticas relacionadas à Educação Profissional Tecnológica, as diretrizes curriculares que fundamentam o ensino superior tecnológico, bem como uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa em cursos tecnológicos. Em outros termos, em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e, por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB/1996/2017. Acredita-se que há muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa, ou seja, pensar uma educação mais humanizada, emancipatória é acreditar na diversidade cultural presente na escola, as culturas diferenciadas e as “línguas” representadas por essas culturas.

Contribuição

Rosana Helena Nunes: Conceptualização, Escrita - análise e edição; **Kleber Aparecido da Silva:** Conceptualização, Supervisão, Escrita - análise e edição.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 mar. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei 5692/71. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 3.ed. 2016. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Educação profissional – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, 2000. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 12.ago.2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura, 2000. 71 p. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

FAZENDA, I (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, W (org.); ALMEIDA J.; LEITE, L. C. M.; OSAKABE, H.; POSSENTI, S.; SILVA, L. L. M.; FONSECA, M. N. G.; BRITTO, L.P.L. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LAGARES, C. X. **Qual política linguística** – desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

NUNES, R. H. Abordagem (sócio)histórica e emancipatória em educação: diálogo entre Bakhtin e Freire. In PEREIRA, A.L.; SOUZA, A.C; BRÍGIDO, E; GABRIEL, F.A; MARTINEZ, F.W. (Orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.144.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A; TILIO, R., ROCHA, H. Cl. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

Recebido em: 12 de julho de 2021

Aceito em: 14 de outubro de 2021

Publicado em outubro de 2021

Rosana Helena Nunes:
E-mail: rosananunes03@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

Kleber Aparecido da Silva:
E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>