



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense

**INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
CAMPUS BLUMENAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A
RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Blumenau

2025

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A
RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Blumenau

2025

Oliveira, Ana Cláudia de.
O48e O ensino de literatura numa perspectiva decolonial: um olhar a respeito do ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense / Ana Cláudia de Oliveira ; orientadora: Raquel Cardoso de Faria e Custódio. -- Blumenau, 2025. 112 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Literatura Indígena. 4. Literatura Afro-Brasileira. 5. Análise de Discurso. 6. Decolonialidade. I. Custódio, Raquel Cardoso de Faria e. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD: 374.013



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 5088/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000844/2025-56

Blumenau-SC, 26 de março de 2025.

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A
RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de março de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

Prof^a. Dr^a Sara Nunes

Instituto Federal Catarinense

Prof. Dr. Luiz Herculano de Sousa Guilherme

Instituto Federal de Santa Catarina

(Assinado digitalmente em 27/03/2025 00:05)
RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/SBS (11.01.14.33)
Matrícula: ###768#2

(Assinado digitalmente em 08/04/2025 08:57)
SARA NUNES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matrícula: ###789#2

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **5088**, ano: **2025**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **26/03/2025** e o código de verificação: **917259b7ab**



Documento assinado digitalmente
LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME
Data: 06/05/2025 14:17:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 5089/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000845/2025-09

Blumenau-SC, 26 de março de 2025.

ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA

LITERATURA, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de março de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Raquel Cardoso de Faria e Custódio
Instituto Federal Catarinense
Orientadora

Prof^a. Dr^a Sara Nunes
Instituto Federal Catarinense

 Documento assinado digitalmente
LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME
Data: 06/05/2025 14:17:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Herculano de Sousa Guilherme

Instituto Federal de Santa Catarina

(Assinado digitalmente em 27/03/2025 00:05)
RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/SBS (11.01.14.33)
Matrícula: ###768#2

(Assinado digitalmente em 08/04/2025 08:56)
SARA NUNES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matrícula: ###789#2

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **5089**, ano: **2025**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **26/03/2025** e o código de verificação: **bfd2b242c1**

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a toda minha família pelo carinho, aos meus avós que me ensinaram muito sobre simplicidade e trabalho, à minha mãe que comprou meus primeiros livros que se tornaram meu caminho neste mundo, ao meu pai por seu alívio cômico e aos meus irmãos, meus companheiros na jornada de estudo. Ao meu esposo pelo constante diálogo sobre autores, críticas e por todo suporte emocional nesta etapa.

À minha colega de profissão e primeira orientadora, professora Juliene, por toda dedicação e trabalho primoroso durante o processo de orientação, com seus questionamentos e indicação de autores para a leitura, agradeço também por ter me aceitado como orientanda e confiar no meu potencial.

A todos os professores do programa ProfEPT, *campus* Blumenau, pelos seus ensinamentos, metodologias de aulas cativantes e inspiradoras. Em especial, à professora Raquel, que participou dos momentos iniciais da pesquisa com ideias e palavras acolhedoras, a qual, com muito carinho, recebeu-me mais tarde na trajetória da orientação, e, somente após suas indicações e provocações é que pude vencer as demais etapas da pesquisa. E à professora Viviane, por seus conselhos e incentivo para realizar a inscrição para a seleção do mestrado.

Assim como ao professor Luiz Herculano e professora Sara que gentilmente aceitaram fazer parte da minha banca, com suas contribuições e olhar atento aos detalhes de toda a dissertação.

Aos meus colegas de sala, por serem tão unidos e pela troca rica de saberes fruto das discussões durante as aulas, também a ajuda e apoio para realizar todas as etapas do mestrado.

Aos participantes desta pesquisa, pelo tempo cedido na contribuição do presente estudo. À Literatura, por me proporcionar tanta beleza e ser, segundo Candido, “o sonho acordado das civilizações”.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

RESUMO

A Literatura desempenha um papel importante na formação dos cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento de diversas áreas da vida. No Ensino Médio Integrado, ela está presente no componente curricular de Língua Portuguesa. Dentro desse espaço dos textos literários, para além do cânone, encontra-se a Literatura numa perspectiva decolonial, uma abordagem que valoriza vozes que foram historicamente marginalizadas, assim como revisita e problematiza obras clássicas. Nesse sentido, é que se construiu a problemática da pesquisa: compreender o espaço da Literatura numa perspectiva decolonial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense. Esta pesquisa pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, inserida na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado e possui as seguintes características: natureza aplicada, com abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense. Posteriormente, a análise dos dados coletados foi feita com a utilização da Análise de Discurso pecheutiana. Os resultados observados foram que os docentes têm uma percepção da Literatura como elemento essencial para a formação integral e compreendem a discussão da Literatura numa perspectiva decolonial, assim como as obrigações estipuladas na LDB, no entanto, enfrentam dificuldades e resistências ao trabalhar as Literaturas indígenas e afro-brasileiras em sala de aula no espaço do EMI. A partir deste cenário é que se construiu um guia educacional voltado aos docentes de Língua Portuguesa da EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Análise do Discurso. Decolonialidade. Ensino Médio Integrado. Literaturas Indígenas e Afro-brasileiras

ABSTRACT

Literature plays an important role in the education of citizens, contributing to the development of various areas of life. In Integrated High School, it is present in the Portuguese Language curricular component. Within this space of literary texts, beyond the canon, Literature is found from a decolonial perspective, an approach that values voices that have been historically marginalized, as well as revisiting and problematizing classic works. In this sense, the research problem was constructed: to understand the space of Literature from a decolonial perspective in Professional and Technological Education, based on the perceptions of Portuguese Language teachers of Integrated High School at the Instituto Federal Catarinense. This research belongs to the Postgraduate Program in Professional and Technological Education, inserted in the line of Educational Practices in Professional and Technological Education, in macroproject 3: Educational Practices in the Integrated Curriculum and has the following characteristics: applied nature, with a qualitative approach, exploratory and descriptive objectives. To collect data, a questionnaire was applied to Portuguese Language teachers of the Integrated High School of the Instituto Federal Catarinense. Subsequently, the collected data were analyzed using Pecheutian Discourse Analysis. The results observed were that the teachers perceive Literature as an essential element for comprehensive education and understand the discussion of Literature from a decolonial perspective, as well as the obligations stipulated in the LDB. However, they face difficulties and resistance when working with indigenous and Afro-Brazilian Literature in the classroom at the EMI. Based on this scenario, an educational guide was created for Portuguese Language teachers at the EPT.

Keywords: Professional and Technological Education. Discourse Analysis. Decoloniality. Integrated High School. Indigenous and Afro-Brazilian Literature

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFs - Institutos Federais

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MC - Modernidade e Colonialidade

PDF – Portable Document Format

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SD – Sequências discursivas

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD - Termo de Compromisso para Utilização e Manuseio de Dados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	16
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	20
2.1.1 Literatura, cânone e ensino.....	20
2.1.2 Perspectiva Colonial x Decolonial.....	32
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	37
2.2.1 Dualidade educacional: EP e EPT no Brasil.....	42
2.2.2 O Ensino Médio Integrado dos IF's e a proposta da formação integral.....	47
2.2.3 O trabalho docente na perspectiva da formação integral.....	44
3. METODOLOGIA	53
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	58
4.1.1 Produto educacional: elaboração, aplicação e avaliação.....	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	93
APÊNDICE B - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO (TCLE)	96
APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)	100
APÊNDICE D - DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL	101
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	103
ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DO IFC	106
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108

APRESENTAÇÃO

Desde a minha infância, a Literatura se fez presente como uma oportunidade de leitura de fruição¹, de aprendizado e de inspiração. Mais tarde, na jornada escolar, essa paixão se intensificou, sobretudo com a possibilidade de emprestar livros da biblioteca da escola municipal e com a mediação literária realizada pela bibliotecária.

No entanto, mais do que um passatempo, a Literatura é uma potência do imaginário², através das páginas dos livros somos transportados para lugares distantes, épocas diferentes, contextos diversos, assim com a possibilidade de criar novas perspectivas e novas formas de compreender a complexidade da existência humana.

Assim, seguindo nos estudos, no ano de 2010, ingressei no ensino médio no CEDUP Hermann Hering Blumenau. O curso era integrado à educação profissional em administração, na busca de uma formação para o mundo do trabalho, mas também se direcionava para os vestibulares que possuíam lista própria de livros a serem lidos, momento no qual conheci autores clássicos da Literatura brasileira.

Dessa forma, minha paixão pelos textos literários me impulsionou a cursar Licenciatura em Letras português. Durante essa graduação, pude então aprofundar os estudos em minha grande área de interesse: a Literatura, assim como refletir sobre questões relacionadas ao ensino-aprendizagem. Ademais, meu Trabalho de conclusão de Curso também teve como problemática o ensino de Literatura na etapa do ensino médio.

Somente após a conclusão da graduação é que tive a oportunidade de trabalhar como docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental na cidade de Blumenau. Assim, considerando as experiências em diferentes escolas, o contato com a biblioteca escolar e algumas palestras voltadas à formação de professores é que surgiram alguns questionamentos sobre os usos da Literatura no espaço escolar: as questões de representação das identidades por meio do texto literário, a seleção e utilização das obras, a diversificação das leituras, para que não se concentrem apenas nas literaturas canônicas ocidentalizadas, com uma leitura crítica e contextualizada.

¹ Leitura de fruição é aquela realizada com o objetivo do prazer, desfrute, recreativa.

² O termo imaginário é frequentemente usado para descrever o conjunto de imagens, símbolos, narrativas e representações que compõem a cultura, a mitologia, as crenças de uma sociedade ou indivíduo.

Neste momento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a partir da minha trajetória acadêmica e profissional, tendo em vista também a busca de práticas educativas antirracistas e que contemplem a diversidade cultural e social é que surgiu a oportunidade de abordar novamente questões relacionadas à Literatura, desta vez na perspectiva decolonial, focando nas práticas de ensino-aprendizagem.

Com este trabalho busco contribuir com as discussões acadêmicas acerca do ensino de Literatura na perspectiva da formação integral, levando em consideração as relações étnico-raciais que permeiam a escola, trazendo à tona a perspectiva decolonial como uma metodologia para pensar os saberes institucionalizados no espaço escolar. Assim como compreender quais são as percepções dos professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense (IFC). Desta forma, a pesquisa descreve o passo a passo do processo metodológico e investigativo; que também culminou na produção de um produto educacional viável e relevante que contribuísse com os docentes de Língua Portuguesa, tal como dispositivo que promovesse conhecimentos e materiais acessíveis para a formação continuada a respeito do ensino de Literatura na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1. INTRODUÇÃO

A Literatura está presente em todo o curso da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, momento no qual ela ganha mais notoriedade no componente curricular de Língua Portuguesa.

No entanto, apesar de curricular, ela ainda é um espaço menor. Uma vez que, nas aulas de Língua Portuguesa do ensino médio, ocorre o aprofundamento dos estudos da linguagem. Assim, a disciplina é responsabilizada por ações de ensino direcionadas à produção textual, à leitura, à interpretação dos textos, à gramática, à análise linguística entre outros elementos, e a Literatura, por vezes, acaba ficando marginalizada no entremeio de tantos conteúdos.

Dessa forma, apesar de sua grande importância para a formação crítica dos estudantes por ser potência enquanto voz e espaço de representação, ainda há, em muitos casos, uma presença tímida da Literatura em sala de aula.

Além de existir um espaço reduzido da Literatura na totalidade curricular, quando é estudada, muitas vezes acaba contemplando somente obras canônicas, o que deixa à margem variadas narrativas que poderiam e deveriam ser trazidas à cena, seja por questões de representação e diversidade, pela contemplação estética e pelo atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB).

O ensino de Literatura no espaço escolar é subordinado à legislação educacional brasileira e, portanto, à LDB, que tornou obrigatório, desde 2008 (Lei 11.645), a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas (Brasil, 1996).

Em sua atuação como docente da área de linguagens e, em especial, diante das experiências de ensino-aprendizagem de Literatura, a autora da pesquisa sentiu uma defasagem no que se refere a pensar a Literatura para além do eurocentrismo e do cânone ocidental. Dessa forma, foram realizadas leituras literárias e buscas de pesquisas científicas com essa temática com a intenção de resgatar autores historicamente excluídos da sociedade, tal como os povos originários e afro-brasileiros.

Assim, surgiu a necessidade de pensar a Literatura numa perspectiva decolonial, como parte de uma perspectiva mais ampla de estudos que busca desafiar as estruturas de poder e hierarquias estabelecidas pelas práticas coloniais. Para isso, conta-se com o apoio de autores, como Quijano (2005), Mignolo (2008) e demais

pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade. Tais autores entendem a decolonialidade como uma proposta de desobedecer a ótica colonial e criar novas formas de conhecimento, identidade e justiça.

Diante de tal perspectiva, entende-se ser importante considerar as interseccionalidades que estão vinculadas à perspectiva decolonial, tal como raça, gênero, classe etc. Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade é um instrumento metodológico crítico para pensar os sistemas de opressão que são interligados, isto é, as experiências de discriminação não são isoladas e nem uniforme para os indivíduos, mas se inter cruzam.

Para exemplificar, Akotirene (2019) fala das vivências das mulheres negras que além de sentirem os impactos de desigualdade de gênero também sofrem violência por questões raciais. Esse cenário está intimamente interligado ao capitalismo, pois tem como base de funcionamento as desigualdades.

Reconhecemos que essas interseccionalidades dialogam com a perspectiva decolonial, especialmente porque ela busca combater as desigualdades/formas de opressão e ambas perspectivas contestam a forma de poder dominante. Logo, a teoria decolonial propõe como posicionamento uma proposta epistemológica que visa revisitar conceitos pré-estabelecidos pela perspectiva da colonialidade, considerando suas devidas interseccionalidades. No entanto, para esta pesquisa, foi necessário realizar-se uma delimitação direcionada aos aspectos vinculados às relações étnico-raciais, especialmente tendo em vista o que se prevê na LDB, como já mencionado.

Diante desse contexto e de forma somada às aulas do ProfEPT, realizadas no IFC, Campus Blumenau, percebeu-se que também é necessário pensar o espaço da Literatura, especialmente na perspectiva decolonial, no Ensino Médio Integrado (EMI), pois, na EPT, prioriza-se a formação integral dos estudantes, ou seja, a formação das diversas dimensões do homem. A partir disso, surge a motivação para a delimitação da presente pesquisa: o ensino de Literatura numa perspectiva decolonial no contexto da Educação Profissional Tecnológica, especificamente nos *campi* do IFC, instituição na qual a pesquisadora estuda, com enfoque nas percepções dos docentes de Língua Portuguesa do IFC.

Para compreender como o tema é tratado pela academia, ou seja, seu estado de conhecimento, foram realizadas buscas com as seguintes palavras-chave: “Ensino” de “Literatura”, “Decolonial” e “EPT”, no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram encontrados

três resultados de artigos, porém ao analisar os resumos, se constatou que estes não possuem relação direta com a temática da presente pesquisa, na plataforma Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) não foram encontrados nenhum resultado.

Na busca na plataforma Google Acadêmico, com as mesmas palavras-chave: com período limitado de 2021 até 2024, com publicações escritas em língua portuguesa, foram encontrados 70 resultados.

Após uma leitura prévia dos resumos com a intenção de verificar possíveis relações das temáticas com a presente pesquisa, foi possível encontrar pesquisas relacionadas à decolonialidade, à EPT, à Relações ético-raciais, à Literatura, à prática docente, mas não houve resultados referentes ao entrecruzamento dessas temáticas. Assim, pôde-se constatar que há poucas pesquisas nessa perspectiva e, quando existem, não são focadas no ensino de Literatura numa perspectiva decolonial, nem relacionadas à formação integral dos jovens, tampouco com a EPT.

Mediante ao exposto, vale destacar que os Institutos Federais (IFs) são espaços públicos de educação e de promoção da cultura, criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Entre os seus objetivos, destaca-se o da promoção da Educação Profissional e Tecnológica para a formação cidadã (Brasil, 2008). Dessa forma, busca-se uma educação que forme o homem e que desenvolva por completo todas as suas potencialidades, ou seja, uma formação integral.

Desse modo, a partir dos pontos já abordados e considerando os estudos realizados no ProfEPT, surgiu a problemática desta pesquisa: quais são as percepções dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito da Literatura, numa perspectiva decolonial? Para respondê-la, foi necessário realizar a coleta de dados com a aplicação de um questionário *online*, disponibilizado via *Google Forms*, aos docentes de Língua Portuguesa do EMI de todos os *campi* do IFC.

Destarte, nasce o objetivo geral desta pesquisa: analisar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial. E também destacamos os objetivos específicos da pesquisa: compreender a noção de Literatura numa perspectiva decolonial associada à LDB (Art. 26-A); entender a constituição do EMI na EPT vinculado a uma perspectiva de formação integral; apurar e investigar o ensino da Literatura numa perspectiva decolonial, por meio de aplicação de questionário on-line com docentes (subseção de análise); desenvolver, aplicar e avaliar o produto educacional “Literatura, Educação e

Decolonialidade” (conforme apêndice D - descrição técnica do produto), no formato de guia educacional, conforme demandas identificadas nesta pesquisa.

A fim de sua execução, o trabalho está organizado em 5 capítulos: no primeiro, a introdução, apresenta-se a proposta de investigação; no segundo capítulo, contempla-se o marco teórico com todos os conceitos elementares; o terceiro diz respeito à metodologia da pesquisa e aos procedimentos adotados para coleta e tratamento dos dados; o quarto apresenta análise dos dados e, por fim, o quinto exhibe as considerações finais. Assim, esta pesquisa do ProfEPT se associa à linha de Práticas Educativas em EPT, pois a sua temática perpassa as relações de ensino-aprendizagem, inserindo-se no macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado.

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que irá embasar a pesquisa realizada, contextualizando a discussão e apresentando os principais autores que discorrem sobre conceitos acerca da temática escolhida.

Para isso, o trabalho foi organizado em forma de subcapítulos que buscam orientar e conduzir o leitor para o entendimento sobre o ensino de Literatura no ensino médio, a questão do cânone, assim como entender os impactos da colonialidade na educação, sobretudo em espaços de EPT com o Ensino Médio Integrados dos Institutos Federais que possuem a perspectiva de formação integral. E ainda abordará o contexto dos docentes e seu papel mediador.

2.1 O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Neste subcapítulo, iremos abordar a Literatura no espaço escolar, sobretudo no ensino médio, assim como suas potencialidades. Também serão discutidas a presença do cânone literário e uma abordagem pela ótica decolonial e como isso se relaciona com as diretrizes educacionais nacionais. Além disso, as diferenças entre a perspectiva colonial e decolonial e como elas permeiam a sociedade, e, portanto, o espaço escolar e a Literatura.

2.1.1 Literatura, cânone e ensino

A concepção de Literatura que propomos neste trabalho é de Arte como facilitadora da emancipação humana, focando no seu uso social, pois, conforme Candido (2017, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Ou seja, a Literatura, para além do texto literário, é capaz de realizar transformações no sujeito enquanto facilitadora da experimentação, por meio da leitura, da realidade do outro, o que, portanto, nos humaniza.

De acordo com Macedo (2021, p. 47), “a literatura incide sobre algo que nos constitui, a diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade”. Logo, é uma potência para nos ajudar a conceber um pensamento crítico assim que consegue promover a empatia direcionada a um contexto diferente do nosso: social,

econômico, religioso, de gênero, entre tantos outros. Isso porque o leitor pode se imaginar no lugar de um personagem fictício, mas correspondente a vivências reais: sentimentos, relações, tal como outros elementos próprios da humanidade. O que se aproxima da leitura de mundo descrita por Freire (1989), como a capacidade de compreender o contexto e sua realidade pela relação da linguagem com o mundo, para além da perspectiva de apenas decodificar, mas com uma postura crítica.

Vale ressaltar que, segundo Zilberman (2021, p. 11), “não é de hoje que a literatura faz parte do currículo escolar”, visto que ela é trabalhada em contextos de ensino desde as primeiras civilizações. De acordo com Silva (2013, p. 53), “a experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica”, isto é, desde sua origem ela surge como uma necessidade do homem de pensar sobre sua própria condição humana, sofrendo alterações ao longo do tempo de acordo com contexto histórico e social, mas intimamente relacionada com a escola.

Para Zilberman (2021), ao longo da história ocidental, a Literatura e a escola estavam entrelaçadas por motivos diferentes - religiosos, políticos e pedagógicos. No entanto, sempre relacionados ao poder (os homens letrados versus os outros). Dessa forma, a escola se adaptou às demandas, oferecendo produtos diferentes para grupos sociais distintos. Com isso, conforme Zilberman (2021), a Literatura considerada “elevada” era privilégio de homens que tinham importantes posições de poder. Diante desse contexto, Perrone-Moisés (2016, p. 29-30) explica que:

[...] até o século XIX a cultura era privilégio da elite social, sendo pertencente a um pequeno grupo que determinava o que era literatura de verdade, de qualidade, enquanto o “povo” estava preocupado apenas com a simples subsistência material, não tendo, então, acesso a essa literatura até a instalação das sociedades democráticas no Ocidente, quando a cultura se popularizou”. o conhecimento a respeito da literatura foi usado como um elemento de distinção social, pois somente uma parcela da sociedade era alfabetizada e podia se dedicar aos estudos dos “clássicos” ou “cânones.

Ou seja, o conhecimento a respeito da Literatura foi usado como um elemento de distinção social, pois somente uma parcela da sociedade era alfabetizada e podia se dedicar aos estudos dos clássicos ou cânones, o que foi alterado somente posteriormente com as sociedades democráticas e o avanço da educação para as massas.

O termo *kanon* deriva do latim e originalmente representava uma vara para fazer medições (Reis, 1992), posteriormente foi usado como sinônimo de padrão, modelo ou norma. Quando tratamos do cânone literário, conforme Reis (1992, p. 3), pode ser entendido como: “[...] Cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta ‘humanidade’ é muito fechada e restrita) [...]”. Ou seja, a literatura considerada cânone repousa nos nomes de livros clássicos, que são considerados consagrados pelo grupo social dominante e letrado.

Dessa forma, pode-se entender que existe um efeito de naturalização dos sentidos, por meio de uma construção ideológica. Segundo Pêcheux (1995), a ideologia se manifesta na linguagem, na qual os sujeitos significam as coisas influenciados por fatores da realidade: “o real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real” (Pêcheux, 1995, p. 255). Ou seja, o sujeito é influenciado por fatores exteriores: a materialidade da vida e o contexto sócio-histórico contribuem na construção de seus discursos, de modo que o sentido de uma palavra não existe sozinho, mas é relacional ao jogo ideológico.

Assim, a partir de Pêcheux (1995), podemos entender que os discursos não são apenas aglomerados de frases, mas também de práticas sociais que são ligadas à ideologia, que são reproduzidas na nossa sociedade. Isso não ocorre ao acaso, mas de modo intencional, pois, para certos grupos dominantes, é necessário estabilizar os discursos de acordo com sua ideologia, para que possam reproduzir seu modo de vida, em detrimento do pensamento/identidade do outro.

Diante dessa perspectiva, os discursos não são fixos, “poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 1995, p.160). Logo, é imprescindível pensar nos discursos considerando a sua não neutralidade, sobretudo na determinação do que pode ou não ser dito, no que será valorizado e o que será apagado. No contexto da Literatura não seria diferente, pois, segundo Reis (1992, p. 3):

A escrita e o saber, na cultura ocidental, estiveram via de regra de mãos dadas com o poder e funcionaram como forma de dominação. Todo saber é

produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge.

Assim, a Literatura e os cânones também são um espaço de disputa e estão ligados ao contexto histórico, demarcando uma relação de poder. Reis também nos explica que:

[...] o corpus canônico da literatura (e, via de regra, não se usa o adjetivo 'ocidental', embora os autores sejam oriundos do Ocidente) está envolto por uma redoma de a-historicidade, como se houvesse sido estipulado por uma supracomissão de cúpula e de alto nível (infensa a condicionamentos de ordem ideológica ou de classe) que, por uma espécie de mandato divino, houvesse traçado os contornos do cânon, elegendo tais obras e autores e varrendo do mapa outros autores e obras [...] (Reis, 1992, p. 4).

Esse argumento é consoante ao pensamento de Dalvi (2021, p. 35) enquanto consideramos o ensino de Literatura, pois “Não é possível continuar supondo que a Literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural”. Logo, esse contexto perpassa pela escola enquanto espaço educativo que proporciona, predominantemente, a leitura de obras do cânone ocidental.

Nesse contexto, “Trata-se de reconhecer que a prevalência de um aspecto da realidade se faz ao custo do cerceamento ou apagamento dos outros: o que proponho é um movimento consciente e deliberado de consideração da totalidade” (Dalvi 2021, p. 35). Ou seja, quando escolhemos apenas privilegiar um tipo de texto como o cânone, estamos excluindo e silenciando outros (tal como Literaturas indígenas, afro-brasileiras e contemporâneas). Eles coexistem, mas frequentemente são marginalizadas.

Assim, podemos refletir a respeito da prevalência de autores ocidentais, nas obras ditas canônicas, levando à exclusão de outros grupos, conforme Reis (1992, p. 4):

Ao olharmos para as obras canônicas da literatura ocidental percebemos de imediato a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais do cânon literário. Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânon com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente.

Portanto, certos grupos são apagados e desvalorizados para que esses autores ocidentais possam estar em destaque. “Há poucas mulheres, quase nenhum não-

branco e muito provavelmente escassos membros dos segmentos menos favorecidos da pirâmide social” (Reis, 1992, p.4), o que o autor defende não ser um processo ao acaso, mas fruto de um processo que escolhe e exclui a serviço “O cânon está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação” (Ibidem, 1992, p.5).

Fato que remete ao discurso de Adichie (2019), no qual a autora nos alerta a respeito do perigo da história única, que oculta uma relação de poder e de dominação de um grupo sobre outros, pois, de acordo com ela, “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (2019, p. 12).

Contudo, considerando a importância da Literatura para o imaginário coletivo, ela está intrinsecamente relacionada à forma como educamos, bem como conhecemos o mundo e o outro:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 2017, p. 177).

Ou seja, aquilo que consideramos em nosso imaginário é influenciado pelo que lemos, uma vez que os textos literários, enquanto narradores dos sentimentos e das ações da humanidade, também trazem os valores da nossa sociedade, que nem sempre vão ao encontro do que pensamos. Considerando essa contradição, podemos ter uma visão mais dinâmica e crítica da realidade.

Desse modo, como destaca Silva (1988, p. 22), “[...] Toda a sociedade, nas suas diferentes etapas evolutivas, produz uma memória cultural e que a leitura vem a ser um dos instrumentos para conhecimento e transformação dessa memória, isto é, das ideias, instrumentos e técnicas produzidos e conservados pelo homem”. Assim, a Literatura faz parte da construção do imaginário e da memória da sociedade, representando a possibilidade de sua preservação e seu aprimoramento.

Apesar de os autores supracitados relatarem a importância da Literatura, ela ainda não tem um espaço consolidado na escola. Segundo Silva (2022, p. 78-79), “tradicionalmente, a Literatura parece ocupar lugar periférico no currículo escolar do ensino médio”. Ou seja, apesar de estar presente no componente curricular de Língua

Portuguesa e Literatura, ainda há disputa por espaço, tendo em vista que Silva (2022), afirma que o ensino médio é uma etapa em que se espera maior profundidade de conceitos literários, nesse momento, há uma exigência maior para que o aluno possua repertório mais amplo de leituras. No entanto, a autora alerta a respeito da “[...] carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leitura literárias” (Silva, 2022, p. 78), dessa forma, gera a consequência de que os estudantes concebem tal campo como um conteúdo difícil de entender.

Assim, Silva (2022) afirma que tal problema é uma herança do ensino fundamental e também das próprias formas de abordar a Literatura em sala. Trazendo como exemplo a seleção de obras incorretas, sem considerar o conhecimento prévio do aluno, ou as expectativas desse público.

Além disso ocorre outro problema que se acentua na etapa do Ensino Médio, relacionado às questões pedagógicas é: o ensino costuma focar em uma visão fragmentada da Literatura, com cronologia das escolas literárias “em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional” (Cosson, 2011, p. 21).

Ou seja, há um enfoque evidenciado questões de memorização apenas de características gerais dos períodos literários, o que pode ser um fator limitante na percepção dos discentes a respeito do poder da Literatura. Dessa forma, há necessidade de mudanças, pois “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 93).

Silva (2022) destaca a importância de valorizar a Literatura como uma forma de o leitor desenvolver sua criatividade, a imaginação na sua interação com os textos. Apesar da importância da Literatura para a formação do estudante destacada pelos autores, Perrone-Moisés (2016, p. 70) traz outra perspectiva, considerando o contexto econômico e tecnológico da nossa sociedade:

Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu rebaixamento. Os economistas veem a literatura como um produto pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores de ensino como perfume sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados.

Portanto, pensar o que é importante ensinar e os conteúdos essenciais para que aluno aprenda está relacionado diretamente com interesses econômicos e um modelo de sociedade que quer criar um tipo específico de cidadão. Sendo a Literatura um saber curricularizado, podemos verificar o que os documentos oficiais discorrem sobre ela.

Assim, quando analisamos o documento basilar e que regulamenta a educação brasileira (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), percebe-se que ela já sofreu diversas alterações ao longo de sua história para atender demandas e lutas sociais. Tal necessidade pode ser verificada a partir da alteração realizada pela Lei nº 10.639 de 2003 que incluiu oficialmente nos currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e posteriormente pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, e também exibida no artigo 26-A da LDB, que orienta os currículos do ensino fundamental e médio do país e assim prescreve:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Ou seja, a Lei 11.639/08 alterou a Lei nº 10.639/03 no sentido de adicionar também a promoção da cultura indígena a fim de, dessa forma, promover a valorização da história desses grupos étnicos que são frequentemente negligenciados no currículo escolar, logo perpetuando preconceitos.

Essas conquistas na alteração da legislação não se deram de forma passiva, mas são fruto de um processo de reivindicações, pois:

[..]apresentam-se como consequências de um processo de lutas: o embate dos movimentos negros, de afrodescendentes e indígenas contra o racismo para reverter uma imagem negativa que se formou historicamente em torno de populações não-brancas em vários campos da vida social, e educacional (Cruz; Do Nascimento, 2020, p.219).

Dessa forma, a legislação e o currículo escolar são espaços de embate e com a organização desses movimentos sociais é que se pode garantir na legislação a

representação de saberes produzidos por grupos diversos, com uma escola que promova a formação multicultural e com pluralidade identitária.

Além das questões de representação identitária, a legislação também estabelece o respeito à diversidade, uma vez que em seu artigo 3º, a LDB (1996), estabelece em seus princípios de ensino, especificamente no inciso IV o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, assegurando a necessidade de se pensar na educação e sobretudo no espaço escolar como um local de inclusão para todos.

Portanto, além de estabelecer a obrigatoriedade, a Lei também nos alerta sobre a importância de trabalhar a sociodiversidade no espaço escolar, contemplando, por meio da Literatura, as culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares.

Essa inserção legal é essencial, pois, como problematiza Zilberman (2021, p. 8), “[...] no caso da Literatura brasileira, os romances históricos (e indianistas) de nossos românticos que celebram as conquistas e feitos dos portugueses colonizadores, omitindo tanto o genocídio indígena quanto a escravização de africanos”. Ou seja, são narrativas literárias com um viés que privilegia o branco ocidental e proporciona a marginalização de outras culturas.

Além da marginalização de certos grupos étnicos, em outros momentos quando são contemplados, a representação que ocorre é alegórica e estereotipada, como é o caso do negro e dos povos originários na Literatura brasileira. De acordo com Proença Filho (2004), quando pensamos sobre a trajetória do negro na Literatura brasileira, podemos verificar uma diferença essencial nas narrativas que são “sobre o negro” escrita por brancos e da literatura “do negro” enquanto autor.

Dentre os estereótipos citados pelo autor estão: a submissão dos escravos, a mulher negra sexualizada, o mestiço, comportamentos de sujeitos descritos como “branqueados”, e dessa forma são textos descompromissados com a realidade e a subjetividade deste grupo étnico (Proença Filho, 2004).

Contexto esse, que começa a se modificar no Brasil com a presença de autores engajados que se identificam como negros e produzem suas próprias narrativas a partir de suas experiências, isto é: a literatura do negro (de sua autoria), o que ganha força na década de 60 e progressivamente surgem mais obras com a preocupação de afirmar culturalmente qual a condição negra no contexto da sociedade brasileira (Proença Filho, 2004).

Quando tratamos da presença dos povos originários na Literatura brasileira o paradigma não é diferente quanto aos estereótipos. Segundo Coutinho (2023), na

literatura do século XVIII o indígena aparece como um sujeito, porém inferior com costumes que precisam ser submetidos à cultura do colonizador, pois eram considerados bárbaros, também há a representação de “bom selvagem” influenciada pelas ideias de Rousseau.

De acordo com Jekupé³ há predominância de uma visão da Literatura que não representa os povos indígenas e contribui para uma percepção distorcida dos povos originários pela sociedade brasileira:

[...] acho que a literatura nativa é isso: é você transformar história verdadeira que acontece com os povos indígenas, quanto a questão contada, da oralidade, aprender, mas você criar história também dentro da própria aldeia. Então, isso é uma literatura nativa, que tem que chegar no povo. Não é essa literatura indígena de José de Alencar, entendeu? Que faz com que a sociedade crie preconceito, ainda mais, sobre os povos indígenas”

Ou seja, existem muitas representações externas dos povos originários e sua cultura, assim como na Literatura, este tipo de narrativa não contribui para um olhar crítico e que respeite a diversidade. Neste cenário, devemos repensar que tipo de abordagens no ensino de Literatura podemos ofertar aos alunos, com a curadoria das obras e planejamento de aulas reflexivas que discuta e situe o cânone no seu tempo histórico, considerando a influência colonial nestas obras, valorizando a diversidade cultural existente em nosso país, assim evitando generalizações e idealizações a respeito desta temática.

A partir disso, o professor tem um papel fundamental como mediador para problematizar e contextualizar a Literatura em sala de aula, além disso, com base na LDB, também é papel do professor trazer textos literários que coloquem em cena as culturas indígenas e afro-brasileira, e é aí que se destaca a vertente decolonial.

De acordo com Candau (2008, p. 15):

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Ou seja, reconhecer esse problema não é suficiente, é preciso agir em busca de práticas pedagógicas que sejam mais inclusivas culturalmente, socialmente e etnicamente. Mas, para que ocorra a aplicabilidade da Lei, é necessário que os

³ Museu da Pessoa. Exposição Vidas Indígenas: modos de habitar o mundo. Disponível em: <https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/sobre/>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2024.

professores tenham formação adequada, seja na graduação, durante o curso de Letras, seja em formações continuadas que deem suporte às questões multiculturais (consciência a respeito de outras culturas). Para que ocorra uma superação do fenômeno unilateral descrito por Zolin (2009, p. 327) a respeito do cânone: “sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, etc.”, dessa forma, valorizando e legitimando apenas uma forma específica de produção literária às custas do apagamento de diversas narrativas.

Diante desse paradigma, este trabalho dará destaque ao ensino das Literaturas indígenas e afro-brasileiras. Se tratando das Literaturas Indígenas, são entendidas como “os livros literários com temática indígena e escrito por indígena; assim, colocar as discussões sobre índio na escola pelo viés da Literatura Indígena é ter o indígena como protagonista, é ele falando de si, de seu povo, da sua cultura e costumes” (Borges, 2016, p.88). Ou seja, são escritos por autores indígenas, assim estabelecendo a voz autêntica de quem fala de si mesmo, da sua cultura, costumes etc.

Segundo Graúna (2012, p. 275), “Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, as nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias”. Ademais, existe ainda outra particularidade, pois:

Do ponto de vista histórico, as sociedades indígenas são ágrafas, de tradição oral. De forma que a escrita é um elemento pós-contato, e que como consequência vem (sic) à escola, ambas junto ao colonizador. No contexto de contato que vivemos, a escrita se faz necessária nas sociedades indígenas, não como algo que venha a substituir a oralidade, mas como registro desta, como material didático, como afirmação e valorização da nossa cultura (Grupioni, 2008, p. 12).

Logo, esses textos literários escritos têm uma produção mais recente, pois, segundo Carvalho e Santos (2023, p. 6), “Acompanhando todo o movimento social e político indígena no Brasil, os impressos indígenas começaram a ser publicados no Brasil no final dos anos 1970”, publicações que foram fruto da luta e movimentos sociais de grupos indígenas no nosso país.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴ existem mais de 305 etnias indígenas no Brasil. Dessa forma, é importante ressaltar que diferentes povos terão produções muito particulares de acordo com a sua cultura. Logo:

Um dos desafios do professor é trabalhar sempre na perspectiva da diversidade cultural dos povos indígenas, considerando as diferenças entre os povos. As características do modo de vida trazidas para a sala de aula devem sempre ser identificadas com um povo ou uma comunidade específica. Afinal, vale lembrar que se há muita diversidade cultural entre os povos indígenas, ela também existe entre os brasileiros não indígenas. Há diferenças regionais, religiosas, de origem étnica provocadas pela imigração, de classe social. Na perspectiva da diversidade, a identificação de quem é aquele de quem estamos tratando torna-se central. (Neves 2012, p.76)

Ou seja, o educador deve estar atento para não ter um discurso estereotipado sobre os povos indígenas, considerando sua diversidade cultural e, portanto, também literária.

No que tange à Literatura Afro-brasileira, pode ser entendida como:

[...] a afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra... Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração. (Pires; Sousa; Souza 2005, p.1)

Entretanto, Cuti (2010) faz uma problematização da utilização do termo “Literatura afro-brasileira”, por acreditar que o prefixo “afro” acaba por encobrir a questão do negro e assim a discussão fica diluída na diversidade de sentidos desse termo. Trazendo como proposta a partir de seu posicionamento político e ideológico uma nova forma de se referir: Literatura negro-brasileira. No entanto, para estar de acordo com a denominação que consta na LDB, neste trabalho, adotaremos a denominação afro-brasileira.

Ademais, nos Cadernos Negros 7, Cuti (2012) afirma que “A literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade, enraizados na própria história do africano no Brasil e

⁴Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Segundo%20dados%20do%20%C3%BAltimo%20Censo,ind%C3%ADgenas%20de%20305%20diferentes%20etnias>.

sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado”. Ou seja, os escritos vão além da questão de personagens, têm temáticas variadas e diversos gêneros textuais, na busca de uma narrativa mais autêntica e menos estereotipada.

Portanto, é essencial oportunizar aos alunos os contatos com estas Literaturas para que se possa refletir sobre a história de seu próprio país, do seu povo, que é diverso nos costumes, na língua, na etnia e na cultura. Logo, pode-se criar uma consciência histórica, promovendo a igualdade racial, considerando que a escola é espaço plural, que deve promover a conscientização e a sensibilização dos jovens.

Assim, conforme problematiza hooks⁵(2013), apesar de os estudos do multiculturalismo estarem avançando na sociedade, é importante refletir sobre o papel do espaço da sala de aula na formação dos jovens. No entanto, sem esquecer o contexto da escola e a formação de professores: “vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual fomos encorajados a crer que fosse universal” (hooks, 2013, p. 51).

Diante dessa reflexão, pode-se afirmar que o professor é um sujeito essencial no processo de ensino-aprendizagem de tal temática, assim, é necessária à sua formação continuada e permanente, ou seja, estudo constante, para que se possa buscar ou revisitar referências (conteúdos/autores) para articular em suas aulas novas perspectivas, no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Vale destacar que alguns professores podem não ter experiência com tais literaturas tendo em vista suas trajetórias escolares que, até então, em sua maioria, preservaram o cânone. E caso já tenham o conhecimento, poderá fortalecer essa relação, atuando em uma perspectiva de professor reflexivo e crítico que busque uma práxis pedagógica, descrita por Freire (1996, p.39) como o exercício de pensar: “[...] criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Isto é, com a ação e reflexão do trabalho docente.

⁵ A autora optou por assinar seu nome e sobrenome em minúsculo em suas obras como um posicionamento político, pois nas suas palavras “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Livrariafricanidades <https://www.livrariafricanidades.com.br/bell-hooks-pg-5f45d>, acesso em 15/10/2024.

2.1.2 Perspectiva Colonial X Decolonial

A partir da leitura de Reis (1992) e conforme mencionado no subcapítulo anterior, o conceito de cânone literário abordado neste trabalho se refere a um conjunto de obras consideradas clássicas e basilares da cultura ocidental que são determinadas e validadas por um grupo hegemônico.

Posto isto, é importante esclarecer que que não-canônico não é sinônimo de decolonial, pois um texto literário pode utilizar uma vertente colonial independente de ser um clássico ou não. Assim, considerando a especificidade temática desta pesquisa, faz-se necessário compreender, primeiramente, as diferenças sobre a perspectiva colonial e decolonial.

Segundo Tonial, Maheirie e Garcia (2017, p. 19), “a colonialidade é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados”. Ou seja, essa é a corrente de pensamento hegemônica (lógica da colonialidade, do europeu branco que dominava os colonizados) que influenciou a composição da economia e também do pensamento científico da América Latina.

Assim, conforme Walsh, Oliveira e Candau (2018), a partir de questionamentos a respeito desse paradigma, surge, na década de 90, um grupo de pesquisadores com a preocupação de investigar a situação da América Latina numa perspectiva inédita, que seria a da concepção teórica da Modernidade/Colonialidade (MC).

Esse grupo foi estabelecendo diálogos, estudos e, nos anos 2000, lançou uma obra com grande impacto nas ciências. Ela foi organizada por Lander e se chama: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, reunindo artigos de diversos autores, tais como: Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López Segrera, Walter D. Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano.

Um dos principais autores vinculados a essa corrente é Quijano (2005), o qual discorre sobre a “colonialidade do poder” e a “modernidade”, que são conceitos chave para entender a história da colonialidade na América Latina. Nesse sentido, o autor defende que “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (Quijano, 2005, p. 117).

De acordo com Quijano (2005, p. 117), a raça era um elemento de distinção social que “[...] produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços,⁶ e redefiniu outras”. Isto é, com uma conotação não mais geográfica, mas de caráter racial, que estabeleciam relações de dominação: impondo lugares e papéis sociais bem definidos. Assim, “[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...]” (Quijano, 2005, p. 118), ou seja, o elemento da raça como forma de distinção foi reforçado, pois era essencial para criar um discurso que justificasse a violência e o controle exercidos por um grupo sobre o outro.

Já no contexto do capitalismo mundial, a ideia de raça é adaptada numa forma de reorganizar as pessoas em certos grupos e segmentá-las a determinados tipos de trabalho, pois “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 118) Isto é, o conceito de raça perdurou após o colonialismo e influenciou a organização do trabalho.

Já “a modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3). Os autores ainda defendem o argumento de que a modernidade foi criada a partir de uma violência colonial. Logo, contextualizam e problematizam os impactos da modernidade e afirmam que, “em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3). Isto é, para ser moderno, era preciso conceber o outro como atrasado, criando uma dualidade e hierarquizando os indivíduos.

Para esses intelectuais, “colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3), ou seja, a modernidade é uma construção da classe hegemônica a partir do colonialismo, que considera o outro (explorado, subalterno, que foi colonizado) como ser atrasado e subalterno ao europeu.

Na visão de Spivak (2010), “subalternos” são aqueles grupos que são marginalizados e oprimidos, que estão fora do poder dominante e muitas vezes não possuem voz ou representação significativa na sociedade.

⁶O termo índio e mestiço também são formas de reproduzir a lógica colonialista, pois foi a forma que o colonizador definiu o “outro”. De modo que atualmente existem outras nomenclaturas para se referir a esses grupos como: povos indígenas, negros, pardos e amarelos.

A autora nos alerta que também devemos ter o cuidado de não falar/criar discursos de resistência pelo outro sem que este participe do processo, pois, nesse caso, estaremos fadados a reproduzir as estruturas de poder, fazendo com que o subalterno permaneça em silêncio. Assim, “alerta, portanto, para o perigo de se construir o outro e o subalterno apenas como objeto de conhecimento por parte de intelectuais que almejam falar pelo outro” (Spivak, 2010, p. 13).

Esse conceito se relaciona com a presente pesquisa, pois as vozes dos subalternos são/podem ser representadas por meio da Literatura, sobretudo na perspectiva decolonial, em que os autores podem falar por si mesmos e explicar sua cultura, história, costumes etc.

Além disso, para compreender as estruturas de poder, é importante ressaltar a diferença entre os termos *colonialismo* e *colonialidade*. A partir de Quijano (2005), podemos entender que o primeiro corresponde à tomada histórica de territórios dos povos da América Latina pelos europeus, e o segundo está relacionado à dominação do imaginário e do saber desses povos (fato que não terminou com o fim do colonialismo). Essa dominação influenciará a forma como esses grupos se apropriam do conhecimento científico. Assim:

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Dessa forma, o pensamento do grupo da MC se constrói como uma alternativa à colonialidade pois: “Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Essa relação de dominância e poder dos povos que foram colonizados reflete nos saberes desses grupos e, portanto, também na educação dos países colonizados, por isso, é necessário pensar práticas de ensino numa perspectiva decolonial. Assim:

Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois

trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018), no Brasil, as discussões a respeito do conceito específico da pedagogia decolonial (projeto epistêmico alternativo à colonialidade do saber) ainda são muito recentes, mas crescem em número:

Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (Walsh; Oliveira; Candau., 2018, p. 6).

Ou seja, autores e pesquisadores que foram inspirados no movimento, composto por intelectuais do MC, que tende a se aproximar de uma perspectiva para além do eurocentrismo.

Nesse sentido, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19), “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. Logo, se quisermos pensar práticas educativas mais democráticas e que incluam diferentes representações do homem e da cultura, para além do eurocentrismo, a perspectiva decolonial é uma opção epistemológica.

No contexto brasileiro, podemos utilizar um professor como referência na defesa de uma educação libertária, que já na década de 60 fazia um contraponto à ótica colonial e à pedagogia tradicional: Paulo Freire, com sua obra “Pedagogia do Oprimido”, defendia uma educação que busque transformações sociais. E também faz uma denúncia à educação bancária: entendida como uma abordagem educacional, descrita por Freire (2005), na qual os educandos são passivos e, portanto, receptáculos em que o professor (detentor do saber) deposita os conhecimentos para que sejam memorizados e reproduzidos sem reflexão.

Freire (2005) também descreve a invasão cultural já descrita pelos autores supracitados, que tem por objetivo estabelecer a cultura das elites como a única possível e com legitimidade. Assim:

Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (Freire, 2005, p.175).

De modo que, segundo Freire (2005), a cultura popular que representa o “outro” é inferiorizada e os saberes apagados, esse processo é construído de forma intencional, até o momento que o oprimido só se percebe e veja a realidade sob a perspectiva do próprio opressor. Logo, a opressão não é um destino, mas algo historicamente construído e que pode ser mudado, para isso devemos problematizar a realidade e buscar uma educação libertadora.

Tal reflexão vai ao encontro do pensamento de Saviani (2011, p.48) ao se referir aos saberes arrebatados pela burguesia:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação.

Ou seja, no espaço escolar, no contexto do capitalismo, existe uma apropriação ou apagamento de alguns saberes, dessa forma é importante ter a consciência desse processo para poder agir na realidade, buscando perspectivas educacionais que lutem pela representação da diversidade. Assim a “[...] educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. (Saviani, 1996, p. 82).

A partir desse contexto, podemos compreender o ensino de Literatura numa perspectiva decolonial como uma reflexão que desafia o legado do colonialismo, por meio da Arte em forma de texto literário, em busca de dar voz e vez aos “cânones emergentes”, como a Literaturas indígenas e afro-brasileiras.

Conforme Dalvi (2013, p. 80), “[...] os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências socio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na construção de identidades”. À medida que a educação e a Literatura são aspectos fundamentais de identidade e condição para o desenvolvimento de um povo,

elas também acabam sendo afetadas pela marca colonial. Por isso, se torna necessário refletir sobre o ensino de literatura numa perspectiva decolonial, especialmente quando se trata de uma formação que visa à formação integral, tal como se objetiva na Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste subcapítulo, será apresentado o conceito de trabalho, o início da Educação Profissional e a EP no Brasil, sob a ótica da dualidade educacional que a permeia historicamente. Assim como o surgimento dos Institutos Federais com uma concepção de educação inovadora, pensando o EMI com uma proposta de travessia e busca da superação desta realidade dual. Além disso, será abordado a identidade e o trabalho dos docentes que atuam nessa etapa educacional com a perspectiva da formação integral.

2.2.1 Dualidade educacional: EP e EPT no Brasil

De acordo com Lessa e Tonet (2011), o pressuposto de Marx é que, para poderem existir, os homens precisam transformar constantemente a natureza para, assim, garantir a reprodução da sociedade. Porém, o mundo é muito mais que reprodução biológica dos indivíduos, há também fatores sociais, tais como a luta de classe, os sentimentos humanos etc.

Assim, “esta simultânea articulação e diferença do mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho” (Lessa; Tonet, 2011, p.17). Dessa forma, a categoria do trabalho é fundamental para entendermos como a sociedade é construída e, com isso, afeta os indivíduos que são seres históricos com necessidades específicas de acordo com sua época histórica.

Marx (1844 apud Oliveira, 2010, p. 74) nos explica o conceito de duplo caráter do trabalho, no qual, além de fator fundante do homem, ele também é um elemento de subordinação do homem ao capital. Assim, o sujeito é explorado e mutilado durante a produção e neste processo se perde de si. Ou seja, é uma contradição, pois ao mesmo tempo que é a gênese do homem ele também faz com os indivíduos se submetam a exploração no contexto do capitalismo.

Também podemos analisar o trabalho no seu sentido histórico, ou seja, seu papel nas mudanças sociais, econômicas e culturais. Em especial analisaremos sobretudo no contexto do capitalismo, de acordo com Oliveira (2010, p. 78):

[...] o trabalho aparece em sua forma negativa, qual seja, como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.). Isso porque a propriedade privada institui, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e os produtos, entre a “essência subjetiva” da propriedade e a sua “essência objetiva”, o que origina todo o processo de perda-de-si do homem.

Para Marx (2004), quanto mais afastado do trabalho no seu sentido criador (da sua essência), o homem se torna uma mercadoria miserável que produz mais riqueza para o capital. Logo, essa relação é desigual e gera uma exploração dos indivíduos, pois “O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens produz” (Marx, 2004, p. 159). Nessa lógica, há uma valorização maior das coisas do que do ser humano.

Nesse contexto, de acordo com Marx (2015), os indivíduos não trabalham para se autorrealizar, esse fenômeno é descrito como trabalho abstrato, no qual não se produz algo essencial à vida, mas sim algo que se possa extrair a mais-valia, entendida como o sobretrabalho não remunerado que é apropriado pelos donos dos meios de produção. Dessa forma, gerando consequências ao trabalhador, que é alienado, porque não produz algo para si, nem tem controle sobre o processo de trabalho que lhe é imposto e, por conseguinte, o homem é reduzido a apenas reproduzir o sistema, se tornando uma ferramenta de acumulação, sem desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Para fazer um contraponto dessa realidade, neste trabalho, adotaremos a definição de trabalho no seu sentido ontológico, descrito por Frigotto (2005, p. 58) como: “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a própria existência”. Isto é, o homem modifica a natureza de acordo com suas necessidades e neste processo cria a si mesmo.

No entanto, o trabalho sofre alterações e tem suas características específicas de acordo com o contexto histórico, assim, para compreender como se deu esse processo, Manfredi (2017) nos explica que, primeiro, existiam as primeiras sociedades

que viviam da pesca, agricultura e coleta. Naquele momento, a divisão do trabalho era diferenciada por gênero: mulheres cuidavam de atividades domésticas e da agricultura, e homens, da caça e pesca.

Mais tarde, conforme Manfredi (2017), nas sociedades agrícolas, as mulheres continuavam com atividades domésticas e agrícolas e os homens trabalhavam com artesanato (uso de ferro, pedra e madeira). Entretanto, com o surgimento das primeiras cidades, do crescimento agrícola e do artesanato, ocorre uma nova dinâmica de divisão do trabalho, criando novos formatos: com nobre, guerreiro, artesão, comerciante, senhor feudal, sacerdote etc.

Nesse contexto, Manfredi (2017) explica que a separação das funções sociais é feita de acordo com a apropriação dos meios de produção. A consequência é a origem das corporações de ofício (com as noções de profissões a serem exercidas) e a separação do trabalho manual e intelectual.

Segundo Aron (2008, p. 202), “em outras palavras, a dialética da história é construída pelo movimento das forças produtivas, que entram em contradição em certas épocas revolucionárias”. Isto é, a história da humanidade é dinâmica, marcada por conflitos e com forças produtivas que estão constantemente se alterando, de acordo com novas tecnologias e recursos disponíveis, assim conseqüentemente mudando a formas e organização do trabalho. Assim, nos momentos em que essas contradições se tornam acentuadas, podem existir mudanças revolucionárias. Em suma “a história de toda sociedade até os dias atuais é a história da luta de classes” (Marx; Engles, 2001, p.66).

Manacorda (2007, p. 77) afirma que: “A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem”. Isto é, uma marca da dualidade do trabalho influencia a divisão do homem em outras Instituições, como a escola.

De acordo com Frigotto (2015), a escola desde sua gênese foi pensada, principalmente, para aqueles que não necessitavam vender sua força de trabalho e podem usufruir do seu ócio, logo, funcionando como uma reprodutora dos valores e reprodução do conhecimento da burguesia. Essa que por sua vez foi uma classe revolucionária ao romper com um clero que condenava o acúmulo de capital característica essencial no sistema capitalista e também ao negar o sistema escravocrata, pois precisava de trabalhadores “livres” que pudessem vender sua força física e intelectual (Frigotto, 2015). No entanto, apesar dos ideais de “igualdade,

liberdade e fraternidade” divulgados pela burguesia no plano ideológico, na materialidade, ou seja, no contexto do capitalismo a escola é desigual, pois se instaurou dividindo os sujeitos de acordo com sua classe.

Podemos inferir que esse processo acompanha a história da educação no Brasil, conseqüentemente, também na Educação Profissional. De acordo com Campello (2008), a dualidade estrutural fragmenta também a escola de acordo com a classe social, dividindo os homens em caminhos opostos, seja dos explorados ou dos que participam da exploração, tal como a divisão social do trabalho.

“As classes econômica e politicamente dominantes, através do controle do Estado, estruturam e controlam o sistema escolar segundo seus interesses de exploração e dominação sobre as classes subalternas” (Fleuri, 2001, p. 30). Portanto, os marginalizados são os trabalhadores no sistema capitalista. Ou seja, a escola também reforça essa divisão dos sujeitos, pois de acordo com Fleury (2001), ela sozinha não possui forças para modificações nas estruturas de poder, o que só poderia ser feito com uma reestruturação econômica e política.

Para Baudelot e Establet (1971 apud Saviani, 2002), a escola não é *una*, segundo a teoria a escola é dividida em duas partes: a burguesia e o proletariado. Assim, a marginalidade se dá na escola e tem um objetivo muito específico: o de impedir a revolução e tomada de consciência de classe por parte dos operários.

Esta diferença no Brasil se acentuou na divisão das escolas para a educação profissional e aquelas de formação propedêutica. Enquanto a educação de nível médio era direcionada às camadas privilegiadas, que prosseguiram em seus estudos, a educação profissional era pensada para os marginalizados, órfãos, em uma tentativa do Estado de resolver os problemas dos “desfavorecidos” (Campello, 2008).

Em outras palavras, a Educação Profissional no Brasil se apresenta desde a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista (...) de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (Moura, 2007, p. 6).

Portanto, a compreensão da Educação Profissional no Brasil não pode ser descolada do entendimento da luta de classes, que foi debatida por Marx e Engles (2001). Ou seja, as políticas atendem interesses de um grupo, por isso a importância de se refletir a respeito do contexto político e social. Assim, podemos compreender a escola como um possível espaço de reprodução do pensamento hegemônico, nesse caso, da classe burguesa que é amparada pelo Estado. De acordo com Mézáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (2008, p. 35).

Portanto, conforme Mészáros (2008), a escola é essencial para o capitalismo, uma vez que ela internaliza certos valores no indivíduo, assegurando a reprodução geral do capital, assim como a conformidade com a situação em que está. Mészáros (2008) prossegue e defende que: mesmo que as soluções educacionais sejam expressas por lei e “invertidas” a esse processo, não serão um problema para o capital desde que a lógica que orienta a sociedade permaneça de acordo com o interesse dessa classe hegemônica: a burguesia - que, nas palavras de Engels (1847 apud Bottomore, 1988), é a classe dos grandes detentores dos meios de produção.

Tendo em vista esse papel chave da escola, é importante para o capital assegurar a fragmentação dos conhecimentos, dividindo o homem como no trabalho. Essa separação é entendida por Gramsci (1957 apud Mészáros, 2008) como uma tentativa de separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*, ou seja, o homem que trabalha e o que pensa.

Entretanto, segundo Mészáros (2008), nenhum trabalho humano é desprovido de atividade intelectual e todo sujeito possui uma concepção de mundo, a qual se contribui para manter ou mudar. Sendo a escola esse espaço de disputa das classes, podemos observar esse fenômeno na educação em nosso país, pois “A marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra-hegemônica” (Ramos, 2008, p. 3). Nesse espaço escolar de constantes disputas, podemos refletir a quem interessa o ensino da Literatura?

Segundo Pacheco (2012), a EPT está relacionada a uma formação dos sujeitos tendo o trabalho como princípio educativo, relacionado com a ciência, a cultura e a tecnologia; e a pesquisa como princípio pedagógico a fim de preparar também para o exercício da cidadania. Ou seja, é uma proposta de travessia da Educação Profissional para a Educação Profissional Tecnológica, na busca da superação de uma dualidade histórica.

Além dos fatores históricos e sociológicos expostos, podemos compreender a EPT a partir de seus documentos oficiais reguladores. Segundo a resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, A EPT é entendida como: “[...] a modalidade educacional

que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (BRASIL, 2021, p.1).

Ademais, de acordo com o artigo nº 39 da Lei nº 9.394 da LDB (Brasil,1996) a EPT é uma modalidade de ensino que se integra em diferentes níveis de formação:

§ 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 e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 4º As instituições de educação superior deverão dar transparência e estabelecer critérios e procedimentos objetivos para o aproveitamento das experiências e dos conhecimentos desenvolvidos na educação profissional técnica de nível médio, sempre que o curso desse nível e o de nível superior sejam de áreas afins, nos termos de regulamento.

Assim, considerando a abrangência da EPT, ressaltamos que esta pesquisa tem ênfase na etapa do ensino médio.

2.2.2 O Ensino Médio Integrado dos IF'S e a proposta da formação integral

Tendo em vista a histórica dualidade educacional brasileira, já mencionada no capítulo anterior, os IFs surgem como uma possibilidade de ruptura, aliando a formação geral e a EPT, ofertando o EMI para jovens em diversos locais do país.

Dessa forma, dada sua importância é necessário entender como e qual o contexto que essa proposta se consolidou. A criação dos IFs ocorreu, de acordo com a promulgação da lei número 11.829 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), durante o governo do presidente Luiz Inácio da Silva. Desde o seu início, os IFs estão vinculados ao ensino profissional e tecnológico. Assim, os variados IFs com seus respectivos *campi* foram distribuídos por diversas regiões do país e, de acordo com o Art 7º, possuem como principais objetivos:

ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; 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; e ministrar em nível de educação superior (Brasil, 2008, p. 4).

Ou seja, os IFs têm, no seu texto criador, uma perspectiva diferente de outras Instituições Federais, pois, nele, ocorre a verticalização do ensino (ofertando educação de jovens adultos, ensino médio, superior e até pós-graduação) e há o enfoque na formação profissional, técnica e tecnológica, em que toda a comunidade local é impactada, pois se considera, na oferta de cursos, o desenvolvimento regional e local.

O EMI é uma das principais modalidades de ensino dos IFs, pois, segundo a lei nº 11.892/2008, a metade das vagas devem ser destinadas a essa modalidade. Considerando a polissemia da palavra “integrado”, o sentido adotado de integrado nesta pesquisa é:

A concepção de Ensino Médio Integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudante” (Araújo; Silva, 2017 p.32).

Isto é, a integração que articule fundamentos importantes para o desenvolvimento de cidadãos na busca de uma perspectiva de formação integral, que foque em todos os sentidos da vida humana.

De acordo com Araújo e Silva (2017 p.12), “O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente, e com muitos desafios, a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original”. Em outras palavras, na medida em que ele nos possibilita pensar o EMI como uma resposta a superação da dualidade histórica da educação no Brasil (escola dos trabalhadores x escola da elite), dando acesso à educação pública de qualidade aos jovens. Assim, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.45):

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Os autores discorrem a respeito do EMI na perspectiva da formação integral e Politécnica (articulação do trabalho, cultura, ciência e tecnologia) como forma de combater a dualidade educacional que também é reflexo da divisão do trabalho e fragmentação do homem. E também o “adestramento e adaptação às demandas do mercado e capital” (Frigotto; Ciavatta; Ramos., 2005, p.15).

Essa fragmentação se acentua na etapa final da educação básica, pois, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.31):

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Isto é, há uma separação artificial dessas duas bases (educação geral e profissional), como se fosse a única possibilidade existente de compreensão da EPT.

Para além desse panorama temos o conceito de formação *omnilateral*, palavra derivada do latim entendida como todas as dimensões, isto é, levar em consideração todos os lados do ser humano: material, cultural, estético, social, lúdico e afetivo para o seu desenvolvimento pleno como sujeito histórico, em suma promovendo a emancipação em todos os seus aspectos (Frigotto, 2012).

Em outras palavras, a educação para a formação integral seria a superação da dualidade, proporcionando ao indivíduo uma flexibilização, para que atenda tanto as demandas profissionais, sociais tal como seus interesses pessoais, pois segundo Manacorda (2007, p.38), mediante a eliminação da divisão do trabalho e “Com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto às suas inclinações pessoais”.

Dessa forma, buscando a autonomia dos indivíduos, fazendo com que sejam capazes de compreender a realidade e transformá-la. Cabe ressaltar que essa concepção de homem é inversa à concepção burguesa, a qual foca em questões

individualistas e que estimulam a competitividade, na busca apenas de sua própria realização (Frigotto, 2012).

Conforme destacado, historicamente a Educação Profissional foi um espaço marcado pela exclusão, dentro da proposta da EPT na perspectiva da formação integral dos sujeitos, torna-se necessário pensar a escola como um espaço de inclusão que abrace a diversidade, de acordo com Andrade (2009, p.42):

Apesar de todas as críticas a esse modelo normatizador e homogeneizador da instituição de ensino, ninguém discorda que a educação escolar tem um papel fundamental a desempenhar na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural, onde caibam todos e todas, onde todas as culturas, etnias e identidades sejam respeitadas.

Ou seja, reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural, étnico-racial, econômica, de gênero etc, a fim de que se possa efetivar de fato uma formação cidadã. Outro elemento importante para pensar a EPT é a politecnia: “uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (Ramos, 2008, p. 2). Isto é, criar condições para que o aluno tenha contato com saberes historicamente construídos, relacionando a ciência, cultura e tecnologia.

Tal perspectiva está de acordo com os objetivos do IFs, porque: “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais” (Pacheco, 2015, p.15). Dessa forma, os IFs se tornam um espaço de formação com ensino, pesquisa e extensão de caráter público, com um projeto inovador e contra-hegemônico.

Ademais, segundo Pacheco (2015, p.18), “O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil”. Logo, os IFs procuram colocar na centralidade sujeitos que foram marginalizados pelo sistema do capital, dando oportunidade, por meio da educação, de uma busca para sua reafirmação enquanto sujeitos históricos que agem sob o mundo.

Contudo, segundo Ramos (2008, p. 2), “A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos”. Assim, pensando

num projeto societário, que tenha uma visão de educação progressista, é que defendemos o EMI que proporcione a formação *omnilateral*.

O IFC, Instituição na qual esta investigação se realiza e em que os participantes da pesquisa atuam, está dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por isso, também contempla, em sua proposta de educação, a perspectiva de formação integral em diálogo com a LDB. Diante disso, nos projetos pedagógicos de seus cursos, o IFC já prevê, nas ementas das disciplinas de Língua Portuguesa, o trabalho com as culturas indígenas e africanas.

Vale mencionar que o IFC é composto por 15 campi espalhados pelo estado de Santa Catarina devido ao processo de interiorização, assim estão presentes nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira.

Sua proposição é “a partir de uma gestão democrática, aproximar o diálogo com a realidade local e regional na busca de soluções, em especial aquelas relacionadas com a educação profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública e gratuita” (IFC, 2023). Logo, oferece educação em todos os níveis de ensino de forma gratuita, além do ensino, são priorizados projetos e ações de pesquisa e de extensão.

Essa perspectiva, a princípio, relaciona-se com o estudo da Literatura sob a ótica decolonial, pois a formação integral pressupõe um sujeito emancipado e com olhar crítico da realidade, indo além da aparência e do senso comum. Segundo Saviani:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (Saviani, 1996, p.2).

Ou seja, a escola pode criar condições para formar um sujeito, que se afirme historicamente, no seu contexto, proporcionando uma formação intelectual e também para o trabalho. Isso se aproxima da proposta da decolonialidade, a qual se empenha em criar reflexões que busquem libertar o homem de fatores que lhe são alienantes.

Isto é, ao se pensar o ensino de Literatura numa perspectiva decolonial, espera-se “aprender a desaprender” (Mignolo, 2008, p. 290), pois, segundo o autor, nossa mente está programada pela ótica colonial. Assim como as práticas educativas

podem ser afetadas, pois os docentes vivenciam este contexto e podem reproduzi-lo. Desse modo, é essencial compreender como esses fatores em disputa são vivenciados nas práticas educativas dos professores de Língua Portuguesa do EMI do IFC e quais suas percepções.

2.2.3 O trabalho docente na perspectiva da formação integral

De acordo com Libâneo (2013), o contexto da nossa sociedade, a qual podemos chamar de “pós-moderna”, é marcada pelo avanço dos dispositivos de comunicação e avanços na área da tecnologia, o que impacta diretamente em diferentes esferas da vida social, econômica, culturais, políticas sociais etc.

No âmbito econômico com o avanço da globalização e neoliberalismo as consequências são a exclusão de direitos básicos, tais como saúde, emprego e educação (Libâneo, 2013). Isto é, o contexto afeta diretamente o espaço da escola, pois a educação se torna uma espécie de serviço, com caráter mercadológico.

Dessa forma, configura-se como uma prioridade a luta pela educação que promova a cidadania, para que isso se efetive é necessário a atuação de diferentes atores sociais, como por exemplo o professor. Segundo Freire (1996, p.30), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Ou seja, é necessário acreditar no papel de transformação através da educação, tanto no sentido do indivíduo como na coletividade pensando no projeto de sociedade que queremos criar.

Logo, o professor tem diante de si um desafio e um espaço a ocupar, do qual ele é convidado a se posicionar ou reproduzir as ideologias dominantes. Segundo Apple (1989), a educação está diretamente correlacionada com a política e é um espaço constante de disputa, seja pelo currículo ou pelos processos educacionais. Apesar do impacto de suas práticas e sua relevância na transformação social, são frequentes afirmações de que o ofício do professor está fora de “moda” (Libâneo, 2013).

Para Freire (2005), o trabalho do professor é funcionar como um mediador de forma a provocar o pensamento crítico dos alunos. Dessa forma, não sendo um transmissor do conhecimento, mas um mediador que contribui para a consciência libertadora dos alunos, para que eles possam questionar sobre sua realidade e

algumas formas de opressão vividas e conduzir sua vida com uma postura ativa nos espaços que ocupa.

Isto é, os oprimidos reconhecem a sua situação e buscam mobilizar seus conhecimentos a fim de transformar a sua vida e também construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, a educação busca uma *práxis*, que seria a ação refletida e consciente, ou seja, a união da teoria para embasamento e a prática como uma ação no mundo.

Assim, o papel do docente é também um compromisso social, pois seu trabalho impacta na formação de sujeitos que atuam em diferentes espaços sociais, políticos, familiares e também na vida pública. Com vistas à formação humana que vise “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. (Ciavatta, 2005, p.85). O que está diretamente relacionado com a EPT, na busca da formação humanística e também técnica, em outras palavras, uma formação para a vida em toda sua totalidade.

Para Saviani (2011, p. 6), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, isto é, a educação é percebida como um ato intencional em que o educando atua para promover conteúdos historicamente produzidos com objetivos educacionais determinados a fim de formar o ser humano em seu desenvolvimento pleno e emancipado, não como indivíduo separado, mas como parte de uma sociedade e atuante sobre ela.

Nesse contexto, segundo Saviani (2011), o papel da escola é de transmissão/assimilação do saber sistematizado (uma porção da cultura universal), na busca de uma transformação social. Assim, o professor deve levar em consideração ao pensar sua prática que tipo de sociedade quer formar, pois, ao escolher materiais, métodos e práticas, escolhemos também como esses movimentos podem influenciar indivíduos, que mais tarde irá se posicionar na realidade e poderão intervir em decisões essenciais da sociedade. Logo, para Saviani (2011), o professor desempenha um papel essencial como mediador do processo de construção do conhecimento dos estudantes.

De acordo com Tardif (2012, p. 56), “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa

de si mesmo”. No processo do exercício da profissão, é que o sujeito se torna professor, com sua cultura, suas ideias, dinâmicas etc. No momento em que trabalha coloca algo de si neste processo, ou seja, transforma o ambiente em que está e também é influenciado.

Assim, considerando que é no ato do trabalho que se cria o docente, os professores que atuam na EPT têm um perfil específico, pois, em sua atividade laboral, atuam em uma modalidade diferente do ensino médio tradicional (propedêutico). Sobretudo no IFs, pois, devido à sua proposta de verticalização, conforme inciso III do Art. 6º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, ele tem por finalidade: “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” (Brasil, 2008), assim, para atingir esta proposta há uma demanda um perfil docente multifacetado.

Uma vez que os docentes atuam em variadas etapas/modalidades do ensino: EMI, Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, graduação, pós-graduação etc. Ou seja, essa múltipla forma de atuação é relevante para pensar essa identidade docente, que, muitas vezes, precisa se adaptar a contextos variados de ensino, o que exige ainda mais flexibilidade, formação continuada e entendimento do que é a proposta do EMI. Assim:

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções. (Souza, 2013, p. 414).

Isto é, Souza (2013), destaca a importância da formação dos docentes da EPT para além do “ensinar a técnica”, mas a capacitação dos estudantes com o objetivo de desenvolver neles a autonomia necessária para viver em sociedade. Ou seja, pensando a EPT na perspectiva da formação integral dos alunos, que demanda também uma formação adequada (e que seja contínua) do docente alinhada com uma pedagogia emancipatória, de modo que consiga fazer a mediação necessária e construir relações de ensino-aprendizagem significativas e críticas.

Nesse espaço dos IFs existem os docentes que atuam em componentes curriculares da base e outros que atuam nos componentes curriculares das áreas

técnicas numa Instituição de ensino pública e Federal. No contexto dos professores de Língua Portuguesa, há uma especificidade, pois, o docente tem uma formação voltada para disciplinas propedêuticas da área de Letras (como a gramática, a linguística e a literatura), mas também integrará conteúdos e habilidades voltadas ao mundo do trabalho. Dessa forma, podemos pensar o trabalho com a linguagem como uma ferramenta de emancipação e dentro desse universo encontramos a Literatura. De acordo com Thiél (2012, p.11 e 12).

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados [...] se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências.

Isto é, o professor como mediador é fundamental para a formação de leitores e cidadãos críticos, a Literatura proporciona um espaço para se pensar os diferentes saberes, perspectivas e vozes. A partir desta prática o estudante consegue interagir com os diversos textos e compreender quais os contextos que os discursos produzidos, desenvolvendo capacidades essenciais de interpretação da sociedade, o que fortalece a formação integral, uma vez que leitores conscientes podem dialogar com diferentes formas do conhecimento com uma visão mais reflexiva a respeito do mundo.

Segundo Freire (1989, p. 9), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente." Ou seja, a linguagem não é desconecta da realidade, mas sim a leitura da palavra e de mundo se complementam e se influenciam reciprocamente. Portanto, no contexto do professor mediador cabe proporcionar ao aluno a perspectiva que ler não é apenas decodificar, mas sim questionar, interpretar, refletir sobre a realidade.

Assim buscando ir além do superficial, na perspectiva da educação libertadora, em que o diálogo é o ponto centralizador:

[...] não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da

sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere (Freire; Shor, 1986, p.24).

Logo, a educação proposta está preocupada com a construção do conhecimento e da conexão do estudante com o mundo e não somente o enfoque na técnica. Assim, por meio do texto literário somos inseridos em histórias com personagens e contextos diversos: globais, locais de forma a elaborar questões complexas a respeito da humanidade, da sociedade, da cultura, dos costumes, do racismo, da discriminação, das relações de poder, da liberdade etc.

Portanto, a partir do trabalho com a Literatura pode-se estabelecer um diálogo crítico com a realidade, na qual o estudante cria seu protagonismo e desenvolverá maior consciência de sua realidade social. “Gosto da ironia da consciência, que torna possível a libertação. Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. (Freire; Shor, 1986, p.24), dessa forma a ideia de consciência está intimamente ligada ao papel reflexivo e crítico o qual o professor mediador deve assumir para promover a autonomia nos estudantes, estimulando a curiosidade, de forma a perceber contradições existentes se tornando um sujeito histórico de seu tempo.

Para que se possa desempenhar este papel de mediador, o professor ao longo de sua carreira acumula experiências e conhecimentos multifacetados. De acordo com Tardif (2012, p. 54) “o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Ou seja, torna-se professor perpassa por uma série de fatores complexos, que são individuais (como a experiência), coletivos (como as políticas públicas, institucionais, formação continuada), e, portanto, não são estáticos.

Ademais, a formação docente é um elemento essencial na construção de um professor reflexivo. Segundo Nóvoa (1992, p.13) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Dessa forma, dentre os vários elementos que constituem o saber docente e a identidade docente, problematizados pelos autores supracitados, temos uma etapa que merece destaque: o processo formativo (graduação, licenciatura, pós-graduação etc). Esse processo, por sua vez, é influenciado por políticas públicas que legislam o

território nacional e impactam diretamente na qualidade da educação e formação dos professores.

Tendo em vista esse contexto, Lima e Merces (2020) fazem uma defesa da necessidade das políticas públicas de formação docente da EPT para a formação de professores críticos. Os autores apontam como problema a descontinuidade de políticas públicas, que, quando aplicadas, ocorrem de forma fragmentada. Dessa forma:

Isso significa que as atuais legislações acabam se ajustando mais aos interesses das instituições que ofertam a educação profissional do que de seus egressos que buscam uma formação emancipadora e a inserção cada vez mais qualificada no mundo do trabalho (Lima e Merces, 2020, p.5).

Nesse sentido, essa instabilidade na legislação afeta drasticamente os professores e também a formação dos futuros trabalhadores, uma vez que o projeto não consegue se concretizar. Além disso, vale destacar que os IF atuam em diferentes etapas de ensino (educação básica com o EMI, EJA e educação superior) além de projetos de ensino, pesquisa e extensão, portanto são atividades variadas que requerem do professor uma formação continuada e permanente.

Dessa forma, torna-se um desafio ainda maior ao professor dos IFs acompanhar a legislação, manter-se atualizado, fazer leituras e pesquisas que deem suporte às demandas que sua profissão exige. Um exemplo disso são, especificamente, os docentes de Língua Portuguesa que podem atuar tanto no EMI, como na Educação de Jovens Adultos (EJA), na graduação e na pós-graduação.

Logo, torna-se ainda mais relevante pensar na formação continuada, pois, a cada mudança, ocorrerão adequações às novas leis, ou seja, a proposta vigente é refeita e inacabada. Dentro do contexto da Rede Federal, destaca-se o IFC, o qual foi o recorte estabelecido nesta pesquisa, que segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): possui a missão de: “Proporcionar Educação Profissional, Científica e Tecnológica gratuita, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com o desenvolvimento sustentável e com a formação inclusiva, integral e cidadã” (PDI 2024/2028). Ou seja, retoma o conceito da perspectiva da formação omnilateral, destacando assim o compromisso com uma formação que busque a superação da educação instrumentalizada, mas que forme com vistas no homem na sua totalidade de dimensões e complexidade.

Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental na consolidação dessa proposta, pois ao trabalhar com a linguagem busca-se a emancipação dos estudantes, por meio do pensamento crítico. De acordo com Vygotsky (2005), a linguagem não é apenas utilizada para a comunicação, mas peça fundamental para que se possa construir o conhecimento e os sentidos. Dessa forma, ela faz a mediação dos indivíduos com o mundo. Sendo a linguagem fundamental para o aprendizado humano.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como problemática a seguinte questão: quais são as percepções dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito da Literatura, numa perspectiva decolonial? Para que ela possa ser exequível, faz-se necessário definir alguns procedimentos metodológicos a serem utilizados, pois, conforme Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Assim, num primeiro momento se constituiu a pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos (2017, p. 123), é a que: “[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” e tem como objetivo “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos, 2017, p. 123). Dessa forma, foram realizadas buscas de artigos científicos na plataforma CAPES e Google Acadêmico assim como livros na biblioteca para criar a fundamentação teórica da pesquisa, bem como problematizar a temática do ensino de Literatura na EPT.

Considerando a problemática já citada, esta pesquisa é de natureza aplicada, que, segundo Rauen (2015, p. 164), refere-se à: “[...] utilização dos conhecimentos já disponíveis para alguma aplicação prática. Trata-se de investigações com fins práticos que envolvem verdades e interesses locais”. Tendo em vista o exposto, ela ganha essa classificação, pois investiga a realidade da percepção dos docentes dos *campi* do IFC (sendo eles 15 *campi*, dispostos nas seguintes localidades: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira) e, de forma concomitante, foi elaborado um produto educacional de acordo

com as demandas dos participantes com uma aplicação própria na realidade encontrada. Além disso, o produto será avaliado pelos professores participantes da pesquisa.

Para os critérios de seleção dos participantes desta pesquisa, foi levado em consideração a sua atuação como docente no componente curricular de Língua Portuguesa do EMI do IFC. Não foi realizada nenhuma separação por turmas de atuação, tal como 1º ano, 2º ano ou 3º ano, pois pensamos o EMI como uma totalidade e não como um conjunto de disciplinas isoladas. Além desse critério, também foi estabelecido um recorte temporal de atuação dos docentes de Língua Portuguesa do IFC, considerando os anos de 2022 até 2024, pois, nesse momento, as atividades presenciais retornaram, num período pós-pandemia, em que a atuação docente pôde-se fazer com mais interação e utilização de mais recursos com o fim das restrições motivadas pela COVID-19.

Para fazer a triagem dos docentes que contemplam esses critérios foi utilizado como fonte de informação a plataforma do SIGAA⁷, na qual se podem verificar as disciplinas ministradas e seus respectivos anos de curso; bem como foi realizada a conferência dos currículos via Plataforma *Lattes* a fim da verificação da formação acadêmica na área de Letras. No que se refere à coleta de *e-mails*, deu-se via plataforma do SIGAA, de modo que possa confirmar outros dados importantes.

A partir de tal processo, chegou-se ao número de 41 docentes. A fim do convite para participação na pesquisa foi enviado um e-mail individual e personalizado, fazendo o convite para a participação, com o link do *Google Drive* que consta o TCLE e as perguntas a serem respondidas. Foram convidados todos os 41 docentes, desse total, foi possível obter 11 respostas dos participantes.

Assim, considerando os dados que serão analisados, quanto à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, porque, de acordo com Rauen (2015), consiste no tratamento descritivo dos fenômenos ou fatos, que serão agrupados de acordo com características e com critérios descritivos-discursivos. Ou seja, ela caracteriza o fenômeno, a fim de tentar descrever e compreender aquela realidade específica.

Quanto aos objetivos da pesquisa, serão dois: exploratório e descritivo. O exploratório é definido por Gil (2022) como aquele que tem por objetivo proporcionar

⁷ Disponível em: https://sig.ifc.edu.br/sigaa/public/docente/busca_docentes.jsf?aba=p-academico

uma familiaridade com o problema, na tentativa de construir algumas hipóteses a partir de algumas ideias e intuições do pesquisador. Isto é, porque pretende criar maior proximidade com o tema, assim como parte de um problema encontrado a partir de vivências na área da educação. Já o objetivo descritivo, de acordo com Gil (2002), é aquele que tem como prioridade a descrição das características de um fenômeno ou então tentar estabelecer relações entre as variáveis. Assim, com a pesquisa, descreveremos quais são as percepções dos professores sobre o ensino de Literatura do EMI dos *campi* do IFC.

Seguindo para o instrumento de coleta de dados, foi enviado um questionário, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) ele é definido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário tem formato semiestruturado, ou seja, de acordo com Lakatos (2017), com perguntas abertas (livres para resposta) e fechadas (fixas), por meio da ferramenta do *Google Forms*, ou seja, ficou disponível online para acesso até a data 25/09/2024.

A opção por este tipo de instrumento se deu devido à gratuidade e a sua facilidade de uso, pois os participantes da pesquisa terão mais tempo de resposta uma vez que não será presencial e ao vivo como uma entrevista, logo possibilita-se maior liberdade ao responder o questionário sem a presença do entrevistador.

Além disso, o *Google Forms* possui um design agradável e personalizado pelo pesquisador com todas informações e esclarecimentos, assegurando maior conforto ao responder em um local que o participante da pesquisa achar confortável. Por se tratar de um questionário online, ele também permite que as respostas sejam coletadas de forma instantânea, dando maior agilidade na pesquisa.

Destaca-se ainda que a identidade dos participantes da pesquisa será tratada com padrões profissionais de sigilo, conforme Resolução No 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, documento essencial e base das pesquisas desta natureza.

Tal coleta foi autorizada pelo CEPESH⁸, o TCLE e o questionário serão enviados por *e-mail* aos professores que atuam no componente curricular de Língua Portuguesa do EMI do IFC conforme o Apêndice A. A coleta se dará, também, com base na anuência do IFC (Anexo A). Não será utilizado nenhum tipo de lista, que permita a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (*e-mail*,

⁸ Conforme parecer consubstanciado número 6.855.014.

telefone, etc.) por terceiros, como prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS. O convite será individual com um único remetente e destinatário, conforme prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS.

Cabe ainda mencionar outras vantagens, de acordo com Lakatos (2017), o uso de questionário como coleta de dados tem como vantagens: a economia de tempo, atingir mais pessoas, abrangendo lugares geograficamente diferentes, o que é fundamental para esta pesquisa, uma vez que serão enviados e-mails para professores dos diferentes *campi* do IFC.

Já como desvantagens, Lakatos (2017), elenca a pequena porcentagem de respostas e impossibilidade de ajudar o sujeito no entendimento das perguntas. Considerando essas fragilidades, será enviado por e-mail também uma carta de apresentação da pesquisa, justificando sua importância e buscando despertar no receptor o interesse na participação das respostas em tempo hábil.

As respostas coletadas estão apresentadas no capítulo de análise como sequências discursivas (SDs), de forma enumerada, e os participantes da pesquisa serão identificados por meio de pseudônimos que remetem a autores da Literatura africana/afro-brasileira e indígena, selecionados pela pesquisadora.

A análise de dados dos questionários foi feita por meio da Análise do Discurso (AD). Isso porque, conforme Orlandi (2003), é no discurso que há a materialização da ideologia dos sujeitos, portanto ele é a centralidade de estudo e por meio dele podemos verificar possíveis aproximações (paráfrases) e distanciamentos (polissemias) em relação à temática da pesquisa e entre as respostas dos participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que a AD como perspectiva metodologia utilizada se vincula à corrente de pensamento francesa, especificamente na matriz Pecheutiana⁹. Segundo Orlandi (2003), a AD de Pêcheux tem uma relação teórica com tríade: linguística, psicanálise, e materialismo histórico. Dessa forma, é possível analisar a linguagem dos sujeitos enquanto produtora de sentidos, marcados pela ideologia e considerando que afetam e são afetados pela sua realidade histórica.

⁹Michel Pêcheux nasceu em Tours em 1938 e morreu em Paris em 1983. Ele é o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem.

Nesse sentido, com base em Orlandi (2003, p. 17), “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua”. Ou seja, é no discurso que podemos perceber relações entre a língua e a ideologia, na medida em que os sujeitos produzem sentidos que se manifestam em materialidades textuais, como é o caso das sequências discursivas que serão analisadas nesta pesquisa.

Como explica Orlandi (2003, p. 17), “a Análise do discurso considera que a linguagem não é transparente”, assim a pergunta coerente é “como” esse texto significa para o sujeito. Porque reside, nele, a sua materialidade simbólica. Assim Orlandi (2003) afirma que as palavras que usamos no dia a dia já chegam ao sujeito com um sentido e mesmo não sabendo como esse processo se constituiu, elas significam para nós. Portanto, não se trata apenas de repassar uma informação, mas na AD a linguagem é vista como constituição do próprio sujeito que significa o mundo por meio dela.

A partir da AD, serão utilizadas as noções de paráfrase “matriz do sentido” (Orlandi, 2003, p. 38) e polissemia “a fonte da linguagem” (Orlandi, 2003, p. 38). De acordo com Orlandi (2003), a dinâmica da linguagem se dá entre a tensão contínua da paráfrase e da polissemia.

Na teoria discursiva, a paráfrase e a polissemia estão relacionadas aos sentidos ideologicamente construídos, que podem ser ou não estabilizados pela ideologia dominante por meio do discurso, ou seja partindo do pressuposto da não neutralidade. Quanto à paráfrase, representa a reprodução desse discurso já estabelecido, mesmo que com outras palavras, no entanto mantendo o mesmo sentido, e, portanto, o controle ideológico. Já a polissemia seria o espaço dos significados múltiplos, de acordo com o contexto, fazendo um movimento de afastamento do discurso dominante, estabelecendo diversas interpretações, e assim, abrindo espaço para transformações dos sentidos e a disputa ideológica.

Assim, na linguagem, temos uma dinâmica de disputa entre esses dois elementos, que fazem surgir diferentes movimentos/percursos que por consequência geram novos sentidos.

Ou seja, o que as respostas dos docentes de Língua Portuguesa evidenciaram? A reprodução do cânone? A inserção do diverso? A clareza a respeito da Literatura numa perspectiva decolonial? O que se repete? O que escapa? Existiram paráfrases em relação a uma ideologia dominante? A qual constantemente prega a hegemonia

européia/branca/nortista; ou polissemia em relação a ela - o pode se conectar a uma perspectiva decolonial?

Nesse sentido, a Orlandi (2003, p. 37) afirma: “nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo”. Ou seja, de acordo com Orlandi (2003), a língua está em constante movimento, seja simbólico ou histórico. Logo, os discursos e os sujeitos são múltiplos.

É pertinente destacar ainda que as SDs escolhidas para estudo foram selecionadas com base no entendimento da autora deste estudo referente às técnicas da AD aplicadas e a partir das suas perspectivas sobre os discursos e sentidos observados nas respostas dos participantes da pesquisa que mais apresentaram correspondências para que se pudesse alcançar os objetivos desta pesquisa.

Mediante o exposto, o objeto da pesquisa, com base nesse funcionamento, será analisado no que diz respeito às suas aproximações (paráfrases) e distanciamentos (polissemias) relacionados ao marco teórico e no que diz respeito às relações estabelecidas entre as próprias sequências discursivas e também no entrecruzamento das respostas dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo relaciona-se com o objetivo geral da pesquisa: “analisar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial”. Em seguida demonstraremos os frutos da pesquisa, com as respostas dos questionários em forma de quadros com as perguntas e sequências discursivas (SDs) que serão analisadas seguindo o método da AD de acordo com suas aproximações e distanciamentos do marco teórico que embasou a pesquisa e o entrecruzamento das respostas dos participantes.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de apresentar a análise de dados, faz-se necessário a contextualização da coleta dos dados: as respostas obtidas são fruto do questionário *online* via *Google Forms* (Apêndice A) enviado aos 41 docentes de Língua Portuguesa do EMI do IFC que atuaram nos anos de 2022 até 2024, no entanto, destes professores obtivemos 11 respostas ao questionário e assinatura do TCLE, dessa forma ocorreu uma baixa

adesão dos professores à pesquisa, tal fato pode ser motivado por diversos fatores, algumas hipóteses são: o excesso de burocracias no ambiente acadêmico o que gera uma sobrecarga de trabalho, falta de tempo disponível para se dedicar às respostas dos questionários, desconhecimento sobre a temática ou não considera-la importante para suas práticas pedagógicas.

Para dar continuidade a pesquisa, foram extraídas as SDs que serão debatidas neste capítulo. Assim, de acordo com a metodologia de análise de dados escolhida: AD francesa, examinou-se de que forma os sentidos encontrados nas SDs se aproximam (paráfrase) do referencial teórico da pesquisa ou se afastam, ressignificam o discurso (polissemia), assim como procurou-se verificar no entrecruzamento as semelhanças e distanciamentos nas respostas dos participantes utilizando as mesmas categorias supracitadas (paráfrase e polissemia).

Por conseguinte, a partir das respostas fechadas, pode-se estabelecer um perfil dos participantes da pesquisa, assim como considerar o contexto da condição de produção. De acordo com Orlandi (2003), as condições de produção envolvem três elementos fundamentais: sujeitos, a situação e a memória. Sendo o primeiro: quem fala; o segundo: o contexto no qual os discursos são produzidos, sejam sociais, culturais, ideológicos, institucionais etc; e o terceiro os discursos prévios que moldam o atual, isto é, no aspecto individual: os saberes e experiências que o sujeito carrega consigo, mas também é coletiva: social e histórica tal como os discursos que circulam em nossa sociedade. Assim podemos entender que o discurso nunca é criado de forma isolada, mas está sendo condicionado por estes três elementos.

Quem são estes sujeitos? Quanto ao gênero que se identificam a maior parte é feminino 82%, e apenas 18% masculino. No que diz respeito à etnia: 63,64 % são brancos, 27,27% pardos e 9,9% pretos. Todos os docentes fizeram uma formação para além da graduação em Letras, sendo a maior parte *stricto sensu*: mestre 54%, e 37% doutores; *lato sensu* somam 9% com especialização. A maior parte está atuando neste ano como docente de Língua Portuguesa 82%, o restante afirma ter atuado em anos anteriores, considerando o recorte 2022-2024. Quanto à sua atuação docente 81,82% afirmaram atuar no componente curricular de Língua Portuguesa do IFC e 18,18% atuaram em anos anteriores. Referente ao tempo como docente no IFC: 81,82% atuam mais de 4 anos, 9,09% atuam de 1 a 2 anos e 9,09% atuam de 3 a 4 anos.

A respeito das perguntas fechadas específicas a respeito do ensino de

Literatura, ao serem questionados a respeito do espaço da Literatura em suas aulas: 45,45% afirmaram ser grande, 45,45% afirmaram ser igual aos demais conteúdos e 9,09% afirmaram ser pequeno.

Dentro deste universo da Literatura, foram abordados se costumam utilizar obras de Literaturas indígenas e afro-brasileiras em sala de aula e as respostas foram: 63,63% sim, abordo as literaturas indígenas e afro-brasileiras; 36,36% somente Literaturas afro-brasileiras. Dados extremamente significativos uma vez que revelam que uma porcentagem de docentes que excluem as Literaturas indígenas, qual seria o motivo? Não consideram importante? Não se sentem preparados para trabalhar com tais textos? Não encontram disponíveis? Nesse sentido ocorre o descumprimento da lei nº 11.645/2008, portanto, isto significa negar o princípio da educação como espaço democrático, diverso e emancipatório oriundo de um processo de lutas sociais ao longo da história da educação de nosso país. Desta forma, reforça uma visão monocultura da sociedade brasileira, assim além de pensar nos sujeitos envolvidos diretamente: estudantes e docentes, é necessário pensar qual é a responsabilização enquanto Instituição.

Considerando que nos IFs há um objetivo de promover o ensino, a extensão e a pesquisa conforme seu PDI, essas Literaturas também poderiam ser abordadas fora do horário regular de aula do componente curricular, ou seja, com o desenvolvimento de projetos de extensão em formato interdisciplinar e também em projetos de pesquisa que envolvam os estudantes, promover ações em eventos culturais e utilizar outros espaços tal como a biblioteca, portanto, neste caso há um afastamento do que se propõe a priori.

Quando questionado a respeito da biblioteca do seu local de trabalho (IFC) possui obras literárias indígenas e afro-brasileiras, as respostas foram: 36,36% afirmaram não saber, o desconhecimento sobre o assunto nos revela o lugar da Literatura e do livro na sua atuação como docente, uma vez que não ocorreu o interesse em realizar o trabalho de mediação literária e tampouco os estudantes foram orientados sobre as estas obras literárias, portanto, caso os alunos conheçam as obras seria por suas escolhas individuais, ou seja, sem a contextualização e sensibilização necessária para promover atividades significativas, resultando num empobrecimento da experiência de leitura literária e reforçando a invisibilidade da diversidade na Literatura, o que é oposto à perspectiva de formação integral.

Já 66,66% disseram que sim. Logo, percebemos que uma parte dos docentes

não utiliza estas obras da biblioteca uma vez que não sabem se elas existem e estão disponíveis. Fato que impacta diretamente nas suas práticas porque a biblioteca é um espaço em que se pode utilizar as obras literárias em sua integralidade (de acordo com o acervo disponível) e também um momento em que os alunos têm contato com a diversidade de autores da Literatura para além do cânone.

Nesses casos específicos não há uma integração entre o papel da biblioteca com as práticas de professores, outro ponto de fragilidade é que este espaço pode servir como uma parte da pesquisa para sua própria formação ao conhecer o acervo do seu campus e demais localidades. Logo, ao desconhecer as obras a mediação em sala de aula também estará comprometida, uma vez que faltará repertório para trabalhar com os estudantes. Portanto, ocorre um problema duplo, pois à medida que o professor desconhece a temática o aluno também não será contemplado, exceto que busque de forma individual essas Literaturas.

Todos os participantes responderam ter conhecimento de que a LDB prevê o ensino de literaturas indígenas e afro-brasileiras. No entanto, quando questionados sobre terem feito alguma formação com o intuito de atender o que exige a LDB no que se refere ao ensino de literaturas indígenas e afro-brasileira: 54,54% afirmaram ter feito alguma formação nesse sentido, enquanto 45,45% não fizeram formações sobre esta temática, este resultado demonstra uma demanda por cursos de formação para os docentes, o que deve ser planejado pela Instituição: no aspecto dos cursos e também do currículo adotado em diálogo com a educação na perspectiva decolonial. Ressalto que os dados são de professores de Língua Portuguesa que trabalham diretamente com estes conteúdos, portanto, carece de investigação com docentes de outros componentes curriculares.

A pergunta sobre a formação é complementar a pergunta que diz respeito às disciplinas cursadas durante a graduação, ao ser questionado sobre ter cursado alguma matéria com enfoque nas Literatura indígenas e afro-brasileiras os dados foram: 63,64% responderam não; 9,09% apenas “africana”, mas de maneira muito sutil; e 27,27 % sim. Desta forma, estes dados nos revelam que um número expressivo de docentes, não tiveram durante seu percurso acadêmico (graduação e demais especializações) abordagens adequadas para atender demandas pedagógicas sobre o ensino da literatura afro-brasileiras e indígenas, o que impacta diretamente nas suas práticas, uma vez que, caso queiram, precisam buscar de forma autônoma as informações a respeito deste assunto.

Para demonstrar as respostas das perguntas abertas realizadas foram criados quadros que organizam as Sequências Discursivas (SDs) selecionadas, assim como as análises realizadas. Como critério de escolha das SDs foram levados em consideração a diversidade de respostas a mesma pergunta a fim de mostrar o recorte estabelecido, assim como as de maior relevância para atender os objetivos da pesquisa, desta forma, foram organizados em 4 quadros.

Quadro 1

<p>Pergunta: Considerando a sua atuação e a proposta de Ensino Médio Integrado do IFC, qual seu entendimento a respeito das contribuições da Literatura para a “formação integral” dos estudantes?</p>
<p>SD1 - <i>Sigo o entendimento de Antonio Candido, do direito à literatura como algo fundamental para a equidade social. Graça graúna¹⁰</i></p>
<p>SD2 - <i>É imprescindível. Formador de caráter, bagagem cultural, social, possibilita ao aluno a ver o mundo com diferentes olhos. Cruz e Sousa</i></p>
<p>SD3 - <i>A literatura é entendida por mim como uma forma de humanizar meus alunos. Lembrando Antônio Cândido "A literatura nos organiza, nos liberta do caos e por isso nos humaniza. Nagar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade". Dessa forma, a formação integral ou a "formação omnilateral" (que nas formações pedagógicas ressalta-se) pode e deve se dar pelo contato com o objeto estético. Além disso, a literatura é por si interdisciplinar, pois nela contém aspectos de outras disciplinas. Márcia Kambeba</i></p>
<p>SD4 - <i>A contribuição da literatura para a "formação integral" é essencial, pois ela possibilita que o estudante tenha contato com outras culturas, outras vivências, outras linguagens e também o leva ao autoconhecimento, amplia seu conhecimento de mundo, incentiva a tolerância e o respeito à diversidade e contribui, indiretamente, para que ele se torne um leitor atento e crítico também nos demais componentes curriculares que fazem parte de sua formação. Carolina Maria de Jesus</i></p>

Fonte: elaborada pela própria autora em 2024.

Podemos observar no quadro acima que na SD1, Graça Graúna comenta sobre o conceito de Antonio Candido (2017) sobre o direito à literatura, o que resulta num movimento de paráfrase uma vez que o mencionado autor é um dos teóricos que fundamentam o presente trabalho. Ainda nessa SD1, podemos perceber o caráter de

¹⁰ Conforme mencionado no capítulo de metodologia, foram empregados nomes fictícios aos participantes que responderam à pesquisa, fazendo referência aos escritores (as) da literatura afro-brasileira e indígena com o objetivo de homenageá-los e também com o objetivo de promover sua biografia e obra.

relevância dado à Literatura como fundamental para a equidade social, discussão essencial na obra do referido autor.

Na SD2, Cruz e Sousa também enfatiza a importância da Literatura para formar o indivíduo, dessa forma ver o mundo por outros aspectos, nessa perspectiva podemos afirmar um movimento de paráfrase com Candido (2017), na medida em que está se referindo ao caráter humanizador e potente da Literatura. Outro elemento de destaque desta SD é a expressão de “formador de caráter”, aqui podemos perceber uma concepção que pensa o aluno como uma “folha em branco”, uma vez que considera que é na escola que se forma o caráter, isto é a responsabilidade institucional ou do professor. Portanto, não se reconhece os conhecimentos, experiências e vivências anteriores dos educandos, o que nas palavras de Freire (2005), se aproxima da educação bancária, com a aprendizagem sendo apenas unilateral, sem respeito a identidade do sujeito. Assim como relaciona a Literatura ao papel de bagagem cultural, ou seja, pensar que o aluno inicia na escola sem “cultura”.

Já na SD3 Marcia Kambeba retoma Candido (2017), inclusive por meio de uma citação direta do autor, o que a aproxima da SD1 com mesmo movimento de paráfrase duplo, pois, ainda acrescenta o conceito de omnilateralidade/formação integral discutido por Frigotto (2012).

Quanto à SD4, Carolina Maria de Jesus menciona a Literatura como um dos recursos que possibilita o “conhecimento de mundo”, conceito descrito por Freire (1989), isto é, a capacidade de interpretar, compreender e modificar a sua realidade num movimento de paráfrase ao marco teórico, além disso ocorre um movimento polissêmico no sentido de atribuir que o ensino de Literatura também está conectada e impactando nos outros componentes curriculares, pois ela desperta um tipo de conhecimento que pode ser utilizado em todas as disciplinas: o pensamento crítico.

Esta primeira pergunta foi criada com o objetivo de averiguar se os docentes compreendem o conceito de formação Integral na perspectiva da EPT e se consideram que a Literatura pode contribuir nesse processo. Logo, podemos perceber que todas as SDs do quadro nº 1 convergem ao relacionar a Literatura e formação integral, destacando sua importância para a formação dos sujeitos. Ou seja, todas as formulações sustentam o mesmo sentido central, mas de formas diferentes de escrita.

Quadro 2

Pergunta: Como ocorre a escolha de obras literárias para trabalhar em sala? Qual critério é levado em consideração?
SD5- <i>Além das obras que são referência em cada escola literária, sempre trago literatura negra e/ou indígena, visando atender a legislação específica. Graça Graúna</i>
SD6 - <i>As obras são escolhidas por sua importância canônica, por sua conexão com o momento contemporâneo e com o desenvolvimento da consciência crítica. Lima Barreto</i>
SD7 - <i>A escolha se dá baseada no que a biblioteca dispõe, nas listas do vestibular da região, nas obras que o PPc propõe. Marcia Kambeba</i>
SD8 - <i>A escolha se dá a partir de opções que possam despertar o interesse dos estudantes e das escolas literárias estudadas em cada ano do Ensino Médio. Carolina Maria de Jesus</i>
SD9 - <i>Currículo, temática relevante e disponibilidade. Eliane Potiguara</i>
SD10 - <i>Procuro diversificar as leituras realizadas em sala de aula, evitando me restringir ao cânone ocidental. Para isso, incluo literatura feminina e afro-brasileira, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e representativa das diversas vozes e perspectivas presentes na literatura. em relação à literatura indígena, confesso que não tenho realizado o mesmo empreendimento. No entanto, reconheço a importância de diversificar ainda mais o conteúdo literário. Daniel Munduruku</i>

Fonte: elaborada pela própria autora em 2024.

O quadro 2 nos traz elementos essenciais para pensar como e quais os critérios que os docentes utilizam para selecionar as obras literárias a serem utilizadas no EMI, na SD5, extraída da resposta de Graça Graúna, fica evidenciado a preocupação de atender à legislação vigente como motivadora da escolha, ou seja, uma visão pragmática e também institucional da escolha, que busque atender as “burocracias” impostas ao cotidiano do docente, sem explicitar se concorda ou não com a legislação e se considera importante o trabalho com estas literaturas.

Além disso, ficam em aberto alguns questionamentos: qual a razão da criação da lei? Acredita ser legítimo? Por que não dizer além disso? Nessa sequência discursiva podemos inferir mais sentido ao que não foi dito, pois ao não especificar os critérios que utiliza, apenas se referindo de forma vaga “obras que são referências em cada escola literária”. Vale lembrar também dos limites do instrumento da pesquisa, por se tratar de um texto escrito que frequentemente é ensaiado.

Além disso, o que é considerado referência ou não nos períodos literários é resultado de um processo de legitimação de um grupo social, um exemplo disso são as obras “cânones”, será que no espaço escolar há somente espaço para este tipo de Literatura? Ela contempla a diversidade? Isto é, essa forma de escolha pode ser limitante e reproduzir estruturas dominantes, o que é um movimento de afastamento da perspectiva decolonial.

Da mesma forma, que a SD9 de Eliane Potiguara não caracteriza a sua percepção sobre a escolha, apenas elenca fatores objetivos e generalizantes. Dada a superficialidade desta SD foi difícil extrair possíveis significações do sujeito, por meio da materialidade do discurso, mas ficou evidenciado alguns questionamentos: O que é temática relevante? Qual a concepção de Currículo mencionado? Considerando que a disponibilidade de obras afeta a escolha

Tanto na SD5 de Graça Graúna, como na SD8 de Carolina Maria de Jesus, são citadas as escolas literárias, ou seja, a periodização histórica da Literatura como prática de ensino, fazendo um movimento de polissemia em relação ao marco teórico, pois este tipo de escolha tende a privilegiar o “clássico” sem levar em consideração a diversidade de Literaturas existentes. E que também tendem a reforçar obras que reproduzem um estereótipo nas representações de certos grupos conforme descrito por Proença Filho (2004). De acordo com Cosson (2011), esta prática do ensino de Literatura se caracteriza como “tradicionalista” e ocorre frequentemente no ensino médio brasileiro, afastando-se assim da perspectiva de formação integral dos IFs..

Em seguida, na SD6 Lima Barreto traz como elemento norteador do ensino as obras “cânones”, realizando assim mais um movimento de polissemia em relação ao marco teórico, pois se distancia da crítica feita por Reis (1992) e Zolin (2009) a respeito do enfoque dos cânones ocidentais.

Na SD7 de Márcia Kambéba também ocorre um movimento de afastamento dos conceitos apresentados neste trabalho, pois traz como critério de escolha os “vestibulares da região”, algo que não foi explorado, trazendo uma abordagem que reflete um viés instrumentalizado da leitura e também uma visão comercial do ensino, uma vez que a motivação para a leitura literária seria o êxito em uma prova, em outras palavras, o “vestibular”. Isso também demonstra uma pressão para se obter resultados positivos em índices de aprovação.

A SD10 nos revela uma preocupação docente, pois apesar de relatar diversificar as leituras para não se “restringir ao cânone ocidental” o que é movimento

de paráfrase a Zolin (2009). No entanto, na sua resposta Munduruku afirma não ter “feito o mesmo empreendimento” com as Literaturas indígenas, ainda que reconheça sua importância, portanto, não basta o reconhecimento no sentido ideológico, mas que as práticas estejam alinhadas com o discurso.

Neste quadro as abordagens são divergentes em relação às SDs dos sujeitos das pesquisas, pois os motivos para selecionar obras são variados.

Quadro 3

<p>Pergunta: Caso trabalhe com literatura indígenas e/ou afro-brasileiras em sala, quais as facilidades e dificuldades encontradas?</p>
<p>SD11- <i>Creio que a maior dificuldade é porque o destaque maior se encontra em outros tipos de literatura. Então o acesso, as discussões em grande massa estão em outro lugar. Cruz e Sousa</i></p>
<p>SD12 - <i>dificuldade: material de acesso on-line livre e gratuito para toda a comunidade acadêmica - Oliveira Silveira</i></p>
<p>SD13 - <i>As dificuldades estão relacionadas à falta de materiais didáticos disponíveis. Além disso, um problema que pode não estar diretamente relacionado ao tema, mas que o impacta diretamente e deve ser colocado em pauta, é em relação a quantidade irrisória de horas que a disciplina de Língua Portuguesa possui no PPC do curso de Técnico em Agropecuária no qual atuo: Noventa horas anuais são insuficientes para abordar, com eficiência, os conteúdos relacionados à gramática, redação e literatura, quanto mais para se esperar um trabalho realmente eficaz com a diversidade, tanto em relação aos gêneros textuais quanto em relação aos gêneros literários. Em igual medida, é difícil promover a diversidade de autores, já que a carga horária não permite nem mesmo dar conta dos autores mais básicos de cada período literário que devemos abordar. Daniel Munduruku</i></p>
<p>SD14 - <i>No contexto da cidade X, não há interesse legítimo em se trabalhar com as questões indígenas e afro-brasileiras não só por parte dos alunos, mas também por parte de alguns docentes. Lima Barreto</i></p>
<p>SD15 - <i>Acredito que falte aos professores uma capacitação substancial sobre as literaturas indígenas e/ou afro-brasileiras à luz da LDB e de documentos oficiais norteadores da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura. - Solano Trindade</i></p>
<p>SD16 - <i>Não vejo dificuldade em trabalhar com a literatura afro-brasileira em sala, pois, nos últimos anos, estive envolvida em projetos de ensino e pesquisa sobre essa literatura, fiz um curso online oferecido pelo Centro Cultural Brasil Angola, pude</i></p>

conhecer e ler autoras e autores negros. Já em relação à literatura indígena, não trabalho com ela em sala. Gostaria muito, mas sinto uma dificuldade maior em encontrar sugestões de leituras ou mesmo materiais (livros, artigos, etc.) que tratem dessa literatura. Carolina Maria de Jesus

Fonte: elaborada pela própria autora em 2024.

Na SD11 de Cruz e Sousa há um enfoque nas dificuldades, ressaltando que o destaque é dado aos “outros tipos de literatura”, nesse caso, ocorre uma paráfrase, pois conforme já descrito por Reis (1992) há uma valorização do cânone ocidental e como consequência um processo de exclusão de outras Literaturas e autorias de não-brancos.

Oliveira Silveira na SD12 também traz outro empecilho ao trabalhar com estas literaturas, se referindo a disponibilidade de conteúdo o que é considerado um movimento polissêmico, uma vez que essa problematização não está presente no desenvolvimento dos autores do marco teórico, eles elencam outros tipos de dificuldade ao trabalhar com a Literatura.

Novamente na SD13 de Daniel Munduruku há um apontamento para a falta de “materiais disponíveis”. Trazendo como um elemento de crítica ao sistema vigente o questionamento a respeito da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, dizendo ser tempo insuficiente para abordar todos os conteúdos com “eficiência”, além disso diz que não se consegue nem trabalhar os autores “básicos” das escolas literárias.

Nesse discurso está imbricado a perspectiva que existem obras essenciais para serem abordadas de acordo com a periodização histórica e a Literaturas indígenas e afro-brasileiras entraram na categoria “diversidade”, ou seja, caso sobre tempo seriam trabalhadas, dando prioridades para as clássicas. Isto é, há um movimento de afastamento do marco teórico, logo uma polissemia, uma vez que esse discurso traz uma perspectiva mais tradicionalista do ensino. No entanto, quando se refere ao tempo para ensinar todos os conteúdos é uma crítica já abordada por Silva (2022) ao falar do lugar periférico da Literatura no ensino médio.

Em seguida, na SD14, em seu discurso, Lima Barreto deixa claro seu posicionamento ao afirmar que naquela cidade não há “interesse” em se estudar literaturas indígenas e afro-brasileiras reforçando o conceito da marginalização desses autores que em muitos momentos não tem destaque ou espaço na escola.

Ou seja, neste lócus fica evidenciado o problema de não ter motivação para estudar estes autores, assim ocorre uma negação da validade, há cultivo do interesse e da motivação? Existem práticas que possam dar suporte? O conhecimento que deixa de ser adquirido pelos estudantes mesmo à luz da LDB? Falta uma formação adequada para trabalhar estas Literaturas de forma engajada?

Cabe ressaltar que o discurso é produzido no contexto educacional de uma sociedade que historicamente marginaliza os não-brancos. Assim reproduzindo uma estrutura de poder hegemônica e ao mesmo tempo denunciando uma resistência dos alunos e de docentes ao inserir esses conteúdos no espaço escolar. Também há um deslocamento de responsabilização, uma vez que atribui ao outro o desinteresse. Também não deixa explícito os motivos pelos quais não há este interesse, dessa forma fica velado os sentidos ideológicos presentes nesta sequência discursiva.

Já a SD15 Solano Trindade deixa explícito que a principal dificuldade está relacionada à formação destes docentes que embora conheçam a LDB (conforme resposta do questionário) o que impacta diretamente nas práticas, uma vez que podem não se sentir preparados para abordar as Literaturas indígenas e afro-brasileiras.

Na SD16 Carolina Maria de Jesus nos revela não ter dificuldade com Literaturas afro-brasileira, pois fez pesquisas a respeito da temática e participou de um curso online, isto é, algo além de seu percurso acadêmico, para que pudesse se aperfeiçoar, porém quando se trata das indígenas disse que não trabalha e sente dificuldade ao encontrar o material necessário.

Assim, pode-se constatar que a maior parte das SDs do quadro 3 ressaltam as dificuldades vivenciadas pelos docentes. Apesar de que a pergunta também contemplava as facilidades, nenhuma delas foi mencionada. Dessa forma, se aproximam nas críticas em relação ao ensino destas Literaturas, mas se distanciam em diferentes perspectivas do que mencionado como obstáculos ao trabalhar esta temática no EMI.

Quadro 4

<p>Pergunta: O que você entende por ensino de Literatura numa perspectiva decolonial?</p>
--

SD17 - *“É o ensino de literatura centrado em autoras/es e temáticas que divergem do perfil escritor/homem/cis/branco/heterossexual/europeu. É a literatura criada em países colonizados pelos europeus, principalmente nas Américas, e que se coloca como resistência”*. Graça Graúna

SD18 - *Entendo como uma abordagem que busca questionar e dismantelar as estruturas e narrativas eurocêntricas tradicionais no estudo da literatura. A perspectiva decolonial se concentra em valorizar e integrar as vozes, histórias e culturas que foram historicamente marginalizadas ou suprimidas pelos processos coloniais*. Ailton Krenak

SD19 - *Entendo que seja abordar a Literatura, propor leituras literárias diferentes daquelas que compõem o cânone e são produzidas pelo mesmo grupo e trazem sempre o mesmo ponto de vista do homem branco, hétero, colonizador. Nessa perspectiva decolonial, haveria espaço para a diversidade, tão importante para uma formação que pretende ser "integral"*. Carolina Maria de Jesus

Fonte: elaborada pela própria autora em 2024.

Na SD17 de Graça Graúna ocorre um movimento de paráfrase, pois trata do entendimento da Literatura decolonial como em um contexto de “resistência”, o que é consoante ao autor Mignolo (2008), que descreve a perspectiva decolonial como um movimento de resistência, pois faz uma crítica à colonialidade enraizada na sociedade como formas de poder de uma ótica dominante.

De acordo com Ailton Krenak na SD18 é uma abordagem questionadora que quer “dismantelar estruturas e narrativas eurocêntricas”, isto é, fazendo paráfrase com os autores Walsh; Oliveira; Candau (2018), quando esses trazem a proposta da decolonialidade como uma práxis combatente a lógica eurocentrada visando valorizar outras epistemologias, saberes e práticas culturais, o que impacta nas práticas de ensino.

Já a SD19 aborda a perspectiva para além do cânone “branco, hétero e colonizador” se aproxima do referencial teórico em paráfrase com Reis (1992), que problematiza o cânone ocidental em relação ao apagamento de outras culturas que não são representadas, privilegiando certos grupos. Também relaciona a diversidade como essencial à perspectiva de formação integral,

Por fim, no quadro 4 todas as SDs são movimento de paráfrase, pois tratam de diferentes escritas, mas com o mesmo significado, as quais se aproximam do marco teórico e também entre si, pois trazem a o conceito da perspectiva decolonial com clareza.

4.1.1 Produto Educacional: elaboração, produção e avaliação

Conforme documento orientador (Brasil, 2019), nos cursos de Mestrado Profissional há a exigência da elaboração de um um produto educacional que será disponibilizado no site do programa de pós-graduação (observatório ProfEPT¹¹), caracterizado como:

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. (BRASIL, 2019a, p. 15)

Atendendo essa exigência e por intermédio desta pesquisa, foi possível elaborar um produto educacional. Segundo Kaplun (2003, p. 46), “Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”, isto é, com a construção do produto, espera-se impactar nas práticas pedagógicas educacionais.

O produto educacional foi desenvolvido em formato de um guia educacional¹², com o título “Educação, Literatura e Decolonialidade”, o qual tem como finalidade ser uma ferramenta para auxiliar na formação continuada de docentes de Língua Portuguesa do EMI, a respeito da Literatura numa perspectiva decolonial relacionando com a proposta de formação integral (conforme apêndice D que traz a descrição técnica do produto).

A opção por um gênero textual no formato de “Guia” se deu pela sua própria característica, pois possui diferentes tipos de linguagem: seja a escrita, as imagens,

¹¹ Disponível em <https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>

¹² Disponível em:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1mgpGAaz1FxSQ_V9V4hFqEvxnnBrQclXN

símbolos e hiperlinks, dessa forma proporcionando de forma fácil e ágil as informações que serão disponibilizadas, colaborando para que o docente possa, por meio dele, buscar outros sites e referências para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática, pois segundo (Silva; Souza, 2018, p.6):

Um produto educacional resulta de um processo de reflexão da vivência cotidiana em sala de aula, perpassa o recurso didático, o conceito de simplesmente facilitar a experiência do aprendiz, e deve promover a reflexão, estimulando a construção de um novo conhecimento.

Assim, o guia nasce a partir das reflexões criadas com base nas respostas dos docentes que participaram da pesquisa, de forma a atender as demandas implícitas nas suas sequências discursivas, assim como para reforçar elementos descritos considerados relevantes e positivos pelos participantes da pesquisa, pois, como visto no capítulo 4, que trata da análise de dados, todos os docentes acreditam que a Literatura é poderoso dispositivo educacional de formação integral do homem.

Também alegaram que conhecem a legislação brasileira que trata da obrigatoriedade de se ensinar as Literaturas afro-brasileiras e indígenas na escola, mais especificamente a LDB, no entanto, uma parte significativa afirmou que não teve uma formação adequada que pensasse esta realidade durante sua trajetória acadêmica, ou então que não encontrava material organizado e acessível que abordasse a temática das Literaturas afro-brasileiras e indígenas, dessa forma o guia educacional foi elaborado para suprir essa demanda mencionada de necessidade formativa.

Para isso, o guia educacional foi estruturado em 24 capítulos, com um sumário orientador que facilita a localização das temáticas, o produto educacional pode ser lido de forma independente da dissertação, pois ele retoma os conceitos de forma didática, os capítulos também podem ser lidos individualmente e possuem indicação para exploração de diversos materiais de aprofundamento, sejam textuais ou audiovisuais.

Ademais, o produto educacional foi elaborado de acordo com os 3 eixos importantes explicados por Kaplún (2003), de forma a dar estrutura e dar e aporte teórico ao guia educacional. Assim, temos o eixo conceitual: o qual diz respeito ao conteúdo do produto educacional; o eixo pedagógico, entendido como a metodologia do trabalho; e o eixo comunicacional: relacionado a forma de apresentação do produto educacional.

No que se refere ao produto desenvolvido, os eixos foram utilizados da seguinte forma: para fundamentar o eixo conceitual foram realizadas pesquisas bibliográficas que contribuíram para a construção do marco teórico, assim como as análises das respostas do questionário contribuíram para a construção dos temas centrais do produto educacional, sendo eles: EMI, EPT, formação integral, Literaturas (indígenas e afro-brasileiras), Formação Integral, LDB e legislação educacional, Decolonialidade, diversidade, interseccionalidade e educação antirracista.

Já o eixo pedagógico foi construído pensando nos “destinatários da mensagem” (Kaplún, 2003), ou seja, aos docentes, de forma a criar possíveis reflexões suscitando em quebra de paradigmas ou então reforçando conceitos essenciais para a percepção do tema, os quais impactam diretamente na prática pedagógica. Pois, “[...]Por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre o tema” (Leite, 2018, p. 334).

A partir do eixo pedagógico podemos estipular um ponto de partida e chegada (Kaplún, 2003). Dessa forma, partindo do contexto de privilégio de certas narrativas ocidentais em relação às Literaturas emergentes (indígenas e afro-brasileiras) e da necessidade de maior informações e formação a respeito deste tema, o que se espera é que o guia possa ser uma ferramenta de reflexão, na busca da conscientização que gere uma ação mais consciente, crítica em relação às percepções de mundo.

E, como último eixo, o comunicacional, que foi estabelecido de acordo com o perfil dos participantes, que são professores formados em Letras. Dessa forma, a linguagem utilizada no texto do produto educacional tem uma linguagem predominantemente teórica, que faz parte de uma rede conceitual que dá suporte à construção de conhecimentos científicos e também pedagógicos, utilizando diversas palavras-chave como ponto de partida, em determinados momentos funcionando como glossários e em outros como discussão teórica a fim de transmitir conceitos com clareza e uniformidade conceitual, com vistas sempre ao público a que se destina.

Para além disso e respeitando os conceitos científicos, optou-se por uma linguagem em forma de dialogicidade, pois segundo Freire (2005) o diálogo é a base para se pensar na educação como uma prática libertadora. A fim de garantir essa interação, alguns capítulos possuem títulos escritos em forma de perguntas de modo a provocar reflexões, assim como foi elaborada uma carta que está no início do guia educacional, direcionada aos professores na busca da construção de um diálogo.

Foi pensado também na diagramação e no design na busca da praticidade de uso, uma vez que os professores são atravessados por diversas burocracia e leituras, como processo de estudo constante para a sua atuação profissional.

Assim, tentando fugir do didatismo citado por Kaplún (2013), de forma a materializar o que se imaginou para o eixo pedagógico, optou-se por um guia com a estética minimalista, de fácil localização das informações, de acordo com seu sumário e padronização das páginas (cores e tamanho da fonte), de modo a facilitar a leitura. Quanto à cor de fundo das páginas, a escolhida é neutra para facilitar a visualização, mas a capa e palavras-chave possuem cores quentes que se destacam, os títulos e o corpo do texto tem predominância da cor preta com o objetivo de dar a sensação da leitura de um livro, também foram e imagens associativas de forma a dar uma prévia do assunto que será abordado e prender a atenção dos leitores.

Dessa forma, para construir um produto educacional que atendesse todos os respectivos eixos mencionados, a ferramenta de design gráfico escolhida foi o “*Canva*” por se tratar de um site gratuito e com diversas opções de criação de designs, tal como e-books, apresentações, banners, logotipos etc. Outra vantagem desta ferramenta é por ser acessível às pessoas que não possuem experiência com criação de conteúdo. Assim foi desenvolvida a parte estética (imagens, formatação, ícones, design criativo) e também a parte textual do trabalho (escolha das letras para títulos, subtítulos), o material será disponibilizado em formato de pdf de forma *online*. Ele também possui *Hiperlinks*, de forma a permitir que o usuário do guia educacional possa acessar sites relevantes e complementares, tal como as biografias de alguns autores mencionados.

Após a conclusão sua elaboração, o produto educacional foi apresentado aos participantes da pesquisa, ou seja, os docentes de Língua Portuguesa do IFC a fim de avaliá-lo, também foi aberto aos professores de outras redes, justifica-se esse movimento tendo em vista que o objetivo é alcançar mais docentes e contribuir com mais práticas na perspectiva decolonial.

Dessa forma, a aplicação do guia educacional foi feita de forma *online*, ele ficou disponível para acesso via link por meio do *Google Drive*¹³ e também *download* em *pdf*. Justifica-se a utilização de tal ferramenta, pois os participantes estão localizados em diferentes cidades dispostas no território catarinense, as quais são diversas do Campus do IFC Blumenau na qual a pesquisadora estuda. Esse procedimento não foi

¹³ https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1mgpGAaz1FxSQ_V9V4hFqEvxnnBrQclXN

uma barreira visto que os professores foram orientados a como proceder e já participaram da primeira etapa, utilizando a mesma ferramenta.

Tratando-se da aplicação, o docente pode baixar o documento em qualquer meio que lhe for conveniente, seja o celular, computador pessoal ou do campus. Ao finalizar a leitura e observação dos conteúdos, bem como acessar os hiperlinks os professores poderiam realizar a avaliação do produto educacional que foi produzido com base em Leite (20018), que propõe os eixos para a avaliação relacionados com os eixos de Kaplún (2003). A resposta para a avaliação do produto foi realizada por meio de um questionário (Apêndice E) também disponível *online no Google Forms* e enviado via *e-mail* institucional aos docentes.

Para a aplicação do questionário e avaliação do produto educacional foram elaboradas 11 perguntas, sendo 2 para identificar o perfil dos participantes, 2 que tem a função de retorno do desempenho, e 6 delas foram embasadas nos eixos estabelecidos por Leite (2018) para pensar em avaliações de produtos educacionais de mestrados profissionais, mas que podem ser utilizados para pensar em outros contextos, pois se tratam de uma metodologia de avaliação que leva em consideração diversos aspectos.

Para finalizar a última pergunta é aberta, na qual o docente poderá fazer críticas, sugestões e comentários finais, caso desejar, a respeito do guia educacional, garantindo assim a possibilidade de um retorno e construção do conhecimento em forma de diálogo.

De acordo com Leite (2018), o primeiro critério é o estético e da organização do material educativo, no qual se avalia o design, a composição e distribuição dos textos verbais e não verbais, se existe um diálogo entre eles. Assim como se o referencial teórico está ajustado ao público que se destina, também é pensado na escolha das cores, do estilo das letras e como está organizado seja em forma de sumário ou tópicos.

A fim de atender esse critério foi elaborada a pergunta de número 1 (conforme apêndice E) “Em relação à estética e organização do guia educacional, o conteúdo é de fácil acesso e entendimento? ” Ou seja, compreender se a linguagem está adequada para o público alvo, se a mensagem ficou clara e se a disposição do material com textos verbais e não-verbais foram suficientes.

Já o segundo critério diz respeito aos capítulos do material educativo, ou seja, como está distribuído, se existem etapas a serem seguidas e também as referências

teóricas utilizadas para embasar esse trabalho. Se há uma explicação de para quem se destina e quais são os objetivos que se pretendem alcançar ao longo da utilização do material (Leite, 2018). Para atender esse critério, a pergunta criada foi a número 2 “Em relação aos capítulos do guia educacional, considera que as referências teóricas estão distribuídas de forma adequada e interligadas ao longo do texto ?”

O terceiro eixo aborda o estilo da escrita do material, de modo que comunique de forma clara com seu público alvo, nesse caso o enfoque serão os docentes de Língua Portuguesa do IFC, como anteriormente já descrito, logo a linguagem será formal e objetiva de modo a possibilitar a este docente maior acessibilidade. Também será levado em consideração a acessibilidade do material, uma vez que se trata de um material do tipo textual, será disponibilizado uma sugestão de tecnologia assistiva de leitor de tela para pessoas com deficiência visual (Leite, 2018). Esse eixo se relaciona com a pergunta número 3 “Em relação a linguagem utilizada no guia educacional, apresenta os conceitos teóricos de forma clara e adequada ao leitor?”

O quarto eixo considera o conteúdo apresentado no material educativo, se ele pode ser adaptado para outros contextos, se é de fácil entendimento e se promove a leitura dinâmica (Leite, 2018). Dessa forma, foi elaborada a pergunta 4 “Sobre o conteúdo do guia educacional, está coerente com a sua perspectiva de ensino de Literatura?”

O quinto eixo diz respeito às propostas didáticas apresentadas no material educativo, se aborda a questão do conhecimento científico e se contempla também a diversidade linguística (Leite, 2018), relacionando-se com a pergunta 5 “Relativo à proposta didática do guia educacional, estimulou a sua busca e o seu interesse pelo assunto da Literatura numa perspectiva decolonial?”

Já o sexto eixo trata da criticidade apresentada no material educativo, ou seja, se ele reforça a ideologia dominante, ou se traz uma abordagem reflexiva e questionadora a respeito da temática (Leite, 2018). O que está relacionado com a pergunta 6 “Em relação à criticidade, o guia educacional proporciona reflexões e debates pertinentes a respeito do ensino de Literatura na perspectiva decolonial?”

Ademais, foram adicionadas mais três perguntas, uma quanto aos possíveis impactos do guia educacional relacionados a atuação dos professores e também para indagar se ele recomendaria para outra pessoa, pensando na replicabilidade do produto, para que de fato atinja pessoas interessadas na temática para além dos

professores participantes da pesquisa, promovendo uma cultura de colaboração entre os educadores.

Para finalizar pensando numa forma de diálogo com os docentes, foi criada a última pergunta, na qual se tem um espaço aberto para sugestões, críticas e comentários adicionais, o que é importante para dar voz aos participantes da pesquisa, assim como será enriquecedor à pesquisa receber as diferentes ideias, assim como demonstra respeito às suas experiências e contribuições.

Quanto à metodologia utilizada para a avaliação das respostas dos docentes ao questionário seguiu a lógica da escala Likert de 5 pontos. Segundo Aguiar, Correia e Campos (2011, p.1), a escala Likert foi:

desenvolvida pelo cientista Rensis Likert entre 1946 e 1970, onde o respondente, em cada questão, diz seu grau de concordância ou discordância sobre algo escolhendo um ponto numa escala com cinco gradações (sendo as mais comuns: concordo muito, concordo, neutro/indiferente, discordo, discordo muito).

Ou seja, os participantes da avaliação poderiam responder assinalando a opção que achar mais coerente, dentro das 5 opções no aspecto da concordância: sendo eles: 1) concordo totalmente, 2) concordo, 3) concordo parcialmente, 4) discordo e 5) discordo totalmente, conforme tabela abaixo:

Quadro 5 - Respostas da avaliação do PE realizada por meio do questionário de avaliação do produto.

Questão/ Alternativas	1	2	3	4	5
1- Em relação à estética e organização do guia educacional, o conteúdo é de fácil acesso e entendimento?	19	1			
2- Em relação aos capítulos do guia educacional, considera que as referências teóricas estão distribuídas de forma adequada e interligadas ao longo do texto?	20				
3- Em relação a linguagem utilizada no guia educacional, apresenta os conceitos teóricos de forma clara e adequada ao leitor?	18	2			
4- Sobre o conteúdo do guia educacional, está coerente com a sua perspectiva de ensino de Literatura?	19	1			

5- Relativo à proposta didática do guia educacional, estimulou a sua busca e o seu interesse pelo assunto da Literatura numa perspectiva decolonial?	15	4	1		
6- Em relação à criticidade, o guia educacional proporciona reflexões e debates pertinentes a respeito do ensino de Literatura na perspectiva decolonial?	20				
7- A respeito da temática do guia educacional considera que poderá ter relevância/impacto na sua atuação profissional?	14	3	2	1	
8- Você recomendaria a leitura do guia educacional para alguém interessado no assunto?	20				

Fonte: Elaborada pela autora em 2024.

A partir da tabela podemos verificar que as avaliações do Produto Educacional foram em grande parte positivas, pois nas 8 perguntas a resposta com maior votação foi a nº 1 – concordo totalmente, pontualmente algumas respostas nº 2 concordo. Esta avaliação foi disponibilizada via *Google Drive*, os respondentes foram professores do IFC de Língua Portuguesa somando o total de 6 sujeitos; e os demais foram 14 indivíduos dentre eles: professores de outras redes e ensino básico, servidores do IFC e profissionais da educação.

Quadro 6 - Resposta da pergunta aberta

9- Professor (a), você teria mais algum comentário, sugestão ou contribuição para a avaliação do guia educacional? Por exemplo, o que você considera que poderia ser melhorado ou algo que deve ser mantido da mesma forma?

O guia está muito bem feito. Considero que traga de forma sucinta os principais conceitos para se pensar a literatura a partir de uma perspectiva decolonial. Gostei bastante da indicação dos links que levam a livros, vídeos e outros materiais que aprofundarão o conhecimento dos leitores.

O material está muito bem estruturado e, certamente, será uma ferramenta educacional que contribuirá na discussão sobre a temática decolonial.

Parabéns pelo tema escolhido e pelo produto educacional! Está visualmente

atrativo e bem organizado. Será muito útil para os professores de Letras!

Achei o guia excelente. Parabéns pelo trabalho. O ponto alto foram as indicações de livro, cursos, filmes. Na parte dos cursos havia só três indicações. Quem sabe não transforma esse guia em uma formação online para professores do IFC? Ele é bem conciso, passível de ser lido em 1 hora. Achei seleção dos textos excelente. Me ajudou a ter repertório maior de textos e de teóricos. Que trabalho profissional. Espero que todos professores do IFC possam receber esse guia.

Fonte: Elaborada pela autora em 2024.

No Quadro nº 6 os docentes puderam fazer uma avaliação de forma livre, uma vez que poderiam escrever espontaneamente a sua avaliação, pois se tratava de uma pergunta aberta e com espaço para um texto longo. A partir das respostas podemos assegurar que o produto funciona como um dispositivo que ajudará os professores em diversas temáticas no ensino da Literatura no EMI, dando destaque para as indicações de leituras, vídeos e material acessível para que de fato funcione como um guia educacional que proporcione uma formação continuada aos docentes de Língua Portuguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordaremos algumas considerações para ilustrar de que forma a pesquisa foi desenvolvida para atender o seu objetivo geral, retomando os principais pontos discutidos com destaque para as conclusões alcançadas. Assim como ponderar sobre o produto educacional que é a culminância desta pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

Dessa forma, retomamos a pergunta central da pesquisa: “quais são as percepções dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito da Literatura, numa perspectiva decolonial?” Após a problemática foi definido o objetivo principal da pesquisa: analisar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial.

Por conseguinte, com vistas a atingir este objetivo principal foi necessário estabelecer os objetivos específicos, os quais servem como guia detalhado dos passos para assegurar e estruturar o objetivo geral. São estes: a) compreender a noção de Literatura Decolonial associada à LDB (lei nº11.645 de 10 de março de

2008); b) entender a constituição do EMI na EPT vinculado a uma perspectiva de Formação Integral; c) apurar e investigar a Literatura Decolonial, por meio de aplicação de questionário on-line com docentes; d) desenvolver, aplicar e avaliar o produto educacional que dê suporte à demanda dos sujeitos da pesquisa.

Dado o contexto investigativo da pesquisa, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na esfera dos conceitos principais da EPT, assim como a busca por referências que abordassem o ensino da Literatura no contexto do EMI relacionado com o conceito de Formação Integral. Um dos desafios encontrados na após a pesquisa sobre o estado da arte desta temática, foi criar as conexões necessárias entre as temáticas tratadas, relacionando os temas principais: o ensino da literatura, a proposta da EPT com a Formação Integral no EMI e a perspectiva decolonial, assim foi preciso recorrer a diversos autores para embasar os principais conceitos para então, numa próxima etapa, fazer as correlações.

Apesar disso, no decorrer desta pesquisa todos os objetivos foram contemplados, cristalizando-se em formato de capítulos e subcapítulos que funcionam como fundamentação teórica o que permitiu o desenvolvimento da pesquisa e a busca por respostas às perguntas fundantes da pesquisa.

Assim a fundamentação teórica foi construída para atender os três primeiros objetivos específicos desta pesquisa.

O primeiro capítulo do marco teórico intitulado “Ensino da Literatura numa perspectiva decolonial”, neste momento exploramos o conceito de Literatura e problematizando a questão do que é o cânone literário, o qual, em outras palavras, é sinônimo de obras consideradas exemplares ao modelo de sociedade que se busca nas tradições que se estabelecem influenciadas por fatores ideológicos, sociais e culturais, portanto foi necessário pensar como como ele reproduz um recorte específico de realidade, em contraste com as Literaturas afro-brasileiras e indígenas presentes estabelecidas na LDB a partir de conquistas históricas.

No segundo capítulo, “Educação Profissional e Profissional e Tecnológica” iniciando pela contextualização histórica com o seu surgimento, seguindo até a proposta de EPT ofertada pelos IFs, relacionando então com a formação Integral proposta e defendida, a qual intercruzamos com o ensino de Literatura no EMI e atuação docente.

Adiante no capítulo “Metodologia” que trata dos movimentos realizados para a execução da pesquisa: com a coleta de dados foi utilizado um questionário online

enviado aos professores de Língua Portuguesa do IFC, e, portanto, a partir das respostas foram criadas tabelas com as SDs. O método de análise foi a AD pecheutiana, associando às categorias de paráfrase: as aproximações do marco teórico; e polissemia: os distanciamentos, assim como o intercruzamento de dados comparando as respostas dos docentes às mesmas perguntas.

A partir das categorias criadas e embasadas nos referências teóricos da pesquisa pode-se constatar no capítulo de Análise de Dados que os docentes de Língua Portuguesa do IFC consideram importante o ensino da Literatura para formação integral não somente dos estudantes, mas também da formação da totalidade do ser humano, que é social, político, histórico, biológico etc. Dessa forma, ocorreu um alinhamento entre as bases da EPT e as respostas trazidas quanto à perspectiva da formação integral defendida pelos IFs, ou seja numa visão omnilateral do homem.

Demonstraram conhecer os conceitos relacionados à decoloniedade enquanto uma lente para pensar como a colonialidade nos afeta enquanto professores, com suas práticas e também na proposta de educação almejada, de forma relacionada à Literatura, ou seja, reconhecendo a predominância do cânone ocidental em relação a outras literaturas, tal como a indígenas e afro-brasileiras.

Assim como afirmaram nas SDs conhecer a LDB, soberana nas implicações da legislação e na estruturação da educação brasileira, e também alegaram saber da obrigatoriedade de se trabalhar as culturas indígenas e afro-brasileiras, reconhecimento histórico que foi contemplado na lei nº 11.645 de março de 2008 a qual busca a valorização da diversidade cultural e das identidades de povos historicamente marginalizados com vistas à promoção da igualdade.

No entanto conhecer não se mostra suficiente, pois apesar de reconhecer e ter consciência a respeito das temáticas, suas implicações nas práticas pedagógicas e no impacto da vida dos jovens, não conseguem efetivamente trabalhar com as literaturas numa perspectiva decolonial de forma completa, uma vez que não se sentem preparados para atuar nesses espaços, sobretudo com as literaturas indígenas. E quando possuem esta formação está relacionada à autonomia do professor de se especializar após o percurso regular acadêmico.

Cabendo então uma reflexão sobre a formação continuada dos docentes, porque não basta somente a legislação que traz a obrigação de fazer é necessário um suporte para que se possa entender como fazer, principalmente para aqueles que já

estão atuando como professores, portanto há uma lacuna a ser resolvida, pois há uma demanda existente de carece de formação.

Outra agrura relatada está na dificuldade de encontrar material acessível e organizado que possa contemplar as Literaturas citadas, de forma a ser inserido em suas práticas de ensino com mais efetividade, considerando o pouco tempo despendido para se trabalhar tantos conteúdos e conseguir cumprir as obrigações institucionais de sua competência.

O que motivou o quarto objetivo específico da pesquisa, que foi construir um produto educacional, baseado nas reais demandas dos participantes da pesquisa, por meio das SDs pode-se criar um material em formato de guia educacional que auxiliasse os docentes a trabalhar com a temática das literaturas indígenas e afro-brasileiras em sala de aula, assim o material foi organizado, com fontes seguras e gratuitas para poder criar planejamento e práticas educacionais relevantes que considerem a diversidade, o combate ao racismo e assegurar a pluralidades de vozes.

Em conclusão, destaca-se a relevância da temática nas práticas docentes da EPT, de modo a buscar a formação integral, pois as percepções docentes impactam diretamente nas práticas educacionais do ensino de Literatura que ocorrem no EMI.

Além disso, a presente pesquisa poderá ser continuada em futuras trajetórias acadêmicas: pois poderá ser investigado de forma complementar e aprofundada como acontecem esta formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa do IFC, a política pública estabelecida consegue dar suporte aos professores ou são necessárias novas medidas? As ações realizadas pelo NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) dos *campi* dos IFC estão alinhadas com as práticas e percepções dos docentes sobre ensino de Literatura na perspectiva decolonial? Existem locais nos espaços dos IFC para a promoção das Literaturas afro-brasileiras e indígenas para além do espaço da sala de aula? Tal como projetos de extensão e pesquisa? Analisar o espaço das bibliotecas dos IFC em relação as obras disponíveis, possuem autores afro-brasileiros e indígenas? Como isso impacta na formação dos estudantes e da utilização nas aulas de Literatura? E também poderá ser verificado quais são as percepções de docentes que atuam em outros Institutos da Rede Federal, como o IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa

Catarina), assim como outros espaços de educação básica de forma a se estabelecer comparativos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Quartet, 2009.

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da escala likert na análise de jogos. **Salvador: SBC-Proceedings of SBGames Anais**, v. 7, n. 2, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. **Rio de Janeiro: Graal**, v. 2, 1985.

APPLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, CNN da. Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. **Brasília: Ed. IFB**, v. 569, 2017.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Martins Fontes, 2008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

BORGES, Fabiana Claudia Viana. A Literatura Indígena na escola: análise da obra “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena”. **Plures Humanidades**, v. 17, n. 1, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2023.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>, acesso em: 25/06/2023

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm, acesso em: 07/06/2023.

BRASIL. **Lei de criação dos Institutos Federais. Lei Nº11.892**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 de junho de 2023.

CADERNOS NEGROS. São Paulo: Ed. dos autores/Quilombhoje. 1978-2008

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. **Pereira IB, Lima JCF, organizadores. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.**

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 6. ed., 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; SANTOS, RENATA LOURENÇO DOS. Literatura Indígena: entre memórias. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.).

Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CICHACZEWSKI, João Carlos Uma história a ser feita: os sentidos da formação profissional nos IFs. **Blumenau: Editora: IFC**, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Eduardo F. Da representação à busca de expressão: visões do indígena na produção literária brasileira. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 25, n. 48, p. 81-93, jan./ abr., 2023

CRUZ, Angélica Maria Vieira; DO NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de historia da UESPI**, v. 11, n. 2, p. 218-236, 2020.

CUTI, Luiz Silva. In: **Cadernos Negros**. São Paulo: ed. Dos autores/ Quilombhoje, 1978-2011.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALVI. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021a.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita, Orgs. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DE OLIVEIRA, Renato Almeida. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2, n. 03, p. 72–88-72–88, 2010.

FLEURI, Reinaldo, Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. Editora Cortez. 9ª Ed. 2001.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 37ª edição, 1996 (coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 83-112, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Tempos de Escrita**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Censo de 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada> Data de acesso: 13/04/2024

IFC - Sobre o IFC Disponível em: institucional <https://saofrancisco.ifc.edu.br/quem-somos/> acesso 15/12/2023.

IFC - INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024/2028. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2024/01/Resolucao-03.2024-IFC-Aprova-PDI-2024-2028-Anexo.pdf> acesso:08/04/2024.

JEKUPÉ In: Museu da Pessoa. Exposição Vidas Indígenas: modos de habitar o mundo. Disponível em: <https://exposicaovidasindigenas.museudapessoa.org/sobre/>. Acesso em: 10 de Dezembro de 2024.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. ed.- São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. **São Paulo: Atlas**, 2017.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LEITE, Priscila de S. C. P. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Revista Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2018, p. 330-339.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. Cortez editora, 2013.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas. **Editora Alínea**, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Paco Editorial, 2017.

MARX, Karl;. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Editora Vozes, 2001.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, p. 237-250, 2008.

MOURA, Dante Henrique et al. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol. 2 – 2007, p. 4-30.

NEVES, Ana Maria Bergamin. Como trabalhar a temática indígena?. In: **Interações: raízes históricas brasileiras**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2012. 110 p.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber-a teoria**. Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Nelson do Vale. Institutos federais: Uma revolução na educação profissional e Tecnológica. **Institutos federais: Uma revolução na educação profissional e Tecnológica. Brasília, DF, Fundação Santillana**. São Paulo, SP. Editora Moderna, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

PACHECO, Eliezer. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna**, 2012.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-Metodológicos. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIRES, R. A.; SOUSA, A. L.; SOUZA, A. L. Afro-literatura brasileira: O que é ? Para quê? Como trabalhar? **EDUCOM AFRO - Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005**.

PORTO-GONÇALVES, C.W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.) **"A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais : perspectivas latino-americanas"**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 09-15.

PROENÇA FILHO, Domicio. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos avançados**, v. 18, p. 161-193, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

REIS, Roberto. **Cânon**. Publicado em JOBIM, José Luís (org). *Palavras da crítica*. 1992.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. **Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda**, p. 151-164, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 33. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. São Paulo: Autores associados, 2011.

SILVA, Marcia Cabral da. A literatura literária como experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. Parábola. 2013.

SILVA *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação de professores**. 2.ed. São Paulo: Editora Parábola, 2022.

Silva, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Keila Crystyna Brito et al. **MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional**. 2018.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do evento PG letras**, v. 30, p. 514-527, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do

conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-408.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura Indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TODOROV, TZVETAN. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Série Literatura em Foco. – São Paulo, 2010.

ZILBERMAN, Regina. Prefácio - ensinar é preciso - resistir também In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. p.7-11.

ZOLIN, Lúcia O. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2 ed. Maringá: Eduern, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Questionário para aplicação com docentes da EPT de Língua Portuguesa dos IFC.

1.Gênero:

- Feminino
- Masculino

2.Cor/Etnia:

- Branco (a)
- Pardo (a)
- Negro (a)
- Amarelo (a)
- Indígena

3.Nível máximo de formação acadêmica:

- Graduação
- Especialização
- Mestre
- Doutor

4.Atua/Atuou no componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do IFC?

- Sim, atuo

- Atuei em anos anteriores

5.Quanto tempo é docente do IFC?

- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- Mais que 4 anos

6.Em sua atuação no Ensino Médio Integrado do IFC, a Literatura foi tema/conteúdo de ensino-aprendizagem nas aulas?

- Sim
- Não

7. Qual é o espaço da Literatura se comparado aos demais conteúdos a serem ministrados na sua disciplina?

- Pequeno
- Médio
- Grande
- Igual ao demais conteúdos

8.Considerando a sua atuação e a proposta de Ensino Médio Integrado do IFC, qual seu entendimento a respeito das contribuições da literatura para a “formação integral” dos estudantes?

9.Tem conhecimento de que na LDB se prevê o ensino da literatura indígena e afro-brasileira?

- Sim
- Não

10. Tem ou teve alguma formação com o intuito de atender o que exige a LDB no que se refere ao ensino de literaturas indígenas e afro-brasileira?

- Sim
- Não

11. Durante sua graduação participou de disciplinas com enfoque na temática das literaturas indígenas ou africana/afro-brasileira?

- Sim
- Não

12. Como ocorre a escolha de obras literárias para trabalhar em sala? Qual critério é levado em consideração?

13. Costuma abordar as literaturas indígenas e afro-brasileiras em suas aulas?

- Sim, abordo as literaturas indígenas e afro-brasileiras
- Não costumo abordar
- Somente a literatura afro-brasileira
- Somente as literaturas indígenas

14. Caso trabalhe com literatura indígenas e/ou afro-brasileiras em sala, quais as facilidades e dificuldades encontradas?

15. A biblioteca do seu local de trabalho possui obras literárias sobre literatura indígena ou afro-brasileira?

- Sim
- Não sei dizer
- Não

16. O que você entende por “ensino de Literatura numa perspectiva decolonial”?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação do questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação do Questionário Prezado(a) Professor(a);

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O ensino de Literatura numa perspectiva decolonial: um olhar a respeito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense**, desenvolvida por Ana Cláudia de Oliveira, aluna do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica; Área de avaliação na CAPES: Ensino; do Instituto Federal Catarinense – IFC, *Câmpus* Blumenau, sob orientação da Professora Dra. Juliene Marques Bogo.

A pesquisa tem como objetivo investigar a percepção docente a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial no Ensino Médio Integrado do IFC e foi aprovada pelo Comitê de Ética do IFC sob parecer nº **6.855.014**. E, como objetivos específicos, listam-se: compreender a noção de Literatura numa perspectiva Decolonial associada à LDB; entender a constituição do Ensino Médio Integrado na EPT vinculado a uma perspectiva de Formação Integral; apurar e investigar a Literatura numa perspectiva decolonial, por meio de aplicação de questionário *on-line* com docentes; desenvolver, aplicar e avaliar um produto educacional, com formato delimitado após a análise dos dados coletados.

Você foi convidado(a) por ter formação na área de Letras e por atuar no componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense no período de 2022 até 2024, espaço no qual são lecionadas aulas com a temática da Literatura. Sua livre participação consistirá em responder um questionário disponibilizado de forma *online* via *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, com duração estimada em 10 minutos para preenchimento (disponível em: <https://forms.gle/ZdBZKaZcLtsJHvsNA>).

Sua participação é voluntária, dessa forma não será dado nenhum tipo de compensação financeira ao participante em nenhuma etapa da pesquisa, assim como não acarretará em nenhuma despesa. Você tem total autonomia para decidir se aceitar participar ou não, assim como poderá desistir da participação da pesquisa em qualquer momento se julgar necessário, sem que

ocorra nenhum prejuízo ou qualquer penalidade. Entretanto, sua participação é muito importante para a execução desta pesquisa.

O convite e o TCLE serão encaminhados via e-mail sem a utilização de qualquer tipo de listas, impedindo assim a identificação dos convidados ou a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros, como prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS. O convite será feito de forma individual com apenas um remetente e um destinatário. E o questionário será configurado para que cada participante receba uma cópia das suas próprias respostas.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. É importante ressaltar que os dados coletados serão utilizados apenas para cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa proposta. Ademais, as respostas obtidas terão acesso restrito, preservando, dessa forma, a confidencialidade da coleta. Assim, sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, conforme Resolução No 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Destaca-se que, após a finalização da coleta de dados via *Google Forms*, será feito o download das respostas que serão armazenadas em um dispositivo eletrônico (computador pessoal da pesquisadora), apagando todo e qualquer registro eventualmente localizado em plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Você terá acesso à dissertação, assim como ao produto educacional elaborado a partir deste processo de investigação, pois serão disponibilizados de maneira pública.

Cabe, ainda, alertar a respeito dos riscos que, porventura, poderão ocorrer. Entre eles, estão: o tempo gasto para a resposta do questionário, invasão de privacidade, responder a temas sensíveis, divulgação dos dados confidenciais registrados no TCLE, revitimização e perda do autocontrole/integridade ao revelar pensamentos inéditos e a discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado.

Com o objetivo de diminuir os riscos citados, as medidas tomadas serão: minimizar os desconforto, garantindo um local privado para a resposta do questionário dessa forma poderá ser respondido onde for mais confortável (seja em sua residência, no local de trabalho etc.) e sem a presença da pesquisadora

por ter o formato *online* via *Google Forms*; o direito de não responder qualquer pergunta que o participante da pesquisa desejar; garantir a não violação dos documentos; garantir a divulgação pública dos resultados e, também, assegurar a privacidade e confidencialidade, assegurando a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Os benefícios da sua participação serão indiretos, dentre eles: a possibilidade de uma reflexão crítica a respeito da Literatura com uma perspectiva decolonial no espaço escolar, assim como contribuir para discussões acadêmicas e construção do conhecimento a respeito das práticas de ensino na EPT.

Ademais, este termo de consentimento está assinado digitalmente pela pesquisadora e pela orientadora. Caso você esteja de acordo, a coleta da sua assinatura e o aceite serão registrados de forma *online*, da seguinte maneira: em caso de aceite é necessário marcar a opção abaixo “desejo participar da pesquisa” e realizar a assinatura no presente documento (TCLE). Realizada esta etapa, o participante da pesquisa deverá anexar o TCLE em forma de pdf no formulário *online* (*Google Forms*) disponível no link: <https://forms.gle/ZdBZKaZcLtsJHvsNA>.

Recomenda-se, ainda, que você guarde uma via deste termo em seus arquivos. Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com a pesquisadora, a qualquer momento, via e-mail.

“Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.edu.br”

() Ciente dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados **desejo** participar da pesquisa.

() Ciente dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos a serem adotados,

não desejo participar da pesquisa.

Assinatura:

* Assinatura comprovada pelo envio do formulário eletrônico.

Pesquisadora Responsável:
Ana Cláudia de Oliveira
email: anaoliveiraq@gmail.com
telefone: 47997554288
Assinatura:

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA
Data: 03/05/2024 17:35:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora:
Profª Juliene Marques Bogo
email: juliene.marques@ifc.edu.br
Assinatura:

gov.br Documento assinado digitalmente
JULIENE MARQUES BOGO
Data: 03/05/2024 14:43:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

APÊNDICE C - Termo de Compromisso para Utilização e Manuseio de Dados (TCUD)

Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD)

Eu, **Ana Cláudia de Oliveira**, mestranda do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC), com o projeto de pesquisa intitulado: **O ensino de Literatura numa perspectiva decolonial: um olhar a respeito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense**, comprometo-me com a utilização dos dados obtidos na pesquisa a ser aplicada em **todos os campi do Instituto Federal Catarinense**– a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH).

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos questionários a serem aplicados, bem como a privacidade de seus conteúdos (preservando o anonimato dos participantes). Declaro entender que é minha a responsabilidade de zelar pela integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Por fim, comprometo-me com o armazenamento, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise coletar informações será submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH).

Pesquisadora Responsável:
Ana Cláudia de Oliveira
email: anaoliveira@gmail.com
telefone: 47 997554288



Documento assinado digitalmente
ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA
Data: 13/03/2024 15:39:11-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Orientadora:
Profª Juliene Marques Bogo
email: julienne.marques@ifc.edu.br



Documento assinado digitalmente
JULIENE MARQUES BOGO
Data: 13/03/2024 17:05:42-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Origem do Produto: estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Área do Conhecimento: Ensino.

Público-alvo: docentes de Língua Portuguesa do IFC e de outras instituições de EPT, professores de língua portuguesa da educação básica, acadêmicos e pessoas interessadas na temática, com vistas a aprofundar o conhecimento a respeito da Literatura numa perspectiva decolonial.

Categoria do produto: guia educacional

Finalidade: colaborar com as discussões a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial, com um material organizado para professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense e demais professores da educação básica, científica e tecnológica.

Registro do produto: EduCapes e Biblioteca do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Blumenau.

Avaliação do produto: a aplicação e avaliação do guia educacional foram realizadas por meio eletrônico, por meio de links enviados aos docentes participantes da pesquisa. O produto também foi validado pelos professores presentes na Banca de Defesa.

Disponibilidade: irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição de qualquer uso comercial do produto.

Divulgação: em formato digital.

Idioma: português.

País: Brasil

Resumo do produto: o produto é um guia educacional, material do tipo textual, pensado para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que atuam no EMI do IFC a respeito da Literatura numa perspectiva decolonial.

Palavras-chave: EPT, EMI, Literatura, Educação, Decolonial.

Disponível provisoriamente em:

https://drive.google.com/drive/folders/1mgpGAaz1FxSQ_V9V4hFqEvxnnBrQclXN

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Perfil do respondente:

E-mail:

Sua formação é na área de Letras?

- Sim
- Não, minha formação não é na área da educação.
- Não, mas minha área de formação é relacionada com a educação.

Você atua/atuou como professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense?

- Sim
- Não, mas atuo em outra Instituição educacional
- Não, não atuo em nenhum espaço educacional

Avaliação do produto:

1- Em relação à estética e organização do guia educacional, o conteúdo é de fácil acesso e entendimento?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

2- Em relação aos capítulos do guia educacional, considera que as referências teóricas estão distribuídas de forma adequada e interligadas ao longo do texto?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

3- Em relação a linguagem utilizada no guia educacional, apresenta os conceitos teóricos de forma clara e adequada ao leitor?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

4- Sobre o conteúdo do guia educacional, está coerente com a sua perspectiva de ensino de Literatura?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

5- Relativo à proposta didática do guia educacional, estimulou a sua busca e o seu interesse pelo assunto da Literatura numa perspectiva decolonial?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

6- Em relação à criticidade, o guia educacional proporciona reflexões e debates pertinentes a respeito do ensino de Literatura na perspectiva decolonial?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

7- A respeito da temática do guia educacional considera que poderá ter relevância/impacto na sua atuação profissional?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

8- Você recomendaria a leitura do guia educacional para alguém interessado no assunto?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

7. Professor (a), você teria mais algum comentário, sugestão ou contribuição para a avaliação do guia educacional por exemplo, o que você considera que poderia ser melhorado ou algo que deve ser mantido da mesma forma?

Anexo A - TERMO DE ANUÊNCIA DO IFC

15/03/2024, 17:02

sig.ifc.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1315293



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
REITORIA - DIRETORIA DE PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 30 / 2024 - DIPE (11.01.18.00.60)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Blumenau-SC, 13 de março de 2024.

O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, declara anuência realização da pesquisa referente ao projeto "O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE", desenvolvido pela acadêmica ANA CLÁUDIA DE OLIVEIRA, sob a orientação da professora Dra. JULIENE MARQUES BOGO, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) - Polo Blumenau.

O projeto tem por objetivo geral analisar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial.

Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizamos a execução deste projeto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, IFC, desde que seja assegurado o que segue:

1. A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções no 510/2016 e no 466/2012 do CNS/MS e complementares, e à Lei 13.709, de 14 de agosto de 2018, dentre elas a obtenção de parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos (CEPSH) do IFC antes de iniciar a coleta de dados, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.
2. A obtenção de contatos de e-mail e telefônico, da gravação de imagem e de voz dos(as) participantes da referida pesquisa, caso necessária, observe a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).
3. O(A) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFC, bem como atender aos marcos regulatórios do IFC;
4. O IFC não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à Pesquisa desenvolvida.
5. O proponente é responsável pela prestação de contas do projeto e por eventuais devoluções de recursos financeiros decorrentes da inexecução do projeto, do não envio ou não aprovação da prestação de contas.
6. O IFC tem a liberdade de retirar essa anuência, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.

(Assinado digitalmente em 13/03/2024 13:53)
ALDELIR FERNANDO LUIZ
DIRETOR GERAL - TITULAR
DG/BLU (11.01.09.01)
Matricula: 1801072

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 11:57)
CLEDER ALEXANDRE SOMENSI
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROEPP/REI (11.01.18.00.52)
Matricula: 1836822

(Assinado digitalmente em 14/03/2024 09:34)
RUDINEI KOCK EXTERCKOTER
REITOR - TITULAR

15/03/2024, 17:02

sig.ifc.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1315293

Processo Associado: 23348.000950/2024-94

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **30**, ano: **2024**, tipo: **TERMO DE ANUÊNCIA**, data de emissão:
13/03/2024 e o código de verificação: **b07d324dc0**

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Pesquisador: Ana Cláudia de Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78542124.0.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.855.014

Apresentação do Projeto:

Segundo as pesquisadoras, a Literatura desempenha um papel importante na formação dos cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento de diversas áreas da vida. No Ensino Médio Integrado, ela está presente no componente curricular de Língua Portuguesa. Dentro desse espaço dos textos literários, para além do cânone, encontra-se a Literatura numa perspectiva decolonial, uma abordagem que valoriza vozes que foram historicamente marginalizadas. Nesse sentido, esta pesquisa se pauta em compreender o espaço da Literatura numa perspectiva decolonial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das percepções dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense [nos seus 15 campi]. A fim de atingir esse objetivo, a pesquisa foi elaborada com as seguintes características: natureza aplicada, com abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos. Para a coleta de dados, será aplicado um questionário com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense. Posteriormente, a análise dos dados coletados será feita com a utilização da Análise de Discurso pecheutiana. Além disso, será elaborado um produto educacional de acordo com as demandas dos participantes da pesquisa, podendo ter formato de infográfico. (Retirado do Resumo nas Informações Básicas do Projeto, p.2). A pergunta de pesquisa é a que segue: quais são as percepções dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito da Literatura, numa

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.855.014

perspectiva decolonial?;

(Retirado da Introdução nas Informações Básicas do Projeto, p.2).

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Analisar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do IFC a respeito do ensino de Literatura numa perspectiva decolonial. Objetivo Secundário: Compreender a noção de Literatura numa perspectiva decolonial associada à LDB (Lei nº11.645 de 10 de Março de 2008); entender a constituição do EMI na EPT vinculado a uma perspectiva de formação integral; apurar e investigar o ensino da Literatura numa perspectiva decolonial, por meio de aplicação de questionário on-line com docentes; desenvolver, aplicar e avaliar um produto educacional, existindo a possibilidade de se materializar em formato de guia educacional. Ressalta-se, ainda, que o produto será criado a partir das demandas percebidas por meio da pesquisa, ou seja, após a análise dos dados coletados."

(Retirado das Informações Básicas do Projeto, p.2-3)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, as pesquisadoras ressaltam o tempo gasto para a resposta do questionário, invasão de privacidade, responder a temas sensíveis, divulgação dos dados confidenciais registrados no TCLE, revitimização e perda do autocontrole/integridade ao revelar pensamentos inéditos e a discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Quanto aos benefícios, estes serão indiretos, dentre eles: a possibilidade de uma reflexão crítica a respeito da Literatura com uma perspectiva decolonial no espaço escolar, assim como contribuir para discussões acadêmicas e construção do conhecimento a respeito das práticas de ensino na EPT.

(Retirado da Introdução nas Informações Básicas do Projeto, p.3).

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.855.014

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da 2ª versão do Projeto de Pesquisa O ENSINO DE LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR A RESPEITO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE apresentado pela estudante pesquisadora Ana Cláudia de Oliveira ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), sob a orientação da Profa. Pesquisadora Juliene Marques Bogo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto de Pesquisa APRESENTA todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16 do CNS.

Recomendações:

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPESH, localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em relação às PENDÊNCIAS da 1ª versão deste Protocolo de pesquisa, seguem as considerações sobre elas.

PENDÊNCIA 1: INSERIR no corpo do texto do Projeto detalhado, das Informações básicas do Projeto e do TCLE a devida referência à Resolução 510/16 do CNS, central em pesquisas desta natureza.

RESOLVIDA, conforme inserção nos textos citados, p.3 e p.29 - respectivamente.

PENDÊNCIA 2: INSERIR no corpo do texto do Projeto detalhado e das Informações básicas do Projeto o número diferente de zero - dos potenciais Participantes da Pesquisa. Como se observa na Folha de Rosto deste Protocolo de Pesquisa e nas Informações básicas do Projeto (p.3), o número atribuído é zero, o que não é o caso.

NÃO SE APLICA, conforme a alegação pertinente das pesquisadoras e reconhecida e atendida por esta relatoria. Contudo, ressalta-se que, nesta 2ª versão, as pesquisadoras estimaram 41 potenciais participantes da pesquisa, conforme definido na p.3 das Informações Básicas do Projeto.

PENDÊNCIA 3: INSERIR informações específicas sobre o significado de Produto educacional, uma das consequências deste Projeto de Pesquisa. Embora referido tanto no "Projeto detalhado" (p.4, 8, 28 e 32) quanto nas Informações básicas do Projeto (p.2 e 3), não há

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 6.855.014

detalhamento sobre o que é e o que conterà. Por exemplo, haverá nele dados sensíveis relativos aos participantes da pesquisa? Esse Produto educacional implicará benefícios para os participantes? Quais? **NÃO SE APLICA**, conforme entendimento deste Colegiado na última reunião.

PENDÊNCIA 4: ATUALIZAR o Cronograma (expresso no Projeto detalho e nas Informações básicas do Projeto), principalmente, para o início da Coleta de dados, em função de estar programado para começar no dia 01/05. Não haverá tempo hábil para sua aprovação, em sua 2ª versão, antes do início de maio, conforme Calendário do CEPSh-IFC.

RESOLVIDA, conforme nova versão do calendário, p.4 (Informações básicas do Projeto) e p.33 (Projeto detalhado). O início da coleta de dados está previsto para o dia 01 de junho de 2024.

PENDÊNCIA 5: RETIRAR ou **ALTERAR**, conforme o caso, o critério de Exclusão. Este trata da exclusão, com os devidos motivos, de potenciais Participantes da Pesquisa que, embora contemplem o critério de Inclusão, não serão selecionados. Se o critério de Inclusão engloba somente professores que atuam ou atuam no componente Língua Portuguesa, então os professores que atuam em outros componentes, como Língua Inglesa, não devem constar no critério de Exclusão, já que não pertencem ao de Inclusão.

RESOLVIDA, conforme inclusão de alteração no critério de exclusão, p.3 (Informações básicas do Projeto) e p.28 (Projeto detalhado).

PENDÊNCIA 6: ESCLARECER se o convite, por e-mail, para participar da Pesquisa não utiliza listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros, como prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 2.1. Além disso, se o convite for individual, só poderá ter um único remetente e destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta, ainda conforme prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 2.1.1.

RESOLVIDA, conforme inclusão do que prevê a Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 2.1 e 2.1.1., p.3 (Informações básicas do Projeto) e p.30 (Projeto detalhado) e no TCLE.

PENDÊNCIA 7: ESCLARECER a necessidade de garantir local privado para o potencial participante da pesquisa, no que se refere à minimização de seu desconforto quanto às respostas ao questionário, se a resposta ao questionário será realizada por meio do Google

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



Continuação do Parecer: 6.855.014

Forms.

RESOLVIDA, conforme observa-se a ausência de tal necessidade na 2ª versão deste protocolo.

Considerando que a avaliação incide sobre os aspectos éticos dos projetos, os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa, este protocolo de pesquisa, em sua 2ª versão, possui todas as PENDÊNCIAS SANADAS e, por consequência, está APROVADO.

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_DO_PROJETO_2298061.pdf	01/05/2024 18:13:47		Aceito
Outros	metodologia_produto_separado.pdf	01/05/2024 18:07:53	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_2.pdf	01/05/2024 17:56:27	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alterado_assinado.pdf	01/05/2024 17:54:01	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma_novo.pdf	01/05/2024 17:53:32	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoifc.pdf	21/03/2024 10:18:55	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_IFC_assinado.pdf	17/03/2024 14:54:09	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_de_questionario.pdf	17/03/2024 14:24:27	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_IFC.pdf	17/03/2024 14:23:16	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito
Outros	TCUD_assinado.pdf	17/03/2024 14:20:27	Ana Cláudia de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.855.014

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 28 de Maio de 2024

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br