



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Feira de Santana  
2021

MARIA CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Feira de Santana  
2021

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Oliveira, Maria Cristina Rodrigues  
O48f A formação do leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica:  
desafios e possibilidades/ Maria Cristina Rodrigues Oliveira. - 2021.  
142f.: il.

Orientadora: Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Formação docente.  
3. Formação do leitor. 4. Ações pedagógicas de leitura. I. Vilas Boas,  
Fabíola Silva de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de  
Santana. III. Título.

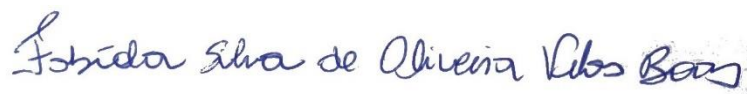
CDU: 377:028

MARIA CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de **Currículo, formação e práticas pedagógicas**, como requisito para obtenção do grau de mestra em Educação.

Feira de Santana, 18 de maio de 2021.



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas  
Orientador(a) – UEFS



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Dias de Carvalho Souza - UNEB  
Primeiro(a) Examinador(a) - UFBA



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima  
Segundo(a) Examinador (a) – UEFS

Aos professores do CETEP, pelo incansável  
trabalho em prol da formação do(a) leitor(a).

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de humildade e, mais ainda, um ato de coragem.

A Deus, em primeiro plano, por este sonho realizado! Por me revestir de coragem, paciência e certeza de que nunca estive só.

Aos meus pais, João Bernardo e Janice Rodrigues (in memorian), pelos ensinamentos e condução dos meus primeiros passos rumo à descoberta da vida; e aos demais familiares, pelo apoio, encorajamento e orações infindas, a favor de minhas realizações pessoais e profissionais.

Ao meu amado companheiro, Walney Braga, o primeiro leitor das minhas escritas, pela compreensão e paciência em suportar as minhas ausências, pelo incentivo desde o primeiro momento desta caminhada e pelas inúmeras vezes que me acompanhou na estrada, a caminho de Feira de Santana.

À minha única filha, Vitória Oliveira (Vivi), meu amor incondicional, que soube entender minha ausência, meu estresse e me encorajou a seguir em frente na busca por um sonho trilhado juntas!

À minha estrela guia, professora Fabíola, que me conduziu tão bem, com tanto carinho, doçura, seriedade e competência, para que eu realizasse esse sonho. Você acreditou em mim e me deu autonomia na caminhada. Com você, aprendi, sobretudo, a ter paciência e equilíbrio para esperar o tempo certo. Que sorte a minha! Obrigada por tudo, minha adorável e inesquecível orientadora!

Às professoras Dras. Rita Breda e Denise Sousa, que de forma tão gentil e simpática, aceitaram o convite para participar da minha banca, dando importantes contribuições, sugestões e direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho e para a minha formação.

Aos professores do PPGÉ, que acrescentaram saberes importantes à minha formação e contribuíram para a minha história pessoal e profissional.

Aos colegas do Mestrado em Educação, pela acolhida ao longo do curso. De modo especial, aos que integram à linha de pesquisa *Currículo, Formação e Prática Pedagógica*: Larissa, Alessandra, René, Yarelis, Gorete e Delma, pela interação e troca de conhecimentos nas ricas e divertidas convivências nas tardes de terças-feiras.

Às amigas especiais Adailce Celestina, Antônia Euza Carneiro e Girleide Ribeiro, pelo incentivo, empurrões, apoio e vibrações em cada etapa vencida para realização deste sonho.

À direção, coordenação e aos colegas do CETEP, campo empírico da pesquisa, pelo acolhimento e apoio no decorrer deste trabalho.

Aos professores do CETEP, colaboradores desta pesquisa, por toda boa vontade e enriquecedora parceria e pelas reflexões sem as quais este estudo não seria possível.

Enfim, gratidão é o que me resume!

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o *deficit* de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros.

(COUTO, 2011, p. 100)



## RESUMO

Esta dissertação discute o processo de formação leitora de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP), situado na cidade de Jacobina-BA. Inquietações oriundas de diálogos com os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica a respeito das habilidades de leitura dos estudantes em cursos técnicos e da dificuldade de envolvimento dos discentes nas práticas de leitura propostas nesses cursos mobilizaram esta pesquisa, que lança reflexões sobre as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores dos cursos técnicos. O objetivo geral é compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP). Para tanto, toma-se como espaço empírico o Curso Técnico em Informática do CETEP, identificado pelos professores como aquele com maior índice de alunos com dificuldades de leitura e, também, por ser aquele com menor envolvimento por parte dos discentes, nos eventos e projetos da escola e, ainda, nas avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE). No campo teórico, esta pesquisa baseia-se nos eixos *Educação Profissional e Tecnológica, Formação Docente e Leitura*. Deles, desdobram-se categorias como *formação integral, formação permanente, concepções de leitura e leitor e ações pedagógicas de leitura*. De natureza qualitativa, no campo metodológico, o estudo pauta-se na abordagem colaborativa de pesquisa. Os dados foram produzidos em diálogo com os colaboradores da investigação, a saber, cinco professores do CETEP, através dos dispositivos entrevista semiestruturada e grupo de discussão. A metodologia utilizada para a análise interpretativa dos dados ancora-se na Análise Textual Discursiva (ATD), a qual permite ao pesquisador construir significados a partir de inferências nos textos e nos contextos em que foram produzidos. Os resultados permitiram inferir que há um trabalho docente em andamento que visa à formação de leitor crítico e autônomo no Curso Técnico em Informática do CETEP; no entanto, ainda é necessária uma proposta consistente a ser assumida por toda a escola, que proporcione ações pedagógicas de leitura sistematizadas, interdisciplinares, pautadas na diversidade das culturas locais e globais e na diversidade de linguagens, com ênfase na formação humana e profissional de sujeitos leitores protagonistas da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente. Formação do leitor. Ações pedagógicas de leitura.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the process of reader training for Professional and Technological Education students at the Piemonte Territorial Center of Diamantina II (CETEP), located in the city of Jacobina-BA. Concerns arising from dialogues with teachers working in Professional and Technological Education regarding the reading skills of students in technical courses and the difficulty of involving students in the reading practices proposed in these courses mobilized this research, which launches reflections on pedagogical actions of reading implemented by teachers of the technical courses. The general objective is to understand how the student reading training process is constituted in the scope of Professional and Technological Education, in the Territorial Center of Piemonte da Diamantina II (CETEP). To this end, the CETEP Technical Course in Informatics is taken as an empirical space, identified by teachers as the one with the highest rate of students with reading difficulties and also because it is the one with the least involvement by students, in events and projects. school and also in large-scale assessments, such as the Bahian Education Assessment System (SABE). In the theoretical field, this research is based on the axes *Professional and Technological Education, Teacher Training and Reading*. From them, categories such as *integral formation, permanent formation, conceptions of reading and reader and pedagogical actions of reading unfold*. Of a qualitative nature, in the methodological field, the study is guided by the collaborative research approach. The data were produced in dialogue with the research collaborators, namely, five CETEP professors, through the semi-structured interview and discussion group devices. The methodology used for the interpretative analysis of the data is anchored in the Discursive Textual Analysis (ATD), which allows the researcher to construct meanings based on inferences in the texts and in the contexts in which they were produced. The results allowed to infer that there is a teaching work in progress that aims at the formation of a critical and autonomous reader in the Technical Course in Informatics at CETEP; however, there is still a need for a consistent proposal to be taken on by the whole school, which provides systematic, interdisciplinary pedagogical reading actions, based on the diversity of local and global cultures and the diversity of languages, with an emphasis on human and professional training of subjects protagonist readers of contemporary society.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Teacher training. Reader's training. Pedagogical reading actions.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Vista Panorâmica – Jacobina .....	37
<b>Figura 2-</b> Estrutura Organizacional Centro de Educação Profissional e Tecnológica .....	38
<b>Figura 3-</b> CETEP – Piemonte da Diamantina II.....	39

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Categorias a priori e unidades de análises .....	50
<b>Quadro 2-</b> Categorias a priori e categorias emergentes da pesquisa .....	50
<b>Quadro 3-</b> Categorias a priori e categorias finais de análise da pesquisa .....	51
<b>Quadro 4-</b> IDEB – Escolas Estaduais da Bahia- Ensino Médio – 2019.....	71
<b>Quadro 5 -</b> Resultado IDEB- 2019 - CETEP .....	72
<b>Quadro 6 -</b> Percentual de Participação de alunos/curso - CETEP .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Atividade Complementar
<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>AVE</b>	Artes Visuais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BC</b>	Base Comum
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
<b>CEEP</b>	Centro Estadual de Educação Profissional
<b>CETEP</b>	Centro Territorial de Educação Profissional
<b>CNCT</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
<b>EEEP</b>	Escola Estadual de Educação Profissional
<b>EI</b>	Estudos Interdisciplinares
<b>EMIEP</b>	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>EPI</b>	Educação Profissional Integrada
<b>EPTEC</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>EPTEM</b>	Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio
<b>EPTNM</b>	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
<b>FACE</b>	Festival Anual da Canção Estudantil
<b>FECIBA</b>	Feira de Ciência, Empreendedorismo e Inovação da Bahia
<b>FEBRACE</b>	Feira Brasileira de Ciência e Engenharia
<b>FP</b>	Formação Profissional
<b>GNL</b>	Grupo de Nova Londres
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>IFBA</b>	Instituto Federal da Bahia
<b>IFES</b>	Instituto Federal do Espírito Santo
<b>IFRN</b>	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
<b>INAF</b>	Indicador Nacional de Alfabetização Funcional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NLD</b>	<i>New London Group</i>
<b>NTE</b>	Núcleo Territorial de Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCNEM</b>	Orientações Curriculares Nacionais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PNLD</b>	Plano Nacional do Livro Didático
<b>PNL</b>	Política Nacional do Livro
<b>PNLL</b>	Plano Nacional do Livro e Leitura
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
<b>PROSUB</b>	Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Subsequente.
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>POPIC</b>	Pesquisa Orientação Profissional Iniciação Científica
<b>REDA</b>	Regime especial de Direito Administrativo
<b>SABE</b>	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
<b>SEC/BA</b>	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
<b>SGE</b>	Sistema de Gestão Escolar
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SUPROT</b>	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
<b>TAL</b>	Tempos de Arte Literária
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>TD</b>	Tecnologia Digitais
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>OS CONTORNOS DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES, ENTRELACAMENTOS E CONTEXTO DO ESTUDO</b> .....	14
1.1	MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO: CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO TEMA.....	15
1.2	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: INQUIETAÇÕES E CONTEXTO.....	22
1.3	REVISÃO DA LITERATURA: RELEVÂNCIA E DIÁLOGO ENTRE O JÁ DITO E A EMERGÊNCIA DO NOVO.....	28
<b>2</b>	<b>PONTO DE PARTIDA: O TRAJETO METODOLÓGICO</b> .....	32
2.1	FUNDAMENTOS QUE ALICERÇAM O CAMINHAR .....	33
2.2	DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES .....	36
2.3	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: UM OLHAR PARA OS DISPOSTIVOS.....	43
2.3.1	<b>A Construção das Categorias e a Interpretação dos Dados: Percursos Trilhados.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES: CAMINHOS ENTRELACADOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>53</b>
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CENÁRIO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	54
3.2	FIOS QUE TECEM A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS.....	62
3.3	LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	66
3.3.1	<b>Contribuições do Campo dos (Multi)letramentos para a Formação do Leitor.....</b>	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>LANÇANDO “OLHOS DE VER” PARA OS DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS NO CAMPO EMPÍRICO</b> .....	<b>81</b>
4.1	O PAPEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA DO CETEP: COM A PALAVRA OS COLABORADORES .....	82
4.2	FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E IMPLICAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	87

4.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS DE LEITURA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE REVELAM OS DIZERES DOS DOCENTES?.....	82
<b>4.3.1 O que pensam os colaboradores sobre a leitura e os leitores?.....</b>	<b>118</b>
(IN) CONCLUSÕES .....	128
REFERÊNCIAS .....	133
APÊNDICES.....	<b>139</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES.....	140
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	140



## 1 OS CONTORNOS DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES, ENTRELAÇAMENTOS E CONTEXTO DO ESTUDO

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar [...]

(MELO NETO, 2020)<sup>1</sup>

Escrever! Quando penso o processo da escrita, um turbilhão de palavras “boia” à mente. Então, vou jogando-as na folha em branco e travando a batalha entre o descartar, o escolher e o combinar. Penso, escrevo, apago... Como eu gostaria de ser uma catadora para selecionar os melhores grãos e, numa rede de relações com as linguagens, arquitetar o meu pensamento tal como fez João Cabral de Melo Neto, no poema *Catar Feijão*! Neste, o poeta reflete sobre o ato de escrever, labutar com as palavras, escolhê-las e transpô-las para o papel, tal como faz o agricultor ao labutar com o grão vivo que um dia brotará da terra fértil.

Longe de ser poetisa e também conhecedora de minhas limitações, lanço mão dos grãos já conhecidos, jogo-os nestas páginas a que proponho a escrever para comunicar aos leitores os meus atravessamentos, as minhas motivações e reflexões sobre o objeto que investigo neste estudo: o processo de formação leitora de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta seção introdutória, apresentam-se o perfil da pesquisadora, as motivações e o contexto de pesquisa e como esta se entrelaça com a sua trajetória de formação e vida profissional. Além disso, expõem-se a revisão de literatura, a fim de reconhecer os já ditos produzidos por outros pesquisadores sobre a temática em voga, e as seções que estruturam a escrita dissertativa.

Antes de adentrar propriamente ao texto, sendo esta uma dissertação que investiga a formação do leitor na perspectiva colaborativa com outros docentes, peço licença para utilizar a primeira pessoa do discurso em alguns momentos, uma vez que sinto necessidade de, a partir dos diálogos traçados com os pares, apresentar minhas reflexões ao longo do texto, começando por minhas memórias de formação e profissão, conectando-as ao tema central de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://poesiaspoemaseversos.com.br/2012/04/18/catar-feijao-joao-cabral-de-melo-neto>. Acesso em: 30 jan.2021.

## 1.1 MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO: CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO TEMA

[...] Memória não tem filtro e armazena tudo. Memória a gente não rasga, não joga no lixo, não lava com sabão. Memória é sentinela, e nos vigia sempre. A memória não vê, mas não tira o olho. Vai somando vida afora. Tudo que a gente olha, ouve, toca, come, cheira, a memória não esquece. E, de repente, transborda mais rápido que enchente. Coisas que a gente só imaginou, a memória guarda. E fatos que a gente nem sabia que sabia rompem sem mais nem menos no pensamento [...]. (QUEIRÓS, 2006, p. 11).

O fragmento selecionado é o liame para discorrer sobre as minhas memórias de vida pessoal e profissional, pois, como afirma Bartolomeu Queirós (2006, p. 11), “a memória guarda”! Quantas marcas deixadas e guardadas neste baú vão se somando vida afora. De repente, transbordam e buscam abrigo nestas páginas dissertativas.

Filha de pais semianalfabetos, agricultores, morei na zona rural até a adolescência, com condições mínimas de acesso ao capital cultural. Estudei os anos iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, com infraestrutura precária, convivendo com a inexistência de acervo para o desenvolvimento e aquisição da leitura e escrita, exceto o ABC para aprender as primeiras letras salteadas que eram acompanhadas, caso errasse, com os “puxões de orelhas”. Nesse trajeto, não posso esquecer o lugar da cartilha, em especial a *Casinha Feliz*, ainda que descontextualizada e distante do meu mundo cotidiano “sem uva, sem Eva”, visto que este material impresso proporcionou a primeira tecnologia de escrita e leitura para mim.

Os livros para a leitura eram invisíveis. As práticas de leituras resumiam-se em fragmentos de textos que limitavam ao contato exclusivo com o livro didático. Em casa, não tinha acesso a paradidáticos, nem a outros materiais impressos, como jornais ou revistas; nem tampouco direito a desfrutar da sedução imagética proporcionada pela programação infantil da TV, nem outros recursos tecnológicos, exceto um radinho de pilhas que era disputado entre a programação musical e a jornalística por toda a minha família, composta por nove filhas e meus pais. Dessa forma, ouvir as histórias contadas pelo viés imaginário dos mais velhos era a nossa maior riqueza cultural e lúdica; a nossa maneira de alimentar o espírito imaginário e formar nossa conduta ética e moral.

Os avós foram os primeiros mestres a espalharem as epopeias familiares, anedotas, causos de assombração e moralismo como forma de educar os mais novos; os vizinhos davam prosseguimentos a tais momentos de descontração, através das quebras de licuri - atividade

econômica exercida coletivamente, como meio de sobrevivência entre todos os moradores das vizinhanças. Esses momentos eram esperados como forma de integração, alegria e descontração nas noites denominadas “noites de mutirão”, na zona rural do município de Serrolândia - Bahia. Entre o cheiro de café feito no fogão à lenha, acompanhado de beiju de massa, e a cachaça destilada nos copos de alumínio degustada pelos mais velhos, ecoavam músicas, rezas, piadas, trava-línguas, poemas, causos, relatos, mitos, lendas e histórias, que se confundiam entre a ficção e a realidade árida e cruel vivida por todos daquela localidade. Esses textos, como define a antropóloga Michèle Petit, “[...] transmitidos por um mediador, transmitidos pela sua voz protetora, abrem por vezes um espaço de devaneio, de fantasia quando este falta.” (PETIT, 2010, p. 86).

Dentre as imagens que geram e desenham ávidas presenças, sobretudo, da mulher que transformou a minha vida, tenho a de minha mãe! Ela que, com sábias palavras através do processo de educar, do jeito simples de conversar, atraía e encantava com suas histórias bíblicas, ou lições de vida, transmitidas de geração em geração para as nove filhas que Deus a presenteou. Quantas narrativas orais pude experienciar pela voz da minha mãe! Ah! Não posso deixar de recordar uma fábula de cunho moral, a qual narrava a história de um menino chamado Frederico, um garoto criado através de seu imaginário. Quando ela necessitava impor limites para a brincadeira de criança, nos conduzia à varanda com muita seriedade e começava: “Frederico era um garoto muito preguiçoso, todos os dias ele ficava debruçado na janela e como não tinha ninguém para brincar, convidava as formigas e os pássaros... todos diziam não para o pobre garoto”... E assim ela continuava a narrar.

Histórias estas e outras que pululavam na minha imaginação, no meu contexto de vivência e me encorajavam a continuar lendo o mundo, antes mesmo de ler as palavras, conforme preconiza Paulo Freire (2011, p. 09) quando afirma que “[...] a leitura de mundo precede a leitura das palavras”, afinal, a linguagem e a realidade se prendiam dinamicamente nessa conjuntura vivenciada e experienciada por mim.

Assim, cresci ouvindo as vozes dos meus pais: “estude para vencer na vida, ao contrário irá quebrar licuri”<sup>2</sup>, representando uma atividade econômica inferior, destinada aos que não tinham oportunidade de estudar. Nas palavras de meus pais, o valor social atribuído aos estudos e, de modo particular, à aquisição da leitura era um instrumento utilitário para a obtenção de melhores condições de vida e de oportunidade de emprego.

---

<sup>2</sup> Licuri ou Ouricuri (assim denominado na Bahia) é uma espécie de palmeira característica da Região Agreste e da Caatinga. A colheita dessa planta constituiu-se a base agrícola do sertão baiano nas últimas décadas do século XX.

Naquela época, devido à ausência de escolas próximas de casa, fui obrigada a ir para a cidade continuar os estudos em busca de uma “vida melhor”, de “ser alguém na vida”, como afirmavam os mais velhos da família. Enfrentei preconceitos e sentimentos de inferioridade por ser moradora da zona rural, renunciei meus saberes, meu próprio discurso para ser aceita socialmente. Entretanto, os conselhos dos meus pais reverberavam como antídoto nos momentos de desafios e provocações. Fiz magistério por força do destino ou falta de opção? Sei que fiz... e me tornei professora.

No trajeto de minhas memórias de leitura e formação, as tímidas palavras de Freire reportavam às minhas origens e me impulsionavam a redescobrir a educação como prática libertadora. Ainda que a leitura da palavra nem sempre, ao longo de minha escolarização, tenha sido a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011, p. 09), ainda que a escola desvalorizasse os meus saberes e em alguns momentos não oportunizasse uma prática reflexiva, posso afirmar, todavia, que os estudos, mais precisamente os livros, mudaram a minha história.

Ao ingressar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IV – Jacobina-BA, no curso de Letras Vernáculas (década de 1990), dei início ao meu percurso de formação inicial, construindo as bases para a minha docência em Língua Portuguesa. Os postulados teóricos ofertados pelos professores das disciplinas de conhecimentos específicos do curso, como também os pressupostos relacionados às metodologias e às estratégias de ensino, direcionadas à linha da didática, possibilitaram a construção de saberes acadêmicos e pedagógicos necessários ao ofício do ser professor.

Ao passo que realizava as leituras teóricas necessárias à formação, também ampliava minha própria relação com a leitura. Ler autores como Machado de Assis, José de Alencar e outros Clássicos da Literatura Brasileira, assim como autores portugueses, a exemplo de Camilo Castelo Branco e Fernando Pessoa, possibilitaram-me desvendar universos variados e emblemáticos, tal como o feminino, por meio dos enredos e tramas, como também me permitiram construir e reconstruir a minha história, formando a minha subjetividade, a minha identidade, encorajando-me frente aos desafios de ser mulher, mãe e professora.

Corroboro as ideias de Ezequiel Teodoro Silva, ao afirmar que “[...] a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo” (SILVA E., 2009, p. 26). A minha formação inicial foi um movimento desafiador, complexo, e ao mesmo tempo dinâmico, por entender que, como pessoa e profissional, a aproximação com a leitura por meio do universo de variadas linguagens tornava-se necessária para mim e também seria o cerne do meu trabalho como professora. Em muitos momentos, ela se apresentou como

instrumento utilitarista de ascensão social, em outros, desempenhou uma dimensão política comprometida com a transformação social.

Ainda estudante e já professora, no final da década de 1990 e início de um novo século, ainda que de maneira não igualitária para todas as escolas, pude constatar mudanças significativas no que diz respeito ao acesso aos livros literários, mediante a criação de leis, como a Lei de nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro (PNL), a qual visava possibilitar aos cidadãos o direito de acesso e uso do livro. Nessa época, as escolas começaram a receber livros e recursos para a sua aquisição. Também, a partir desse período, foi ofertada a formação de professores pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA), através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), sobretudo para professores das séries finais do Ensino Fundamental. Como já atuava como professora, participei de muitos cursos, a exemplo da Oficina de Língua Portuguesa e Produção Textual e Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), cujas temáticas direcionavam para a formação de leitores, através de reflexões sobre língua, linguagem e ensino pautadas nos gêneros textuais.

Nesse contexto de formação, os meus olhares foram ficando mais sensíveis para os livros que, aos poucos, foram chegando para a sala de aula. Muitas escolas foram “munidas” com acervos que alargaram as possibilidades de acesso aos textos literários e não literários, ávidos pelas revistas, jornais impressos e pelos livros de variados gêneros literários disponibilizados através das ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>3</sup> e do Programa *Literatura em Minha Casa*.

Nessa época, muitas ações apresentadas acerca de vários programas de incentivo ao livro e à leitura foram positivas. A esse respeito, Aparecida Paiva (2012) reconhece os avanços no que se refere aos investimentos para a distribuição de livros para as bibliotecas. Entretanto, a autora pontua que, em muitas escolas, as coleções chegaram e permaneceram encaixotadas por falta de espaço e também por falta de política de formação de mediadores e projetos de leitura. Dessa forma, nota-se que somente a distribuição de livros não garante a formação de leitores, pois, tornam-se necessárias políticas públicas consistentes de formação. Por essa razão, a autora pondera que o grande entrave do Programa pode ter sido as políticas incipientes de formação de professores/leitores e mediadores de leitura nas escolas.

---

<sup>3</sup> Programa instituído em 1997 com o objetivo principal de democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

É importante pontuar também que a distribuição de livros não ocorreu e não ocorre de forma equânime. Em muitas escolas localizadas em bairros carentes, ou longínquas dos centros urbanos e rurais deste país, as obras nem sempre alcançaram/alcançam os estudantes e professores. Uma das principais razões é por receberem quantidade bem reduzida de *kits* de livros se comparados ao número de alunos matriculados.

Em 2003, tornei-me professora efetiva da rede Estadual de Educação da Bahia e fui designada para o colégio Professora Felicidade de Jesus Magalhães, na cidade de Jacobina, Bahia. Essa instituição de ensino era referenciada na região por apresentar uma proposta inovadora de educação, de modo particular, através do fomento à leitura por meio de gincanas, rodas de conversas, projetos e campanhas de incentivo à leitura desenvolvidas pelos docentes da instituição.

A escola possuía a biblioteca denominada *Caminhos da Luz*, um espaço agradável, bonito e organizado, que atraía olhares e aguçava o interesse de docentes e discentes que circulavam diariamente em busca de empréstimo de livros. O acervo era rico e diversificado. Como sugeria o nome, o espaço pretendia ser uma luz a guiar os caminhos de professores como eu, seduzida pelos livros em busca do conhecimento para a minha prática como formadora de leitores, e também pelo entretenimento ou passatempo nas horas vagas. Neste espaço, além de livros e outros materiais impressos, havia uma videoteca da TVE (*fita cassete, dvs, cds*) bastante utilizada por nós, educadores, em momentos de formação permanente nas Atividades Complementares (AC) e também na sala de aula<sup>4</sup>.

Durante o período entre 2003 a 2012, no qual atuei como professora do Ensino Fundamental II, experienciei momentos ímpares no tocante à formação de leitores nesta instituição, tendo a biblioteca escolar como agência fomentadora de leitura e espaço de realização de rodas de conversa semanais. Recordo-me de leituras marcantes, como *O Príncipe e o Mendigo*, de Mark Twain; e os *Miseráveis*, de Vitor Hugo, e também literatura brasileira, da coleção do programa *Literatura em Minha Casa*. Eram livros cujo enredo trazia críticas sociais e perpassava temas como solidariedade, empatia, cooperação, humildade, amizade, respeito, generosidade, perseverança etc. - temáticas salutares para a formação humana dos indivíduos e para a melhoria da convivência em sala de aula e em sociedade. Dessa forma, o fomento à leitura ia se consolidando tal qual um trabalho de formiguinha, contínuo, persistente e sistematizado.

---

<sup>4</sup> A biblioteca *Caminho da Luz* continua em funcionamento. Discorre-se um pouco mais acerca de seu acervo no capítulo 3.

Para ilustrar esses momentos de troca de saberes, reporto-me a Daniel Pennac, para quem “[...] o verbo ler não suportava o imperativo” (PENNAC, 1995, p. 13). Nesse sentido, o deslumbramento dos alunos diante desse novo tempo não suportava mais as aulas de leitura insípidas, inodoras e incolores, sem sentido e imperativa. A leitura passava a ser um ato, como Pennac advoga, “[...] de criação permanente” (PENNAC, 1995, p. 27). Os alunos começaram a ter oportunidade de escolher, de criar e transpor as linguagens, de ressignificar a leitura e, conseqüentemente, ressignificar suas vidas, suas histórias. Nessa linha de reflexão, Magda Soares (1999, p. 26) há muito tempo afirma que “[...] leitura não é aceitação passiva, mas construção ativa”, construção das nossas subjetividades, do nosso eu.

Objetivando atender aos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais da região, como também a um programa de governo da Bahia, em 2012, o Colégio Professora Felicidade de Jesus Magalhaes, antes assim denominado, transformou-se em Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP). A partir desse período, muitas inquietações se ampliaram mediante o “novo”, a mudança. Novos cursos, programas, disciplinas, ementas, professores e alunos. Neste ínterim, migrei também para disciplinas e áreas do conhecimento diferentes da minha formação inicial. Enfrentei superlotação e sobrecarga de turmas, posto que, para os alunos ingressos na rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, entre 2012 a 2018<sup>5</sup>, a Matriz Curricular apresentava carga horária menor de aulas semanais de Língua Portuguesa e de outras disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se comparado à carga horária do Ensino Médio. Isso implicava na distribuição e organização da carga horária de muitos docentes do CETEP.

Devido à tal complexidade e em decorrência de processos formativos neste contexto, a partir de 2012, surge um (re)pensar nas minhas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, no que diz respeito à concepção de leitura/leitor e à necessidade de ampliar cada vez mais para textos diversificados, manifestados em diferentes linguagens. Além disso, os alunos da Educação Profissional me estimularam a criar estratégias para o fortalecimento da leitura, direcionadas ao uso na sala de aula de textos literários, de adaptações e releituras de obras, de textos multimodais, infinitamente ricos em linguagens, abarcando a pintura e a fotografia, o cinema, as tiras, os gráficos, os ícones e outros textos das esferas jornalística e científica. As estratégias

---

<sup>5</sup> Em observância a tais transformações, apesar de comumente ser chamada Educação Profissional, o termo *Tecnológica* aparece a partir de 2017, quando da Criação da Superintendência da Educação Profissional (SUPROT). A partir de então a Educação Profissional da Bahia para a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica (EPTEC).

constituíam-se práticas que visavam fortalecer o posicionamento crítico dos alunos e atender aos anseios e desejos dos leitores desta modalidade de educação.

Dessa forma, a sala de aula continuou sendo espaço de diálogo com direito à voz e ao pensamento próprio. A mobilização dos alunos para estarem com os livros e fazê-los circular era uma constante. Realizávamos saraus literários e musicais, ensaiávamos as rodas de conversas sobre livros e autores lidos e aprofundávamos as discussões de temas por meio de diferentes linguagens e utilização de suportes variados. Ações pedagógicas<sup>6</sup> que considero gratificantes e significativas, porém, desafiadoras e árduas, haja vista, as circunstâncias descritas acerca alguns entraves já apresentados.

Além disso, outro desafio enfrentado nesta época girou em torno da apropriação dos documentos norteadores difundidos pelos órgãos oficiais de educação para entender os objetivos, a importância da Educação Profissional e Tecnológica do CETEP e os sentidos da leitura neste contexto. Partimos, então, para compreender as siglas, as nomenclaturas das disciplinas/curso/eixo e as ementas, no intuito de contextualizá-las e atender às necessidades de cada curso. Nas AC, que acontecem semanalmente no CETEP, começamos a criar exercício de partilha de ideias e atividades no processo contínuo de ação-reflexão-ação, buscando pares para os diálogos, pois entendemos que, ao se formar, o professor também se reconstrói, se constitui e colabora com a formação do outro. Nessa linha de raciocínio, inspiro-me em Freire (2013), pois o autor defende a necessidade de o professor assumir-se como sujeito pensante, crítico, autônomo e autorreflexivo. É através do processo de autoformação que a mudança acontece; é através do exercício de reflexão, numa relação de afeto, de reconstrução de sua autoestima, que o professor cria, recria, (re)constrói, (re)significa sua prática.

Foi nesse espaço-tempo de docência no CETEP que surgiram as inquietações que me levaram a investigar o objeto que passo a apresentar a seguir. Acredito que ele foi alimentado, também, no decorrer de minha participação como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), na UNEB, quando cursei a disciplina *Textos e Práticas Discursivas*, ministrada pela Professora Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa.

---

<sup>6</sup> O termo *ação pedagógica*, utilizado nesta pesquisa, relaciona-se ao conceito de prática docente e se inspira nos estudos de Paulo Freire. Optou-se por este termo, entendendo-o como atividades planejadas, sistematizadas e executadas pelos docentes em prol da autonomia e criticidade dos educandos.



## 1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: INQUIETAÇÕES E CONTEXTO

No meio do caminho tinha uma pedra...

(ANDRADE, 1928)<sup>7</sup>

Evoco este verso de Carlos Drummond de Andrade como uma metáfora para as dificuldades que vivenciei na minha vida docente. Posso afirmar que foi no cerne do trabalho que narrei na seção anterior, como professora do CETEP, entre 2012 a 2018, mais precisamente na Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPTM), que surgiu o objeto de estudo desta pesquisa. Nessa ocasião, acumulava as funções de professora de Língua Portuguesa e articuladora de área e de estágio curricular.

As inquietações eram várias. Uma primeira vinha de narrativas de professores que atuam no eixo *Informação e Comunicação*, mais especificamente nas turmas do curso Técnico em Informática, nos momentos de encontros semanais de AC. Nessas reuniões, os docentes apresentavam queixas, dúvidas, dificuldades e angústias a respeito das habilidades<sup>8</sup> de leitura dos sujeitos aprendizes, apontando ideias de que os alunos não leem, não valorizam a leitura ou apresentam dificuldade e resistência ao ato de ler.

Essas narrativas, somadas a outras parecidas, instigou-me a pensar que espaço a leitura ocupa neste ambiente, o que ela representa para os docentes inseridos neste contexto e como as ações pedagógicas implementadas por eles poderiam fortalecer ou interferir no processo de formação de leitores no CETEP. Motivou-me, também, a juntar os “ecos” para refletirmos acerca das “pedras” existentes nos caminhos do trabalho com a leitura, como também das possibilidades vivenciadas e vislumbradas que poderiam ajudar no processo de formação de leitores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Atualmente, esta instituição oferta, no diurno, a Educação Profissional e Tecnológica Integrada (EPI), composta por cursos técnicos de nível médio em Administração, Recursos Humanos, Agronegócio e Informática. Atende a clientela formada majoritariamente por adolescentes e jovens na faixa etária entre 14 e 20 anos. No noturno, o perfil do alunado caracteriza-se por jovens e adultos de diferentes gerações, assim, ofertam-se o PROEJA e o

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html#nomeio>. Acesso em: 11 jan.2021.

<sup>8</sup> O termo *habilidade*, nesta pesquisa, é cunhado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e definido como práticas cognitivas e socioemocionais que contribuem para o desenvolvimento de competências de uma etapa escolar.

PROSUB<sup>9</sup>. A matriz curricular de cada curso é organizada através da Base Comum (BC), que é composta por componentes curriculares necessários à conclusão do Ensino Médio, Formação Profissional (FP) que corresponde à fundamentação teórico-prática específica de cada eixo tecnológico e às disciplinas articuladoras da Educação Profissional e Tecnológica com o Mundo do Trabalho, que são comuns a todos os eixos e cursos que utilizam a complexidade e propiciam o diálogo entre as disciplinas, cujo foco é a formação humana com vista aos aspectos socioemocionais dos estudantes.

Os docentes que atuam nos componentes curriculares específicos da formação profissional do Curso Técnico em Informática reiteram as queixas acerca da resistência dos alunos no trato com a leitura. Em reuniões de área, eram comuns vozes, afirmando que um dos motivos alegados para a resistência seria a escolha do curso. Para esses docentes, geralmente, os alunos escolhem o curso, pensando que vão aprender a abrir um computador e trocar peças ou formatar e instalar programas.

Faz -se necessário elencar que o CETEP Piemonte da Diamantina II possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que é retroalimentado a cada ano, visando atender às metas e necessidades do centro. Esse documento é embasado pelas Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Educação da Bahia, como também norteado pela BNCC. Vários projetos integram o PPP da escola, porém, destacamos aquele que constitui “carro chefe” para a consolidação de uma Educação produtora de conhecimento e socialmente referenciada. Trata-se de uma Feira de Ciências, que se insere no *Programa Ciência na Escola*, uma ação estruturante da SEC/BA, a qual visa fortalecer o processo de iniciação científica para professores e estudantes da Educação Básica.

Os professores orientadores dos projetos da Feira de Ciências relatam os desafios enfrentados ao propor as leituras para a construção das etapas dos projetos, pois alguns alunos não apresentam familiaridade com os gêneros textuais trabalhados, nem manifestam muito interesse pelas leituras solicitadas.

É constatada pelos docentes a pouca participação dos alunos do Curso Técnico em Informática nos projetos desenvolvidos pela SEC/BA, a exemplo do Projeto Estruturante

---

<sup>9</sup> PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROSUB é o Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Subsequente, destinado a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

denominado Tempo de Arte Literária (TAL)<sup>10</sup>, que tem como fomento a arte de ler, de interpretar e de escrever textos literários, como também em outros projetos desenvolvidos pela própria unidade de ensino. Além disso, nas avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), cuja finalidade é fortalecer o processo avaliativo nas unidades escolares; subsidiar as escolas com informações sobre a evolução das aprendizagens dos estudantes, como também aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos em diversas avaliações aplicadas no âmbito nacional.

Nesse sentido, diante dessa constatação, é salutar lembrar que a EPI, a qual defendemos nesta pesquisa, não tem o propósito de formar apenas técnico para atender ao mercado de trabalho com fins mercantis e utilitários, mas possibilitar uma formação integral no sentido de formar seres pensantes, com conhecimentos e criatividade; seres que se comuniquem e interajam por meio de diferentes linguagens e que também desenvolvam competências socioemocionais, a exemplo da empatia, da autoconfiança, da autoestima e da autonomia, de modo a possibilitar o prosseguimento de seus estudos, a inserção no mundo do trabalho e sua emancipação<sup>11</sup>. Conforme explicitam as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, a partir da orientação do programa *Educar Para Transformar*<sup>12</sup>, a Educação Profissional e Tecnológica:

Cumprir com o papel de proporcionar à sociedade baiana a formação de seus cidadãos e cidadãs para o mundo do trabalho, em consonância com o exercício pleno de sua cidadania em sua perspectiva emancipadora e transformadora, considerando as dimensões política, cultural, ambiental, econômica e social dos territórios baianos. (BAHIA, 2018, p. 14).

Ainda que hajam interesses ideológicos da oferta da educação numa visão pautada na eficiência, competitividade e produtividade, sobretudo, atrelado às finalidades do Programa *Educar para Transformar*, como também interesses embutidos com a aprovação da BNCC e outros marcos legais, cabe a nós, professores, defendermos, nesta seara, o papel da escola como agência de letramento que consiste em oportunizar aos estudantes o capital cultural produzido

---

<sup>10</sup> O projeto TAL é uma experiência pioneira, de caráter educativo, artístico-literária e cultural, que vem sendo desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde março de 2009, configurando-se como o maior projeto de arte literária com a juventude estudantil. Ele demarca uma forte ação na história da educação baiana, no processo educativo e na formação literária e cultural dos estudantes da rede estadual de ensino.

<sup>11</sup> A Educação para a emancipação é inspirada nas ideias freireanas a qual visa num processo reflexivo a compreensão da sua própria presença no mundo e comprometido com a transformação.

<sup>12</sup> Denominação dada à ação/programa de Governo que convoca um pacto entre estado, municípios, instituições e sociedade para se debruçarem sobre a busca de alternativas para solucionar as questões que, recursivamente, desafiam os sistemas de educação – o estadual e os municipais. O Programa *Educar para Transformar* foi lançado no dia 30 de março de 2015, com a presença de 309 prefeitos baianos. Este Programa é baseado em cinco eixos básicos: colaboração entre Estado e Municípios, fortalecimento da educação básica, educação profissional, parcerias com as escolas e a integração entre as famílias e as escolas.

pela humanidade ao longo do tempo e, além disso, promover práticas socioculturais de leitura e escrita que preparem os estudantes não só para o contexto escolar, mas para a compreensão e atuação na sociedade, como também no mundo do trabalho de forma crítica e autônoma.

No contexto escolar, o processo de formação do leitor está diretamente ligado a ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, as quais devem convergir para a busca de soluções que enfrentem os baixos resultados no que se refere à proficiência<sup>13</sup> leitora dos estudantes, como também ações comprometidas com a formação dos estudantes leitores críticos e autônomos no trabalho e autores de suas próprias vidas. Aos professores, então, cabe estarem conscientes das amplas funções que a leitura desempenha em diferentes instâncias sociais, incluindo a escola e, dessa forma, atentarem para a lacuna entre as práticas de letramento realizadas dentro e fora da sala de aula, para, assim, refletirem sobre a prática, visando transformá-la.

Dessa forma, no cerne das reflexões aqui explicitadas, surgiu a seguinte questão de investigação: **como as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP) podem contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo<sup>14</sup>?** Para responder a essa indagação, traçou-se como objetivo geral compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP).

Foram elencados como objetivos específicos: descrever como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores do Curso Técnico em Informática do CETEP; identificar as concepções de leitura e leitor que emergem dos discursos dos professores colaboradores do estudo; discutir os desafios e as possibilidades pedagógicas das ações implementadas pelos professores para o processo de formação do leitor crítico e autônomo; problematizar as experiências de leitura vivenciadas e narradas pelos docentes Curso Técnico em Informática.

O espaço empírico do estudo é o Curso Técnico em Informática do CETEP - Piemonte da Diamantina II, escolhido por ser aquele apontado pelos professores como o de maior índice de alunos com dificuldades de leitura e também por ser aquele com menor envolvimento por parte dos alunos, nos eventos e projetos da escola e nas avaliações em larga escala.

---

<sup>13</sup> O termo *proficiência* é utilizado nesta pesquisa ao desempenho alcançado pelos estudantes através do sistema de avaliação externa, a exemplo do SABE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>14</sup> Os termos *crítico e autônomo* nesta pesquisa remetem aos princípios freireanos de que os sujeitos, num processo de reflexão, precisam compreender sua presença no mundo como seres históricos, inacabados e inquietantes, e assumir o ato de conhecer, de indagar, mediante à superação da ingenuidade.

Os sujeitos da pesquisa são cinco docentes que lecionam nesse curso e aceitaram participar e pensar coletivamente sobre as ações pedagógicas de leitura, os desafios e as possibilidades para se sanar ou minimizar os problemas por eles enfrentados no processo de formação do leitor. Trata-se de uma oportunidade de ouvi-los, explorar e problematizar as ações pedagógicas, mediante a escuta sensível a estes sujeitos no que concerne aos seus problemas, dificuldades, virtudes, anseios, desejos e potencialidades nos processos de formação do leitor crítico e autônomo.

No campo teórico, esta pesquisa se desenvolve a partir dos eixos *Educação Profissional e Tecnológica, Formação Docente e Leitura*. Deles, desdobraram-se outras categorias como: *Educação Profissional e Tecnológica, formação permanente, ações pedagógicas de leitura e concepções de leitura e leitor*. Para sedimentar o eixo *Educação Profissional e Tecnológica*, dialogamos com os estudos de Maria Ciavatta (2005,2014), Antônio Lima (2011, 2019), Silvia Manfredi (2016), Dante Moura (2007), Dermeval Saviani (2007) e Marise Ramos (2014, 2017), que discorrem sobre a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil e defendem a formação integral<sup>15</sup> nesta modalidade de educação.

O eixo *Formação Docente*, que se pauta na ideia de formação como um *continuum*, um processo de toda a vida, no qual os sujeitos têm a possibilidade de aprender mediante as interações, baseia-se nos estudos de Paulo Freire (1987, 2013, 2017), Francisco Imbernón (2009), António Nóvoa (1999) e outros.

Para discutir o eixo *Leitura*, aqui compreendida como uma prática social que situa o leitor como um sujeito ativo e construtor dos sentidos, foram convocados Freire (2011), Marisa Lajolo (1994), Michèle Petit (2010, 2013), Eliana Yunes (2002, 2009) e outros. Vale ressaltar que, no que se refere à concepção de linguagem, foram escolhidos estudos que valorizam a concepção interacionista da linguagem que, por sua vez, inspira-se na compreensão bakhtiniana de linguagem como manifestação humana de natureza dialógica.

No campo metodológico, o estudo é de natureza qualitativa e pauta-se numa abordagem colaborativa de pesquisa. Para tanto, ancora-se nos pressupostos de Menga Ludke e Marli André (1986), John Creswell (2010), Lucila Perce e Claudia Abreu (2013), Ivana Ibiapina (2016), Bernadete Gatti e Marli André (2013), por considerar que este tipo de pesquisa proporciona maior abertura para adentrar à realidade de forma contextualizada, permitindo construir significados a partir de inferência dos textos aos seus contextos históricos e as situações concretas em que foram produzidos. A escolha também se deu por considerar a

---

<sup>15</sup> Termo que se refere à formação do aluno para a leitura do mundo, para a atuação como cidadão inserido num contexto sócio-histórico-político e para o mundo do trabalho (CIAVATTA, 2005).

possibilidade de maior vínculo da pesquisadora com o contexto, o que possibilita a riqueza de detalhes dos sujeitos e do campo empírico, além de um movimento colaborativo de ação–reflexão dos envolvidos.

Para a produção dos dados, foram selecionados os dispositivos entrevista semiestruturada e grupo de discussão, inspirados nos estudos de Marta Simionato e Solange Soares (2014); Weller e Pfaff (2013), posto que são dispositivos que possibilitam maior envolvimento, interação, espontaneísmo e (auto)reflexão entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores. Estes são dispositivos que favorecem o cruzamento de experiência pessoal e coletiva no processo de mediação em busca das informações pertinentes à construção de novas interpretações para a pesquisa. A metodologia interpretativa dos dados é feita com base na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes R. e Galiazzi (2016), a qual permite um processo de desmontagem dos textos, seguido da reconstrução de materiais linguísticos e discursivos para, no interior desse movimento, gerar novas compreensões sobre o tema investigado.

Para estruturar e organizar a apresentação dos dados e resultados, além deste capítulo introdutório, há mais três. O segundo capítulo, intitulado *Ponto de partida: o trajeto metodológico*, apresenta as trilhas metodológicas da pesquisa, a descrição do contexto empírico, a caracterização dos sujeitos colaboradores, os dispositivos de produção de dados e a socialização da metodologia de análise. O capítulo três, *Formação Docente e Formação do Leitor: caminhos entrelaçados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica*, discute as bases teóricas que ancoram a pesquisa, destacando-se a Educação Profissional no trajeto educacional brasileiro, além da discussão sobre os eixos *Formação Docente e Leitura*, já mencionados nesta introdução. O quarto capítulo, intitulado *Lançando ‘olhos de ver’ para os diálogos construídos no campo empírico*, apresenta a discussão e os resultados da análise de dados, com base na ATD e nas interlocuções empíricas e teóricas.

Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais acerca dos resultados produzidos na pesquisa e as considerações a que chegamos no tocante à formação leitora dos alunos do Curso Técnico em Informática do CETEP - Piemonte da Diamantina II, na cidade de Jacobina/BA.

### 1.3 REVISÃO DA LITERATURA: RELEVÂNCIA E DIÁLOGO ENTRE O JÁ DITO E A EMERGÊNCIA DO NOVO

...Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

(FREIRE, 2013, p. 30)

As palavras de Freire são inspiradoras para refletirmos acerca de um momento crucial no ato de pesquisar: investigar o que já se produziu acerca do objeto de estudo para, a partir do dito, justificar a sua importância, bem como trazer contribuições ao cenário educativo, mais especificamente, ao campo da formação do leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Defende-se a relevância deste estudo com base em três aspectos, a saber: pessoal, social e teórico. No campo pessoal, a escolha da linha *Currículo, Formação e Prática Pedagógica* do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) representa meus anseios por novas discussões e reflexões sobre o fazer docente, já que esta dissertação nasce de inquietações no meu local de trabalho. Como professora com formação em Letras, convivo com muitos desafios no ensino de leitura, no “chão da escola”, que me movem para a necessidade de pensar a formação leitora para além da sala de aula, isto é, para a vida. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), em especial, sinto-me desafiada a trilhar o caminho da formação em exercício e investigar, para compreender melhor, os caminhos do trabalho pedagógico com a leitura.

O segundo aspecto, o social, diz respeito ao fato de que possibilitar o acesso à leitura como prática institucional, social e cultural é condição *sine qua non* para a formação de estudantes-leitores, críticos e autônomos do seu papel como cidadãos atuantes nos contextos sociais diversos. É possível notar que, por diversos motivos, a leitura se insere na vida cotidiana das pessoas. Ela pode ser uma possibilidade de melhoria da comunicação e interação, uma fonte de realização e necessidade pessoal ou um exercício de sabedoria, uma prática de conscientização e questionamento do meio em que o leitor está inserido. A leitura também pode ser uma possibilidade de acesso ao mundo do trabalho e a melhores condições de vida e de sobrevivência em sociedade e até mesmo como necessidade de autoconhecimento, de

compreensão dos outros e do mundo. Nesse viés, tornam-se necessárias pesquisas nesta vertente.

O terceiro aspecto, o teórico, refere-se à contribuição desta pesquisa para a comunidade científica. A pauta sobre a importância da formação do leitor no âmbito da EPTEM ainda é escassa. Nesse sentido, tomar como lócus para discutir sobre a leitura como prática social que possibilita à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos sistematizados e formais da cultura letrada numa perspectiva de formação humana e emancipatória tornou-se um tema de extrema relevância.

No intuito de estabelecer um diálogo entre esta investigação e o que já se produziu neste campo do conhecimento, foi feita uma revisão sistemática da literatura. As buscas foram realizadas, utilizando os seguintes critérios de exclusão/inclusão, a saber: *filtro temporal* de quatro anos; *sujeitos colaboradores* que tivessem docentes como os atores da pesquisa; *tipo de trabalho* que fosse dissertação de mestrado; *critério metodológico* cuja abordagem fosse qualitativa; segmento educacional que focalizasse a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica; e os *marcadores Educação Profissional e Tecnológica, Formação Docente e Leitura*, categorias teóricas deste estudo.

Lançando-se esses marcadores isoladamente, foram encontradas diversas pesquisas relacionadas à Educação Profissional em seus diversos campos de atuação e inúmeras a respeito da leitura e da formação docente. No entanto, ao realizar o entrecruzamento dos marcadores *leitura e formação docente* no contexto de EPTEM, notou-se que as pesquisas não são tão vastas como se pressupunha.

A busca foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se o filtro temporal de quatro anos (2016 – 2019). Na área de concentração “Educação Profissional”, encontramos vinte e três resultados ao utilizar as palavras-chave: “Leitura”; “Formação Docente”; “Educação Profissional e Tecnológica”. Ao ler os resumos e também as introduções dessas pesquisas, foi possível notar que apenas seis delas possuíam relação de semelhança e diferença com o objeto de estudo pesquisado, conforme serão descritas a seguir.

A primeira é uma dissertação intitulada *A Leitura do Texto Literário na Formação dos Sujeitos da Educação Profissional: circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central*, defendida em 2016, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), de autoria de Maria de Lourdes Teixeira da Silva. O objetivo geral deste estudo foi investigar a leitura de literatura na formação de alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) do IFRN-



CNAT e sua relação com a proposta de formação humana integral. Quanto à metodologia, a referida pesquisadora adotou a abordagem qualitativa, recorrendo ao procedimento metodológico estudos bibliográficos, documental e de campo. Foram aplicados questionários a alunos e professores para dar conta do objetivo proposto.

A segunda pesquisa, cujo título é *Práticas e Representações de Leitura Literária No Ifes/Campus de Alegre/ Espírito Santo: uma história com rosto e voz*, é uma dissertação defendida em 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo, de autoria de Rosana Carvalho Dias. O foco da pesquisa foi conhecer as práticas de leitura dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, no Campus de Alegre do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); saber que tipos de leitura literária aconteciam na instituição escolar; conhecer seus principais mediadores. O estudo investigou como a leitura literária acontece nessa instituição de ensino de Educação Profissional. Quanto à metodologia, a autora utilizou a pesquisa bibliográfico-documental e de campo, em perspectiva qualitativa.

A terceira pesquisa apresenta o título *Formação Continuada de Professores nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008 a 2017)*. É uma dissertação defendida em 2017, no IFRN, de autoria de Márcia Frota Fernandes. O objetivo do estudo é analisar como ocorre a formação do professor na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque, tendo em vista que o modelo de gestão escolar é baseado na tecnologia empresarial socioeducacional e qual perspectiva de formação continuada permeia a formação da tese. Quanto à metodologia, a autora centrou-se na pesquisa bibliográfica, na análise de documentos oficiais e aplicação de questionários aos docentes.

A quarta pesquisa intitulada *Políticas para a Formação de Professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional* é uma dissertação defendida em 2016, no IFRN, de autoria de Maria do Socorro da Silva. O objetivo desta pesquisa é investigar nas políticas públicas, sociais e educacionais, já desenvolvidas no Brasil, indícios de políticas de formação de professores para a Educação Profissional (EP). Esta pesquisa de cunho qualitativo baseia-se em análise bibliográfica e documental.

A quinta pesquisa, cujo título é *Início da Carreira e Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica*, é uma dissertação defendida em 2017, no IFRN, de autoria de Samara Yonete de Paiva. O objetivo deste estudo é compreender como se dá a construção e a valoração dos saberes docentes dos professores em início de carreira no/do IFRN. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa e narrativas autobiográficas foram tomadas como dispositivos de produção de dados.

Por fim, a pesquisa intitulada *A Formação do Professor Técnico na Educação Profissional: da Racionalidade Instrumental à Racionalidade Comunicativa* é uma dissertação defendida em 2019, pelo MPED, na UNEB - Campus XIV, de autoria de Marta Pastor da Silva Barreto. A pesquisa discute sobre o processo de formação continuada para o professor técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Tem como objetivo geral compreender os processos formativos do professor técnico do CEEP possibilitados pela formação continuada na superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa. Quanto aos aspectos metodológicos, é uma pesquisa de cunho colaborativo, realizada com três professores (tecnólogos). A autora utilizou como dispositivo para a produção de dados sessões reflexivas e entrevistas semiestruturadas.

A revisão da literatura no banco de dados da CAPES permite observar que os dois primeiros estudos serviram de inspiração para este, pois focam na formação de leitor de textos literários no âmbito da EP. No tocante aos demais, dialogam, em certo ponto, com o referencial teórico, tanto no campo da contextualização da EPTEM quanto no eixo *Formação Continuada dos Docentes*. Entretanto, os cinco primeiros estudos se diferenciam desta pesquisa, pois o *locus* centra-se nos Institutos Federais de Educação Profissional (IFs).

A última pesquisa descrita se aproxima desta, pois apresenta o desenho metodológico numa vertente colaborativa. Além disso, o *locus* é a rede estadual de EP da Bahia, em especial o CEEP, e os sujeitos colaboradores são também docentes. Entretanto, no tocante ao perfil dos colaboradores, há diferenças. Esses docentes possuem formação técnica e o regime de trabalho é contrato temporário, denominado REDA, enquanto os colaboradores deste estudo possuem Licenciatura em áreas distintas, uma vez que se compreende a formação do leitor como responsabilidade de todos. Também, optou-se, nesta pesquisa, por critério de inclusão o regime de trabalho estatutário dos professores, por entender que a permanência do docente no *locus* cria vínculo e pode contribuir com a discussão e interação entre os pares, de forma mais espontânea e autônoma, sobretudo numa abordagem de pesquisa colaborativa, tal como se propõe.

Enfim, esta dissertação pretende abordar o processo da formação do leitor, tendo como foco principal analisar as ações pedagógicas de leitura realizadas pelos docentes, compreendendo como estas podem contribuir com o processo de formação leitora dos estudantes do Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP). Ressalta-se, também, que a formação do leitor possui uma estreita relação com a formação docente, posto que são eles que planejam as ações com vistas a alcançar determinados objetivos.

## 2 PONTO DE PARTIDA: O TRAJETO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2013 p. 30)

As palavras de Freire são inspiradoras para pensarmos o porquê e para quê pesquisar no contexto educacional. Como bem salienta o educador, pesquisamos para descobrir, intervir e encontrar respostas para as questões que nos inquietam ao nosso redor. Indagamos para produzir novos conhecimentos, para dizermos de outra maneira o que já foi dito, para compreendermos e ensinarmos melhor. Nesse sentido, pesquisa e ensino são termos indissociáveis e necessitam estarem presentes no fazer pedagógico, a fim de lograr êxito nos processos que envolvem o ensinar e o aprender.

Diante dessa constatação, como professora do CETEP há dezoito anos, inquietaram-me as narrativas dos docentes permeadas de considerações sobre o nível da proficiência leitora dos alunos e sobre a não valorização da leitura pelos discentes, apontando ideias de que os alunos não leem, não valorizam a leitura ou apresentam resistência ao ato de ler. Por entender que a pesquisa é uma oportunidade para entender as questões que nos inquietam e encontrar caminhos para solucioná-las, sinto-me desafiada a pensar, juntamente com os colaboradores desta pesquisa, e trilhar reflexões que contribuam para a formação leitora dos alunos do CETEP, de modo particular, os estudantes do Curso Técnico em Informática.

Nesta seção, apresento os caminhos metodológicos, ou seja, os pressupostos que alicerçam a natureza qualitativa e a abordagem colaborativa da pesquisa. Também se apresenta a descrição do campo empírico e dos docentes colaboradores, a fim de aproximar o leitor ao cenário científico do estudo. Por fim, são descritos os dispositivos utilizados para a construção de dados e a metodologia de análise para interpretá-los.

## 2.1 FUNDAMENTOS QUE ALICERÇAM O CAMINHAR

[...] Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(FREIRE, 2013, p. 33)

As palavras de Freire aguçam a nossa percepção para entendermos que a curiosidade como inquietação indagadora é o motor para nos aproximarmos com rigor metodológico das epistemologias, as quais nos impulsionam para o desvelamento de algo; é também o rito de passagem da ingenuidade para a criticidade.

Ao discorrer sobre o percurso metodológico no qual esta pesquisa se delinea, faz-se necessário pensar sobre a importância da construção do conhecimento científico para a melhoria da vida das pessoas em sociedade. Desde os primórdios, a necessidade e a curiosidade em descobrir e explicar as coisas movem a vida humana, perpassando por todas as experiências cotidianas e todos os segmentos da sociedade. Entretanto, a ação de construir um conhecimento sistematizado demanda um saber rigoroso bem como domínio de métodos específicos para realizá-lo. Essa ação ganhou estatuto próprio e denominou-se de ciência. Sônia Souza (1995, p. 59), ao discorrer acerca do fazer científico, afirma que “[...] a ciência é uma das formas de conhecimento que o homem produziu no transcurso de sua história, com o intuito de entender e explicar racional e objetivamente o mundo para nele poder intervir”.

Nesse sentido, no véis educacional, crescem a cada instante a necessidade e o interesse por compreender os problemas e entraves que dificultam o processo de ensinar e aprender; por buscar respostas e ou fissuras que precisam ser desvendadas para poder intervir nestas. Para tanto, faz-se necessário um espírito exploratório e ético, que pode servir a interesses tanto do pesquisador quanto dos seus leitores e da sociedade em geral.

Nos últimos tempos, os estudos da área da metodologia científica se alargaram, possibilitando aos pesquisadores várias escolhas em suas respectivas perquirições. Diante dessa avalanche de opções metodológicas, cabe ao investigador adotar uma estrutura que ancore o seu objeto de estudo em ideias que lhe dê sustentação filosóficas, teóricas e metodológicas.

As pesquisas qualitativas no campo da Educação, conforme os estudos de Gatti e André (2013), se consolidaram no Brasil, nos anos 1980. Essa modalidade de estudo, quando utilizada, tem o intuito de compreender de maneira ampla os aspectos constituintes que envolvem a escola, os seres humanos e a sala de aula. De modo específico, pode se debruçar sobre o

currículo escolar, as avaliações de programas, os processos de aprendizagens, as realidades investigadas, sobretudo, ligadas às questões culturais, às situações vivenciadas no contexto, incluindo as emoções e sentimentos dos atores da comunidade escolar, entre outros temas, a fim de implicar a participação dos sujeitos na pesquisa, criando compromissos maiores com as possibilidades de melhoria por meio de intervenção nas realidades pesquisadas.

Este trabalho se insere no campo dos estudos de natureza qualitativa, por considerar que este tipo de pesquisa proporciona maior abertura para adentrar à realidade de forma contextualizada, permitindo construir significados mediante pontos de vista sobre fatos, a partir de inferências no *corpus* em que forem produzidos. Nesse sentido, “[...] o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). Dito em outras palavras, esse tipo de pesquisa procura responder aos desafios relacionados aos aspectos humanos, quer nas dimensões grupais, comunitários e ou pessoais.

Sob a ótica dos estudos qualitativos, os dados produzidos devem ser interpretados e sedimentados por um constructo teórico com base em categorias traçadas *a priori* e emergentes, que darão sustentação aos novos elementos que surgem no decurso da pesquisa.

Perce e Abreu (2013) defendem como primordial no campo de uma investigação qualitativa a importância auferida ao significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno em estudo. Os autores salientam que não existe neutralidade do pesquisador, haja vista tratar-se de objetos e sujeitos imersos em situações, contextos e circunstâncias semelhantes.

A pesquisa qualitativa, conforme observa Creswell (2010, p. 26), “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. O envolvimento, os aspectos afetivos do pesquisador com o ambiente e os sujeitos são cruciais neste processo, sem perder de vista a dimensão ética que toda pesquisa se propõe a manter.

Dentre os diversos tipos de pesquisa de caráter qualitativo, este estudo se volta para uma pesquisa de cunho colaborativo, com o envolvimento de docentes do Curso Técnico em Informática do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP), em Jacobina, BA. Envolve, também, a mim, como pesquisadora, num processo reflexivo, construído com os sujeitos envolvidos, e não para eles, a fim de discutir a realidade, os desafios e as possibilidades vivenciadas no processo de formação do leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, do Curso Técnico em Informática.

Ao optar pela alternativa de um trabalho colaborativo, o pesquisador necessita criar condições necessárias de interação e trabalho conjunto entre os sujeitos, de modo a gerar discussão, reflexão crítica no fazer pedagógico, num processo ação-reflexão-ação. Assim pode ser compreendida uma pesquisa desse cunho:

A pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais (IBIAPINA, 2016, p. 34-35).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa propõe uma parceria entre o pesquisador e os colaboradores, num processo de construção de conhecimento. Por conseguinte, não busca investigar os professores, mas pesquisar o objeto em parceria com eles, reconhecendo-os produtores de conhecimento, de modo a possibilitar reflexões críticas e questionamentos que orientarão e redimensionarão o fazer pedagógico.

Dada à complexidade que constitui a discussão sobre a formação do leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, no Curso Técnico em Informática, com o intento de problematizar a realidade, ir além das aparências para conhecer os fios e os desafios em que escola está inserida, a pesquisa colaborativa se adequa à fenomenologia, uma forma de investigação relacionada diretamente à compreensão da essência dos fenômenos investigados. Por meio das relações entre os sujeitos, as intencionalidades e a percepção do pesquisador criam-se um conjunto de sentidos novos em busca das compreensões acerca do fenômeno estudado, como também a descrição das experiências subjetivas.

Desta forma, o pesquisador, ao optar pela abordagem fenomenológica, no primeiro momento, ouve os colaboradores e reúne os dados, os quais levam à compreensão da realidade; na segunda etapa, interpreta esses relatos vividos; por fim, na última etapa, apresenta uma nova compreensão da realidade investigada.

## 2.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES

[...] E aprendi que se depende sempre  
De tanta muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas

(GONZAGUINHA, 1982)<sup>16</sup>

Esses versos do poeta Gonzaguinha inspiram a certeza de que nunca estamos sozinhos e quão necessárias são as ações dialógicas nos caminhos da Educação para se lograr êxitos. Esse é o nexos entre mim como pesquisadora, os colaboradores deste estudo e o contexto neste caminhar. As marcas das vivências e das histórias de vida e de leituras, as reflexões sobre as dificuldades e possibilidades, as angústias e os anseios de cada um e de todos juntos vão agregando e desvelando de que maneira as ações pedagógicas desenvolvidas por professores no CETEP podem contribuir para formar leitores críticos e autônomos.

O movimento percorrido numa pesquisa qualitativa possibilita maior envolvimento entre o pesquisador, os sujeitos e o contexto pesquisado no sentido de atingir novas compreensões. Nessa perspectiva, a escolha do *lôcus* deste estudo ocorreu em decorrência de ser uma instituição pública e fazer parte da rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecimento já conhecido por mim, posto que sou professora efetiva, lotada nessa instituição, desde 2003.

Dessa forma, ao discorrer acerca do espaço, faço jus às palavras de Simionato e Soares (2014, p. 47), as quais afirmam que “[...] a escolha do contexto da pesquisa não acontece aleatoriamente. O contexto é o lugar onde o pesquisador (a) localiza o objeto da sua pesquisa e delimita o grupo de pessoas a serem envolvidas na investigação”. De fato, como já mencionei anteriormente, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu no “chão da escola”. Nesse sentido, o *lôcus* possui um imbricamento profundo com a minha vida profissional.

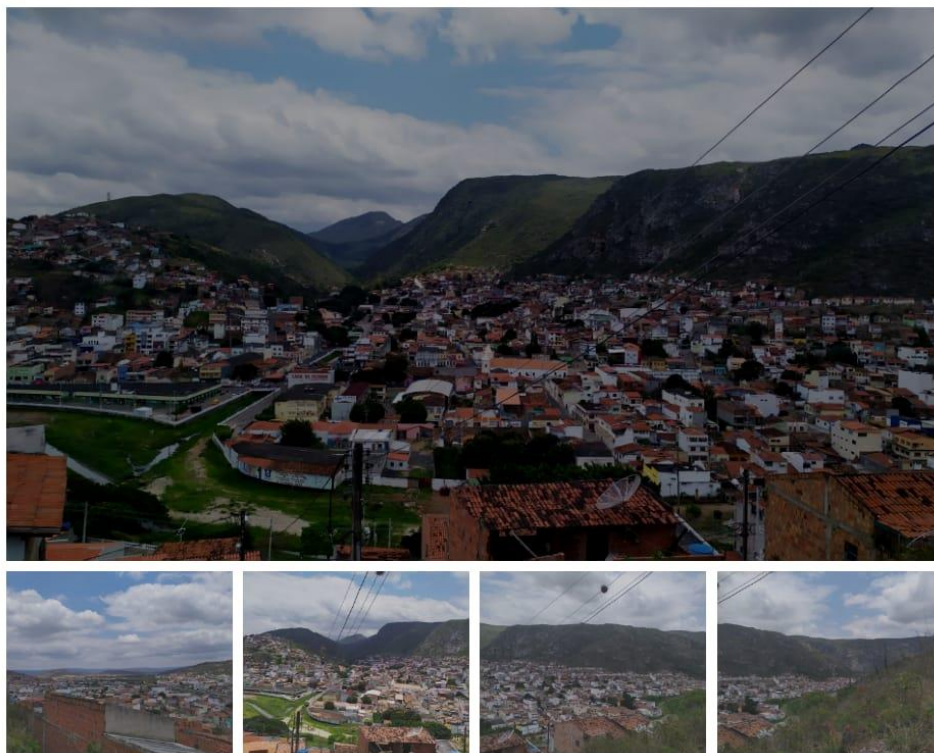
O CETEP Jacobina - Bahia está situado na cidade de Jacobina, Bahia, que se localiza no território do Piemonte da Diamantina, no extremo norte baiano, na Microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina, e fica a 330 quilômetros de Salvador. Jacobina também é conhecida como Cidade do Ouro, devido à herança das minas de ouro que atraíram os

---

<sup>16</sup> GONZAGUINHA. *Caminho do coração*, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KO7v3rmzl5E>. Acesso em: 03 fev.2021.

bandeirantes e portugueses no início do século XVII. Atualmente, sua população é estimada em aproximadamente 90.000 habitantes<sup>17</sup>.

**Figura 1-** Vista Panorâmica – Jacobina



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

No campo educacional, a Educação Básica da cidade é distribuída da seguinte maneira: o Ensino Fundamental possui 58 escolas; o Ensino Médio conta com 10 escolas, distribuído nas esferas municipal, estadual e particular educacional<sup>18</sup>. Conta também com o Instituto Federal da Bahia (IFBA), com ofertas na modalidade de cursos Técnico e Tecnológico (nível médio e subsequente e superior). Na modalidade de ensino superior, ela é considerada uma cidade polo. No ensino presencial, temos a UNEB e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES), que oferecem cursos que contribuem para uma melhoria da qualidade de ensino e de outras áreas do conhecimento de Jacobina e região.

O Colégio Estadual Professora Felicidade de Jesus Magalhães, que é o atual CETEP, foi fundado em 1994 (Portaria 5170, de 15/11/1994), e recebeu este nome em homenagem à educadora e professora Felicidade de Jesus Magalhães, que residiu na cidade entre as décadas de 1940 a 1970, uma mulher que muito contribuiu com a educação de Jacobina e região. Esta

---

<sup>17</sup> Dados recolhidos do site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2021.

<sup>18</sup> Dados disponibilizados pelo site IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 24 jan. 2021.

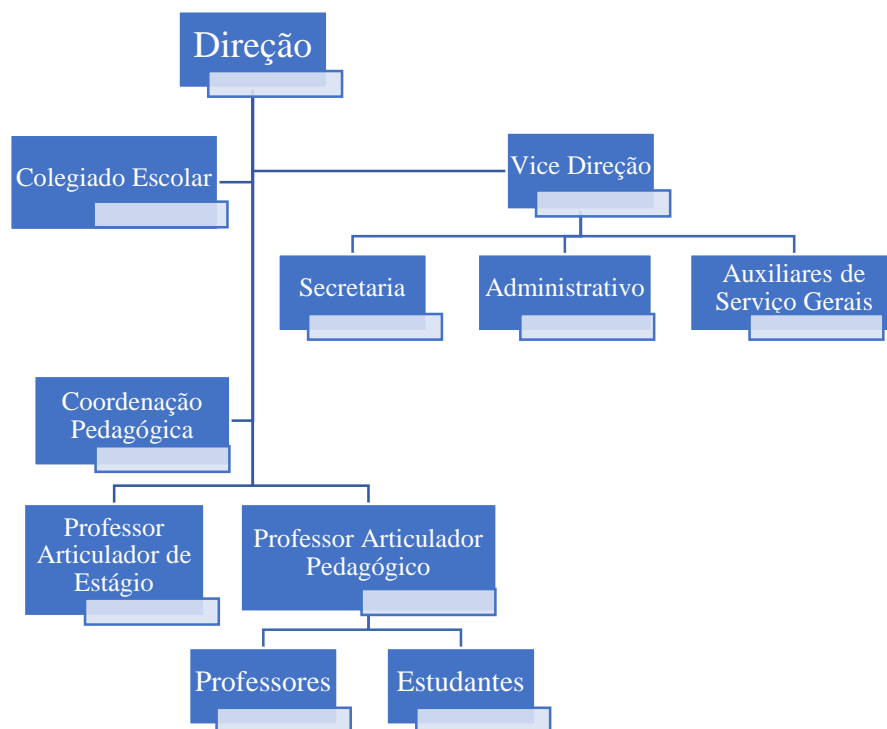


unidade de ensino nasceu da necessidade de ampliar a oferta de vagas para o Ensino Fundamental e Médio, visto que a demanda estava em constante crescimento em toda a região.

Mediante a ampliação da oferta da Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia, em 2009, o Colégio Felicidade implantou a EP nos turnos matutino e vespertino. Nos anos posteriores, foi aumentando gradativamente a oferta de cursos e modalidades.

Objetivando atender aos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais da região, como também a um programa de governo, a instituição transformou-se, em 2012, no CEEP e passou a ofertar a EPTM, a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Subsequente, o PROSUB. Atualmente, esta instituição apresenta a seguinte estrutura organizacional:

**Figura 2-** Estrutura Organizacional Centro de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Projeto Político Pedagógico- CETEP – Piemonte da Diamantina II (2020).

Em 2019, devido à procura por oferta de vagas em cursos de eixos diversos, esta instituição transformou-se em Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP). Os CETEP se diferenciam das outras escolas de Educação Profissional, porque possibilitam a oferta de cursos em eixos diversificados. Em virtude disso, atualmente, esta instituição oferta

cursos técnicos de Nível Médio, distribuídos em três eixos, a saber: *Gestão e Negócio* (Administração e Recursos Humanos,), *Informação e Comunicação* (Informática) e *Recursos Naturais* (Agronegócio). No diurno, no formato de Ensino Médio Integrado, atende a clientela formada majoritariamente por adolescentes e jovens na faixa etária entre 14 e 21 anos. No noturno, o perfil do alunado caracteriza-se por jovens e adultos de diferentes gerações ofertando o PROEJA e PROSUB.

A clientela na sua maioria é considerada de baixa renda, posto que grande parte possui o programa Bolsa Família. Os alunos são oriundos de diversas localidades, como zona rural, povoados, distritos, bairros próximos e afastados, possuem baixo poder aquisitivo e, em muitos casos, precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade. Por isso, muitos deles optam por cursar a EP na esperança de uma inserção mais rápida no mercado de trabalho.

**Figura 3-** CETEP – Piemonte da Diamantina II



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A escolha desta instituição como campo empírico da pesquisa justificou-se basicamente por dois motivos importantes: o primeiro deles diz respeito à relevância social e educacional deste centro para Jacobina e região, visto que é o único CETEP que compõe o Núcleo Territorial de Educação – NTE 16. Além disso, este Centro é referência em desenvolvimento de projeto de pesquisa para Jacobina e região, haja vista a Feira de Ciência promovida anualmente no

CETEP e que desencadeia a participar de Feiras de Ciências em outros lugares, a exemplo da FEBRACE<sup>19</sup>, e outros eventos científicos realizados na Bahia, tais como a Feira de Ciências da Bahia (FECIBA), que estimula a prática e a experimentação de ações, de capacidade inventiva e investigativa e conhecimentos construídos no ambiente escolar.

Possui também outros projetos que são referências no cenário baiano e nacional, a exemplo dos projetos estruturantes promovidos pela SEC, tais como: Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Tempos de Arte Literária (TAL), Artes Visuais (AVE) e outros. Há também a *Gincana de Leitura* e o projeto *Brasil Plural*, que potencializam o aprimoramento da competência de leitura e escrita dos alunos, como também, oportunizam ações reflexivas de postura antirracista, de respeito e alteridade em relação aos alunos ciganos, quilombolas e outros povos, estendendo tais atitudes para outros ambientes sociais.

O segundo motivo da escolha, mas não menos importante, aplicou-se por inquietações profissionais, posto que, por fazer parte do quadro de professores efetivos desta instituição, atuei em funções como professora e articuladora de área e estágio, o que me possibilita conhecer a realidade empírica, vivenciar os desafios e possibilidades pedagógicas; estabelecer envolvimento com os sujeitos, ter acesso a documentos que ajudaram a refletir acerca dos dados desse campo empírico.

Desde 2016, o CETEP oferta o Curso Técnico em Informática na forma de articulação de Ensino Médio Integrado, que faz parte do eixo tecnológico *Informação e Comunicação*. O curso, conforme a Matriz Curricular, é composto por disciplinas da BNCC, da Formação Profissional (FP) e inclui também os Estudos Interdisciplinares<sup>20</sup>, que são comuns aos cursos de cada eixos, além do Estágio Supervisionado.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o perfil profissional de conclusão de um Técnico em Informática é o de um profissional que

Instala sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores. Desenvolve e documenta aplicações para desktop com acesso a web e a banco de dados. Realiza manutenção de computadores de uso geral. Instala e configura redes de computadores locais de pequeno porte (BRASIL, 2016, p. 100).

---

<sup>19</sup> A Feira Brasileira de Ciências e Engenharia é um movimento nacional de estímulo ao jovem cientista, realizada anualmente na Universidade de São Paulo, uma grande mostra de projetos com fundamentos científicos.

<sup>20</sup> Conforme a Matriz Curricular, esses estudos são destinados às atividades pedagógicas que envolvem as disciplinas: Projeto de Vida, Metodologia do Trabalho Científico, Mundo do Trabalho Empreendedorismo e Intervenção Social, Projeto Experimental, Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse sentido, as disciplinas compostas pela Formação Profissional e articuladas com as disciplinas da BNCC e os estudos interdisciplinares devem agregar aos processos de ensino e de aprendizagem uma formação integral, isto é, sintonizada com o desenvolvimento do ser humano de maneira global (cognitivo e afetivo).

A disciplina Língua Portuguesa e Redação apresentam a carga horária de 320h, totalizando três horas/aula semanais, distribuídas nos três (03) anos. De acordo com a ementa, é estruturada com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, sob a orientação da SUPROT e apresenta os seguintes objetivos:

Compreender o objetivo da comunicação e a função sociocomunicativa dos gêneros textuais e da Linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais. Exercitar práticas sociais de compreensão e produção de texto, e de análise e reflexão da Língua (oral e escrita) em situações sociais as mais diversas: da solução de problemas a vida, à participação plena do mundo letrado. Estimular a produção, organização das ideias e transferência de linguagens por meio da escrita. Proporcionar a ampliação das expressões culturais e científicas considerando, também, os saberes dos/as estudantes (BAHIA, 2019, p. 03).

A leitura da ementa permite compreender importância da disciplina de Língua Portuguesa para a formação desses estudantes e, por conseguinte, para a formação leitor, quando estabelece que o ponto fulcral do trabalho precisa se pautar nos aspectos sociocomunicativos da língua, a qual se manifesta por meio da linguagem em suas variadas formas e modalidades. É possível depreender que o trabalho a ser desenvolvido na disciplina precisa possibilitar a reflexão, a compreensão e a produção da leitura e da escrita por meio de gêneros e linguagens diversas, de modo a assegurar a participação dos alunos nos eventos de letramentos e nos diferentes contextos no dia a dia. Além disso, os processos metodológicos propostos pelos docentes precisam possibilitar o acesso ao conhecimento científico, partindo também da valorização dos saberes culturais de onde os estudantes estão inseridos.

É nesse contexto que atuam os docentes colaboradores da pesquisa, que passo a apresentar. Eleger professores ao status de sujeitos participantes tornou-se um desafio enorme, pois o estudo intencionava ouvir as experiências de leitura e problematizá-las, tomando-as como elementos norteadores para reflexões e possível redimensionamento das ações pedagógicas dos docentes do curso Técnico em Informática.

Dessa forma, os professores colaboradores foram selecionados, a partir de alguns critérios: a) ser professor estatutário; b) atuar há mais de três anos na Educação Profissional e Tecnológica; c) atuar no Curso Técnico em Informática; d) atender ao convite após apresentação da proposta. Cinco docentes aceitaram participar.

Quatro deles possuem regime de trabalho de 40h semanais; e apenas 1 (um) leciona 20h no CETEP. Quatro são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. Com relação à formação inicial, um professor possui licenciatura em Geografia; outro é licenciado em História e em Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; três possuem formação inicial em Letras. Todos possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que dois deles são pós-graduados em Metodologia do Ensino da Educação Profissional. Isso configura a necessidade e o interesse por parte dos docentes em participarem da pesquisa, entendendo-a como uma ação formativa para eles.

Sobre o tempo de serviço na docência, todos possuem acima de quinze anos no exercício da profissão e atuam na Educação Profissional há mais de quatro anos (na mesma unidade de ensino), fato que contribui para maior integração do docente com os demais membros da comunidade escolar. As disciplinas que eles lecionam são: Projeto de Vida, Metodologia do Trabalho Científico, Língua Portuguesa e Redação, Projeto Experimental, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo, Geografia e Sociologia do Trabalho, Informática Básica (Inclusão Digital), Informática Aplicada, Banco de Dados, Governança de TI, Internet e Programação Web, Sistemas Operacionais, Segurança de Sistemas e Redes, Tecnologia Digital, Ciência, Tecnologia e Cultura Imagética, Metodologia do Projeto Multimídia, Programação Visual, Fundamentos e Arquitetura de Computadores.

Conforme elucidam Simionato e Soares (2014), “[...] as pesquisas em educação envolvem seres humanos e, por essa razão, o principal material coletado em uma pesquisa é subjetivo, pois vem da maneira de pensar e agir de cada sujeito envolvido (SIMIONATO & SOARES, 2014, p. 50). As considerações tecidas pelas autoras reforçam mais uma vez a importância de o pesquisador ficar atento às emoções, aos sentimentos, ao conhecimento oriundo das vivências e contato com os sujeitos pesquisados e relacioná-lo ao constructo teórico produzido para subsidiar a defesa dos argumentos, tendo em vista uma nova interpretação para o objeto em estudo.

Através desta descrição do espaço e dos sujeitos que lá existem, tomo emprestado, mais uma vez, os versos de Gonzaguinha (1982), usados na abertura desta subseção, que dizem: “[...] principalmente por poder voltar. A todos os lugares onde já cheguei. [...] E aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente. [...] Que nunca está sozinho por mais que pense estar”. Assim, durante este percurso, nunca estive sozinha. Estar com o olhar de pesquisadora para o CETEP, ser acolhida (virtual e presencialmente) e receber palavras de incentivo dos colaboradores para continuar a pesquisa, nesses tempos tão sombrios de

pandemia, foi gratificante e, ao mesmo tempo, fortalecedor. Sigamos os passos no caminho por onde andei.

### 2.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA: UM OLHAR PARA OS DISPOSITIVOS

Eu vi...  
Porque são os passos que fazem os caminhos!

(QUINTANA, 2021)<sup>21</sup>

A metáfora do caminho serviu de inspiração para tantos lapidadores da palavra, a exemplo de Mario Quintana, como nos versos expostos acima, retirados do poema *Caminho*. Eles me servem de mote para a reflexão do caminho percorrido e do caminho que estava por vir, da firmeza com que pisaria e da nova experiência que emergia neste caminhar. Não há garantias neste percurso, entretanto, ainda que tenhamos que reduzir os passos, quando surgem as incertezas, uma coisa é certa: seja qual for a rota, é preciso ter clareza da aonde queremos chegar.

A leitura desses versos inspiram-me a descrever o movimento percorrido no decurso da pesquisa. Durante esta caminhada, surgiram muitas dúvidas, muitos desafios, alguns imprevistos e inúmeras incertezas, sobretudo, aquelas oriundas da Pandemia provocada pelo Novo Coronavírus ( COVID 19), que se iniciou no Brasil no mês de março de 2020, trazendo grandes impactos para a população mundial, e de modo particular para a área da Educação.

Por consequência dessa pandemia, as aulas presenciais do CETEP, assim como as de todas as escolas brasileiras, foram suspensas no dia 18 de março de 2020, sem previsão de retorno. Durante esse período, foi mantido o vínculo com os alunos pelas redes sociais e por grupos de *whatsapp* e outros canais estabelecidos pela comunidade escolar do CETEP para comunicação, informação e realização de atividades, com intuito de mantê-los produtivos. No entanto, essas tarefas não eram obrigatórias e não constaram como válidas para o cumprimento dos dias letivos previstos, posto que nem todos tinham acesso à internet e nem possuíam dispositivos e equipamentos para a execução das atividades.

Nesse viés, como caminhar, se o *lócus* de pesquisa estava fechado? Onde se encontravam os sujeitos? Neste período, os caminhos incertos foram (re)alinhados e novas rotas foram traçadas para se chegar ao destino. A saída era recorrer aos artefactos tecnológicos para

---

<sup>21</sup>Trecho do poema de Mário Quintana. Disponível em: <https://poetamarioquintana.blogspot.com/2008/03/caminho-mario-quintana.html>. Acesso em: 10 jan.2021.

aproximar a pesquisadora dos sujeitos, e também do encontro semanal com a orientadora, para as sessões de orientações. Esses encontros passaram a ocorrer através da Plataforma *Google Meet*, para que fosse possível (re)traçar estratégias e ações que atendessem aos objetivos do estudo.

Os dispositivos de produção de dados de um estudo constituem elementos cruciais em uma investigação. Neste trabalho, estavam previstos a entrevista semiestruturada, o grupo de discussão e a observação participante; entretanto, esta foi excluída em decorrência da suspensão das aulas (já descritas anteriormente), e foram mantidos dois: a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão, posto que são mecanismos que possibilitam a colaboração individual e coletiva dos sujeitos, a dialogicidade, a participação ativa desses atores e o direcionamento do foco de interesse do pesquisador, sem fugir do rigor metodológico.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu por ser um dispositivo que proporciona um delineamento da intencionalidade da pesquisa, a interação, a troca de ideias por meio de palavras, a partir de um roteiro elaborado para alcançar os objetivos, porém não aplicado rigidamente. Trata-se de um dispositivo flexível às necessidades e aos imprevistos que por ventura surjam no decorrer do processo de interação entre pesquisador e entrevistado. Nesse tipo de entrevista, há maiores possibilidades de reconstrução e aprofundamento dos diálogos em busca dos detalhes e das informações necessárias ao objeto de estudo ao qual está sendo investigado.

Simionato e Soares (2014), em seus estudos, definem esta modalidade de entrevista como vantajosa num procedimento de pesquisa qualitativa, pois proporciona riqueza de detalhes através do movimento de ir e vir, mediante roteiro que guie as perguntas. Além disso, este dispositivo possibilita maior envolvimento e interação entre os envolvidos (pesquisador e os entrevistados). Seguindo essas orientações, elaborei um conjunto de questões previamente definidas, mas aplicadas num contexto semelhante ao de uma roda de conversa. O objetivo foi conhecer o professor colaborador individualmente, quanto à formação inicial, tempo/regime de atuação na educação, atuação na EP, disciplinas que leciona, entre outros aspectos mais objetivos. Além disso, a intenção com o dispositivo foi alcançar este objetivo específico do estudo: descrever como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores do Curso Técnico em Informática, apontando os desafios e possibilidades.

O período previsto no cronograma para as ações da pesquisa indicava a ida a campo entre os meses de abril e maio de 2020. Entretanto, devido à pandemia provocada pelo novo Coronavírus e, em respeito às normas determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o distanciamento social, primeiro, foi feito um convite por e-mail no mês de junho de 2020

aos professores que lecionam no Curso Técnico em Informática do CETEP, ocasião na qual eles foram informados sobre o objeto de estudo pesquisado, o contexto, os objetivos e a relevância da pesquisa. Cinco professores, conforme mencionei na subseção anterior, responderam positivamente ao convite.

Foram realizadas cinco entrevistas individuais, através da plataforma virtual *Google Meet*, já que esta era conhecida pelos docentes. As entrevistas duraram, em média, 60 minutos, cada, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise. Por questões éticas, os colaboradores escolheram pseudônimos<sup>22</sup> para serem identificados, prezando pelo sigilo, quando da transcrição das entrevistas, da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação do Conselho de Ética<sup>23</sup>.

De posse dos diálogos produzidos nas entrevistas semiestruturadas, foi feita a transcrição do material gravado. Para isso, foi utilizada a ferramenta *Google Docs*<sup>24</sup>, aplicativo do *Google* que transforma recados de voz em texto e também a transcrição manual executada pela pesquisadora. Foi realizado um trabalho rigoroso, que exigiu, por diversas vezes, correção manual para que a transcrição ocorresse de forma idônea, posto que o programa não transcreve na íntegra as falas, não utiliza pontuação. Nomes de pessoas e ou instituições citadas durante as entrevistas foram suprimidos, a fim de preservar o sigilo de algumas informações.

O segundo dispositivo utilizado para a produção de dados foi o grupo discussão, escolhido por favorecer um debate aberto e acessível a todos. Trata-se de um dispositivo que possibilita reflexões enriquecedoras sobre os enfoques abordados e a troca de pontos de vista de interesse comum, no caso desta pesquisa, do coletivo de professores do CETEP. Na condição de colaboradores, o intuito era estimulá-los a usufruir mais do direito à fala, a compartilhar vivências coletivas e subjetivas, a revisitarem as memórias e externarem as emoções, acontecimentos e pontos de vista frente ao objeto.

O grupo de discussão constitui, como afirma Weller (2013, p. 58), “[...] uma ferramenta importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Não é uma técnica, mas, revela-se uma possibilidade metodológica de investigação, de escuta que gera autocrítica e autorreflexão e impulsiona a compreensão dos fenômenos investigados. Além disso, essa prática exige rigor do pesquisador no momento de sua implementação, a fim de observar possíveis tensionamentos e reformulações na execução, de

---

<sup>22</sup> Os pseudônimos escolhidos pelos docentes entrevistados foram: Flor, Pequenina 7, Sinho, Multicor, Rosa do Deserto.

<sup>23</sup> Esta pesquisa foi submetida ao CEP/UEFS CAAE30021720.6.00000053 e foi aprovada mediante o Parecer de número: 4.034.849.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://docs.google.com/document/u/0/>. Acesso em: 25 de jan. 2021.



modo a gerar dados produtivos para compreender a realidade. A autora assim descreve esse dispositivo:

Os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de socialização no contexto escolar e extraescolar, às experiências de discriminação e de exclusão social, entre outros (WELLER 2013, p. 58).

Weller (2013) destaca, ainda, que no grupo de discussão o pesquisador busca intervir o mínimo e fomenta discussões reflexivas utilizando o “como”, no intuito de ir além da mera descrição dos fatos. Além disso, o grupo de discussão é uma metodologia profícua no campo da educação, posto que possibilita a homogeneidade na formação do grupo, promove a interação, a proximidade e liberdade para expressar suas reflexões e pontos de vista (WELLER, 2013).

A realização do grupo de discussão ocorreu no mês de novembro de 2020 e, na ocasião, eles foram lembrados sobre a finalidade dos encontros: discutir os desafios e as possibilidades das ações pedagógicas de leitura implementadas por professores do Curso Técnico em Informática para o processo de formação do leitor crítico e autônomo. Na oportunidade, eles foram avisados sobre as datas e horários previstos e informados também que a discussão ocorreria no formato de dois encontros, por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Nos dias 16 e 17 de novembro, às 15h, realizamos os encontros, que tiveram duração de aproximadamente 60 minutos cada. Eles foram gravados e, posteriormente, as falas foram transcritas para fins de análises e interpretação, preservando-se o sigilo dos colaboradores, mantendo os mesmos pseudônimos escolhidos na ocasião das entrevistas semiestruturadas.

O primeiro momento foi uma sensibilização com um vídeo adaptado do texto *Ler devia ser proibido*, da escritora, dramaturga e filósofa brasileira Guiomar de Grammont. A execução desse momento se deu para impulsionar a discussão relacionada ao seguinte objetivo específico: discutir os desafios e as possibilidades das ações pedagógicas implementadas por professores do Curso Técnico em Informática do CETEP para o processo de formação do leitor.

A motivação com o vídeo foi pensada, visando à dinâmica da plataforma *Google Meet*, posto que havia necessidade de ser um recurso reflexivo em um curto espaço de tempo, e também porque o vídeo dialogava com o objeto da pesquisa, que puxou o fio da discussão cujo tema *Era a formação de leitores no Curso Técnico em Informática: desafios e possibilidades*.

Tomando por base as ações pedagógicas de leitura descritas no grupo de discussão, os docentes se sentiram motivados, coletivamente, a refletirem sobre os desafios vivenciados e elencaram também pontos fortes acerca da formação do leitor neste curso. Ainda na ocasião do primeiro encontro, motivados pelo segundo tópico guia, denominado *A leitura e o leitor no curso Técnico em Informática do CETEP*, os docentes foram instigados a pensar e narrar as práticas de leitura que consideram relevantes para este curso, manifestando as suas justificativas e pontos de vista.

O vídeo do educador e escritor Rubem Alves, cujo título é *O papel do professor no processo de formação do leitor crítico e autônomo*, fomentou a discussão do segundo encontro, que teve como tema *Implicação da formação docente à prática pedagógica*. Foi uma profícua discussão, posto que favoreceu o debate sobre o papel importante dos professores na formação do leitor. Ao discutirem aspectos peculiares do vídeo, tais como: temas como despertar a curiosidade para a descoberta do conhecimento; a fome do querer saber mais; a necessidade de mediação para a formação do leitor; como ocorre a formação continuada dos docentes no contexto de Educação Profissional, no CETEP, e de que forma esses processos se relacionam com a formação do leitor crítico e autônomo.

Utilizar o grupo de discussão como dispositivo nos permitiu compreender os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos docentes, aproveitando ao máximo o grau de envolvimento e a base de confiança mútua entre eles. Assim sendo, os dois dispositivos proporcionaram um processo de reflexão individual e coletiva aos docentes do Curso Técnico em Informática do CETEP, a respeito da formação do leitor crítico e autônomo. Eles conferiram um caráter dialógico ao ato de pesquisar, estabelecendo uma aproximação entre o pesquisador e os colaboradores, o que significou uma maior possibilidade de captar o máximo sobre o fenômeno investigado. A seguir, apresento os fundamentos teórico-metodológicos da ATD, utilizada para subsidiar o movimento interpretativo desta pesquisa.

### **2.3.1 A Construção das Categorias e a Interpretação dos Dados: Percursos Trilhados**

Tal como da larva surge a crisálida e desta a borboleta, na Análise Textual Discursiva várias emergências vão se constituindo, sempre de modo inesperado e incerto, mas plenas de vitalidade e surpresa.

(MORAES R. & GALIAZZI, 2016, p. 186).

A carga poética presente nas linhas citadas permite-nos extrair semelhanças entre o movimento da larva para chegar à borboleta e a análise das informações de um estudo pelo pesquisador que opta pela ATD, de Moraes R. e Galiuzzi (2016), como método para alcançar novas compreensões.

Trata-se de uma metodologia de análise de informações, entendida como artifício de “[...] desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (MORAES R. & GALIAZZI, 2016, p. 134). Os autores afirmam que esse processo de análise e síntese se configura como um trabalho de leitura profunda dos materiais textuais, objetivando descrevê-los e interpretá-los, de modo a obter novas compreensões dos fenômenos e discursos.

O princípio bakhtiniano que compreende a palavra como um signo ideológico, carregado de sentidos construídos sócio-historicamente, e manifestados entre sujeitos por meio da linguagem norteia o movimento percorrido pela ATD, que defende essa linha de compreensão ao pregar a não neutralidade da palavra e a linguagem como processo de interação verbal. Como bem salienta Mikhail Bakhtin, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p. 95). Dito de outra forma, todo texto ressoa outro texto, as palavras são carregadas de significados e apreciação valorativa, em relação às pessoas e aos seus papéis sociais; às coisas e ao mundo que o cerca, visto que toda palavra procede de alguém e se dirige a outro alguém.

Sob essa ótica, podemos afirmar que os sujeitos, ao produzirem discursos, deixam marcas baseadas nas suas experiências e vivências pessoais, sociais e históricas, pistas estas que são importantes para qualquer interação, incluindo o objeto de pesquisa investigado. A cada palavra proferida num processo de enunciação, faz-se compreender outras séries de palavras num movimento dialógico entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores. Nesse processo, os interlocutores são ativos e responsáveis em expressar-se em relação ao outro. Sob esse viés, refletir sobre os elementos textuais reunidos, interpretar os significantes, perceber os ditos e os subtendidos pelos participantes são movimentos fundamentais para responder à questão de investigação desta pesquisa e alcançar os objetivos traçados.

O procedimento metodológico proposto para a produção e análise das informações sob a ótica da ATD organiza-se em torno de um movimento textual cíclico, a saber: unitarização, categorização e produção de metatexto.

A primeira delas, unitarização, constitui em um exercício de leitura intensa e rigorosa, um processo de análise de um conjunto de *corpus* em seus detalhes. Após apreciação desse

material, extraem-se dele unidades de análise pertinentes ao objeto da pesquisa, a fim de fazer emergir múltiplos significados. Segundo os autores, essa etapa inicial constitui uma fragmentação dos textos que submeterão à análise. Significa dividir o texto, separá-lo em partes para, a partir de então, alcançar novas compreensões.

A segunda, chamada categorização, consiste na classificação das unidades de análise, a partir do *corpus*. Conforme Moraes R. e Galiazzi (2016), categorizar pode ser entendido como reunir o que é semelhante. Este movimento é definido como síntese de um processo de ordenamento, de organização de um conjunto de informações relacionados ao fenômeno investigado, à luz de arcabouço teóricos, e em interlocução com os significados implícitos dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador.

Esse processo de construção de categorias pode ser trabalhado através de duas opções: por categoria traçada *a priori* – derivadas dos pressupostos teóricos; e por categorias emergentes – manifestadas a partir das vozes que surgem nos textos em análise. Essas categorias devem ser construídas, de modo a atender a algumas características conforme os objetivos da pesquisa e são transformadas em textos encaminhando para a compreensão dos fenômenos investigados.

A terceira etapa, intitulada produção de metatexto (interpretação), constitui a etapa final da ATD. Trata-se de produções de textos, construídos através de descrições, interpretações e compreensões atingidas pelo pesquisador, a partir de interlocuções empíricas, mediante falas e fragmentos dos textos produzidos pelos entrevistados. Além disso, essas produções são construções de novos textos, a partir das validações de categorias construídas mediante diálogo com os teóricos que discutem o tema. É um processo de aprender e comunicar o resultado da análise com qualidade e clareza.

Nesse sentido, o método da ATD culmina na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa e constituem o elemento central do processo de desenvolvimento desta metodologia interpretativa, posto que possibilita o exercício de produção da escrita. Em síntese:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES R. & GALIAZZI, 2016, p. 111).

Assim, o conjunto de textos submetidos à análise, denominado *corpus*, constituído por meio dos dispositivos entrevista semiestruturada e grupo de discussão, representa um conjunto

de significantes com sentidos possíveis e que, ao pesquisador, cabe interpretar a partir de suas teorias e pontos de vistas. A seguir, nos quadros 1,2 e 3 apresentamos as categorias traçadas a *priori* e suas unidades de sentido; as categorias e subcategorias identificadas nas narrativas dos professores colaboradores e as categorias finais.

**Quadro 1-** Categorias a priori e unidades de análises

<b>CATEGORIAS A <i>PRIORI</i></b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISES</b>
Educação Profissional e Tecnológica	Histórico; concepção de Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado e formação integral.
Formação docente	Concepção de formação; formação permanente de professores; prática pedagógica, reflexão da prática.
Leitura	Concepções de leitura e leitor; perfil leitor; formação do leitor; ações pedagógicas de leituras na Educação Profissional e Tecnológica; práticas de leitura no curso Técnico em Informática.

Fonte: Arquivo da autora (2020).

A primeira etapa constituiu o delineamento do estudo e possibilitou a compreensão da relação de pontos em comum entre os temas similares, desencadeando para o processo seguinte, denominado categorização, o qual, segundo Moraes R. e Galiuzzi (2016), “[...] corresponde a um processo de classificação das unidades de análise, produzidas a partir do *corpus*” (2016, p. 138), conforme a quadro 2:

**Quadro 2-** Categorias a priori e categorias emergentes da pesquisa

<b>CATEGORIAS A <i>PRIORI</i></b>	<b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>
Educação Profissional e Tecnológica	Histórico; concepção de Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado e formação integral.
Formação docente	Concepção de formação; formação continuada e permanente de professores; formação docente e implicações prática pedagógica.
Leitura	Concepção de leitura e leitor; formação do leitor; nível de leitura dos alunos; perfil leitor, práticas de leitura com textos de diferentes gêneros e tipos; hipertextos; projetos de leitura do CETEP; biblioteca escolar; escassez de acervo; interdisciplinaridade.

Fonte: Arquivo da autora, 2020.

No processo de categorização, buscou-se observar o entrecruzamento das categorias *a priori*, elaboradas pela pesquisadora, com as categorias emergentes do *corpus*, analisando o que coincidia, o repetível. Em seguida, foi feita a análise, com vistas à organização sistemática das categorias finais deste estudo, com a finalidade de responder à questão-problema e atingir os objetivos propostos.

Em consequência dessa análise, organizamos e validamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em quatro categorias finais de análise, apresentando as compreensões, os metatextos, os quais visam expressar uma nova compreensão do fenômeno, conforme se vê no quadro 3.

**Quadro 3-** Categorias a priori e categorias finais de análise da pesquisa

<b>CATEGORIAS A PRIORI</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>	<b>METATEXTO</b>
Educação Profissional e Tecnológica	Concepção de Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado e formação integral no Curso Técnico em Informática.	A Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Integrado deve ser pautada numa perspectiva de formação integral do aluno, a qual assegure à compreensão dos conhecimentos teórico-práticos produzidos pela humanidade e que favoreça, por meio de experiências interdisciplinares, a construção do pensamento tecnológico e a capacidade de intervir em situações concretas.
Formação docente	Formação permanente de professores	A formação docente é um processo permanente e precisa ser pautado numa prática reflexiva, que envolva partilha e diálogo entre os pares, em busca de uma prática que possa gerar sentido para os sujeitos envolvidos: alunos e professores.
Leitura	Ações pedagógicas de leitura para o processo de formação do leitor crítico e autônomo; concepções de leitura e leitor.	As ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica precisa ser planejada de maneira, intencional, sistematizada e reflexiva. Deve levar-se em conta a perspectiva interacionista de linguagem que concebe a leitura como prática social e o leitor como sujeito ativo e construtor de sentidos. O trabalho pedagógico desenvolve em forma de projetos nos quais docentes e alunos estejam

		engajados. Precisa ser desenvolvido sob a ótica da valorização da multiplicidade de linguagens e culturas existentes na sociedade, para colaborar com a formação do leitor crítico e autônomo no Curso Técnico em Informática.
--	--	--

Fonte: Arquivo da autora, 2020.

A criação dessas categorias apresentadas nos quadros 1, 2 e 3 demandou um intenso movimento de análise, interpretações e reflexões, produzidas no entrecruzamento das leituras teóricas com os dados materializados no *corpus* da pesquisa. Portanto, na próxima seção, discorre-se acerca dos referenciais teóricos e, em seguida, apresentam-se os achados e as interpretações produzidas no campo empírico.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES: CAMINHOS ENTRELAÇADOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

[...] Imagine, meu velho, *essa gente* com saúde e sabendo ler, que perigo medonho!

(AMADO, 1982, p. 189, grifo nosso).

Jorge Amado, a quem recorremos para abrir este capítulo, é bastante tencionador ao propósito da discussão aqui traçada, uma vez que a educação, metaforizada pela leitura, é incluída como uma poderosa “arma”, capaz de romper estruturas opressoras e perversas que obscurecem a vida do povo, e pode potencializar a transformação social.

Nesse sentido, é possível pensar o termo *essa gente*, relacionando-o aos estudantes/trabalhadores inseridos na EPTM, que objetiva formar cidadãos para o mundo do trabalho em consonância com o exercício pleno de sua cidadania numa perspectiva transformadora. Mobiliza-nos, também, a pensar como a linguagem, e, mais especificamente, a leitura, neste universo educacional, pode se constituir elemento motivador para uma participação mais justa, humana e cidadã desses estudantes, não como mero receptores, mas como seres ativos, críticos éticos no trabalho e autores de suas próprias histórias. Além disso, move-nos, nesse percurso, investigar os caminhos de formação percorridos pelos docentes do CETEP, a fim de compreender os reflexos destes com a formação do leitor que discutimos nesta investigação.

Este capítulo apresenta a discussão teórica que sustenta esta pesquisa. Num primeiro momento, traço um recorte histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica no cenário educacional brasileiro, mediante estudo de autores que discutem esta modalidade de educação, numa perspectiva de educação integral, a fim de contextualizar, enriquecer e construir novas reflexões, novas compreensões sobre o objeto deste estudo.

Na sequência, são tecidas discussões acerca do eixo teórico *Formação Docente*, destacando a compreensão de formação para além da técnica, pautada na ideia de que a reflexão é o ponto fundamental para produzir processos de mudança na prática docente rumo à melhoria das aprendizagens. Também são analisadas compreensões sobre a noção de ações pedagógicas, inspiradas nos princípios freireanos de organização da prática docente, como uma atividade planejada e sistematizada pelos docentes em favor da autonomia e criticidade dos educandos.



Em seguida, é apresentado o eixo teórico *Leitura*, do qual se desdobram categorias como concepção de leitura e de leitor. Para tanto, são apresentadas reflexões no campo da leitura como uma prática construtora de sentidos, um caminho para um despertar de um pensamento crítico, como também o papel do leitor como sujeito ativo e produtor de sentidos para o que ler. Também se discute a importância de um processo de formação do leitor na perspectiva dos multiletramentos, isto é, a capacidade de compreender e produzir textos compostos de muitas linguagens, de diferentes culturas, de vários modos e semioses presentes no contexto atual.

### 3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CENÁRIO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Era ele que erguia casas  
 Onde antes só havia chão.  
 Como um pássaro sem asas  
 Ele subia com as casas  
 Que lhe brotavam da mão.  
 Mas tudo desconhecia  
 De sua grande missão:  
 Não sabia, por exemplo  
 Que a casa de um homem é um templo  
 Um templo sem religião  
 Como tampouco sabia  
 Que a casa que ele fazia  
 Sendo a sua liberdade  
 Era a sua escravidão.  
 [...]

(MORAES V., 1959)

O aforismo poético de Vinícius de Moraes vem a lume neste subcapítulo e nos possibilita estabelecer uma compreensão crítica acerca das relações sociais de produção num sistema capitalista. Permite-nos, também, inferir, a partir do poema, um contraponto ao modo de produção alienado, explorado e vivido pelo eu-poético, e propor o trabalho como princípio educativo, uma atividade exercida como fonte criadora, transformadora da natureza, imprescindível para garantir a sobrevivência, a realização pessoal e profissional, e manter o funcionamento de uma sociedade. Por meio desta atividade, a vida ganha sentido, o ser humano vê-se autônomo, livre e por que não dizer feliz. Além disso, as palavras do poeta são provocadoras, ao ponto de instigar a discussão acerca da educação ofertada para a classe trabalhadora, em alguns períodos históricos da educação brasileira.

Por assim dizer, numa sociedade em que as políticas neoliberais ditam as regras, nota-se que a educação pública vem sendo utilizada para atender à lógica do capital. Paralelo a isso, a procura pela formação aligeirada tem atraído olhares de estudantes /trabalhadores e a oferta tem fascinado cada vez mais investidores da iniciativa privada, de modo que as instituições que ofertam os chamados cursos profissionalizantes, de duração mais rápida, têm recebido cada vez mais incentivos dos governos. Dessa forma, faz-se necessário perguntar: a quem interessava/interessa esse formato de ensino numa sociedade regida pelas relações capital e trabalho? Para responder a esse questionamento, julga-se oportuno recorrer a alguns momentos históricos expressivos em nosso país e discorrer sobre os indícios do que se chamou ensino profissionalizante.

A relação entre Educação Básica e Profissional está marcada historicamente pela dualidade. Conforme os estudos de Ramos (2014), publicados através da coleção *História e Política da Educação Profissional*, até o século XIX, não há registros de uma educação sistemática que se caracterize como pertencentes ao campo da EP. O que existia era uma educação propedêutica destinada à formação dos futuros dirigentes do país. Os primeiros sinais de ensino profissionalizante surgem, no Brasil, a partir do século XIX, sob uma perspectiva assistencialista com intuito de “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte”<sup>25</sup>. O ensino tinha o caráter disciplinador no sentido de atender àqueles que porventura viessem causar algum “mal” à ordem e aos bons costumes da sociedade vigente. Ou àqueles sem condições satisfatórias e que viviam à margem da sociedade colonialista e escravocrata.

Manfredi (2016) postula que, neste período, os primeiros sinais de ensino profissionalizante formal como preparação para os ofícios manufatureiros eram ofertados nas academias militares (Exército e Marinha), por oficiais particulares (colégios religiosos). Além desses locais, eram ofertadas também em entidades filantrópicas e nos Liceus de Artes e Ofícios, a formação para “órfãos e desvalidos “. Esta instrução se configurava mais como obras de caridade, do que propriamente instrução profissional.

Moura (2007) e Ramos (2014) reforçam a afirmação de Manfredi (2016), ao escreverem acerca da periodicidade dos primeiros sinais do que se pode caracterizar como ensino profissionalizante. Os autores definem o marco inicial, a partir do século XIX, através da promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). A partir deste, criou-se o Colégio das Fábricas (1908) que ensinava as primeiras letras e encaminhava os alunos para as oficinas de alfaiatarias, carpintarias,

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada pelo professor Dante Henrique Moura, Professor do CEFET –RN, no artigo *Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração*. Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

tornearias, oficinas industriais etc. Dessa forma, a educação para os pobres era formada no ou para o trabalho, contudo o conhecimento não os permitia a apreensão da realidade. Enquanto que a elite era educada para a intelectualidade, para administrar os bens e a cultura do país, por isso essa classe tinha acesso aos estudos propedêuticos. Essa camada da população estudava em Portugal e França e nas poucas faculdades e colégios das irmandades religiosas que foram criadas aqui.

No começo do século XX, início do período republicano, em virtude da aceleração da industrialização e urbanização do país, o ensino técnico modificou a preocupação nidamente assistencialista para a preparação de operários para aprender profissões. Assim sendo, nesse mesmo período, também surgiram escolas-oficinas acrescido da função de preparar mão de obra, conforme a necessidade vigente (administradores, ferroviários, chefes de culturas) para atuarem na agricultura e nas construções das ferrovias, já que o crescimento nesses setores despontava a todo vapor. Essas escolas eram custeadas pela União que, posteriormente, tornaram-se as Escolas Federais atuais. Como bem ressalta Manfredi:

A Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social [...] Ao lado de práticas assistencialistas e compensatórias, surgiram concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à concepção anarcossindicalista de educação integral e, finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho- para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. (MANFREDI, 2016, p. 70).

Nesse sentido, a reconstrução histórica da Educação Profissional se consolida mediante a dinâmica do desenvolvimento econômico, haja vista o processo de industrialização que se consolidava no Brasil no início do século XX. A partir desse período, Ramos (2014) discorre em seus estudos que era preciso formar trabalhadores para atender às necessidades econômicas vigentes, isto é, um modelo urbano industrial:

A formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909. (RAMOS, 2014, p. 14).

Impulsionada pela criação de um projeto de desenvolvimento nacional, entre as décadas 1930 e 1940, a educação ganha estrutura nacional, sobretudo através de importantes reformas educacionais, a exemplo da Reforma de Francisco Campos. Através da atuação do Ministro

Gustavo Capanema, a educação nacional começou a ser ordenada pelas Leis Orgânicas<sup>26</sup>. Dessa forma, percebe-se os princípios da racionalidade técnica, o eficientismo e o produtivismo, ganhando fôlego no ensino, consequência de um momento político ideológico que se fortalecia no Brasil calcado pelo desenvolvimento capitalista e liberal que ora se instalou. Com essa premissa, transferiu-se parte da formação dos trabalhadores para responsabilidade dos setores empresariais, surgindo dessa forma o Sistema S (Sesi, Senai, Senac e outros), organismos estes que atendiam a uma população com urgência de uma qualificação e requalificação profissional imediata. Conforme assinala Moura:

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais ‘S’ ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão-de-obra’ para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários (MOURA, 2007, p. 09).

Nesse período, também, os processos educacionais passam por profundas transformações, impulsionadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir desse momento, a educação inaugura a perspectiva de democrática, pública, laica, gratuita por proporcionar acesso a todos brasileiros; contudo, essa oportunidade ainda caminhava de forma dualística entre “[...] aqueles que pensam e aqueles que executam atividades” (MOURA, 2007, p.08). Vimos, portanto, que a partir do século XX, o Brasil, impulsionado pelo processo de industrialização, muda o eixo da educação “assistencialista”, que ganha caráter cada vez mais mercantilista numa concepção a atender os interesses do capital industrial.

Entretanto, continua a servir a uma sociedade, através de uma preparação de operários para o exercício profissional, isto é, para atuar na indústria e no comércio. Dessa forma, o objetivo precípuo ainda está atrelado ao forte binarismo entre aqueles que pensavam e exerciam atividades intelectual; àqueles que executavam atividades laborais. Segundo Manfredi:

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, vai se tornando hegemônica, pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, formam adquirindo uma

---

<sup>26</sup> Conjunto de decretos que ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. Informações extraídas de MANFREDI (2016).

racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica capitalista de trabalho’. (MANFREDI, 2016, p. 70).

A definição posta pela autora reforça a função das escolas profissionalizantes como eram assim denominadas, em sua maioria: escolas destinadas aos pobres cujo objetivo era preparar os filhos dos operários para os ofícios que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho. Muitos desses cursos eram mantidos em colaboração com sindicatos e com as indústrias. Para os jovens de classe média, era ofertado o ensino médio voltado para a ciência, letras e artes, isto é, domínio das bases científicas e tecnológicas, visando o atendimento às elites com a finalidade de prosseguimento dos estudos superiores.

Nunca é por demais lembrar que a produção capitalista impulsiona o Estado a ofertar a ideia de educação escolar “[...] forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p. 157). Entretanto, ela se manteve dividida entre classes. Este autor assegura, nesse contexto, que a escola produz em seu sistema a divisão de sociedade em classes, à medida que não proporciona por meio da educação a emancipação do sujeito ao ponto de superar a fragmentação. Saviani (2007) reafirma, ainda, que o impacto da Revolução Industrial trouxe à tona a separação entre instrução e trabalho produtivo, já que algumas funções exigiam preparação intelectual específica. Além disso, preconizou a divisão dos homens em dois grandes campos:

Aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas; dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 36).

Na citação acima, o autor denuncia a lógica da educação impulsionada nos moldes do capital. Aquela reprodutora das diferenças sociais mediante a oferta da formação unilateral para a parcela da população pobre.

A partir de 1960, foi um período em que se consolidou o capital estrangeiro em nosso país e culminou com o chamado Golpe Civil-Militar de 1964. Nessa época, o ensino profissionalizante passou a ser o apogeu para o desenvolvimento econômico com foco para os grandes projetos nacionais, sobretudo através de métodos, programas e investimentos que alicerçaram o empresariado industrial. Além disso, fomentava-se também no sistema de ensino, um modelo disciplinar, obediente e autoritário cujo objetivo era o efficientismo, a produtividade e a técnica. Nessa lógica, propaga-se que a educação seria um investimento fundamental para a

garantia da paz social, reduzir as desigualdades e distribuir renda, mesmo que o presente fosse de forma avassaladora vivida sob a égide de uma ditadura civil militar e, conseqüentemente, o ensino fosse utilizado como veículo de repressão e de manipulação da ideologia ditatorial. Nessa ocasião, também entrou em vigor a segunda versão da LDB (5.692/71).

A esse respeito, Moura (2007) relata em seus estudos a reforma na Educação Básica, promovida pela LDB Lei nº 5.692/71, intitulada Lei da Reforma do Ensino Médio de 1º e 2º graus, que orientou a concepção de Educação Básica e Profissional até a promulgação da mais recente LDB, em 1996. Em linhas gerais, esta lei pretendia uma reorientação pedagógica no sentido de pensar o papel da escola como instrumento estratégico e ideológico de capacitação para empregabilidade. Assim sendo, esta lei proporcionou a expansão da formação técnica profissionalizante a nível de 2º grau em todas as escolas públicas do país. Esta demanda de cursos técnicos na educação era consequência de um processo de industrialização e modernização por que passava o Brasil naquele período. Assim, foi crescente o número de escolas e cursos que surgiram nessa época, objetivando atender à necessidade mercadológica. Contudo, também nesse período, acentua-se a banalização da formação técnica e o desprestígio de alguns cursos e escolas, uma vez que havia uma saturação dos profissionais e pouca oferta de trabalho.

A partir dos anos 1980, houve intensos debates e lutas em prol da redemocratização do Brasil, e da implantação do Congresso Nacional Constituinte. Nesse período, educadores, sobretudo com vieses progressistas, discutiram estratégias para redirecionar a educação brasileira em prol da classe trabalhadora. Em síntese, defenderam um modelo de educação politécnica, conforme defende Ramos:

A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014, p.16).

O fato é que as últimas décadas que antecederam o século XXI consolidaram a economia neoliberal. A EP continuou sendo utilizada como instrumento de fortalecimento da hegemonia, com fortes indícios de um ensino pautado num racionalismo técnico no qual a lógica economicista sobressai aos princípios humanistas. A concepção produtivista ressuge neste

contexto denominado de neoliberalismo como instrumento de orientação e referência para a construção da LDB 93.94/96.

Desse modo, como a educação vive processo de avanços e retrocessos, foi publicado o Decreto de nº 2.208/98, o qual possibilitou a oferta de EP separada do Ensino Médio e dividida em níveis básicos, a saber, técnico e tecnológico, ofertada de forma concomitante ou posterior ao término do Ensino Médio. Essa medida, para alguns estudiosos do campo, culminou num retrocesso para a educação pública de Ensino Médio Integrado, visto que não priorizou a formação integral do sujeito. Além disso, este decreto fortaleceu a possibilidade de oferta de EP com subsídio público pela iniciativa privada, pelos sistemas S<sup>27</sup>, e outros organismos que tomam o ensino como modelo baseado nas referências estruturais das competências recomendadas pelas instituições internacionais e abraçada pelo empresariado, sob os ditames do mundo capitalista entre o pensar e o fazer, desarticulando de certa forma a integração curricular da educação integral ou politécnica<sup>28</sup>.

Mediante pressões e debates por parte de muitos educadores/pesquisadores da modalidade de Educação Profissional, o Decreto 2.208/98 foi revogado, por meio da aprovação no governo Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto Federal nº. 5.154 – de 23 de julho de 2004. A partir desse marco legal, foi viabilizado a possibilidade de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica. Ampliada a oferta de cursos e programas de EP nos institutos de ensino público. Surgiram novos pressupostos, os quais passaram a nortear os princípios de uma educação articulada, tendo como propósito a formação integral do estudante, conforme citado abaixo:

Art. 1º A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2004)

Este decreto possibilitou as orientações para a formulação do currículo da EPI, de modo a superar a visão economicista e tecnicista, em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana. Além disso, esse decreto também indissociou teoria da prática, de forma que o sujeito pudesse constituir-se para o mundo do trabalho, investindo assim numa EP que tem como “[...] princípio educativo o trabalho; e a intervenção social como princípio e

---

<sup>27</sup> Conforme Manfredi (2016), Sistemas S configura -se como uma rede de Educação Profissional, paraestatal, organizada e gerenciadas pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações.

<sup>28</sup> Termo defendido por Saviani (2007) e Ramos (2018). Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Uma educação capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos princípios e fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção.

ferramenta pedagógica” (LIMA A., 2011, p.14). Para consolidar esses princípios, a LDB 9394/96 foi alterada pela Lei nº 11.741/2008 no Capítulo III (Da Educação Profissional) que, a partir daí, passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”, de modo a integrar diferentes níveis de ensino.

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, já sonetava o poeta Camões no século XVI. Nesse sentido, fruto de política de expansão das privatizações que se implantou no país na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso e que se estendeu nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a fim de implantar programas e preparar pessoas para atender às novas configurações de trabalho e trabalhadores, a Rede de Educação Profissional se expande por todo Brasil. Em 2007, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado<sup>29</sup> que objetiva fortalecer as Redes de Estaduais de Educação Profissional mediante repasse do governo federal. Neste mesmo ano (2007), o governo da Bahia reimplantou a oferta de Educação Profissional a partir da Lei Estadual de nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007, criando SUPROF que começou a responder pelas demandas do funcionamento da EP.

A partir desse período, iniciou-se o processo de reestruturação da Rede Estadual da Bahia para oferta dos cursos técnicos de nível médio. Mediante a publicação do Decreto Estadual nº. 11.355, de 4 de dezembro de 2008, passam a ter existência os CEEP e os CETEP, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, nas diversas modalidades e eixos distintos, a fim de atender às necessidades econômicas, sociais e culturais dos territórios de identidade baiano. Conforme assevera as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia:

A constante ampliação da oferta e mudanças nos cursos, em função das demandas relacionadas às questões econômicas, sociais, culturais, ambientais e locais/territoriais, considera a existência de 27 Territórios de Identidade no Estado. Somadas à oferta em 11 eixos tecnológicos e totalizando 87 cursos técnicos, cria e recria, diuturnamente, a necessidade de constante inovação pedagógica entre as unidades estaduais ofertantes de educação profissional na Bahia (BAHIA, 2018, p. 5).

Em 2017, em observância a todas as transformações já descrita, houve a necessidade de ampliar a SUPROF e denominá-la SUPROT, objetivando atender às demandas específicas dessa modalidade de ensino no tocante à organização de práticas interdisciplinares,

---

<sup>29</sup> Este programa foi Criado pelo Decreto Federal nº. 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado com vistas a estimular a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Também, a Resolução nº. 9/2008 do FNDE, para orientar os sistemas dos estados e dos municípios sobre os procedimentos para o financiamento.



contemplando as inovações tecnológicas, as competências e habilidades de cada eixo, como também para atender às necessidades/particularidades dos territórios baianos. A partir desse período, a EP da Bahia passa a ser denominada Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPTEC-BA). Em 2018, configurou-se a segunda maior rede pública de Educação Profissional do Brasil. Em 2020, constituída por 45 (quarenta e cinco) CETEP, 36 (trinta e seis) CEEP e 137 (cento e trinta e sete) Unidades Compartilhadas<sup>30</sup>.

Neste contexto de expansão, em 2009, implantou-se em Jacobina-Bahia, no Colégio Estadual Professora Felicidade de Jesus Magalhães, a primeira unidade compartilhada de Educação Profissional, ofertando o Curso Técnico Comércio. Em 2012, esta instituição foi transformada em CEEP e passou a ofertar os Cursos Técnicos Comércio, Secretariado e Administração (Eixo *Gestão e Negócios*); Manutenção e Suporte em Informática, Informática e Computação Gráfica (Eixo *Comunicação e Informação*); Técnico em Agronegócio (Eixo *Recursos Humanos*). Atualmente, oferta os Cursos Técnico na modalidade EPTEM, PROEJA, Subsequente: Administração, Informática, Agronegócio e Recursos Humanos.

Por fim, em linhas gerais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, a proposta pedagógica desta modalidade tem como propósito a construção de um currículo que articule os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dos territórios, como também o desenvolvimento das características empreendedoras dos estudantes, associadas aos seus aspectos socioemocionais. Caminhemos, portanto, para o próximo subcapítulo na qual se discute a formação docente.

### 3.2 FIOS QUE TECEM A FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS

...A formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 75)

Ao direcionar o olhar para a formação docente como eixo teórico que permeia o campo da Educação, em interface com a Linguagem, dar-se -á por compreender que é uma discussão necessária, posto que as demandas no campo educacional são dinâmicas e multifacetadas e exigem do professor saberes acadêmicos, pedagógicos e vivências para refletir acerca dos

---

<sup>30</sup> Compreende-se como unidade compartilhada a instituição que oferta as modalidades Ensino Médio e Educação Profissional de modo separado. Informações disponíveis no site da Secretaria de Educação da Bahia (2020).

dilemas no dia a dia de sala de aula, agir na (in)certeza em busca de possíveis soluções. Exige compreender também que a formação é um movimento dialógico, inacabado que envolve o comprometimento do docente com a reflexão da/sobre a prática.

Assim sendo, considero imprescindível iniciar, retomando um dos objetivos aprovados pela Assembleia das Nações Unidas para serem alcançados até 2030<sup>31</sup>, qual seja “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas”. Embasada neste pensamento, em tempos de retrocessos e incertezas, acredito que a luta por uma educação pública, gratuita, equitativa e de qualidade precisa ser uma bandeira cada vez mais forte de muitos educadores e, sem dúvida, isso envolve pensar a formação docente.

O processo de formação docente é um ato reflexivo, uma ação que envolve aspectos subjetivos e objetivos e, se dá em uma relação dialógica. Ao formar, o professor também se reconstrói, se constitui e colabora com a formação do outro. Entendemos formação, portanto, como um conjunto de características que envolvem os saberes científicos e pedagógicos, e também como uma maneira de o professor atuar, pensar e fazer escolhas.

A formação do professor – que atua para formar sujeitos do conhecimento –, defendida neste estudo, parte da concepção freireana de que educar não é transferência de saberes, mas criação de possibilidades para a construção; o educando não é um depositário de informações; educador não é um transferidor. Esses termos são compreendidos, então, a partir da relação horizontal e democrática entre educadores e educandos no processo de ensinar e aprender, tomando por base a ideia de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25).

Nessa vertente, a prática docente deve ser pautada na dialogicidade, na problematização comprometida com o pensar e o fazer reflexivo, de modo a aguçar a curiosidade inquietante, a reflexividade do sujeito sobre o estar no mundo e, juntos, educando e educadores assumem-se como seres produtores de saberes e comprometidos com a transformação.

Imbernón (2009), que também nos mobiliza a refletir sobre a concepção de formação, defende que esta não significa, apenas, aprender mais, inovar mais, e sim, potencializar o movimento crítico, uma reflexão realista sobre a prática, de modo a favorecer os docentes um processo de autoavaliação constante das teorias embutidas nos planejamentos, das atitudes

---

<sup>31</sup> Evento ocorrido em setembro de 2015, em Nova York, na sede da ONU. Nesse encontro, a Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a nova agenda com Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e metas ambiciosas a serem alcançadas até 2030, por todos os países signatários, incluindo o Brasil.

tomadas, dos pressupostos políticos intrínsecos aos currículos, do porquê de cada ação desenvolvida.

O autor sinaliza, ainda, um cenário preocupante e necessário de reflexões em relação às políticas de formação, visto que elas apresentam, em sua maioria, caráter transmissor e uniforme, com teorias descontextualizadas e hegemônicas, mercantilistas distantes dos problemas práticos reais que envolvem a sala de aula. Tais políticas estão voltadas mais para ideais neoliberais, as quais estimulam a educação por vieses individualistas, competitivos e lucrativos do que para uma reflexão e intervenção sobre/na prática. Assim sendo, entendemos que é necessária uma mudança de perspectiva de formação, de uma abordagem conservadora, mercadológica para um movimento crítico, reflexivo e inovador, a partir de situações-problema vividas pelo professor de forma a criar uma cultura coletiva de formação na escola, por meio de introdução de novas metodologias discutidas junto com os demais colegas de modo a construir uma identidade de formação.

Sendo assim, a formação dos formadores dos alunos/trabalhadores torna-se uma questão relevante e nos impõe a pensar quais são as concepções em relação à educação, à metodologia de ensino e ao foco na formação, de modo a refletir sobre o caminho a seguir: uma educação tecnicista em termos de atender o capital industrial, ao mercado de trabalho com intuito da venda da força da mão de obra barata ou uma educação a qual promova a formação integral dos indivíduos? Nesse viés, reiteramos, nesta modalidade de educação a necessidade de uma formação permanente, que compreenda a perspectiva integral, numa abordagem de formação dos estudantes para a aquisição de domínios cognitivos, técnicos, de linguagens e também socioemocionais.

Dessa forma, as reflexões dos colaboradores nos mobilizam a pensar que a atuação docente neste contexto de educação deve reconhecer a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática (NÓVOA, 1999, 2020). A partir disso, o docente alonga as condições dos educandos para a apreensão do conhecimento já existente, que possibilita também a produção de novos saberes, a valorização da cultura e efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade e, conseqüentemente, o estudante torna-se um ser crítico, proativo e autônomo.

É salutar retomar, mais uma vez, o pensamento de Freire acerca da formação permanente, que se funda na análise crítica da prática. Nessa linha de raciocínio, Freire (2013) defende a necessidade de o professor assumir-se como sujeito pensante, crítico, autônomo e reflexivo. É através do processo de autoformação que a mudança acontece, é através do

exercício de reflexão, numa relação de afeto, de reconstrução de sua autoestima que o professor cria, recria, constrói, reconstrói significa e ressignifica sua prática. Nesse processo de construção da identidade docente, o profissional desenvolve a autorreflexão em meditar: Por que devo ensinar de determinada forma? Quais fundamentos mobilizo? Qual o lugar da relação com os alunos nesses saberes que mobilizo para a aprendizagem? Quem são os sujeitos da aprendizagem?

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando 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 tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2013, p.40).

A partir dessa compreensão e também como professora que ocupou a função de articuladora de área por algum tempo, entendo que a formação permanente na escola é algo bastante importante, quando é possível mobilizar os conhecimentos científicos e articular a teoria estudada e a prática vivenciada, num exercício constante de reflexão-ação-reflexão, de mudança de postura e de transformação do cotidiano escolar. Dessa forma, a formação dos docentes que atuam na EPTEM precisa ser permanente e ressaltar “[...] a construção do conhecimento crítico” (LIMA A., 2019, p.143).

Diante das discussões sobre o caminhar docente, não se pretende trazer respostas prontas, mas, sim, alongar as provocações acerca dos processos formativos contínuos e pensar: há formação? Há mudança? Para Imbernón (2009, p. 34), “[...] muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado [...]; paradoxalmente, há formação e poucas mudanças”, no sentido de que algumas formações não provocam transformações no ambiente escolar. A crítica do autor aponta para o fato de que, em muitos casos, metas acerca das capacitações são cumpridas através de estatísticas; entretanto, os índices de melhoria da qualidade do ensino continuam aquém do esperado numa escala de avaliação de desempenho através dos indicadores externos.

Em suma, defendemos a proposta de EPTEC com compromisso de formar cidadão crítico e autônomo. Entretanto, entendemos que para isso torna-se necessária uma formação docente como uma ação contínua, sistematizada, reflexiva, com o olhar para as ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento do ser humano como indivíduo pensante na sua condição de trabalhador e de sujeito atuante num contexto histórico, social, econômico e cultural onde está inserido.

Nesse viés, entendemos que a compreensão da leitura como uma prática social constitui-se um caminho para essa formação. É nesse sentido que este estudo se interessa por compreender as ações pedagógicas de leitura implementadas no CETEP pelos docentes. As ações pedagógicas aqui referidas compreendem os projetos ou atividades planejadas num processo reflexivo, sistematizadas e executadas em parceria com os discentes, de maneira individual e ou coletiva, com propósitos definidos, meios e fins estabelecidos os quais visam à criticidade e autonomia dos estudantes. Para tanto, no próximo subcapítulo são tecidas discussões sobre o eixo teórico da leitura e, atrelada a ela, a concepção de leitor.

### 3.3 LEITURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vivi, olhei, li, senti, Que faz aí o ler, Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados às página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ele, a sua própria margem, que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá que chegar

(SARAMAGO, 2011, p. 77).

As palavras metafóricas de José Saramago são inspiradoras ao propósito desta tessitura. Elas nos convidam à reflexão acerca da concepção de leitura proposta nesta pesquisa, como também, a (re)pensar o papel do leitor num processo interativo e recíproco mediante o texto, com vista à construção de sentidos. O autor nos convida a adentrar ao universo da leitura e percebê-la como uma prática que emana sentidos. Instiga-nos a meditar sobre o papel do leitor e compará-lo como viajante que precisa e deve atravessar à margem, as várias margens possíveis, guiadas pelas pistas que, no dizer do poeta, pode ser as pedras traduzidas em palavras, símbolos, signos e sinais linguísticos e extralinguísticos.

Como bem afirma Saramago, “[...] cada pessoa que lê seja, ele, a sua própria margem, que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá que chegar” (SARAMAGO, 2011, p. 77). Nesse sentido, o rio está para o texto assim como a correnteza está para a função do leitor que se

“banha no texto” e, ao mergulhá-lo, extrai e interpreta o dito e recria o lido mediante suas vivências e experiências pessoais e coletivas.

Nessa reflexão inicial, tomo como provocação também alguns questionamentos e afirmações produzidas por Eliana Yunes (2009), que nos instiga a pensar a leitura e sua finalidade dentro e fora da sala de aula: “Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal” (YUNES, 2009, p. 58). A partir dessas indagações, discorro, neste subcapítulo, sobre as categorias leitura e leitor, já que são termos inseparáveis e fundamentais para o propósito desta pesquisa: compreender por meio das narrativas dos docentes como se constitui o processo de formação do leitor do Curso Técnico em Informática do CETEP.

É sabido, pois, que o conhecimento e o gosto podem caminhar juntos quando pensamos a respeito do conceito de leitura, de sua importância e finalidade na vida das pessoas, como também para o desenvolvimento de uma sociedade. Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma prática social, e não apenas um caminhar sobre as letras. A leitura, além de proporcionar o acesso ao saber da cultura letrada, contribui também para o bem-estar das pessoas, auxilia para a compreensão de si mesmo, do outro, na reconstrução das identidades e possibilidades de abertura de um horizonte para a construção das próprias ideias. Contudo, numa sociedade excludente como a que vivemos, o acesso à leitura, ou melhor, aos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade, é similar a outros direitos básicos que nem todos desfrutam, sobretudo a maioria da população pobre deste país.

São várias vertentes com que se toma a noção de leitura. Entendida como prática social e cultural, construtora de sentidos, geradora de transformação das pessoas, das coisas e do mundo que o cerca, a leitura precisa ser, portanto, âncora nos processos educativos e formativos, posto que, por meio dela, há possibilidade de acesso ao conhecimento e ela pode se configurar como um caminho de libertação dos indivíduos da condição de passividade e encorajamento em busca de saída para a transformação de suas vidas, afinal, “[...] ler significa descortinar, mudar de horizonte, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele” (YUNES, 2009, p. 89). Na acepção da autora, a leitura “rasga” horizontes e coloca a informação a serviço da vida em todas as dimensões, transformando a informação em saber, que é a principal força produtiva para a superação da desigualdade e das formas opressoras impostas por uma sociedade.

Uma das concepções que influenciam nosso estudo é aquela defendida por Freire (2011), na obra *A importância do ato de ler*, segundo a qual a prática de leitura é uma atividade

que exige a superação de posturas ingênuas, é uma prática de libertação e de compreensão do contexto imediato que está interligado a um mundo mais amplo. Ler o mundo implica uma experiência ímpar, vivenciada por cada leitor em seu contexto de vida e realidade social. Implica, também, a percepção das relações entre o texto e o contexto, isto é, o pequeno mundo em que se vive sendo imaginado pelo texto e (re)criado e associado ao mundo mais amplo. A partir de Freire (2011), é possível perceber a importância da relação entre a experiência de ser e estar no mundo e os contextos sociais, culturais e políticos em que os sujeitos estão inseridos.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, pensamos que a leitura deva ser vista como direito básico, como estratégia para a formação de cidadãos conscientes dos seus projetos e escolhas de vida e dos fundamentos do mundo do trabalho. Por isso, recorreremos, também, às ideias de Petit que, na obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, analisa as armadilhas de democratização do ensino na França, focalizando a inserção de jovens oriundos de camadas populares e marginalizadas nos segmentos secundário e universitário.

A autora aponta duas vertentes da leitura: uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e outra marcada pela liberdade do leitor. Por acreditar na vertente que focaliza a leitura e seu papel ativo na formação dos jovens, ela defende que “[...] a leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (PETIT, 2013, p. 100). A autora instiga-nos a pensar a leitura como um prelúdio ao exercício da cidadania, já que ela desperta “o espírito crítico que é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2013, p. 27).

Lemos por inúmeras exigências, necessidades e letramentos específicos. Da leitura para suprir uma necessidade pessoal e individual imediata, desde o auxílio às tarefas domésticas até uma página de jornal ou de um site da internet para procurar um emprego; um itinerário urbano ou rural que porventura precisemos percorrer. A leitura também se apresenta como passatempo, como distração e companhia de tantos solitários no mundo, como alimento à alma para leitores diversos. Ela também surge como possibilidade de transposição para outras realidades, através dos caminhos literários, estéticos e artísticos, permitindo reinventar o cotidiano e viver melhor.

Por meio da leitura, os indivíduos se apropriam dos conhecimentos sistematizados e acumulados, historicamente, produzem saberes e enriquecimento cultural, amplia a concepção de mundo e de vida, constituem-se como sujeitos históricos e sociais e constroem sua identidade. Enfim, lemos por interesses vários, ou, como afirma Lajolo há muito tempo (1994, p. 7), “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor”.

Por serem múltiplos os modos, os interesses e as necessidades pelas quais os sujeitos buscam a leitura, outro ponto de reflexão refere-se ao papel do leitor e à dimensão quantitativa de suas leituras, posto no mercado consumidor e propagado pela indústria editorial nacional e multinacional. Contrapondo-se a essa visão de leitura e de leitor, Freire defende a necessidade de uma dimensão mais qualitativa, permeando a vertente problematizadora, na qual o leitor e o texto/autor se colocam numa relação de diálogo e de engajamento:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (FREIRE, 2011, p. 15).

As palavras do autor nos inspiram a compreender que a leitura implica reflexão, criticidade, comprometimento, participação ativa e prática de engajamento. Ela é um ato de compreensão, de análise crítica, que exige do leitor conhecimento de mundo, sociais e linguísticos. A leitura é, ainda, o resultado da interação entre o leitor/texto com o que é dito e com as intenções pretendidas pelo autor. Implica tomada de consciência e de transformação de si e do mundo que o cerca, se pensarmos a leitura no processo de aprendizagem e num contexto mais imediato e amplo do termo.

Ao pensar no sujeito da leitura - o leitor -, pode-se pensar que o ato de ler, implica atitudes por parte do leitor que, mediante o texto, deve estabelecer diálogos com outras leituras, com outros textos e contextos. O ato de ler exige sensibilidade, desprendimento, maturidade do leitor para concordar ou discordar e fazer inferência, estabelecendo relações intertextuais e interdiscursivas. Nesse sentido, “[...] ler é, então, interrogar as palavras, duvidar delas e ampliá-las” (YUNES, 2009, p. 59).

Saindo das discussões teóricas que nos ajudam a pensar em concepções de leitura e adentrando mais a estudos que tematizam acerca do ensino e aprendizagem da leitura na escola, tomamos, inicialmente, a edição mais recente da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>32</sup>,

---

<sup>32</sup> Informações extraídas da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, coordenada pelo Instituto Pró-Livro – IPL – que tem como objetivo principal identificar o comportamento leitor brasileiro e sinalizar uma avaliação das políticas e ações educativas. A divulgação da versão *on line* da 5ª edição está disponível em: <https://prolivro.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.



realizada pelo Ibope, por encomenda do Instituto Pró-Livro, divulgada em 11 de setembro de 2020. Um dos aspectos que seleciono refere-se à compreensão do que seja um sujeito leitor ou não leitor.

Por leitor, entende-se “[...] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa; não-leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses” (FAILLA, 2020, p. 05). É importante frisar que não é este conceito de leitor como aquele que leu um ou mais livros. Interessa-nos, neste estudo, o leitor que lê objetos variados de leitura, isto é, o leitor do seu “mundo”, o leitor da imagem, do cinema, dos vídeos e das mídias de modo geral; o leitor dos símbolos e dos signos espalhados pelas ruas, leitor dos jornais, das revistas, dos artigos científicos, das páginas da internet e outros suportes e o faz considerando a existência de uma multiplicidade de linguagens e não apenas a presente no livro impresso. Esse leitor é, portanto, diverso, com vários perfis.

Esta pesquisa revela cenário bastante reflexivo, pois o número de pessoas leitoras que soma 52% ainda é baixo, se comparado aos números dos não leitores que somam 48%. Nesse sentido, pode-se prever que quase metade dos entrevistados vivem distantes de livros, considerando que este foi o objeto de leitura sondado aos entrevistados.

Quando pensamos nos graves problemas de leitura e suas consequências para a educação brasileira, bem como para o comprometimento da vida na condição de cidadão com autonomia, é inevitável para o professor pesquisador mencionar, também, indicadores que avaliam o nível de proficiência leitora dos estudantes brasileiros.

É fortemente questionável a racionalidade técnica de tais instrumentos, pois os padrões homogêneos utilizados pelas avaliações externas em larga escala não levam em consideração as diferenças regionais e as desigualdades socioeconômicas do nosso país. Entretanto, elas são termômetros para pensarmos como o sistema escolar tem sido negligenciado no processo de leitura, nos letramentos que condicionam os sujeitos a participarem e se integrarem nos novos processos de organização da sociedade, em especial, quando olhamos para a escola pública frequentada pela classe pobre deste país. Isso é reflexo de uma gama de fatores sociais, que usurpam a cidadania dos filhos da classe trabalhadora.

Ainda assim, consideramos importante observar alguns desses instrumentos, mas sempre lançando um olhar crítico. Tomando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas brasileiras, de modo particular, lancemos nosso olhar para os resultados nas tabelas a seguir, que apresentam os resultados da Bahia e do CETEP,

posteriormente, para observarmos as “pedras no caminho”, no que se refere aos índices de leitura.

**Quadro 4- IDEB – Escolas Estaduais da Bahia- Ensino Médio – 2019**

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Estado UF: BA

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: 3ª série EM

3ª série EM

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BAHIA	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	3.2	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5

Obs:  
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso 20 jan. 2021.

O quadro 4, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informa que o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia teve um avanço de 2,7 (2017) para 3,2 (2019). Entretanto, a média ainda está abaixo da projeção que deveria ter alcançado em 2019, de 4,3. Nesse sentido, o cenário nos impõe a pensar na necessidade de investimentos em políticas públicas, esforços mútuos, parceria e compromisso de todos: governo, escola e família, no sentido de avançar para alcançar melhores desempenhos e, conseqüentemente, maior engajamento nos processos de aprendizagem dos estudantes.

O quadro 5 apresenta os resultados do ano de 2019 do nosso *lôcus* de pesquisa, o Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II:

### Quadro 5 - Resultado IDEB- 2019 - CETEP

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: BA

Município: JACOBINA Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: 3ª série EM

3ª série EM

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE - CENTRO EDUCACIONAL DEOCLECIANO BARBOSA DE CASTRO - TEMPO INTEGRAL							2.2	2.6							2.8	3.0
EE - CENTRO NOTURNO DE EDUCACAO DA BAHIA- CENEB DE JACOBINA							*	**								
EE - CENTRO TERRITORIAL DE EDUCACAO PROFIS DO PIEMONTE DA DIAMANTINA II							*	3.8								4.0
EE - COLEGIO ESTADUAL DE JACOBINA							*	*								

Fonte: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 20 jan. 2021.

A média do IDEB do CETEP em 2019 - 3,8 - foi maior do que a média geral das escolas de Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia. Isso pode se configurar como reflexo positivo, fruto de engajamento e mobilização de processos formativos que envolvem ações planejadas e ação-reflexão-ação, por meio da participação de todos da comunidade escolar.

Em 2019, a SEC, em parceria com as Unidades Estaduais de Ensino, implementou o SABE, baseado nas metodologias das avaliações do SAEB, com o objetivo de fortalecer o processo avaliativo nas unidades escolares e aproximar os estudantes dos procedimentos exigidos em diversas avaliações no âmbito Nacional. Na ocasião, o CETEP participou desse processo e acompanhou a evolução da aprendizagem dos estudantes, conforme mostra o quadro 6:

### Quadro 6 - Percentual de Participação de alunos/curso - CETEP

Sabe - Sistema de Avaliação Baiano de Educação  
 Governo do Estado da Bahia  
 Secretaria da Educação

PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA			
NTE: 16   MUNICÍPIO: JACOBINA			
ESCOLA: CENTRO TERRITORIAL DE EDUCACAO PROFIS. DO PIEMONTE DA DIAMANTINA II			
AVALIAÇÃO: LINGUA PORTUGUESA - 3 SERIE EM E EPI			
ANO - TURMA - TURNO	Nº ALUNOS MATRICULADOS	Nº ALUNOS AVALIADOS	% DE PARTICIPAÇÃO
3 SERIE EM - ADM-3M-A - MATUTINO	29	24	82.76%
3 SERIE EM - ADM-3M-B - MATUTINO	35	27	77.14%
3 SERIE EM - ADM-3V - VESPERTINO	28	22	78.57%
3 SERIE EM - INF-3M - MATUTINO	26	18	69.23%
Total:	118	91	77.12%

Gerado em 14/04/2020 20:28:04

Fonte: <http://sabe.educacao.ba.gov.br/index.php/resultados>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A participação dos alunos das 3ª séries do CETEP no processo avaliativo foi bastante positiva. Os professores da escola receberam as planilhas com os resultados de desempenho dos alunos, apontando percentual de acertos e erros por itens e descritores, os quais foram analisados durante as AC, que ocorrem semanalmente na instituição. Por meio desse sistema de avaliação, o CETEP alcançou a média em Língua Portuguesa de 255.20, abaixo do aprendizado adequado, que seria de 300<sup>33</sup>, conforme os padrões da avaliação SABE.

Diante desse cenário, nas AC do ano 2019<sup>34</sup>, os docentes identificaram a evolução dos descritores já alcançados pelos alunos, bem como diagnosticaram habilidades e conteúdos que precisavam ser fortalecidos, para que os alunos atingissem um nível de leitura maior, não somente visando à quantificação, através da escala de avaliações externas, mas conforme externaram os colaboradores desta pesquisa, na perspectiva da formação do leitor crítico e autônomo.

Sobre esse aspecto, a docente Flor (2020), ao descrever as ações pedagógicas de leitura no trabalho do CETEP, direcionadas ao atendimento das necessidades dos alunos, sobretudo, visando à melhoria no desempenho nas avaliações externas e à formação de leitores, cita as atividades que desenvolve na disciplina de Geografia, por meio de leitura de gráfico, mapas,

<sup>33</sup> Resultados disponíveis em: <http://sabe.educacao.ba.gov.br/index.php/resultados>. Acesso em: 20 jan.2021.

<sup>34</sup> Tomo como parâmetro para discussão aqui realizada as Atividades Complementares (AC) realizadas no ano de 2019, quando as reuniões ainda eram presenciais; antes, portanto, da Pandemia ocasionada pela COVID 19.

charges e outros gêneros textuais/discursivos, de maneira contextualizada entre o local, o global e os conteúdos da disciplina: “[...] apresento os textos, peço aos alunos para lerem e através de um processo de mediação vamos localizando as informações, inferindo e criando os sentidos das palavras, das legendas, dos mapas, gráficos e tabelas” (Flor, 2020). Entretanto, a docente salientou a necessidade de fortalecimento das ações que a escola já possui nesta linha e a necessidade de criação de mais projetos que envolvam as várias linguagens e mídias.

Ainda sobre as avaliações externas, é importante ponderar algumas questões acerca do desempenho dos alunos e de fatores que subjazem a esses processos, tais como: a concepção de leitura e leitor que dialoga com os descritores de itens de questões que, em muitos casos, prioriza uma concepção instrumentista de língua e linguagem com fins de medir os resultados; as intencionalidades das instâncias governamentais ao adotar medidas de avaliações que, em muitos casos, objetivam controlar os contornos educacionais e regular os resultados obtidos por cada escola. Diante disso, as concepções de leitura e leitor defendidas no PPP do CETEP devem ser revistas continuamente para que as ações pedagógicas dos docentes não se convertam em treino, com exemplos de questões desvinculadas das vivências cotidianas das aulas e dos propósitos de formação de leitores críticos e autônomos.

Ao refletir sobre o CETEP, pensamos na escola como uma das principais agentes responsáveis para implementar e estimular a cultura da leitura como prática de sentidos, em parceria com as famílias, e outras instituições, por meio de efetivação de políticas públicas, de projetos e de ações pedagógicas que estimulem os alunos a criarem gosto, motivação e necessidade de ler dentro e fora dos espaços escolares.

Pensando sobre os espaços formativos que integram o ambiente escolar é importante trazer uma breve reflexão sobre a biblioteca e os profissionais que nela trabalham, já que esse ambiente deve ser um espaço de fomento e referência de leitura, interação, cultura e conhecimento - espaço também de resistência e de contradição por meio de ações pedagógicas que estimulem e valorizem a leitura como direito básico de formação cidadã. A esse respeito, Morais defende:

A biblioteca escolar é uma instituição que tem uma tarefa político-pedagógica de suma importância e oferece amplas possibilidades de enriquecimento ao processo de formação do leitor, principalmente na sociedade brasileira, na qual o acesso ao livro ainda é restrito em muitos lugares e o número de leitores literários, até então não atingiu o número desejáveis. A biblioteca escolar deve funcionar com um campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como *lócus* privilegiado para a formação de leitores literários e um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores. (MORAIS, 2012, p. 39-40, grifo do autor).

A partir das considerações do autor, acerca da biblioteca escolar, percebe-se que esta deve apresentar-se como um ambiente de encontro e convivência entre leitores e livros. Além disso, este espaço deve configurar-se como auxílio da sala de aula, a fim de que os professores criem propostas de leitura diferenciadas para distintos alunos.

No tocante à situação atual da biblioteca escolar *Caminho da Luz*, do CETEP Piemonte da Diamantina II, é um espaço frequentado pelos alunos, para leitura e empréstimo de livros. Percebe-se que não está informatizada e ainda funciona no sistema de empréstimo através de preenchimento de fichas, cartões de empréstimos ou anotações em pastas/classificadores para controle, devolução e ou utilização de acervos para pesquisa na própria biblioteca. Existem livros literários de gêneros variados à disposição dos alunos, mas muitas edições encontram-se desatualizadas e com poucas opções de volumes para consultas e empréstimos. Sobre esse assunto, a docente Multicor analisa:

*Nós vivemos tempo de grande acessibilidade, mas dentro de um contexto de uma escola, de um centro como o nosso, que tem uma grande quantidade de alunos e que tem uma realidade socioeconômica tão adversa, a gente se depara com os limites. O limite começa na falta realmente de material. A gente não tem livros suficientes. A gente tem uma biblioteca que é pobre O menino não tem dinheiro para comprar livros e nem todos tem acesso à internet. (Multicor,2020)*

Concordamos que a biblioteca escolar é um dos agentes mediadoras de encontro com o livro e de garantia de acesso aos materiais, que são um dos dispositivos mais eficazes para a democratização da leitura, no caso específico do CETEP, como relatou a docente, é escasso. O professor Sinho reitera às queixas da colaboradora Multicor acerca dos desafios enfrentados ao estímulo à leitura e atribui a isso à falta de livros e de outros materiais na biblioteca do CETEP:

*O meu grande desafio é sugerir e incentivar leituras para pesquisas na área de Informática, pois a ausência de hábito de leitura é um entrave, além da ausência de uma boa biblioteca da área, sendo que na área específica, os estudantes não recebem livro didático. (Sinho,2020)*

A esse respeito, Rita Lima (2017), na tese intitulada *Bibliotecas Escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores*, reforça importância das bibliotecas escolares no processo cotidiano de formação de leitores, trazendo a seguinte reflexão:

A biblioteca escolar significou e ainda significa para algumas pessoas o espaço de encontro com a palavra, com outros mundos, outras culturas, pessoas e ideias diferentes, mas, por outro lado, também pode significar um lugar de ausências. Ausência por não oferecer ou garantir o acesso; ausência de mediação leitora; ausência de um convite que não apenas apresente o espaço e o acervo, mas que proporcione encontros e amplie novos horizontes. (LIMA R., 2017, p. 231)

Conforme vimos, a biblioteca escolar é o principal espaço de acesso aos saberes, principalmente para aqueles, em que as tecnologias da informação e da comunicação ainda não são realidades plenamente asseguradas. É também espaço de encontros, acolhimentos e possibilidades, sobretudo para os jovens oriundos de classes sociais mais baixas.

A partir das narrativas dos docentes e dos contrapontos teóricos, compreende-se que a ausência aos materiais constitui um dos entraves no processo de formação do leitor do CETEP, incluindo a leitura da área técnica, que é vasta de informações e conhecimentos científicos os quais os estudantes precisam ter acesso para ampliar o conhecimento epistemológico sobre o curso que escolheu, principalmente, nos dias atuais, já que vivemos em um mundo de constantes mudanças.

Nos últimos anos, o CETEP aumentou o número de alunos e turmas. Em vista disso, o espaço biblioteca passou a ter também a função de almoxarifado de livros didáticos ou, em alguns momentos, tornou-se sala de aula. Isso dificulta a aproximação dos leitores iniciantes com o livro e a biblioteca, pois, entende-se este espaço como ambiente agradável, atraente, confortável, que favorece aos visitantes condições de acesso e permanência no local para a leitura. Nesse sentido, o entrave que se apresenta e talvez o mais agudo corresponde ao acesso ao livro como um bem de direito, lazer cultural e meio de conhecimento sistematizado na área de formação.

Nessa linha de raciocínio, Petit (2013) afirma que a biblioteca para muitos jovens é o lugar onde é possível encontrar documentos e livros de consulta inexistentes em suas casas e que “[...] a leitura e a biblioteca são, desse modo, lugares onde alguns encontram armas que os encorajam na afirmação de si mesmos, onde se distanciam do que haviam conhecido até então” (PETIT, 2013, p. 86). A defesa feita por Petit (2013) comunga com as preocupações anunciadas por Lima R. (2017) acerca da biblioteca escolar que deve ser “[...] espaço físico que acolha, que oportunize, e assim crie nos estudantes uma vinculação afetiva e efetiva com a busca dos saberes” (LIMA R., 2017, p. 119), como condição de escolha e não como algo imposto.

As reflexões sobre biblioteca como um espaço de formação leitora e responsável por promover o acesso ao livro nos faz pensar no que nos diz Paiva (2012), ao afirmar que o primeiro passo para a democratização da leitura é por via de políticas públicas de acesso ao livro com acervo atualizado e diversificado para possibilitar ao aluno o manuseio, o empréstimo, o contato com a materialidade do objeto. Contudo, a autora pondera que o acesso não basta, pois a grande discussão reside no que fazer e como fazer com as leituras que temos disponíveis.

Neste exercício reflexivo a que se propõe este subcapítulo teórico - pensar as concepções e as práticas sobre formação de leitores no âmbito da Educação Profissional Tecnológica, cumpre-nos destacar, por fim, mais um tópico que se refere às configurações de leitura, produção e circulação de (hiper) textos, linguagens e culturas presentes nos espaços escolares e também na vida dos estudantes, ou seja, a contribuição dos multiletramentos para esse processo formativo. Trata-se de uma categoria que emergiu das narrativas dos docentes na ocasião da produção de dados, por meio das entrevistas semiestruturadas, quando descreveram as ações pedagógicas desenvolvidas no curso Técnico em Informática.

### **3.3.1 Contribuições do Campo dos (Multi)Letramentos para a Formação do Leitor**

[...] a educação escolar precisa repensar a formação de leitores propondo atividades em que seus alunos – da Educação Básica à Universidade – possam construir sentidos e produzir conhecimentos a partir dos hipertextos digitais, os quais apresentam aos leitores – navegadores novos formas de representação da linguagem.

(SILVA O., 2009, p. 160).

As palavras assertivas de Silva O. (2009), na epígrafe, lançam reflexões acerca da necessidade de os atores educacionais trilharem caminhos de formação de leitores, incluindo as tecnologias digitais, posto que esses artefactos potencializam as modalidades de textos que agregam a linguagem verbal, imagética, estática e que exigem novas configurações e compreensões de leitura.

Longo foi o percurso vivido nos campos de estudo da linguagem e da educação, através do qual vimos serem formulados os conceitos de letramento e, posteriormente, letramentos, no plural. Kleiman (1995) e Soares (2004) lançaram contribuições de extrema relevância ao defender os letramentos como conjunto de práticas sociais de uso da leitura e da escrita como sistema simbólico e tecnológico, em contextos diversos e objetivos específicos. Dito de outra forma, o sujeito constitui-se como sujeito letrado quando faz uso dessa prática e ou evento de letramentos em benefício próprio, e também para a melhoria do meio social e cultural onde vive.

As narrativas produzidas pelos docentes colaboradores nos levaram a pensar e refletir também sobre como se dão as práticas letradas dos sujeitos nos contextos escolar e de vida, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita que emergem na sociedade contemporânea. Roxane



Rojo (2009) tem debatido acerca das exigências que apresentam o cenário atual para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, visto que, em muitos casos, são atividades limitadas aos textos impressos e não levam em conta o hibridismo de linguagens, as culturas, os modos e semiose presentes, quer nos contextos escolares, quer fora deles.

Por essa razão, em seu livro *Multiletramentos na Escola*, Rojo (2012) chama atenção para a necessidade de inserir nos espaços de sala de aula o trabalho com os textos multimodais, isto é, textos compostos por linguagem verbal, imagética, estática e em movimento, contextualizados com a vida dos jovens dentro e fora dos muros escolares, posto que existe uma grande quantidade de estudantes oriundos de diversas culturas e lugares distintos e que participam de diversos eventos de letramentos em contextos diferenciados da cultura letrada e não letrada.

Além disso, a reflexão sobre a cultura local como ponto de partida pode ser uma maneira de valorizar e aproximar esse público da cultura erudita com maior facilidade. Nessa seara de discussão, a autora defende *multiletramentos* como “[...] a capacidade de compreender e produzir textos compostos de multiplicidade de culturas e de muitas linguagens, modo ou semiose” (ROJO, 2012, p. 19).

O termo *Multiletramentos* surgiu em 1994, no encontro de pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, das áreas de Educação e Linguística. Esses estudiosos formaram o Grupo denominado de Nova Londres (GNL)<sup>35</sup>, com o propósito de ater aos problemas ligados ao ensino de seus países, atentando para as mudanças ocasionadas pelo processo de globalização e do avanço das tecnologias digitais que tornara realidade na vida das pessoas e que contribuíssem com princípio da multiplicidade de linguagens, texto, semiose e culturas presentes nos diversos contextos.

É nesse contexto que se faz emergente uma nova pedagogia que contemple e dialogue com a diversidade de letramentos, de textos, de mídias e de culturas presentes na sociedade atual. No Brasil, os estudos postulados pelo GNL têm sido bastante debatido, tendo como expoente Rojo (2009, 2012, 2013). A autora corrobora e ressalta os pressupostos preconizados pelos precursores do GNL e alerta aos professores a necessidade de práticas que deem ênfase a esses letramentos.

A grosso modo, a proposta desse grupo ao criar a *Pedagogia dos Multiletramentos* foi incluir nos currículos escolares discussões e ações que contemplem o multiculturalismo e as múltiplas linguagens existentes em uso nas esferas sociais. Como afirma Rojo:

---

<sup>35</sup> O grupo tornou-se conhecido como *New London Group* (NLG), em origem ao nome da cidade americana onde aconteceu o evento e também pela criação do termo Pedagogia dos Multiletramentos.

[As]mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muitos diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106).

Dito desta forma, nesse mundo tão globalizado, a imagem tem sido um elemento característico da representação da realidade. Além disso, a escola é um dos agentes de letramentos cruciais para o desenvolvimento de seres pensantes. Assim sendo, não há mais espaço para práticas de leitura em sala de aula sem levar em conta os diferentes modos e semioses de representação das linguagens e os diferentes modos de circular, produzir e comunicar por meio de textos.

Os postulados teóricos citados anteriormente referendam a necessidade de incorporar a *Pedagogia dos Multiletramentos* na sala de aula, através de práticas pedagógicas condizentes às necessidades da sociedade vigente, na busca da autonomia dos sujeitos envolvidos, em especial, na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, haja vista que a intenção não é formar somente um técnico com conhecimentos para atuar no mercado de trabalho, mas também um profissional/leitor, com competências socioemocionais e habilidades para usar as técnicas e as tecnologias disponíveis a seu favor e agregar conhecimentos, compreender o potencial das mídias, produzir e ler textos que transitam por meio de diversas formas de linguagens e culturas com criticidade e autonomia.

Além disso, no mesmo espaço escolar, convivem diferentes estilos de vida, de culturas, de valores, de classe social e, conseqüentemente, diferentes linguagens, prestigiadas ou não socialmente. Por assim dizer, os docentes necessitam ajustar os seus planejamentos a essas necessidades e fomentar estratégias, de modo específico na Educação Profissional e Tecnológica, a fim de estabelecer a relação teoria e prática, valorizar e garantir condições de aprendizagens que possibilitem envolvimento e participação dos alunos de forma equânime em inúmeras esferas sociais, por meio de produções culturais e linguísticas diversas, possibilitando aos alunos desenvolverem letramentos críticos que, no dizer de Rojo (2009), significa a capacidade de perceber nos textos e nos discursos naturalizados e silenciados as intenções e as ideologias subjacentes e construir sentidos.

Pensando nisso, é importante lançar um olhar aguçado para as práticas de sala de aula, de modo a atender às necessidades elencadas, visto que há, nos espaços escolares, a “[...] pluralidade cultural e a diversidade de linguagem permeada por semiose” (ROJO, 2012, p. 19) que precisam ser debatidas e desveladas nas aulas de leituras.

Enfim, reafirmamos a importância das contribuições do campo da *Pedagogia dos Multiletramentos* na sala de aula, posto que o compromisso da escola deve ser possibilitar leituras com temáticas de diversas culturas, gêneros e linguagens, já que é ferramenta de aprendizagem, de protagonismo de acesso ao conhecimento, melhoria da qualidade da educação, e acima de tudo, de melhoria da vida dos indivíduos como ser singular e social.

No próximo capítulo, apresentamos os achados produzidos a partir das categorias detalhadas no capítulo 2, resultante do entrelaçamento das interlocuções empíricas e teóricas com a argumentação da pesquisadora.

#### 4 LANÇANDO “OLHOS DE VER” PARA OS DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS NO CAMPO EMPÍRICO

Inspiro-me no título do livro *Olhos de ver*<sup>36</sup>, da autora Tatiana Belinky, e o tomo emprestado para intitular este capítulo. Nessa obra, a autora volta o seu olhar para cenas do cotidiano paulistano, ricas em significados e emoções, enquanto eu volto o meu olhar para o cotidiano escolar, para os diálogos dos colaboradores e, mediante as interlocuções teóricas, traço reflexões sobre os achados da pesquisa acerca do trabalho pedagógico de leitura no Curso Técnico em Informática do CETEP.

O intuito é, a partir dos resultados produzidos no diálogo estabelecido com os colaboradores da pesquisa, buscar respostas e compreensões possíveis para responder à seguinte questão: como as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP) podem contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo?

Busca-se, também, alcançar o objetivo geral do estudo, que é compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no CETEP de Jacobina/Ba, e alcançar os objetivos específicos, ou seja, seguir a trajetória planejada intencionalmente: descrever como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores do Curso Técnico em Informática; identificar as concepções de leitura e leitor que emergem das narrativas dos professores do Curso Técnico em Informática do CETEP de Jacobina/Ba; discutir os desafios e as possibilidades pedagógicas dessas ações para o processo de formação do leitor crítico e autônomo; problematizar as experiências de leitura vivenciadas e narradas pelos docentes Curso Técnico em Informática.

Em relação aos dispositivos apresentados no capítulo 2, utilizados para produção do *corpus*, reafirmo que as entrevistas semiestruturadas individuais foram de extrema relevância para observar/compreender como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores do Curso Técnico em Informática. E os grupos de discussão permitiram a construção de compreensões acerca dos desafios e das possibilidades pedagógicas das ações para o processo de formação do leitor crítico e autônomo.

Os resultados, reflexões e compreensões doravante apresentados resultam do entrecruzamento das categorias formuladas a priori com aquelas produzidas no campo

---

<sup>36</sup> BELINKY, Tatiana. *Olhos de ver*. São Paulo: Moderna, 1995. Livro de crônicas que convida o leitor a percorrer as ruas da cidade de São Paulo de algumas décadas atrás - mais tranqüila e humana, menos apressada, mais sensível, por meio de cenas do cotidiano ricas de significados e emoções.

empírico. Elas foram elaboradas, conforme já apresentei, com a contribuição da ATD, dos autores Moraes R. e Galiazzi (2016) e, para debatê-las, recorro tanto aos discursos dos interlocutores da pesquisa como também às reflexões de estudiosos que seguem os eixos teóricos do estudo *Educação Profissional e Tecnológica*, em seguida a *Formação Docente e Leitura*.

Primeiro, apresento os achados da pesquisa que discutem as compreensões dos colaboradores do estudo sobre o papel da EPTEC, ofertada no CETEP aos estudantes no Curso Técnico em Informática. Em seguida, são debatidas as percepções dos docentes sobre o processo de formação permanente dos professores e as implicações deste processo à prática pedagógica. E, por fim, discute-se acerca das ações pedagógicas de leitura para o processo de formação do leitor, trazendo as concepções de leitura e leitor dos docentes neste processo.

#### 4.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA DO CETEP: COM A PALAVRA OS COLABORADORES

[...]

Pois além do que sabia  
-Exercer a profissão –  
O operário adquiriu  
Uma nova dimensão  
A dimensão da poesia.

[...]

(MORAES V., 1959)

Os versos de Vinícius de Moraes, a quem recorro mais uma vez para abrir a discussão acerca do papel da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, ajudam-me a pensar em possibilidades de formação para a classe trabalhadora que não sejam um arremedo da profissionalização, mas uma dimensão no sentido de formar o ser humano em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, ética e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.

Ao refletir sobre formação no contexto da Educação Profissional no final do século XX e no limiar do século XXI, é possível constatar diferentes entendimentos acerca do papel social da escola: uns ressaltam a necessidade de um ensino para atender aos interesses do mercado de trabalho; outros defendem o aspecto humanístico de formação. Entendemos a Educação Profissional Integrada como uma modalidade de educação que se volta para a uma perspectiva

de formação integral e emancipatória, como um processo no qual os seres humanos produzem culturas, valores e conhecimentos.

A proposta de EPT que se defende neste estudo está respaldada nos processos formativos por meio dos princípios norteadores, conforme preconizam as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Educação da Bahia, quais sejam:

Promoção do Desenvolvimento Territorial Sustentável a partir de uma Educação Profissional e Tecnológica contextualizada e pertinente a partir dos ativos endógenos presentes, sociedade, ambiente, cultura e economia. Formação para a vida a partir da integração de conhecimentos e práticas que proporcione a emancipação e a autonomia de forma solidária e cooperativa no processo de ensino- aprendizagem a partir dos conhecimentos básicos e aplicados pertinentes à realidade do mundo do trabalho e das relações humanísticas-culturais; Indissociabilidade entre escola e comunidade/território e ao mesmo tempo entre saber científico e tácito, considerando que a interdisciplinaridade é uma realidade nas relações sociais e humanas, em sua interação consigo mesmo e com o meio natural; Pertinência, significado e contextualização das estratégias educacionais para o desenvolvimento equitativo de competências socioemocionais e técnicas-profissionais, considerando a emancipação e o protagonismo necessário para a transformação da sociedade; Incorporação da territorialidade e da perspectiva de uma educação transformadora na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos projetos político-pedagógicos, construídos de forma participativa como instrumento de trabalho da comunidade escolar em interação com a comunidade; Respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BAHIA, 2018, p. 24).

Ainda que a aplicação desses princípios norteadores tangencie para uma educação com base no mercado, significa dizer que o currículo da EPI deve ser pensado, como discute Ciavatta (2014), através de uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Este deve centrar também nos eixos estruturantes que integram trabalho, ciência, cultura e tecnologia, a fim de abrir novas perspectivas de vida para os jovens.

Acerca das metodologias do trabalho pedagógico nesta modalidade, Lima A.(2019) propõe estratégias de ensino derivadas da Pedagogia Histórico Crítica Social, de Saviani (2017), e/ou da Pedagogia de Freire (2013), as quais se apresentam modelos contra hegemônicos, rompendo com a proposta de escola dualista que havia se implantado no Brasil. Conforme afirma Saviani (2017), o sistema educacional brasileiro oferta “[...] escolas profissionais para trabalhadores e escolas de ciências de humanidades para os futuros dirigentes” (SAVIANI, 2017, p. 40). Esse estudioso propõe a ideia da escola unitária em que assegure às novas gerações o acesso ao saber e tenha por base o princípio educativo do trabalho, enquanto

categoria central do desenvolvimento humano, mediante processos culturais, históricos e sociais.

Nesse sentido, acerca das compreensões dos colaboradores a respeito do papel da EPT para a formação dos sujeitos, foi possível compreender que eles descrevem essa modalidade de educação como uma possibilidade de formação de seres críticos, ativos e criativos, em condições de enfrentar os desafios da vida cidadã e das demandas do mundo do trabalho.

A docente Flor (2020) afirma que vê esse segmento “[...] como uma possibilidade em que os trabalhadores possam pensar o processo produtivo, possam criar, refletir e questionar a realidade onde vivem”. O professor Sinho (2020) segue esse raciocínio e complementa que o papel da EPTM “[...] é humanizar, é promover meios para que os sujeitos reflitam sobre sua condição humana na sociedade, de modo a poder contribuir para a sua melhoria, tanto socialmente como profissionalmente”.

Percebe-se pelo exposto que essa modalidade de educação é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para os jovens, sobretudo os filhos de operários terem acesso aos saberes produzidos historicamente em igualdade de condições e ao mesmo tempo formar sujeitos reflexivos que compreendem os processos produtivos, que interferem criticamente nas suas vidas e nas realidades onde moram.

Pequenina 7 reitera a concepção trazida pelos demais colaboradores, quando expõe:

*Eu vejo a Educação Profissional e Tecnológica como uma proposta de formação integral, como sendo “uma oportunidade de formar sujeito pensante, crítico, atuante que faz a diferença no mundo do trabalho com suas ações e ideias. (Pequenina 7, 2020)*

A docente faz questão de dizer que essa nova concepção de educação trouxe uma nova roupagem e uma nova postura pedagógica que ultrapassa uma forma mecânica, tecnicista como era anteriormente denominada “Ensino Profissionalizante”. Isso é salutar retomar, porque não é apenas a troca de nomenclatura que se garante uma educação renovadora, as visões e concepções de sujeito e de educação, de sociedade estão intrínsecas aos modelos de educação ofertados como garantia de direito.

Seguindo esse raciocínio, a colaboradora Rosa do Deserto (2020), ao traçar o relato acerca da concepção de EPT, afirma: “[...] confesso que no início eu ficava meio receosa achando que era uma formação meramente técnica. Então, vejo que forma um indivíduo para trabalhar tecnicamente, mas também humanizado”.

Multicor, ao pensar essa questão, afirma que a EPT que é ofertada no CETEP é uma “[...] tentativa de condensar a formação básica com um direcionamento profissional; é um modo mais humanizado de ajudar e contribuir para que o aluno realmente se adeque ao contexto do mundo do trabalho e também consiga avançar em seus estudos”.

Nesse sentido, como as colaboradoras expuseram, uma nova visão surge para o “ensino profissionalizante”, como era assim denominado e que, posteriormente, passou a ser referenciado com Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, há também a necessidade de mudança de postura autorreflexiva e crítica dos docentes no sentido de pensar a formação técnica numa abordagem integradora, tendo a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos articuladores no processo de organização do currículo da escola de maneira contextualizada.

Para isto, Lima A. (2019) adverte sobre a necessidade da manutenção das disciplinas da Base Comum (BC) do Ensino Médio nesta modalidade de educação, a fim de promover a formação, a qual compreende o trabalho como princípio educativo, numa visão ontológica-histórica<sup>37</sup>, posto que por meio dessa educação, ao longo do percurso formativo, estudantes imersos em sua cultura, em seu território, construam conhecimentos e saberes, compreendam as dimensões históricas, humanas e sociais existentes na natureza, e que possam intervir em benefício próprio e da melhoria da qualidade de vida da sociedade como também deem prosseguimento aos estudos, se assim os desejarem.

Faz-se necessário compreender, então, que a educação através de uma concepção sob a ótica humanista, com ênfase na dimensão de formação integral, tenciona preparar os alunos para os processos produtivos e, também, para conviver em sociedade. Nessa linha, o autor propõe para a EPT um currículo integrado com estratégias, conteúdos e metodologias, dando ênfase à contextualização, à busca de resoluções de problemas numa perspectiva com questionamentos e reflexões mais amplas e complexas, de modo a possibilitar aos estudantes o reconhecimento de si e do outro como seres históricos, reelaboradores do mundo, a elevação da escolaridade, e, conseqüentemente, o direcionamento de suas vidas.

Nessa linha de raciocínio, reitera-se a importância da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como elemento emancipatório, posto que “[...] contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar”

---

<sup>37</sup> Visão fundamentada nos estudos de Saviani (2007), inspirada nas bases teóricas de Marx e Gramsci. Trata-se de uma visão essencial, a partir da qual se pode explicar o trabalho e a educação como atributos que compõem a essência humana e que se complexifica ao longo do tempo.



(CIAVATTA, 2005, p. 03). Além disso, esta autora define o termo *integrado* da seguinte maneira:

O termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p.12, grifo nosso)

Diante disso, a autora define esses processos formativos, a partir da concepção de que o trabalhador necessita ter uma formação numa perspectiva mais crítica sobre a sociedade e as relações com matizes mais políticas e vieses solidários, tendo como princípios formar cidadãos autênticos com condições de atuar como sujeito ativo e participativo dentro de uma coletividade.

Nessa vertente de pensamento, Ramos (2017) defende mais uma vez a proposta de educação integrada em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico por meio da criação de um projeto político-pedagógico o qual vise “[...] integrar as dimensões fundamentais da práxis social - trabalho, ciência e cultura - na formação dos estudantes” (RAMOS, 2017, p. 38). De modo a superar a dicotomia entre desenvolvimento intelectual e técnico. Esta autora pontua ainda a necessidade da educação com caráter “[...] *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções” (RAMOS, 2017, p. 29, grifo do autor).

O professor Sinho, que leciona as disciplinas específicas no Curso Técnico em Informática, compreende a necessidade de formação para além dos interesses imediatos do capital. Ele acrescenta dizendo que é preciso romper com o ciclo no sentido de gerar transformação na cultura estudantil:

*Possibilitar o acesso ao conhecimento científico da área é importante para o estudante perceber que há um mundo de aprendizagem a seguir. Muitos alunos expressam, na face, a surpresa com a grandeza de conhecimentos científicos que existem na área de Informática onde eles geralmente escolhem o curso pensando que é só aprender a abrir um computador e trocar peças ou formatar um computador e instalar programas. (Sinho, 2020)*

A partir do exposto, é possível interpretar que o docente mostra a necessidade de uma formação para os estudantes que vá além da preparação de um técnico para atender ao imediatismo do mercado de trabalho, ou seja, que sejam desenvolvidas ações pedagógicas que os motivem e que os estimulem a serem sujeitos do processo, seres pensantes, descobridores e

produtores dos conhecimentos científicos no tocante à área de Informática. Esse movimento pode ser ilustrado por meio da ideia de Freire (2013) sobre “[...] o exercício da curiosidade epistemológica”, que consiste em o estudante descobrir e ampliar a visão de mundo à custa de sua curiosidade e da sua prática.

Desse modo, foi possível perceber que os colaboradores se nutrem de um pensar coletivo para um trabalho articulado entre os componentes curriculares numa perspectiva de formação aliada às especificidades dos estudantes no âmbito pessoal e profissional, num movimento de superação de concepção de formação tecnicista, trazida pelos alunos ao se matricularem no Curso Técnico em Informática. Como externou a colaboradora Flor (2020), “[...] é preciso resgatar a identidade dos alunos do Curso Técnico em Informática. Primeiramente, conhecendo quem são eles? Quais os seus desejos? As suas dificuldades? As motivações?”. Rosa do Deserto (2020) complementou o raciocínio de Flor, afirmando que “[...] é preciso mexer com a dor do aluno para gerar a transformação”. Diante disso, a escuta atenta para as “dores” que são compreendidas como as necessidades, os anseios e as dificuldades dos estudantes deste curso e o olhar reflexivo para o fazer pedagógico no sentido de compreender o que lhes interessa podem gerar sentidos e ser transformador.

Dessa forma, é relevante uma cultura de avaliação crítica e permanente da prática, que escute os interesses do educando e agreguem aos conhecimentos científicos sistematizados relacionados à área/disciplina, de modo a estabelecer relação de sentidos entre a teoria estudada e a prática vivenciada, já que, como é unânime entre os colaboradores, os alunos de Informática se interessam bem mais pelas atividades que envolvem o laboratório e as ferramentas dessa área.

Sobre esse aspecto, apresento no próximo subcapítulo a discussão sobre a categoria *Formação Docente*, por entender que a formação é fulcral para o planejamento, reflexão e alinhamento de ações pedagógicas que contribuam para formar leitores críticos e autônomos. Nela, discorre-se acerca dos processos formativos vivenciados pelos colaboradores na trajetória docente e as implicações destes nas ações pedagógicas de leitura propostas para os alunos do Curso Técnico em Informática, com vistas à formação do leitor crítico e autônomo.

## 4.2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E IMPLICAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim [de professor]. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades.

(MEIRELES, 2000)<sup>38</sup>

O trecho da crônica *Qualidades do professor*, da poetisa Cecília Meireles, selecionado para compor a epígrafe desta tessitura, é um excelente exemplo para enxergar e analisar a constituição do embrionário - *Ser Professor*, no atual cenário. Logo, veio-me à mente - um ser multifacetado, que é fruto de uma época e do meio onde vive. Um ser desafiado a compreender o mundo ao seu redor, as adversidades e inquietações das gerações mais jovens, ainda que seja incompreendido quando acometido por falhas e imperfeições. Em algumas circunstâncias, é aclamado como herói; em outras, é tachado como vilão. Em todas as situações é um ser que resiste e insiste para continuar sobrevivendo a tantas adversidades.

Discutir a formação docente como categoria de análise justifica-se por promover discussões sobre o fazer docente, posto que a dinâmica da sala de aula é complexa, multifacetada e exige do professor formação acadêmica e pedagógica e um olhar sensível para refletir os dilemas educacionais. Pensar sobre formação é pensar sobre o comprometimento do docente com a reflexão da/sobre a prática.

Justifica-se, também, neste estudo, compreender a formação docente, metaforicamente, como uma bússola para guiar os modos de organizar pedagogicamente os conhecimentos para efeitos de aprendizagem dos alunos. E essa aprendizagem possui um imbricamento com a formação do professor, posto que os docentes são os mediadores da formação leitora, pois são eles que planejam as ações pedagógicas, pensando que tipos de sujeito/leitor pretende-se formar no contexto no qual estão inseridos, a partir da formação que possuem e da compreensão acerca da prática docente.

A formação do leitor depende de ações pedagógicas executadas pelo professor no contexto escolar e não pode ser entendida como uma prática desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura. O aluno, nesse sentido, é considerado um ser ativo, sujeito da

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://www.revistapazes.com/professor-cecilia/>. Acesso em: 10 jan. 2021. Esse texto de Cecília foi publicado pela primeira vez no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930 e, posteriormente, no livro *Crônicas da Educação*, vol. 3, pela editora Nova Fronteira.

aprendizagem, o que implica ao professor criar estratégias que o ponham em interação com o objeto da aprendizagem: a leitura. Por esse motivo, o metatexto que emergiu desta categoria e que se pretende trabalhar aqui parte da reflexão de que a formação docente é um processo permanente e precisa ser pautado numa prática reflexiva, que envolva partilha e diálogo entre os pares, em busca de uma prática que possa gerar sentido para os sujeitos envolvidos: alunos e professores.

A sociedade atribui ao professor a responsabilidade da (re)produção do conhecimento e da preparação das novas gerações. Por isso, “[...] o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura [...] Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode e não se deve desatar” (SILVA E., 2009, p. 23). Dessa forma, reconhecendo o entrelaçamento desses aspectos, o professor ao planejar as ações pedagógicas de leitura precisa criar caminhos que possibilitem ao aprendiz ser artífice e curioso do processo de busca pela (re)produção do conhecimento

Quando solicitados a refletir sobre os desafios e possibilidades vivenciados pelos docentes no Curso Técnico em Informática para a formação do leitor crítico e autônomo, Multicor afirma:

*Nós ainda temos uma concepção de trabalho com leitura e isso se deve a nossa formação inicial. Isso dificulta nosso trabalho, porque eu sou daquela geração que a gente faz o trabalho com um livro físico, um livro para a turma. Realmente nós fazemos parte dessa geração. Talvez, justamente por fazermos parte dessa geração que nós também trazemos esta dificuldade. São dois mundos, são duas gerações. Então, precisamos parar e pensar na necessidade de espaços de formação sistematizados para voltarmos a sala de aula e tentarmos ajustar a prática. (Multicor, 2020)*

Pelo discurso da colaboradora, o ponto fulcral que inquieta o trabalho docente centra-se na formação. Há o reconhecimento das limitações no trabalho pedagógico que são vestígios da formação inicial a qual atendia aos anseios da época, de uma geração de professores, de uma concepção de leitura e leitores, num viés instrumentista, que permeava os cursos de formação, os manuais e os livros didáticos, de um contexto educacional e social vigente.

Nota-se também que a formação repercute nas ações pedagógicas e pode ser uma das “pedras” no processo de formação do leitor crítico e autônomo. Isso pode ser observado quando a docente argumenta, dizendo que é da geração que escolhe o (único) livro físico para ser lido pela turma. Dessa forma, a voz da colaboradora representa vozes de muitos educadores cuja escolha do que ler está centrado na figura do professor, nas orientações dos livros didáticos, com finalidades de responder atividades a respeito do que o texto diz - uma atividade mecanizada, rotineira para critérios avaliativos.

Percebe-se que, em alguns casos, a ausência de uma cultura de formação permanente no espaço escolar resulta em prática que se assemelhe à educação “bancária<sup>39</sup>”, a qual cerceia a liberdade e autonomia do educando no processo de escolha da leitura, já que não são levadas em consideração a inquietude, a curiosidade, a estética, seus desejos e motivações na tomada de decisão. Este se coloca numa posição de objeto passivo, de receptor das ações pensadas pelos docentes, de sujeito ingênuo no processo que envolve o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, a fala da docente reafirma a fragilidade dos cursos de formação, que nem sempre dão conta de formar futuros professores leitores e mediadores de leitura. Por essa razão, os caminhos a serem trilhados pela e na escola para alterar essa realidade devem se constituir como momentos formativos contínuos, a começar pelo processo individual e de encontros com os pares para reflexão da prática e ampliação de repertórios de leituras, não como treino, mas como o objetivo de reformular os propósitos pedagógicos das práticas de leitura e rever a própria relação dos professores com a leitura.

Ao descrever a limitação e ao atribuí-la à formação inicial, Multicor exerce uma postura aberta e flexível de autocrítica, disposta à mudança. Isso é notável, em outro momento de reflexão da prática. Ao narrar uma ação que consiste na criação de um Portfólio com a turma de Informática, ela diz que cada aluno escolheu o livro que gostaria de ler. Assim, ela analisa essa prática:

*Eu me liberei de uma culpa. Eu carregava aquela ideia de que obrigatoriamente eu tinha que ler o livro. Se eu não lesse aquele livro, como eu ia discutir com o menino? E aquela ideia de que o professor tem que saber tudo. Eu não tenho que saber tudo. Eu tinha que mostrar para eles que aquele momento era de busca, de partilha de leitura, de compartilhar as impressões: por que escolheu? Por que gostou? O que chamou atenção no livro?*  
(Multicor, 2020)

Nessa perspectiva, a colaboradora assume uma posição horizontal, estabelecendo uma relação de respeito e confiança mútua com os educandos, pautada na concepção de que ensinar não é a transferência de saberes, mas é um ato de troca. Nota-se, também, pelo discurso que, na relação estabelecida entre ambos, não há a sobreposição de sujeito - professor, detentor de saber, da condição de aluno – objeto por ele formado.

A conduta da docente reflete um processo de amadurecimento autorreflexivo, desafiante e se coaduna ao que Freire (2013, p. 39) denomina de prática docente crítica, a qual envolve

---

<sup>39</sup> Conceito criticado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). A educação não pode ser compreendida como um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento. O educador - o que diz a palavra -, é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado; e os educandos, aqueles que escutam docilmente.

um “[...] movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] A tarefa do educador que pensa certo é desafiar o educando para produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Neste sentido, a colaboradora nutre-se deste pensamento e cita a importância de educadores e educandos estarem em constante partilha, parceria e diálogo no espaço escolar em busca de forças, encorajamento e estratégias coletivas para a superação de um ensino fragmentado, homogêneo e descontextualizado da realidade.

Rosa do Deserto (2020), outra colaboradora do estudo, apontou como desafios e, ao mesmo tempo, como pontos fortes, em prol da formação leitor no Curso Técnico em Informática, alguns aspectos como a interdisciplinaridade e o alinhamento do planejamento às demandas do eixo:

*Eu acredito que, de todas as experiências interessantes que fizemos, os cursos livres ofertados durante a pandemia foram atividades bacanas que deram certo, porque a gente se reunia toda semana para planejar. A gente planejava o que a gente ia trabalhar, planejava os textos para trabalhar, as perguntas para mediação. Fazíamos sorteios de livros, sugestões de livros e os alunos ficaram loucos para ver aquele livro. Então, um dos legados da pandemia foi o trabalho em grupo pelo Google Meet. O caminho é despertar, é incentivar mais ainda esse trabalho interdisciplinar, esses trabalhos em grupo. É aplicar a formação em equipe... Por que os alunos gostaram? Porque mexeu com a dor, mexeu com a necessidade e com os interesses dos alunos. (Rosa do Deserto, 2020)*

O trecho apresentado refere-se aos cursos livres<sup>40</sup> como exemplos de experiências exitosas no CETEP, as quais contribuem para os professores repensarem e reelaborarem ações voltadas para a formação do leitor crítico e autônomo, porque, conforme o ponto de vista da docente, o êxito se deu na intencionalidade da ação, no diálogo entre os pares, no planejamento coletivo, na sistematização de um trabalho interdisciplinar entre os docentes de distintas áreas do conhecimento, na seleção de materiais de leitura por meio de várias linguagens e utilização de ferramentas digitais e, acima de tudo, estimular o interesse dos alunos para algo que tenha sentido no processo formativo.

Do relato da colaboradora Rosa do Deserto, depreende-se que essas atividades visaram à manutenção do vínculo dos estudantes com a escola, durante o período de isolamento social em decorrência da suspensão das aulas presenciais, como também a preparação para o ENEM e o desenvolvimento de habilidades para atuação no mundo do trabalho. A estratégia metodológica foi organizada por meio de ciclo de atividades pedagógicas, sistematizadas por

---

<sup>40</sup>Em 2020, foram ofertados no CETEP, durante o período da Pandemia ocasionada pela COVID-19, diversos minicursos com duração de 20h, através da plataforma *Google Meet* e do *Classroom*, tais como Marketing Pessoal: Destaque-se; Crescendo e Empreendendo; Combatendo o Racismo, o Machismo e a Homofobia nas Relações de Trabalho; Geografias do Tempo Presente: o Brasil e o mundo na configuração atual e outros.

professores e em parceria com profissionais convidados de área/eixos e temas distintos, com alternância de aulas no formato síncronas e assíncronas.

Como não havia obrigatoriedade de participação, o público-alvo pôde escolher o curso cujo tema fosse de seu interesse, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Isso possibilitou integração de alunos de eixos diferentes, como também fomentou ricas discussões e trocas de saberes mediante temáticas e experiências de aprendizagens significativas e contextualizadas. Além do mais, por meio dessa iniciativa, alunos e professores estabeleceram relações entre os conhecimentos sistematizados e a prática vivenciada, aguçando a curiosidade e a fome de querer saber mais por meio de indicação de livros, filmes e *sites* da área de atuação. Isso pode ser comprovado na fala da docente Rosa do Deserto (2020), ao afirmar que “[...] *os alunos ficaram loucos para ler... mexeu com a dor deles*”. Dessa forma, infere-se que houve o despertar, o interesse e a motivação para o protagonismo e a autorreflexão na tomada de decisões.

A discussão sobre a interdisciplinaridade marca a educação brasileira, há muitas décadas, como uma possibilidade para o rompimento de um currículo que, historicamente, vem sendo fragmentado e descontextualizado, em que as disciplinas veiculam conteúdos isoladamente e, por vezes, tornam o processo educativo um ato solitário, desconectado da vida do aluno. Nesse viés, enxergar a necessidade do ensinar por uma perspectiva interdisciplinar implica reconhecer que o conhecimento é construído numa rede de relações, de articulações contextualizadas, partindo de uma visão de totalidade e estabelecendo conexões entre os interesses dos alunos, a realidade local e a global.

“Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. (FAZENDA, 2008, p. 21). Em outras palavras, a autora acrescenta, na definição para o termo interdisciplinaridade, noções de comunicação das ideias entre as disciplinas, partindo de uma prática na qual várias delas convergem por meio dos saberes em torno de um mesmo objeto, visando favorecer o processo de aprendizagem. Para isso, Freire (2013) sugere a criação de uma situação problema que nasça do coletivo com propósitos inquietantes e estímulos indagadores que promovam sentidos para os alunos.

Por assim dizer, planejar ações pedagógicas interdisciplinares neste curso pode ser o atalho para o alinhamento do planejamento em torno das necessidades e dos interesses dos alunos e do que é proposto para o eixo e curso. Nessa linha, vem à tona o discurso da colaboradora Rosa do Deserto, quando afirma a importância do encontro entre área técnica e as disciplinas da BC: “*Eu não posso esquecer de maneira nenhuma a importância das parcerias. Não dá para trabalhar sozinho. No caso especificamente do Curso em Informática, eu teria*

*que ter principalmente a parceria das disciplinas área técnica”*. Nesse sentido, entendemos que urge a necessidade de superação das “caixinhas”, isto é, de práticas individualistas por meio de disciplinas isoladas, de organização de conteúdos programáticos fragmentados e depositado no aluno. Em troca, de um trabalho planejado coletivamente, reflexivo, partindo de dimensões significativas, concretas e problematizadoras para compreender conceitos mais abstratos.

A professora Multicor comunga com o pensamento de Rosa do Deserto quando afirma:

*[..] eu não gosto de trabalhar só. Acho que a gente não aprende. A gente até aprende, mas a construção não se dá sozinha. Trabalhar na parceria fica mais fácil para os alunos e para nós, professores. A gente troca ideias com o colega, planeja juntos e flui (Multicor, 2020).*

Nessa linha de discussão, percebe-se que a formação é um movimento constante que deve girar em torno da reflexão da prática, dos problemas vivenciados que precisam ser superados pelo coletivo da escola. Por isso, a escola deve ser espaço formativo de encontros dos pares para que juntos, encontrem soluções para as dificuldades vivenciadas.

Conforme mencionei no capítulo 2, estas docentes lecionam as disciplinas Projeto de Vida, Língua Portuguesa e Redação, Metodologia do Trabalho Científico e Empreendedorismo. Elas planejam ações para estas disciplinas de forma coordenada, articulada, tentando estabelecer a relação entre a teoria e a prática, em prol do alinhamento entre as necessidades dos alunos e as demandas do curso/eixo. Visto por este ângulo, as parcerias são fundamentais num trabalho pedagógico, porque motivam os pares a encontrarem estratégias para o ensinar e o aprender; possibilitam ainda a relação de troca de experiência e de aprendizagem para o pensar como coletivo no processo ação-reflexão-ação, como também atende aos reais objetivos das disciplinas Projeto de Vida e Metodologia do Trabalho Científico, que são consideradas, na matriz curricular dos cursos técnicos, como disciplinas articuladores entre a Educação Profissional e o Mundo do Trabalho.

Além disso, a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio estabelecida nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia determinam que sejam observados alguns passos no planejamento:

*[...]Organização curricular flexível, por componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos, desde que compatíveis com os princípios da pertinência, da interdisciplinaridade, da intergeracionalidade, da interexperencialidade, da interculturalidade e da interterritorialidade na contextualização e na integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. (BAHIA, 2018, p. 45)*



Nesse sentido, Rosa do Deserto e Multicor, através de suas respectivas disciplinas, tinham propósitos diversos a depender dos objetivos e finalidades, mas, atrelado a isso, havia algo em comum que era a leitura o núcleo central das ações pedagógicas, a fim de promover uma formação a qual superasse a fragmentação do conteúdo e avançasse na construção do conhecimento de modo interdisciplinar aliando a teoria à prática, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional da Bahia.

Seguindo a teia de discussão acerca dos desafios enfrentados pelos docentes em relação à formação que eles precisam ter e mobilizam para formar leitores, a colaboradora Pequenina 7 externa vivências, dando ênfase à falta de receptividade dos alunos, como enuncia:

*O curso de Informática traça um desafio para se trabalhar projetos de leitura, já que é notável a valorização pelos alunos das disciplinas da formação profissional em relação às disciplinas da Base Comum, pois é um curso em que os alunos vão com uma sede de aprender voltado muito para área deles. A área de Informação e Comunicação. Aí a gente chega cheia de novidades com textos belíssimos e eles nem sempre correspondem com nossas expectativas. Então nós temos uma certa frustração. É uma coisa tão estranha, porque a gente fazia a mesma atividade com outros cursos e eles abraçavam a ideia. E aí no curso de Informática eram poucos que se debruçavam para realizar as atividades de leitura. Então assim, tem diferença, uma superficialidade, sabe um desdém. Porque eles estão ali, mas eles querem laboratório de informática eles já acham que, a partir do primeiro e do segundo ano já tem que tá no laboratório tem que ficar mexendo com essas ferramentas. Eles querem aprender o que era da área de Informática. Então eles não valorizam as disciplinas da Base Comum e supervalorizam as disciplinas específicas do curso. A gente tem que ser persistente para fazer a diferença. Precisa um olhar diferenciado para essas turmas. (Pequenina 7, 2020)*

O recorte discursivo da professora desvela reflexões que podem nos ajudar a compreender a problemática desenhada neste estudo, quando das angústias e inquietações vivenciadas por muitos professores que lecionam no Curso Técnico em Informática, ao tomarem conhecimento das dificuldades de leitura desses estudantes e da receptividade deles para as atividades propostas pelos docentes das disciplinas da Base Comum. Nesse trecho, a docente relata a sua frustração ao planejar ações que envolvem leitura para este público, ao argumentar que “[...] a gente chega cheia de novidades com textos belíssimos e os alunos nem sempre correspondem” (Pequenina 7, 2020).

Em paralelo, é atribuído o fracasso das atividades, à desmotivação, ao desdém, à indiferença do educando, aos seus motivos pessoais quando da escolha do curso e das suas preferências por disciplinas da formação profissional. Nesse sentido, alguns questionamentos da fala de Pequenina 7 (2020) são pertinentes para compreendermos a dimensão do real, tais

como: “[...] *textos belíssimos na visão de quem*”? Será se estes textos atendem às expectativas dos alunos, seus anseios e os objetivos da formação a qual eles escolheram?

O diálogo traçado pela docente nos permite ainda perceber que os desejos, as motivações dos alunos, ao optarem pelo Curso Técnico em Informática, são distintas em relação aos demais cursos e nem sempre são correspondidas ao longo do percurso formativo, o que pode gerar frustração, desinteresse, apatia em sala. Esses fatores podem estar associados à organização do conteúdo programático, que segue a lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas descontextualizadas, sem levar em consideração os interesses dos estudantes, a “[...] leitura de mundo do educando como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, como impulso fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 2013, p. 120.). Isso é inferido à medida que a colaboradora afirma dizer que faz a mesma atividade em outros cursos e os alunos correspondem.

Para endossar esta reflexão, as palavras da colaboradora Multicor são pertinentes, quando, em diálogo com os demais colaboradores no grupo de discussão, ela retoma a linha de pensamento da colaboradora Pequeninina 7, no tocante à receptividade e à resistência dos alunos para determinadas disciplinas e as ações pedagógicas da seguinte maneira:

*A gente precisa compreender isso. Os meninos têm um desejo com a parte prática, o específico do curso, vamos dizer assim. Eles não aceitam a outra parte. É aí onde está o segredo. A gente precisa dessa chave, virar a chave. A partir de agora precisa adequar e buscar textos/ leituras que tenham uma relação com a realidade dele. Às vezes, a gente fica muito preso, a gente prepara a mesma aula para o curso de ADM e Informática com o mesmo material. A gente precisa alinhar, pois é totalmente diferente o perfil e o público. (Multicor,2020)*

Partindo do princípio de que a formação permanente impõe o professor a repensar constantemente o fazer pedagógico, a problematização proposta pela colaboradora Multicor nos mobiliza a reconhecer a receptividade dos alunos como fator de entreve no processo; entretanto, a docente alerta para a necessidade de ampliar o olhar reflexivo, sensível e diferenciado para esses alunos, a partir das necessidades, dos interesses e das situações vivenciadas.

Um apontamento da colaboradora para alterar a situação, parte do princípio endossado que perpassa por uma ressignificação e alinhamento das estratégias e conteúdos partindo da realidade de mundo dos educandos e, em sintonia com as particularidades, com os objetivos e finalidades do curso/eixo. Dessa forma, inserir os educandos como sujeito do processo, traçar estratégias de ensino, respeitando a leitura de mundo destes, rompendo com a homogeneidade das atividades, pode ser o ponto de partida para “virar a chave” e aguçar a curiosidade dos alunos.

Por assim dizer, reitero, neste subcapítulo, a necessidade de uma cultura de formação permanente que tenha como ponto de partida as situações vivenciadas por docentes no contexto de sala de aula e que, à luz de discussões teóricas, eles possam, coletivamente, criar estratégias para tentativas de melhoria da prática. É nesse sentido que “[...] a prática deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores” (VILAS BOAS, 2020, p. 34). Desse modo, a formação é ação contínua, dialógica, inacabada e deve ser comprometida com a reflexão na/da prática.

Sob esse aspecto, as colaboradoras Flor e Pequenina 7, ao refletirem sobre seus percursos formativos e mencionarem cursos de formação continuada ofertados pela SEC e em parceria com outras instituições, destacaram que o curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Profissional, ofertados pela SEC foi “[...] *significativo para a nossa formação, porque buscou contextualizar o componente curricular de acordo com os eixos tecnológicos e ressignificou a nossa prática*” (Flor, 2020). Pequenina 7 (2020) reiterou, dizendo que o curso foi fundamental para a “[...] *mudança de postura na prática pedagógica e para nós entendermos a concepção da Educação Profissional e Tecnológica que pretendemos ofertar que não é uma prática mecânica, tecnicista como era anteriormente entre os anos de 1960 e 1970*”.

Os recortes discursivos sinalizam que o processo de formação proporcionado pela Especialização favoreceu partilha de conhecimentos e experiências, como também contribuiu para a melhoria da prática, sendo considerada como ponto crucial no processo de formação. Autores como Freire (2013) e Nóvoa (1999) reconhecem que a prática docente crítica envolve o movimento de pensar sobre o fazer. É pensando a prática à luz da teoria que os docentes compreendem e problematizam a realidade escolar.

No segundo encontro que ocorreu na ocasião da aplicação do dispositivo grupo de discussão, ao discutirem como ocorre a formação continuada no contexto no CETEP, os docentes narraram:

*Eu penso que a nossa formação acontece todos os dias de forma autônoma. Nós fazemos a nossa própria formação. Tem espaços de AC que também são espaços de formação continuada, os nossos bate papos mesmo. Eu acredito que a formação continuada acontece o tempo todo, mas o que falta no CETEP é uma sistematização, é uma organização mesmo. Uma formação continuada oficial, sistematizada eu não vejo lá no CETEP. Lá existem alguns momentos de formação, os bate-papos, algumas reuniões de Ac que trazem algumas discussões. Eu vejo que a gente é muito autoformativo. Nós fazemos a nossa própria formação. (Multicor, 2020)*

*Em termo de formação, a gente teve e continua tendo nas AC. Então, o que falta é a sistematização de forma interdisciplinar, porque cada uma faz do seu*

*jeito, do seu modo. Mas teoria já se tem muito. São muitas discussões, teorias, mas o que precisa é de ação, é sistematizar a nossa prática cotidiana para trazer resultado para o nosso aluno. (Flor, 2020)*

*No CETEP tem cursos que são disponibilizados pelo governo e outras instituições. E tem também aquela formação que é mais solitária, autônoma que a gente busca. Nós, como profissionais, sentimos realmente a necessidade de mudarmos a nossa prática pedagógica, de aprendemos algo novo no dia a dia. Então, por exemplo, agora na pandemia tivemos que aprender a operacionalizar todas as ferramentas digitais, fazer o curso. Aprender sozinho, estudar sobre gêneros digitais, principalmente. Eu mesma, nesse momento, senti a necessidade de entender um pouco mais sobre gêneros textuais digitais. É que são tantos novos que a gente nem conhece direito quais são as particularidades desses gêneros digitais. Como aprender a lidar com eles? Com a linguagem? Então eu penso que em cada eixo deve se fazer um trabalho mais alinhado e até nossa forma de nos comunicarmos. Talvez o nosso pecado seja na comunicação com os alunos. Como vou me comunicar com os alunos usando as plataformas digitais? Então, mesmo que a gente esteja fazendo esses cursos de formação, tanto oferecidas pelo Estado ou estudo sozinho, mas se não houver um alinhamento dentro da escola, com os colegas do curso e eixo. Se não houver, um trabalho planejado em equipe, não vai gerar curiosidade, não vai fazer sentido e não vai ser transformador, porque se não for transformador na vida do aluno, não vai valer a pena. (Rosa do Deserto, 2020)*

Os relatos sinalizam que os docentes do CETEP alimentam o desejo de implantação de uma cultura de formação permanente reflexiva, alinhada aos desejos, aos anseios e às necessidades da instituição e da sociedade que a compõe. Além disso, eles desejam que os espaços formativos possam ressignificar o fazer pedagógico, mediante a utilização das tecnologias digitais<sup>41</sup>. Em vista disso, é fundamental que os profissionais da educação saiam de posição de espectadores e passem a refletir sobre, como, por que e para que devemos integrar as Tecnologias Digitais ao processo pedagógico, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos.

O que os professores trazem nos recortes discursivos é o sentido experienciado acerca da formação permanente que deve ser um processo potencializador de reflexões, uma oportunidade para análise das situações vivenciadas, mudanças de posturas e tentativas de melhoria no movimento cíclico do ensinar e do aprender. Imbernón (2009) assegura que a mudança deve ser aquela em que o professorado assuma ser protagonista da formação, compartilhando seus significados, suas angústias com a consciência de que somos sujeitos quando trabalhamos juntos e desenvolvemos uma identidade profissional e não um mero instrumento nas mãos dos outros.

---

<sup>41</sup> Discorremos sobre esse assunto na subseção 4.4.

Conforme análise desenvolvida, nesta subseção, é possível compreender, portanto, a formação docente como um movimento que envolve processos formativos fundantes na experiência reflexiva da articulação teoria à prática, em prol de uma educação de qualidade que reverbere na melhoria da aprendizagem dos alunos. Nota-se, entretanto, que há necessidade de uma cultura de formação permanente entre os docentes do CETEP, no tocante ao movimento ação-reflexão-ação no fazer pedagógico, de modo que tenham oportunidades de pensar, planejar, sistematizar e alinhar coletivamente as ações pedagógicas conforme o eixo/curso para (re)significarem os saberes que contribuem com o processo de formação do leitor. Ademais, pode-se afirmar que a formação deve ser uma política pública de fomento e valorização do “ser professor” como pessoa, como profissional partícipe de uma instituição.

Essas reflexões são relevantes para discorrer acerca da categoria *Ações Pedagógicas de Leitura*, posto que são os docentes que planejam as ações pensando nos leitores que pretendem formar. No próximo subcapítulo, apresenta-se esta última categoria de análise.

#### 4.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS DE LEITURA PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR: O QUE REVELAM OS DIZERES DOS DOCENTES?

A leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação.

(YUNES, 2009, p. 44)

As palavras de Yunes (2009) nos permitem compreender a leitura como um ato de atribuir sentidos, como uma ação dialógica entre o texto e o leitor, que segue as pistas deixadas pelo autor, as marcas do leitor, os contextos de ambos, da sociedade que se interpenetram no momento da leitura, fatores estes que geram sentidos e possibilitam um pensar crítico.

As discussões no campo da leitura apontam que a escola é o espaço institucional onde a maioria das crianças e jovens brasileiros da escola pública tem acesso aos materiais de leitura. A 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* coloca o professor como a figura que mais influencia o gosto pela leitura das crianças e jovens. Os docentes são, com efeito, importantes mediadores e fomentadores de estratégias de promoção à leitura e à formação de leitores no contexto escolar.

Inspirada na visão freireana de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47), defendo que seja importante os docentes assumirem uma postura dialógica e aberta às dúvidas e

inquietações dos alunos e também se coloquem atentos aos silêncios e a timidez que, às vezes, impossibilitam a formação de seres questionadores e problematizadores. E, juntamente com os discentes, criem as possibilidades e condições para a produção e desenvolvimento de ações pedagógicas que estimulem o exercício de leitura num viés interacionista a qual corresponde esse ato como um entrelaçamento de sentidos entre texto/leitor/contexto.

Por ações pedagógicas compreende-se um conjunto de atividades planejadas de modo intencional, sistematizada e reflexiva pelos educadores para/com os educandos, numa visão problematizadora e dialógica entre educando-educador, com vistas a alcançar determinados objetivos. Essas ações, conforme tencionam as Diretrizes da Educação Básica, devem “[...] centrar os esforços em desenvolver a capacidade, de aprender, de pesquisar e de buscar e (re) construir conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 183). Assim sendo, o nosso foco é analisar como estas ações contribuem para a formação de estudantes/ leitores críticos e autônomos, partindo da concepção de que o educando não é um depositário de conteúdo.

Celso Ferrarezi Jr. e Robson Carvalho (2017), em seu livro *De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica*, discutem a missão da escola na tarefa de formar leitores nas três etapas da escolarização. Esse percurso, deve seguir, de modo geral, três fases da leitura que são inter-relacionadas. Primeiramente, o caminho deve ser pela via da dimensão do hábito prazeroso da leitura, do gostar de ler sem outras obrigações, do experienciar a variedade de material de leitura, desde a leitura de mundo até a mais estreita da palavra, de modo a permitir aos alunos o direito de gostar, não gostar e de se relacionar com diversos textos.

A partir disso, os docentes devem construir ações que explorem as intuições, as inferências, fazendo o aluno agir sobre o que lê, recriando o lido. Dessa forma, numa terceira etapa, os alunos serão capazes de sistematizar, de perceber a qualidade textual da obra, atentando para os modos de construção textuais, as tipologias, os aspectos formais, estabelecendo a visão crítica de produzir sentidos no e pelo texto, por meio do desenvolvimento das habilidades, tais como: debater, deduzir, analisar, criticar, interpretar, entre outras, tendo em vista a alcançar a competência leitora.

Foram diversas as atividades elencadas como exemplos de ações pedagógicas que visam ao estímulo à leitura num viés interacionista, que preza a produção de sentidos e o entrelaçamento entre o texto, o leitor e o contexto. Nesse sentido, antes de prosseguir com o processo de análise, é salutar traçar uma observação acordada pelos docentes, colaboradores da pesquisa, de que eles descreveriam as ações desenvolvidas no ano de 2019, anterior ao período da pandemia ocasionada pela Covid -19, pois as atividades presenciais planejadas para 2020

foram readaptadas e reinventadas para o formato virtual, com o intuito de manter o vínculo com o aluno, mas sem uma obrigatoriedade de cumprimento.

A primeira, narrada pela docente Rosa do Deserto, conta sobre o uso de **Rodas de conversa** nas aulas de Língua Portuguesa e Metodologia do Trabalho Científico, em parceria com a professora Multicor, que leciona a disciplina Projeto de Vida. As rodas constituem uma estratégia metodológica realizada com o objetivo de estimular os alunos a lerem e abrirem-se para o diálogo, para a problematização e para o debate acerca de temas instigantes para a comunidade local ou de repercussão mundial. As docentes também pretendem com essa ação estimular a produção da escrita científica de resumos, resenhas, gêneros textuais com os quais Rosa do Deserto trabalha. Em um dos relatos ela assim conta:

*O ano passado eu fiz várias rodas de conversas que foram muito significativas em relação ao processo da formação do leitor, por exemplo com o livro: Quem mexeu no meu queijo. Confesso que foram atividades que me deixaram bem feliz, satisfeita, porque eu consegui uma boa participação e a gente fazia perguntas e deixavam que eles falassem também à vontade, e assim eu fazia de uma maneira que todo mundo pudesse falar alguma coisa e que realmente participasse. Aí a discussão fluía. Trazia a história para o contexto, dava exemplo no contexto atual, como seria isso. Fazia as perguntas de intervenção, de modo que o aluno realmente refletisse e construísse significado, de modo prazeroso e ao mesmo tempo necessário para a formação. (Rosa do Deserto, 2020)*

O discurso de Rosa do Deserto leva-nos a compreender a roda de conversa como uma das ações de leitura presentes no Curso Técnico em Informática do CETEP que estimula os alunos a lerem e se abrirem para o diálogo, para a problematização e o debate acerca de temas instigantes de interesse da sociedade e ou da comunidade local onde a escola está inserida e ou de repercussão mundial. Em uma dessas rodas, trabalhou-se com a obra *Quem Mexeu no Meu Queijo*, de Spencer Johnson, um livro motivacional e comercial de sucesso da década de 1990.

O espaço das rodas de conversa favoreceu, segundo as docentes, a troca de experiências sobre sentimentos, medos, anseios, além de promoverem um exercício de empatia. A justificativa para a escolha do livro (autoajuda), conforme narraram, deve-se à disciplina Projeto de Vida, cuja ementa direciona o trabalho com os alunos para a reflexão e construção dos projetos de vida e desenvolvimento de competências socioemocionais, a partir do conceito de saúde integral, relacionado à qualidade de vida e a saúde emocional.

Para Petit, ainda que seja efeito da moda, “[...] os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras” (PETIT, 2013, p. 175). Pode ser também, segundo a autora, um pretexto para

compartilhar, para conversar. Concordo com a autora e acrescento que a leitura de um *best-seller* pode ser porta de entrada para tantas outras leituras.

Ainda sobre as rodas de conversa, a professora de Projeto de Vida narra a experiência vivenciada com uma turma de 2º ano, com o objetivo de trabalhar a formação do “eu”, o fortalecimento da autoestima, o combate a práticas discriminatórias e a atitudes preconceituosas, em defesa da diversidade, da cooperação e colaboração, de modo a criar uma cultura de paz no espaço escolar e melhorar a qualidade de vida.

Para esta turma, a proposta era que cada estudante escolhesse um livro de sua preferência, lesse-o individualmente, usasse a criatividade, construísse um portfólio e apresentasse as impressões sobre o livro por meio de uma roda de conversa planejada e realizada para a culminância da proposta.

*Na minha disciplina, que é Projeto de Vida, tem uma parte que é trabalhar a Saúde Intelectual, aí pode falar da formação leitora e do registro. O ano passado teve um momento que a gente fez um trabalho sobre leitura. O lugar do texto literário. Cada aluno escolheu um livro, leu-o, usou a criatividade e compartilhou suas impressões numa roda de conversa. Uma aluna escolheu o livro o Extraordinário e fez um portfólio. Foi bem legal, porque a abordagem do Extraordinário é linda, a história é linda. Foi uma atividade bastante positiva. O leitor consegue se imaginar como personagem. Enfim, você sai do ambiente fechado que aparentemente seria um curso de Informática. Então tem espaço para formar leitor. (Multicor,2020)*

Como externado pela professora, a temática do livro *O Extraordinário*, escrito pela autora Raquel Jaramillo Palácio, é instigadora à discussão e reflexão sobre a inclusão, a empatia e a generosidade, temas profícuos para o cenário em que vivemos, sobretudo no que diz respeito às relações em sala de aula e no trabalho. Nesse sentido, procurar a coerência das ações pedagógicas num curso técnico, relacionando-as à formação, com eficácia técnica, mas também às especificidades humanas pautadas na dimensão ética, na solidariedade, no respeito e amor a si próprio e ao próximo, sendo o caminho para a construção de uma educação integral nos moldes integrados.

A fala acima revela uma prática docente intencional, planejada, sistematizada e articulada aos interesses dos alunos e à ementa da(s) disciplina(s) estimuladora à formação do leitor crítico e autônomo, posto que se nota o protagonismo dos alunos e o engajamento em várias ações: a começar pela liberdade de escolha do que ler na sala de aula, a intencionalidade para a produção de um portfólio, utilizando a criatividade e o estímulo à participação e à abertura no compartilhamento de impressões sobre cada livro lido numa roda de conversa.



Atividades interessantes e que de fato podem tornar mais agradável o tempo de leitura, como também de produção na escola.

Isso coaduna com a defesa de Lajolo (1994) sobre o fato de que a prática da leitura na escola precisa ocorrer num clima de liberdade do leitor, no qual o leitor possa sugerir, aceitar ou recusar as sugestões e escolhas dos livros a serem lidos. Como acrescenta a autora, “[...] cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando” (LAJOLO, 1994, p. 106).

No movimento colaborativo da pesquisa, muitos fatos e reflexões foram compartilhados. Ao discorrer sobre a metodologia utilizada no processo da escolha dos livros com os alunos, a fim de incentivar à leitura e oportunizar a conexão com os projetos de vida, a docente Multicor queixa-se, mais uma vez, da escassez de materiais, conforme o recorte discursivo que segue:

*A escola não tem uma biblioteca favorável com títulos que sejam interessantes e que sejam adequados ao curso. A gente precisa compreender isso. A gente não tem os livros suficientes na escola, o menino não tem dinheiro para comprar. A gente disponibiliza o arquivo digital, eles não leem. Alguns leem, mas nesse ponto é a minoria. Eu até consegui fazer uma boa parte da leitura com eles em sala de aula. Por incrível que pareça eles gostam, você lê o capítulo com eles, você discute, eles gostam de ouvir. Mas a gente também não dispõe desse tempo para toda aula, você perde a leitura de um livro, aí foge. (Multicor,2020)*

O dizer da docente remete ao esforço dela em criar possibilidades para fortalecer a cultura da leitura em sala de aula por meio de diversos suportes. Entre desafios e esforços conjuntos de alunos e professores, a leitura coletiva fluía, a discussão era enriquecedora, ajudava os alunos a compreenderem melhor a história e eles gostavam e se sentiam motivados para ler. Entretanto, de forma bastante realista, a docente cita alguns desafios vivenciados no processo, dentre eles o acervo da biblioteca do CETEP.

Ninguém contesta que a biblioteca representa a primeira via de acesso ao texto escrito, sobretudo, ao texto literário para a maioria dos alunos que não possui uma condição socioeconômica favorável para a aquisição dos livros e de outros materiais de leitura, quer no formato impresso ou digital. Tal questão é apontada na 5ª edição da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), a qual sustenta a percepção das motivações que os leva ao uso da biblioteca escolar; na maioria dos casos para fazer trabalhos escolares, para consulta de obras indicadas pela escola.

Diante dessa realidade, é preciso ampliar as funções desse espaço no sentido de torná-lo um ambiente de permanência constante de formação de leitores para além das obrigações

escolares. Um ambiente de vida, de encontros e círculos de leituras integradas às ações pedagógicas do processo formal do ensino, com acervos e títulos novos que interessem aos leitores da comunidade escolar, de modo a criar uma cultura de visitação à biblioteca para fins diversos. Acredito na ideia de que, para formar leitores, a escola necessita priorizar a biblioteca escolar como um espaço funcional, confortável, com acervo variado e de boa qualidade, pois assim “[...] permitirá aos alunos buscarem, no acervo de sua biblioteca, as coisas que despertarão neles o prazer pela leitura e que os transformarão em leitores” (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2017, p. 63).

Devolvendo a palavra aos colaboradores, Rosa do Deserto e Multicor relataram uma ação pedagógica denominada **Pizza Literária: sabores da leitura**, realizada por professores e alunos com o objetivo de fomentar o estímulo à leitura, o amor ao livro, além de apresentar/familiarizar os alunos do Curso Técnico em Informática aos clássicos da Literatura Brasileira, como também livros de autores contemporâneos. Uma delas foi feita com o livro *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, escrito por Malala Yousafzai e Christina Lamb. A experiência de leitura de livros com protagonistas que se aproximam da faixa etária dos alunos e que tematizam acerca do poder transformador da educação, empoderamento feminino, questões de gênero e cultura, relações de poder, e o fazem, sobretudo, através de narrativas autobiográficas, a exemplo de Malala, uma jovem ativista paquistanesa, possibilita aproximação do leitor ao contexto histórico, cultural da obra.

Segundo as entrevistadas, a escolha deste livro se deu porque a biblioteca do CETEP recebeu vários exemplares pelo Programa o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, a instituição e os docentes buscam fomentar a leitura das obras disponíveis e com elas potencializar vivências de leitura que estimulem o gostar de ler e a ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

A metodologia desenvolvida nessa ação de leitura girou em torno de leitura individual da obra; seguida de produção de texto (resenha e resumo) em dupla e ou trio, solicitada para a disciplina Metodologia do Trabalho Científico; seguida de apresentação oral do enredo em forma de pizza, confeccionada com material reciclável de acordo com os sabores/cores de cada temática encontrada na leitura do livro.

A culminância deste projeto ocorreu por meio de pizza comestível, servida ao som de músicas previamente selecionados e relacionadas pelas professoras à temática do livro; exibição de vídeo sobre a biografia da personagem Malala e análise da obra. Algo revelador que despertou atenção nesta ação pedagógica diz respeito ao envolvimento dos alunos e a

necessidade de aliar ao planejamento atividades para o curso/turma, contemplando os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, dentre eles: contextualização, interdisciplinaridade, criatividade, proatividade, capacidade de liderança e trabalho em parceria e por meio de atividades prazerosas voltadas para a prática da leitura em sala de aula. A atividade favoreceu a reflexão sobre o contexto sociocultural dos alunos e o engajamento destes nas ações propostas. Para Multicor (2020), a pizza literária com os alunos baseada no livro *Eu sou Malala* “[...] foi uma experiência de leitura maravilhosa. Os alunos se envolveram, leram o livro e participaram ativamente, se identificaram com a protagonista”. A partir da experiência de leitura descrita, observa-se o atravessamento dos alunos para outros contextos históricos e outras culturas.

Outro evento que acontece na escola identificado por Multicor como uma ação pedagógica de leitura é o **Café Literário**, realizado por ela e demais pares. Reconhecendo a importância da intencionalidade pedagógica acompanhada de um fazer reflexivo, a colaboradora defende a presença do texto literário como deleite e alimento para uma formação mais humana em um curso de informática:

*Você pode falar da formação leitora e da importância do registro. Se você fala de autoconhecimento, você vai mexer na subjetividade do indivíduo, então geralmente a gente trabalha com poemas, com textos autobiográficos, com canções, porque a literatura e a música envolvem. [...] Os alunos levavam vários textos, eles liam, cantavam, a gente convidava outros professores que gostam muito de ler e que escrevem. É um incentivo, uma motivação para os alunos. A gente conseguiu fazer vários cafés: Café com sentimentos e poesias, Café com cuscuz e sentimentos. A gente dá risada, porque as nossas experiências estão sempre atreladas à comida, mas é porque é maravilhoso você sentar para comer junto com os outros. É uma festa, é sempre uma festa. Desde a Antiguidade que o povo sentava para comer e conversar e cantar. E de onde vem as trovas senão dessas reuniões todas? (Multicor,2020).*

O propósito da pergunta que suscitou tais respostas era que os entrevistados relatassem ações pedagógicas no campo da leitura na disciplina que lecionam e apontassem os desafios e as possibilidades enfrentadas com essa prática para formar leitores críticos. Nota-se que a professora relata experiência exitosa através de momentos prazerosos, descontraídos e divertidos, vivenciados em sala de aula por meio de manifestações artísticas, sobretudo ligada à poesia e à música, definida por ela como um “mosaico literário”.

Nessa ação, conforme descreveu a docente, os alunos e os professores escolhiam os poemas para serem lidos ou declamados de Clássicos da Literatura Brasileira como: Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Mario Quintana e outros, assim como de poetas

cordelistas contemporâneos, tais como: Bráulio Bessa e crônicas de escritores locais, como o Márcio Melo, que também é docente do CETEP. Os textos literários eram intercalados com músicas de gêneros variados (MPB, rep, gospel, forró e outros). Dessa forma, a literatura em aproximação com outros gêneros textuais, a partir de temática de interesse dos alunos podem transformar a sala de aula num espaço de lazer, de cultura, de alegria, como também momentos de interiorização, concentração, autoconhecimento.

A docente Multicor (2020), num movimento de autorreflexão, descreve o café literário da seguinte forma: “[...] *esta atividade foi bastante válida. Enfim, você sai do ambiente fechado que aparentemente seria um Curso de Informática. Então tem espaço para formar leitor*”. Dessa forma, a professora agrega à leitura de fruição para trabalhar a saúde intelectual dos alunos. Ao passo que concordo com a argumentação da colaboradora, uma vez que o texto literário estimula novas percepções, novas compreensões de si, do outro e do mundo; evoco Antônio Cândido (2011), que defende a literatura como um direito e a ideia de que não há um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de arte, de sonho e de imaginação.

Cândido (2011) defende a literatura como um direito humano e universal, em outras palavras, poderia traduzir como um direito básico à vida humana, assim como é a educação, a saúde, a moradia, a liberdade, o trabalho, a crença, o lazer etc. Para o autor, desfrutar a literatura é necessário para dar forma aos sentimentos, dar vazão aos sonhos, organizar os pensamentos e se humanizar assim também como ela é um instrumento que possibilita o desmascaramento e o desvelamento das mazelas sociais. Por meio da tessitura do texto literário, o leitor é estimulado a novas percepções, a novas compreensões de si, do outro e do mundo que o rodeia.

Petit (2010), ao fazer os relatos de experiências com jovens na América Latina, sobretudo, os colombianos imbuídos em um contexto de violência aliciados pelo tráfico e outras mazelas sociais, apresenta a literatura como possibilidade para a reconstrução da experiência de vida, da subjetividade dos indivíduos e caminhos para compreender e driblar o sistema opressor, autoritário e perverso que destrói a dignidade humana.

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagem, passagem... Antes de tudo, é talvez um espaço que é encontrado nas palavras lidas, de modo vital, ainda mais para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal, nenhuma margem de manobra (PETIT, 2010, p. 69).

Reiteramos a defesa do direito de ler literatura em sala de aula, posto que a polissemia do texto literário estimula o bem-estar, o ato de pensar novas percepções, compreensões de si, do outro e do mundo que nos rodeia. Em face da tarefa de que o educador, inspirado nos

princípios freireanos, é um problematizador, é um mediador entre a leitura de mundo dos educandos e o conhecimento produzido pela a humanidade; é o elemento constituidor da prática para o desenvolvimento da curiosidade crítica dos educandos, o texto literário pode ser uma via de privilégio para educadores e educandos encontrarem atalhos para exercerem a cidadania.

Sobre o que ler na escola, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) defendem a leitura em todas as formas e a escola como o local de todas as leituras. Segundo os autores, a escola deve partir, primeiramente, pelo material que compõe a necessidade e a realidade cotidiana dos alunos. Em seguida, deve ser trabalhado aquilo que amplia o horizonte deles, a exemplo os textos literários, mas não se limitando somente a estes.

Quando solicitado no grupo de discussão para narrarem sobre as práticas de leituras que consideram relevantes para a formação dos alunos no Curso Técnico em Informática, Multicor se posicionou da seguinte maneira:

*Eu penso que será uma escolha, uma seleção adequada mesmo, porque já falou aí dos gêneros e eu me lembrei aqui de gêneros bem adequados para este curso, a exemplo do documentário – O Dilema das Redes. Então são discussões interessantes para fazer com os meninos. Levar esse tipo de leitura. A gente vai levar tudo, porque vamos focar no curso alinhar o planejamento, mas não perder de vista a base né a base mesmo de leitura que é a Literatura (Multicor, 2020).*

A docente apresenta o documentário como um dos gêneros propícios para o trabalho no Curso Técnico em Informática, exemplificando *O Dilema das Redes*, dirigido por Jeff Orlowski, cuja temática é instigadora para a discussão atual vivenciada, nos últimos tempos, no tocante aos mecanismos de comunicação e de controle dos indivíduos através das redes. Dessa forma, possibilitar e mostrar que existem outros mundos possíveis por meio de diversidade de material de leitura é tarefa da escola.

Rosa do Deserto segue esse raciocínio ao apresentar uma reflexão salutar a respeito do alinhamento das ações aos objetivos do curso/eixo/perfil do aluno, como ilustra o recorte a seguir:

*Eu acho interessantes os debates que acontecem. Quando há notícias polêmicas e acontecem diversos comentários eu vou ver os debates, porque ajuda na formação crítica, né. Então assim, eu acredito que os alunos precisam vivenciar os mais variados tipos de textos, precisam ler, analisar para conhecer, possam ter acesso e fazer análise crítica desses textos. Então eu fazia a roda de conversa com os alunos de Informática para debater determinados assuntos. Na hora do debate eles davam um show. No caso do texto que falava da questão do monitoramento dos dados. Mas por quê? Porque eles têm o conhecimento prévio do assunto, porque eles têm interesse no assunto, né verdade. Então assim, ao trabalhar determinado curso, ter sempre o cuidado dos textos que você for trabalhar, tentar relacionar ao eixo/curso. (Rosa do Deserto,2020)*

O debate, como relata Rosa do Deserto, é uma ação significativa para a formação do leitor no Curso Técnico em Informática, pois exige, de antemão, conhecimento prévio sobre o assunto que será debatido. Para tanto, exige leitura, pesquisa e aprofundamento sobre o tema, por meio de leituras e reflexão crítica para elencar a autoria dos argumentos em defesa de pontos de vista. Como assinala a docente, que leciona Língua Portuguesa e Redação em uma das turmas do curso, o foco da leitura nesta disciplina era prepará-los para o Enem e os vestibulares.

Por isso, ela descreve na metodologia de trabalho que propunha debates através de variados temas e textos para os alunos, posto que, diante de situações e vivências com diferentes gêneros, cuja abordagem das temáticas é de interesse desses, a discussão é bastante proveitosa. Ela citou, por exemplo, em um dos debates trouxe a temática da redação do Enem de 2018, que versou sobre o monitoramento de dados e que, por sinal, foi uma discussão bastante proveitosa, porque eles dominam o assunto.

Algo que desperta a atenção no discurso da colaboradora é a reflexão da prática no sentido de o professor ser mediador/problematizador de situações e apontar caminhos. Ele deve organizar as ações pedagógicas e criar estratégias que contextualizem os textos lidos, a temática a ser debatida, partindo da realidade do aluno, as orientações presentes nas ementas do curso da turma, de modo a aguçar a curiosidade e despertar o interesse dos alunos para o processo, já que “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2013, p. 68).

A docente Pequenina 7, no grupo de discussão, tomando por base as ações pedagógicas de leitura que descreveu na entrevista, cita a pouca receptividade dos alunos como um grande desafio:

*As turmas de Informática não demonstram muito interesse para atividade de leitura. Eu queria trabalhar com Literatura, com Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade. Eu vinha encantada para a aula. Eu preparava os textos e eles diziam: - Professora, tem leitura hoje? Com desdém. É claro que tem aqueles que querem fazer o Enem e dizem que precisa está lendo muito para poder ter argumentos. Sabia que a leitura poderia ajudar para ter conhecimentos para a pessoa fundamentar algo numa redação. Mas nem todos tinham a mesma receptividade com as minhas práticas pedagógicas. Aí tinha aquele que muitas vezes não queriam se envolver. Eu não sei o que é. Se é do curso. É um grande desafio que eu encontrei. E assim eu conversava com meus colegas para ver se era comigo, o que eu tô fazendo, o que eu posso melhorar. E aí não era só comigo. Era uma coisa do curso, da turma. (Pequenina7, 2020)*

Pelos relatos feitos, o olhar reflexivo de alguns docentes para os alunos do Curso Técnico em Informática é concebido por um certo “determinismo histórico” de serem do jeito

que são, isto é, desmotivados e desinteressados, apáticos e que a realidade não muda, é da natureza deles, é do perfil dos estudantes do Curso Técnico em Informática. Entretanto, partindo da concepção de sujeito, na definição de Freire (2013), como seres inacabados, históricos e sociais que somos, nos tornamos capazes de aprender; mas para isso, é preciso criar caminhos, assumindo, igualmente, uma postura epistemologicamente curiosa e responsável.

O processo educativo é singular, heterogêneo e histórico e depende de vários fatores, dentre eles, as condições de aprendizagem por meio de mediação pedagógicas, partindo da realidade do sujeito, mas como rota de chegada à produção de novos conhecimentos. Os educandos e educadores igualmente envolvidos no processo necessitam ter a compreensão desse movimento e se assumirem como sujeito do processo, para que a postura seja dialógica e não apassivada enquanto fala e ouve.

Além disso, algo chama atenção no discurso da colaboradora que, segundo ela, resume um pensar coletivo, que é a identificação do problema e a transferência de culpas: “[...] *aí não era só comigo. Era uma coisa do curso, da turma*” (Pequenina 7, 2020). Infere-se, neste recorte, a concepção de ensino centrada no professor como atuante, prescritor de ações, transferidor de conteúdo; alunos como meros objetos acomodados, receptores da informação, e tudo isso por meio de práticas padronizadas e niveladas para todas as turmas e cursos.

Acerca da receptividade dos alunos no tocante às práticas de leitura, Multicor tomou a palavra no grupo de discussão e se posicionou da seguinte forma:

*A gente traz essa herança mesmo da resistência, né. A gente vai às vezes com toda vontade. Mas, como você tá levando Clarice Lispector para os meninos do curso de Informática? Como a gente está levando tantos outros? A leitura de mundo? A leitura que eles fazem? O tipo de texto que eles leem? Por que eles leem aquele texto? As dores que estão sendo gritadas no texto dos alunos? Quais são as dores dos alunos? ...A gente está no processo de transição e vai ter que mudar muita coisa, senão a gente vai ter um trabalho enorme pela frente. (Multicor, 2020)*

A docente Multicor num permanente diálogo entre pares faz uma ponderação acerca da recepção dos alunos para com as atividades propostas. Esta sugere a necessidade de ações pedagógicas de leitura de modo planejado, pensando não somente o **quê** levar para a sala de aula, mas **como** as práticas de leituras estão sendo apresentadas aos alunos, quem é o público específico, quais os seus desejos, quais as condições de acesso às leituras propostas, os objetivos e finalidades a serem alcançados para que haja a receptividade entre o leitor e o texto, para que, de fato, a leitura seja uma ferramenta geradora de sentido. Como declara Yunes, “A trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz e os

acervos” (YUNES, 2009, p. 53.) Diante disso, a leitura pode ser também uma descoberta, mediante condições favoráveis tanto para o mediador quanto para o aprendiz.

Outra ação pedagógica de leitura visibilizada pelos docentes para a turma do Curso Técnico em Informática é a **Geografia em Canção**. A ação é assim descrita por Flor:

*Eu gosto de trabalhar a Geografia em Canção. No início deste ano (2020), eu comecei trabalhar com músicas com a turma do 4º ano (Informática). Levei a música “Aquarela do Brasil” para mostrar os diversos “Brasis”. A gente discutiu o conceito de espaço geográfico com eles, as questões sociais e políticas e procurando dentro disso, discutir também conceitos como Desigualdade Social, Cidadania, Meio ambiente e Sustentabilidade, porque a música desperta no aluno o gosto em aprender os conhecimentos geográficos. Também através da música a gente provoca no aluno a sensibilização e a percepção do espaço de vivências. Ele começa a perceber o lugar onde ele vive, o mundo como o todo – o planeta Terra. Então, a gente procura situar o homem no espaço e a relação do homem e a natureza; do homem e a sociedade. Perceber também as relações sociais, econômicas, culturais e políticas e também a questão da afetividade com o lugar, a questão do pertencimento, da identidade e outras questões ligadas aos conhecimentos geográficos. É fato que a disciplina Geografia nem todo aluno gosta, mas com a canção, a gente desperta o gosto de aprender a de uma forma lúdica e os conhecimentos passam a ser mais atraentes, interessantes e significativos, porque eles aprendem com alegria e aquele texto, o conteúdo dele traga uma significação para própria vida. (Flor, 2020)*

A ação pedagógica que a colaboradora descreve consiste numa ação sistematizada, intencional e significativa, organizada por meio de seleção de canções brasileiras articuladas com as temáticas e conteúdo da disciplina, cujo objetivo é promover momentos de descontração, de alegria; estimular a formação crítica dos estudantes por meio da apropriação e construção do conhecimento em associação a outros já adquiridos, posto que a ação envereda para leitura de canções em articulação com a leitura de mundo do aluno. Sob esse viés, a ação promove novas percepções, novas circunstâncias e contextos que envolvem a compreensão dos processos de constituição da historicidade e da identidade dos sujeitos, do meio onde vivem e das relações estabelecidas nos espaços geográficos e sociais – do local para o global, partindo do concreto para o abstrato.

Percebe-se, por meio do recorte discursivo apresentado, que esta é uma ação pedagógica inspirada nos aspectos que Freire (2013) defende acerca da mediação problematizadora, que deve ser estabelecida a partir do contexto imediato e concreto dos educandos, instigando à compreensão da sua presença no mundo, estabelecendo a relação com os conceitos estudados em Geografia. Nesse sentido, os estudantes deixam de ser receptores, memorizadores de frases e nomes de rios e capitais e passam a relacionar os conceitos estudados, a partir das leituras das canções, à vida. Nesta dimensão, “[...] ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez”



(YUNES, 2002, p. 102). Assim sendo, lendo a música e estabelecendo a conexão com o mundo imediato, num processo dialógico, educando e educadores aguçam a curiosidade de superação de saberes do senso comum e recriam suas visões de mundo.

Desenvolver uma educação para a compreensão crítica da realidade de sua transformação, é missão da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio que visa a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, as ações priorizando a leitura como eixo norteador do trabalho pedagógico, como prática social e cultural, como estratégia para a formação de cidadãos conscientes dos seus projetos e escolhas e que compreendam também os fundamentos da produção social do trabalho e sua condição social, econômica, cultural determinada historicamente, são fundamentais nesse processo.

Outra atividade mencionada como uma ação pedagógica de leitura presente no CETEP foi a **Gincana de Leitura**. Trata-se de um projeto de leitura organizado por uma professora de Língua Portuguesa e Redação<sup>42</sup>, a partir da indicação de contos, romances, poemas, peças de teatro, novelas e outros gêneros lidos e compartilhados pelos alunos durante as duas primeiras unidades do ano letivo. A gincana chegou a 17ª edição (2020) e era desenvolvida com as turmas da 3ª série dos cursos técnicos (incluindo o Curso Técnico em Informática), em diálogos com professores de áreas distintas do conhecimento.

Essa ação tinha por objetivo central o fomento à leitura e à escrita, competências exigidas no âmbito da Língua Portuguesa e da Literatura, com o foco na prova do ENEM e vestibulares, contribuindo para o aprendizado dos discentes nesses eixos e conjunturas, de maneira crítica e satisfatória, por meio de cumprimento de tarefas, com objetivos específicos para cada uma delas, a saber: parodiando, anunciando, noticiando, coreografando, publicando, dramatizando, criando Youtuber Literário e outras<sup>43</sup> que levassem em consideração o enredo, o contexto da obra, as relações com o mundo do trabalho e as práticas sociais onde eles convivem, conforme descreve a docente:

*O projeto de leitura que já existe na escola que os alunos de Informática também participam é a Gincana de Leitura. Os alunos formam equipes, escolhem os livros para serem lidos, dramatizam a cenas dos livros escolhidos, fazem desfiles de personagem caracterizados, produzem vídeos, propagandas e outras atividades. Eu da área de geografia contribuía com as equipes, a partir da leitura das obras como: Vidas Secas, O Cortiço, Capitães de Areia, o Auto da Compadecida, Gabriela Cravo e Canela e outras. Daí, a gente discutia na sala de aula como se davam as relações sociais, econômicas,*

---

<sup>42</sup> O nome da docente não foi citado por questões éticas, posto que esta se desvinculou do CETEP por fins de aposentadoria.

<sup>43</sup> Ver publicação acerca do projeto Gincana de Leitura em SOUSA, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24209\\_13782.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24209_13782.pdf). Acesso em: 13 jan.2021

*culturais no contexto da obra. Analisava o retrato das diferentes paisagens e lugares das regiões do Brasil em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e naturais das regiões para compreender o modo de vida de uma família brasileira inserida numa sociedade de consumo; as relações e condições de trabalho/ trabalhadores da área rural e urbana do Brasil, os direitos trabalhistas e etc.. (Flor, 2020)*

Flor, que é professora de Geografia, participa da Gincana de Leitura, orientando a discussão de temas em sala de aula, a partir da leitura de obras como as citadas acima. Essa ação configura um trabalho conjunto no CETEP voltado para a formação de seres pensantes, reflexivos e críticos, nesse contexto de educação, porque a partir das leituras de obras literárias os alunos vão recriando as suas subjetividades, estabelecendo as relações existentes entre os contextos obra/leitor/autor, ampliando a visão de mundo e proporcionando a formação humanizada, de modo que os educandos inseridos, neste processo, tornem-se produtores de saberes. O dizer se reporta à declaração de Yunes, quando a autora afirma que “[...] resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção sua cidadania, fortalecendo o espírito crítico” (YUNES, 2002, p. 54).

É também uma ação pedagógica, no entendimento da professora Flor, conectada com os pares, que possibilita a formação crítica dos sujeitos, mediante a leitura de obras literária de diversos autores da Literatura Brasileira, como também de autores das Literaturas Africanas e contemporâneos da Literatura Mundial. Como vimos, pelo relato feito através da discussão nas aulas de Geografia, abrem-se possibilidades para localizar as regiões nas obras descritas e refletir com os alunos o contexto social, cultural e econômico das regiões brasileiras. Além disso, compreender os indicadores de renda, de pobreza e de desigualdade social que assola o Brasil, principalmente no Nordeste brasileiro, que é fruto de ausência de Políticas Públicas, devido à presença marcante do coronelismo que se arrastou há anos por esse cenário que, por sinal, é bastante desenhado em alguns livros citados.

O professor Sinho, que é professor da área técnica, reconhece também a Gincana de Leitura como exemplo positivo de formação de leitores no CETEP, posto que professores de diversas disciplinas contribuem para a construção de narrativas e de etapas para serem cumpridas pelos alunos, não apenas escritas, mas também por meio de algumas ações, a saber: encenação teatral, produção e compartilhamento de vídeos, de *Fanfiction*, de paródias, construção de painéis temáticos e desfiles de personagens. O docente acrescenta:

*Este ano (2020), os alunos envolvidos na Gincana trouxeram para as aulas da disciplina Arquitetura de Computadores, textos e vídeos que relacionavam o conteúdo da disciplina e percebi o encantamento de muitos estudantes ao*

*perceber essa conexão e de como uma disciplina pode ajudar a outra*  
(Sinho,2020)

Diante do exposto, infere-se que a Gincana de Leitura se consolida como um trabalho conjunto, articulado, que estimula a partir da fruição, da criticidade, desenvolvendo o espírito autoral através de diversas tarefas sugeridas. Tal fato é perceptível mediante o comprometimento da colaboradora ao se reportar acerca de discussões de temas, a exemplo do êxodo rural presente em algumas obras literárias, bem como as atividades socioeconômicas que favorecem permanência do homem em seu meio e à situação dos trabalhadores, tanto da zona rural quanto da zona urbana das regiões do Brasil.

As reflexões apresentadas pelos docentes sobre as ações pedagógicas de leitura até aqui relatadas nos dizem muito sobre a formação do leitor no âmbito da EPT, a qual visa não apenas a técnica pela técnica, mas possibilitar ao aluno, por meio de objetivos bem definidos, recursos tecnológicos, conteúdos e metodologias de ensino, a compreensão crítica do local para o global, do território onde a escola está inserida. Sistematizo a partir daqui alguns pontos de reflexão.

Uma dessas reflexões aponta para a compreensão de que as experiências relatadas pelas docentes estimulam a cultura da leitura com vistas à formação de comportamentos leitores. Como apontou a docente Multicor, em um dado momento, o currículo da escola, em muitos casos, é construído, a partir de uma concepção conteudista de cumprimento de tarefas e de obrigações a serem executadas, a fim de atender às exigências de políticas de avaliações e programas utilitaristas para medir e quantificar a aprendizagem dos alunos. Ao afirmar que “[...] o tempo é curto para leitura de um livro em sala” (Multicor, 2020), entendemos que a mediação de leitura e de encontros não pode se restringir à sala de aula, mas, sim começar neste ambiente. Neste caso, nos respaldamos mais uma vez em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), que defendem a reconstrução dos currículos, cedendo espaço e tempo para o ensino e vivências com a leitura de maneira sistemática e permanente, de modo a garantir os docentes não sejam rotulados de “enrolão”, porque estão reservando tempo para ler, e que esta atividade não seja atribuída ou rotulada como “passatempo” ou sinônimo de exercício recreativo sem importância, e sim, uma prática dialógica de construção de sentido.

Atualmente, a BNCC apresenta as 10 Competências Gerais para serem desenvolvidas na Educação Básica, dentre elas a competência 5 denominada Cultura Digital, que orienta a inserção das tecnologias digitais nas ações pedagógicas. Assim diz o trecho:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p 8)

A inserção da cultura digital no ambiente escolar, conforme muitos estudiosos defensores dessa linha, o debate exige formação para o aprofundamento no fazer pedagógico, exige reflexão constante da prática, posto que não é a materialidade em rede que garante uma postura inovadora e geradora de aprendizagens. O que possibilita a mudança é como o currículo é construído e se esse movimento é comprometido com as múltiplas trilhas para aprendizagens. Precisamos ter postura de professor como mediador, criador de situações de aprendizagens e coordenador de percursos de discussões nos espaços em rede colaborativas, nos processos avaliativos de forma crítica e criativa e menos opressora.

Alguns docentes colaboradores desenvolvem práticas de leitura hipertextuais, que atendem às necessidades de aprendizagens com base no eixo Informação e Comunicação, ao qual o Curso Técnico em Informática pertence e em acordo com a proposta da BNCC em relação à cultura digital.

*Eu faço produção de vídeo com os alunos. Eles divulgam no canal, nas plataformas no facebook, whatsapp, youtube. A gente deve experienciar este universo. Não só levar o aluno a conhecer, mas também levar o aluno a produzir seu material, fazer com que ele seja autor do seu material. Produção de propaganda, produção do canal... Se pensar direitinho, na turma de Informática é a turma que mais oferece essas possibilidades, justamente por conta das plataformas digitais (Rosa do Deserto, 2020).*

A presença das tecnologias digitais em nossa sociedade cria possibilidades de ler, de comunicar, de produzir conhecimento mediante novas interações e colaborações. Nesse sentido, a escola como agência social de letramentos deve ser espaço de práticas textuais/discursivas, a partir de múltiplas linguagens e modos de significar, de modo a proporcionar aos alunos novos modos de aprendizagens.

Rojo (2009) parte do pressuposto de que o sujeito letrado é aquele que se vale da escrita para participar de práticas de letramentos nos diversos contextos de vida<sup>44</sup>. Assim sendo, ele necessita comunicar-se por meio de linguagens e compreender as informações nos diversos contextos, por meio da diversidade de textos multimodais, signos e mídias que circulam na sociedade. Nessa seara de discussão, a autora defende a inclusão nos currículos escolares ações que contemplem os letramentos escolarizados e não escolarizados, e as múltiplas linguagens existentes em uso nas esferas sociais, isto é, os multiletramentos, que “[...] é a capacidade de

---

<sup>44</sup> Conceitos defendidos por Rojo no livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social* (2009).

compreender e produzir textos compostos de multiplicidade de culturas e de muitas linguagens, modo ou semiose” (ROJO, 2012, p. 19).

O professor Sinho, que leciona as disciplinas que compõem à formação profissional do Curso Técnico em Informática, é um dos colaboradores que desenvolve ações pedagógicas com objetivos e metodologias direcionadas para produzir conteúdo em diversas mídias. O docente relatou que na disciplina *Metodologia de Projeto e Multimídia*, após a discussão teórica sobre como fazer, ele propôs aos estudantes a construção de roteiro e produção de vídeos sobre temas livres para socialização de saberes. Essas produções foram apresentadas em sala de aula e, selecionadas algumas, conforme critérios estabelecidos para participar do Projeto Estruturante intitulado PROVE.<sup>45</sup>

Na disciplina *Internet e Desenvolvimento Web*, o professor Sinho citou como atividade desenvolvida com os alunos do Curso Técnico em Informática, a criação e o desenvolvimento *offline* de um site sobre Turismo Ecológico em Jacobina-BA, e justificou que a cidade possui um potencial turístico que necessita ser explorado. Nesse site, a pretensão era expor fotos, roteiros de viagens (trilhas) e dicas de lazer, cultura e entretenimento da cidade, com o intuito de desenvolver as habilidades dos alunos em conhecer as ferramentas, construir e alimentar páginas por meio da linguagem de programação da Web, prezando pela conduta ética nas postagens.

Na disciplina *Programação Visual*, o professor Sinho narra que o objetivo era trabalhar com elementos imagéticos. Por isso, os alunos criaram desenhos com perspectiva e *banners*, utilizando o *software Inkscape*. Conforme descreveu o colaborador, esta disciplina traz na ementa o foco nos estudos introdutórios à linguagem visual e nos elementos imagéticos: desenho, ilustração, fotografia e o diagrama, componentes visuais de página, com o intuito de estimular as ferramentas de autoria, animação, criação de efeitos de vídeos e áudios, entre outros.

As ações do docente no âmbito da disciplina que leciona envolvem a construção e compreensão dos conhecimentos teóricos e sua aplicação em busca de soluções para os problemas nas vivências diárias do Técnico em Informática. Elas contemplam a multimodalidade e a multisssemiose, posto que explora leitura e produção de gêneros discursivos por meio da produção de roteiros, de vídeos, imagens interativas em movimento e estáticas;

---

<sup>45</sup> O projeto Produção de Vídeos Estudantis (Prove) propõe atividades artísticas e culturais, por meio da utilização dos recursos tecnológicos (filmagem com aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras). Com esse projeto, pretende-se desenvolver o potencial educativo e artístico dos alunos. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/prove>. Acesso em: 10 jan.2021.

envolvendo um trabalho estético com a textura, cor, tamanho de letras, som e outras semioses que a criação de *software* e outros objetos possibilitam.

Pequenina 7 (2020) também relatou que realiza leituras de imagens, tirinhas, charges e *memes* veiculados no *Facebook* e *Instagram* sobre temáticas várias e ressaltou que os alunos se envolvem. Ela acredita que as ações pedagógicas de leitura com gêneros multimodais nas redes sociais e em *blogs* e *sites* colaboram para eles se tornem leitores autônomos e críticos, seja no processo da recepção ou da produção do seu material e distribuição dele.

Acerca disso, Rojo (2009) denomina letramentos críticos como sendo a maneira de “[...] abordar textos e produtos de diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias” ( ROJO, 2009, p. 120) , uma vez que os alunos possam navegar por páginas e *sites* e serem criadores de sentidos para que o ato de ler e escrever nessas plataformas seja acompanhado por um fazer ético, estético, seja no processo da recepção ou na produção do seu material e distribuição dele, de modo que os jovens saiam da condição de expectadores e passem a ser protagonista do processo, isto é, tornem-se *Lautores*<sup>46</sup>.

Diante das reflexões produzidas pelos docentes, compreende-se que a grande questão não está em torno somente do **que** fazer nas redes sociais, nas páginas, nos *blogs* nos *sites*, mas **como** fazer. O grande desafio reside nas estratégias de mediação docente para que os alunos tenham acesso aos materiais de maneira instigante e envolvente. Além disso, como fazer com que essas informações gerem conhecimentos e que possam ser utilizadas para solução de problemas práticos.

Nessa linha, a **Feira de Ciências** promovida pelo CETEP é um projeto de referência na educação da região, que tem como pilar o fomento à pesquisa científica na Educação Básica, visando ao fortalecimento do currículo da escola, que se baseia nos princípios norteadores da EPT, a saber, interdisciplinaridade, contextualização, autonomia, indissociabilidade teoria-prática, entre outros. Esta aparece nos relatos proferidos pelos docentes como uma das ações mais fortes as quais colaboram para a formação do leitor através das múltiplas linguagens, conforme os dizeres que seguem:

*O ano passado fiz com a turma de Informática e eles apresentaram na Feira de Ciências. Os alunos criaram uma página no Instagram para divulgar textos que eles estavam fazendo com uma determinada temática. Eles tinham que ler. Eles tinham que pesquisar sobre um tema que escolheram, e, semanalmente, eles iam postando os mais variados textos (Memes e outros). Eles também comentavam e compartilhavam o trabalho dos colegas. (Rosa do Deserto, 2020)*

---

<sup>46</sup> Termo utilizado por Rojo ( 2013) ao se referir às novas situações de produção de leitura/autoria.

*O maior cartão de leitura, cartão de escola leitora são as pesquisas realizadas no Centro. As pesquisas realizadas no centro não são um exemplo de alunos que leem e que escrevem? Então a escola já traz esse cartão de visita, um trabalho forte que é a Feira de Ciências. Sem leitura não existe o resultado, a pesquisa já responde muita coisa para a gente. O Centro lê com certeza. (Multicor,2020)*

*O CETEP promove projetos interdisciplinares, como a Feira de Ciências, que auxiliam no processo de significação dos textos de Informática pelo leitor, como também a sua autonomia, pois os alunos a partir de projetos pessoais ou grupais constroem seu próprio conhecimento, buscando novas leituras, relacionando umas às outras e interferindo na realidade onde vivem. (Sinho, 2020)*

Conforme externam os colaboradores, a Feira de Ciências não constituiu apenas um evento no CETEP, é a culminância de um trabalho que assume a pesquisa como um ato pedagógico o qual resulta em projetos de pesquisa e intervenção social, fomentados por disciplinas que compõem o núcleo articulador do currículo entre as disciplinas da BC e as disciplinas da formação profissional.

Esses projetos são pautados em alguns princípios norteadores da EPT:

Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo; indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular (BRASIL, 2021, p. 01).

O movimento inicial preza pelo incentivo, orientação e construção de projetos por meio de etapas que se estendem por dois anos. No primeiro ano, o trabalho gira em torno da construção do projeto - é uma dinâmica que envolve leitura, pesquisa, estímulo à autoria e ao protagonismo juvenil; envolve o incentivo à ciência e à tecnologia no espaço escolar rumo à construção do conhecimento, por meio das múltiplas linguagens. A segunda etapa, direciona para a utilização de tecnologias digitais como objeto de aprendizagem para pensar a intervenção de projetos que tragam reflexões e benefícios para a melhoria de vida das pessoas da comunidade local e do território no qual o Centro está inserido. Culmina com a exposição do

trabalho na Feira do CETEP. Os projetos selecionados, nesse primeiro momento, conforme os critérios estabelecidos nos parâmetros de avaliação, concorrem à seleção para a Feira de Ciências da Bahia (FECIBA).

Ao associarem a Feira de Ciências a um projeto exitoso para a consolidação de uma educação pautada na produção do conhecimento, partindo da compreensão da realidade, os dizeres dos docentes me reportam ao que diz Freire (2013) sobre o pensar certo em termos críticos como uma “[...] exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 30). Em síntese, o pensar certo é parte do movimento que se inicia pelo respeito ao senso comum dos estudantes e permeia o incentivo à capacidade criadora e indagadora dos estudantes.

Dessa forma, os projetos apresentados na Feira de Ciências resultam de um processo reflexivo, que se organiza em estratégias para o desenvolvimento de habilidades como ler, pesquisar, selecionar, resumir, criar, produzir, comentar e compartilhar, que exige esforços contínuos do coletivo da escola para que os projetos ganhem forma e autoria.

Concluiu-se, portanto, através deste subcapítulo, que as ações pedagógicas de leitura desenvolvidas no CETEP envolvem leitura de gêneros textuais/discursivos variados, materializados em linguagem multimodal e multissemiótica. Notou-se também que ações desenvolvidas por meio dos projetos, a exemplo da Gincana de Leitura e a Feira de Ciências, estimulam à leitura de diversos gêneros, a produção e hospedagens de vídeos; a criação e alimentação de páginas de *site*; o compartilhamento e comentários das postagens dos colegas entre outras práticas letradas significativas para a vida pessoal e profissional dos alunos do curso. Estimulam, também, a criticidade e a autonomia dos estudantes. Entretanto, há predominância de práticas do letramento impresso, tangenciando o texto literário da cultura erudita, com prevalência de textos na modalidade formal da língua.

No tocante aos desafios vivenciados pelos colaboradores para a formação de leitores críticos e autônomos, a biblioteca do CETEP é marcada por não apresentar acervo atraente e atualizado para aos leitores jovens. Além disso, a indisponibilidade de acesso à internet e outros recursos constituem-se entraves, pois os docentes reconhecem outros mecanismos e suportes de fomento à leitura como pontes fortes neste curso e, segundo eles, os jovens da era digital leem de forma diferente e necessitam ter acesso como bens de direito a esses mecanismos.

Em síntese, urge a necessidade de políticas formativas permanentes de docentes para o fortalecimento da cultura da leitura nas ações pedagógicas seja implementada como uma prática



que gere sentido, acesso ao conhecimento sistematizado e formal, e possibilidades para o exercício do direito à cidadania e usufruto aos bens culturais.

Como uma exigência do mundo globalizado no qual estamos inseridos para a formação de trabalhadores/cidadãos com domínios técnicos, tecnológicos e linguísticos, capazes de compreender, atribuir sentidos e comunicar de diversas maneiras em diversas situações, as ações pedagógicas dos docentes, sobretudo os que atuam na BC apontam para a necessidade de reconfiguração, de modo a inserir a multiplicidade cultural e linguística emergentes na sociedade atual, numa perspectiva dos multiletramentos.

Enfim, a escola como uma das principais agências de letramentos precisa fomentar a multiplicidade e variedade das práticas multiletradas, valorizadas ou não pela sociedade atual, que integra as múltiplas linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012), pois essa diversidade chega até a sala de aula e não pode ser ignorada pelo fazer pedagógico.

Diante da apresentação e análise tecidas sobre as ações de leitura que ocorrem no CETEP, torna-se relevante compreender, também, as concepções de leitura/leitor que emergem dos relatos dos docentes acerca de suas práticas.

#### 4.3.1 O que pensam os colaboradores sobre a Leitura e os Leitores?

O CETEP lê?  
O CETEP lê.  
Mas o que é que o CETEP lê?

(MULTICOR, 2020)<sup>47</sup>

Ao acionar os dispositivos da memória dos professores colaboradores desta pesquisa, sobre as concepções de leitura e de leitor, acredito ser pertinente começar pelas indagações da colaboradora *Multicor* para abrir a reflexão deste subcapítulo, já que também esses questionamentos representam vozes de outros docentes. A expressão: “O CETEP lê?”, seguida da mesma frase em tom afirmativo aguça a curiosidade dos leitores para saberem qual(is) concepção(ões) de leitura está(ão) impregnada(s) nas ações pedagógicas no processo de formação do leitor deste Centro. Compreendo que, a partir do entendimento dos educadores do Curso Técnico em Informática do que seja leitura, a maneira como ela é ensinada, neste curso, posso traçar algumas reflexões sobre a problemática que gerou esta pesquisa.

---

<sup>47</sup> Frase proferida na sessão de entrevista por Multicor - pseudônimo de um dos professores colaboradores, referindo-se às afirmações sobre leituras no CETEP

Partindo da concepção de linguagem bakhtiniana, que a compreende como um processo dialógico e interacional, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, penso que a leitura deva ser vista como direito básico de acesso ao saber, como estratégia para a formação de cidadãos conscientes dos seus projetos, escolhas de vida e dos fundamentos que norteiam o mundo do trabalho.

Ao refletir sobre o conceito de leitura e de leitor, a docente Multicor assim se posiciona:

*Eu compreendo a leitura como um processo dialógico. É um entrelaçamento entre o leitor e o texto. É uma fusão de ideias. É a minha ideia a partir da minha história de vida, a partir da minha compreensão do que o texto me diz, a partir dessa junção, nós vamos construindo uma outra situação. Então, eu entendo que leitura é um diálogo amoroso onde a minha história se converge com a história do texto. Eu entro no texto, me deixo banhar nas águas do texto e o texto me inunda e assim a gente consegue construir novas ideias. (Multicor, 2020)*

Do recorte discursivo, depreende-se a ideia de que a leitura é dialógica, está atrelada à construção de sentidos e envolve diferentes estratégias de condição de produção e diversas funções e objetivos pretendidos pelo leitor em diálogo com o texto. O ato de ler centra-se num movimento interativo, produzido pelo leitor/texto/contexto, num processo de interpretação e recriação de novos sentidos.

Visto dessa forma, percebe-se que a docente entende a leitura a partir do movimento cíclico do leitor com o texto, num processo de compreensão em que o leitor - um ser ativo e engajado, embebido pela história e mergulhado nos contextos, apropria-se do texto e vai construindo e reconstruindo a sua subjetividade. O texto, nessa dinâmica, é um espelho refletido entre as histórias de vida de tantos “eus” que são costurados pela apropriação do leitor em meio a vários contextos, ideologias e pontos de vista.

Nessa vertente, o leitor de maneira espontânea e pessoal assume o protagonismo para construir os sentidos da leitura, a partir dos conhecimentos armazenados na memória e à associação e interação destes ao lido. Sob esse viés, recorreremos mais uma vez às ideias de Petit (2013), mediante as experiências de pesquisa com jovens franceses marginalizados que encontraram na leitura um meio para (re)construção da própria identidade, trilhas para novas sociabilidades e sustento para o percurso escolar como perspectivas de melhoria de desempenho.

Uma linha de registro defendida por Petit (2013) segue o caminho da leitura como construção de sujeitos da linguagem que somos, da liberdade conquistada pelo leitor através da leitura, de estar aptos a ser autor da própria vida. Na realidade, o leitor introduz seus anseios entre as linhas do texto e ao seu modo e atribui significados. Nesse movimento, leitor e autor

constroem-se mutuamente. Para essa vertente, a autora admite que: “[...] ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que lê o leitor. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (PETIT, 2013, p. 38).

A professora Rosa do Deserto, ao falar de leitura, afirma que os componentes com os quais trabalha trazem muitos desafios, pois exigem leitura e prática de escrita, como ela descreveu. Segundo a docente, os alunos do Curso Técnico em Informática não conseguem ver a leitura como algo prazeroso, como uma necessidade. Ela acrescentou a essa argumentação, a ideia de que:

*Leitura não é só prazer. Leitura também é uma necessidade que nós temos para a nossa formação. Ler é construção dos significados, é repertório cultural. Para ter conhecimento de mundo na escrita, eu tenho que ter leitura. Então a gente sente a resistência e as dificuldades desses alunos, não só em relação ao querer ler, mas, até mesmo as competências e as habilidades necessárias para entender o que ler, por quê e para quê? (Rosa do Deserto, 2020)*

A docente segue a linha de raciocínio de leitura como construção de significados que se concretiza mediante o texto e o conhecimento prévio do leitor. Saber ler, portanto, é estabelecer uma conexão entre a materialidade a qual denominamos de texto manifestado por meio de diversas linguagens e a vida. O recorte permite-nos inferir que a leitura à qual se refere é uma perspectiva de ensino e aprendizado da leitura, como sendo uma oportunidade e uma necessidade para os estudantes do Curso Técnico em Informática agregarem repertórios culturais e poderem desfrutar do conhecimento, de igualdade de condições de acesso e permanência na Educação Básica e prosseguimento dos estudos nos cursos superiores, se assim os desejarem.

Durante a entrevista, foi perceptível a preocupação de Rosa do Deserto com a formação de sujeitos leitores, assim como foi possível observar o comprometimento exteriorizado pela colaboradora no seu fazer pedagógico para aliar ao ensino de leitura e agregar formas de vínculos pessoais, profissionais e sociais, a outras formas de experiências, sobretudo através de uma abrangência de gêneros textuais, visando ao atendimento às ementas e à preparação para o ENEM.

Conforme relato, neste período pandêmico, as estratégias de leitura foram centralizadas para a redação do ENEM, tais como indicação de repertórios culturais, discussão de texto argumentativo, correção de redações com base nas competências exigidas, produção de vídeos aulas com análises de temas, produção de *podcast* com temática de interesse dos alunos outros, já que é o ano em que eles estão se preparando para este exame. Nesse contexto de discussão, houve o reconhecimento da existência de outros formatos de leitura e de livros sugeridos e

disponibilizados, a exemplo dos *ebooks*, que são possibilidades de fomento à leitura na era tecnológica, sobretudo, num contexto de pandemia na qual estamos vivendo.

Para dialogar com a opinião de Rosa do Deserto, recorro às palavras de Irlandé Antunes (2009), para quem a leitura ensinada na escola pode se apresentar por meio de três vertentes: numa primeira, como possibilidade de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, ampliação dos repertórios de informação do leitor, neste plano pode se destinar os tipos de leituras num aspecto informativo, argumentativo e outros. Num segundo plano, a leitura se apresenta como expressão do prazer<sup>48</sup> artístico dos textos em sala e para esse plano se destinam os textos literários. Num terceiro plano, a leitura permite a compreensão, a ampliação da linguagem formal e desenvolve as habilidades típica da escrita por meio de diferentes gêneros e estratégias que envolvem as condições de produção e as funções pretendidas pela leitura.

Nesse sentido, a leitura escolar pode representar uma oportunidade significativa para a construção do tripé proposto pela autora: leitura para informação, deleite e acesso às especificidades da escrita.

Da análise do relato produzido pela colaboradora Rosa do Deserto também se presume uma preocupação centrada no tripé proposto por Antunes (2009), ao tencionar os tipos de leitura valorizadas pela escola e aguçar a provocação se os alunos do Curso Técnico em Informática são considerados leitores. A docente declarou o seguinte:

*Precisamos entender que a leitura de um jovem da era digital é diferente da leitura da gente. Nós precisamos compreender isso. Eles leem de forma diferente... Se bem que eu ao mesmo tempo faço outra reflexão. Depende também do tipo de leitura que eu esteja cobrando para meu aluno. Porque se a gente for avaliar, ele lê. Ele lê muita coisa, mas o tipo de leitura que interessa para mim, que eu gostaria que ele lesse como estudante, em relação os clássicos da Literatura, e não só os clássicos, outros autores mais recentes. Outros tipos de leitura, de outros gêneros textuais que se trabalha na escola, por exemplo, notícias... Então a gente sente ainda esta resistência (Rosa do Deserto, 2020)*

A docente problematiza os tipos e as várias formas de leitura e de leitores dos jovens de hoje que são chamados nativos digitais e reconhece que os alunos leem, mas não leem o que ela gostaria como professora que lessem, vislumbrando um repertório cultural voltado para os Clássicos da Literatura. Dessa forma, há um descompasso entre o que os alunos leem por conta própria e o que a escola espera como leitura obrigatória, ou melhor, o que a instituição entende

---

<sup>48</sup> O termo *prazer* refere-se à linha da Estética da Recepção - teoria relevante para a compreensão do sentido e dos efeitos que o texto provoca em seus leitores no ato da recepção. Ela surgiu no final da década 1960 e tem Hans Robert Jauss como seu principal fundador. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor - textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

como necessidade para a formação acadêmica. Nota-se que a concepção de leitura priorizada pela docente centra-se nos clássicos da literatura, numa leitura eleita homogênea como necessária para a formação e aprovação nos vestibulares e ENEM, numa visão de leitor de literatura padronizado. A alusão a essa imagem de leitor de objetos escritos e literários pode ocasionar uma certa desvalorização das práticas de leitura realizadas atualmente pelos alunos por outros suportes e modos diversos de leitura.

Concordo com a docente sobre a importância da leitura literária nesta modalidade de educação, não somente os clássicos estabelecidos por um viés historiográfico e canônico, mas também a inclusão de autores contemporâneos de diversas temáticas para oportunizar aos alunos a apreciação estética, ampliando os modos de pensar e de agir no mundo, posto que para muitos desses estudantes o acesso ao texto literário só acontece pelos acervos da escola, no Ensino Médio. Por assim dizer, a leitura de textos literários enriquece a percepção e visão de mundo, é uma possibilidade para contribuir com a formação do espírito crítico, para a reconstrução de um universo simbólico e linguístico dos estudantes e contribui para a transformações de suas vidas.

No cerne dessa reflexão, Petit (2013) defende a leitura literária e afirma que antes de qualquer coisa, ou pertencer a este ou aquele lugar, ela nos permite compreender e conhecer pessoas e experiências de nossa época e gerações passadas e que nos move, acima de tudo, nos reconhecemos como seres humanos. Ao direcionar o olhar para os jovens, a autora reflete:

[...] os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solitário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas (PETIT, 2013, p. 83).

A defesa apresentada pela autora acerca da literatura na vida dos jovens, são posicionamento basilares para a formação de leitores, de modo geral e de alunos do Curso Técnico em Informática de nível médio, de modo a contribuir com a formação desses sujeitos críticos e autônomos, seres mais humanos. Nesse sentido, para reafirmar a necessidade da leitura literária, recorreremos à BNCC que propicia um alargamento e recomendações no tocante ao ensino de literatura no Ensino Médio, além dos clássicos, este documento legal propõe o desenvolvimento da fruição de obras de autores locais e mundiais, valorizadas e populares e outras formas de manifestações culturais, de modo a aguçar a sensibilidade, a imaginação, a visão crítica e histórica dos estudantes. Conforme trecho retirado da BNCC:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2017b, p. 524)

Diante disso, reitero que os gêneros literários são modalidades de leituras essenciais no currículo escolar da EPTM para a formação de cidadãos que, em diálogo com os textos, entrelaçam as suas histórias, tornam-se mais perceptivos do mundo que o cerca e passam a ter voz. Dessa forma, devemos alargar a concepção de literatura incluindo nas ações pedagógicas as literaturas de tradição existentes no território brasileiro, como também as contemporâneas e suas referências ocidentais: indígenas, africanas portuguesa e latino-americana- como preconiza a BNCC, de modo a aproximar os estudantes de culturas locais, de grupos identitários de diferentes regiões, povos de etnias diversas a fim de intensificar o convívio, enriquecer a percepção dos alunos, fortalecer as identidades e ampliar a visão de mundo desses jovens. Portanto, os textos literários não podem ser, o único tipo de leitura nesta modalidade de ensino, pois a escola é o lugar de acesso a todos os materiais de leituras por meio de vários gêneros e domínio de linguagens, de modo a possibilitar o maior grau de autonomia dos estudantes.

Devolvendo a palavra aos colaboradores, em alguns momentos da entrevista, Rosa do Deserto concebe a leitura como algo prazeroso em duas linhas de pensamento: por um lado, infere-se à expressão “prazer” e associa-se ao entretenimento, passatempo; uma leitura sem compromisso, sem cobrança, uma leitura realizada sem fins didáticos, sem obrigatoriedade de apresentação de fichas e tarefas posteriores. Por outro, a leitura por prazer está atrelada à necessidade de informação que gere conhecimento e ampliação de perspectiva de repertórios culturais não somente pensando numa aprovação escolar, mas uma tomada de posse e reinvenção da vida.

Presume-se que a segunda vertente de leitura descrita pela colaboradora, que por sinal, não tão bem recebida pelos alunos, conforme ela declarou, centra numa forma mais restrita, priorizando uma função de leitura para fins de aprovação e bons desempenhos nas avaliações externas e pensando numa ampliação de repertório linguístico e cultural, como defende a docente, ao fazer alusão ao mercado de trabalho, que exige cada vez mais de alunos com domínios técnicos, tecnológicos e linguísticos necessários para estabelecer comunicação clara.

Nessa brecha, pode se inferir que a resistência apresentada pelos alunos do curso de Informática possa ser justificada pelo tipo de leitura que a escola solicita para que seja lida e o que eles gostam e leem. Ou também perpassa pelo modo como essa leitura é apresentada para o aluno, a maneira como o docente estabelece a mediação entre a leitura e o leitor. Seguindo essa linha de reflexão, Multicor traz o seguinte comentário ao refletir se os alunos leem, e o que eles gostam de ler:

*Depende. Eles gostam de ler. A gente só não sabe o que é exatamente o que eles querem ler. Eles leem, principalmente nesses tempos de tanta virtualidade, de tanto contato com a internet. Eles estão lendo o tempo todo. Nós estamos lendo o tempo todo. Talvez não seja exatamente aquilo que é necessário para esta formação, o que a escola entende como adequada. (Multicor, 2020)*

Reitero o ponto de vista da colaboradora que, de fato, existem outros mecanismos de fomento à leitura, que os alunos leem de um jeito diferente. Infere-se mais uma vez, pelo recorte discursivo, o desalinhamento no tocante à leitura que os alunos gostam e leem e que a escola, às vezes, não considera como leitura. Repito a preferência de leitura escolar voltada para os clássicos da Literatura e o silenciamento para as demandas e preferências dos textos contemporâneos, sobretudo circulados na internet que talvez seja motivador para o contato inicial dos estudantes com leitura, de modo a criar vínculos e descoberta para a necessidade da leitura.

Seguindo esse raciocínio, recorro a Yunes (2009) que, na obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, associa o prazer de ler a um estado de fruição e de descoberta. O primeiro é voltado a um sentimento de bem-estar, de gostar de ler, a uma satisfação intrínseca, a um desejo permanente, como uma espécie de “[...] usufruto dos sentimentos e compreensões que irrompem na leitura. É como o sabor da fruta favorita que permanece como gosto bom na boca” (YUNES, 2009, p. 56). O segundo associa o prazer de ler a um processo de descoberta de aprendizado. É lendo que se aprende a gostar, que se estimula a consciência para a necessidade da leitura. Para tanto, necessita-se criar condições para a apresentação e convivência do leitor com esses textos e os suportes disponíveis para as leituras. Por conseguinte, conforme a autora, necessitamos recriar o ato de ler e reinventar a leitura em sala de aula, para que o “sabor das palavras e o gosto do saber” não se esvaíam com o tempo.

Como vimos, a leitura no Curso Técnico em Informática precisa de um alinhamento entre o que é ensinado, o que é proposto pelas ementas e o que é preferido pelos alunos. Nesse sentido, é aconselhável uma prática de escuta para agregar o desejo de ler à necessidade e à prioridade na formação, no sentido de propor leitura e aceitar ofertas sugeridas por eles.

Além disso, parece-nos pertinente refletir, a partir das falas dos colaboradores, um pouco mais acerca da maneira como aproximar o estudante dos textos literários, posto que se observa um distanciamento desse público para esse tipo de leitura. Nesse viés, os primeiros contatos podem se dá a partir de adaptações das obras para o cinema, para o teatro, para a TV, as releituras e outras formas que são atalhos motivadores para a leitura de trechos de maior extensão e complexidade dos que os em geral lidos. Além disso, é importante reiterar a importância da voz e da conduta do professor como o principal agente mediador desse processo.

Retomando o conceito de leitura e os gêneros que são priorizados nas ações pedagógicas dos docentes, apresentamos mais duas compreensões:

*A leitura abre a mente, nos empodera, é uma arma. A partir do momento que a gente conhece, a gente pode se impor diante de algo. A leitura é importante para a emancipação do ser humano, para que o aluno avance cada vez mais nos diversos aspectos da sua vida. A leitura pode acontecer a qualquer momento. Tudo ao nosso redor é uma ponte para a leitura. Há diversas formas de leitura e não somente de textos escritos: seja ela através de uma imagem, de uma letra de uma música, uma entrevista, um poema, um documentário e outras formas. Nós, educadores, precisamos estar atentos às mudanças fazendo uso de leitura utilizando as mídias e recursos tecnológicos na nossa prática pedagógica. (Pequenina 7, 2020)*

*Acredito que o maior desafio é influenciar o aluno para que não seja apenas um decodificador de textos, ou seja, não leia apenas as linhas, mas também as entrelinhas e entre textos, relacionando as disciplinas diferentes, pois todos os textos, afinal, partem da vida, têm algo em comum, têm implicações na realidade que vivemos, contribuem positivamente ou negativamente para um mundo mais justo ou injusto, mais feliz ou menos feliz. Significar os textos, mesmos os mais técnicos de informática é o nosso desafio. (Sinho, 2020)*

Nesses trechos, percebo que os colaboradores exercitam um movimento reflexivo acerca do que eles entendem por leitura e da necessidade desta no contexto de Educação Profissional e Tecnológica em prol de proporcionar aos alunos caminhos para a sua emancipação. Conforme externou a colaboradora Pequenina 7, tudo ao nosso redor constitui elementos significantes que, sob o olhar do leitor, ganha significado.

Essa concepção de leitura nos remete à filiação defendida por Freire (2011), denominada “leitura de mundo”, leitura da vida, leitura dos contextos. A compreensão crítica que o autor propõe começa pela percepção do real e direciona o leitor a uma tomada de consciência, a uma interpretação do mundo em relação à palavra. Ler, portanto, implica sempre “[...] percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2011, p. 31). Inspirada nas palavras de Freire, reafirmo, então, que lemos para construirmos nossos próprios sentidos, elaborar nossos pontos de vista, construir nossa vida.



A docente Pequenina 7 apresenta uma concepção alargada de leitura para além do texto escrito, e de textos que se materializam em gêneros diversos, linguagens e suportes variados que circulam nos espaços escolares e fora dela. Uma compreensão partindo do que se encontra a nossa volta. Dessa forma, infere-se uma preocupação e, ao mesmo tempo, um conselho da docente em reconhecer a necessidade de leitura de usos sociais; entretanto, é preciso um trabalho mais consistente, no coletivo escolar em proporcionar ações pedagógicas que contemplem diversas formas e modos de ler, dando ênfase às mudanças ocasionadas pela inserção da tecnologia cada vez mais marcante no dia a dia dos alunos.

O professor Sinho, por sua vez, converge desse pensamento e chama atenção para que os alunos não sejam meros decodificadores dos sinais, mas que sejam capazes de mobilizar habilidades necessárias à produção de sentidos, percebendo as nuances textuais e estabelecendo relação com a realidade que os rodeiam. A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) conclamam para o trabalho sistemático com as habilidades da leitura, traçando alguns procedimentos, a saber: leitura de superfície, leitura inferencial e leitura interpretativa. A primeira corresponde, em linhas gerais, ao movimento que o leitor faz de entender o que o texto diz numa perspectiva de retornar ao material textual.

Continuando o diálogo acerca da formação do leitor crítico e autônomo, o professor Sinho sugere seguir o caminho da leitura das linhas às entrelinhas, em analogia entre o lido e a vida, de modo que os alunos construam relações de sentidos aos textos lidos. Isso nos remete, mais uma vez aos autores supracitados, quando propõem a leitura inferencial, a qual exige do leitor a tarefa de transpor o código escrito, através das pistas deixadas pelo texto e inferir o sentido das palavras no contexto, num processo de compreensão mais aprofundada. Avançando, dessa forma, para o terceiro procedimento denominado leitura interpretativa, que exige do leitor habilidades mais complexas de transcendência dos limites do texto para adentrar no “[...] ilimitado campo das vivências pessoais conjugando a leitura de mundo com a leitura do texto”. (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2017, p. 113).

Diante disso, reitero ao que manifestou Multicor, na epígrafe, deste subcapítulo, de que os alunos leem. Talvez não leem o que é proposto ou o que a escola entende como atividade de leitura, isto é, os Clássicos da Literatura. Por isso, o olhar docente sensível, sutil e articulado é fundamental para criar pontes para que os alunos experienciem leituras variadas ao seu redor e não somente privilegiar o discurso ainda dominante do currículo da escola.

Cumprir não esquecer que há também leitura literária por meios de outras linguagens e suportes, que podem ser o trampolim para o leitor iniciante adentrar no universo e criar gosto e necessidade de ler. Há também outras leituras que ocupam espaços sociais. Para estas,

direcionam-se os textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos numa linguagem informativa, que são considerados capital cultural importantes para a formação de leitores críticos e autônomos, sobretudo no âmbito de um Curso Técnico em Informática.

Diante do exposto, percebemos que há uma predominância de concepção de leitura nas ações pedagógicas dos docentes, tendo como ponto de partida a leitura de textos literários, especificamente dos Clássicos como sendo necessária à formação do leitor nesta modalidade de educação. Reitero esta necessidade de leitura neste contexto e a necessidade de estratégias de aproximação desse tipo de leitura e as várias formas de ler dos alunos. Mas também reforço a necessidade de alargarmos as práticas contemporânea de linguagem e repertório de gêneros, objetivando a produção de conhecimentos, de compreensão crítica, intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e do prosseguimento dos estudos.

## (IN) CONCLUSÕES

[...] Pouso os óculos sobre a mesa para uma pausa na leitura de coisas feitas [...]

(QUINTANA, 1977)

É chegada a hora da pausa na escrita para traçar um panorama sobre os caminhos trilhados nesta pesquisa. Seguindo o exemplo de Quintana, é momento de pensar nas coisas feitas, nas coisas reveladas e nos possíveis desdobramentos para além da dissertação. Retomo as razões que me motivaram a realizar a pesquisa, os objetivos e as informações produzidas para alcançá-los, o que nos permitiu conhecer os colaboradores, suas inquietações e os desafios e possibilidades que enfrentam no processo de formação leitora no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

De antemão, anuncio que não há conclusões acabadas, neste trajeto, salvaguardando alguns achados possíveis e apontamentos que operam na interface entre Linguagens e Educação a respeito da Educação Profissional e Tecnológica e da formação docente, e com ênfase nas ações pedagógicas de leitura planejadas pelos docentes do Curso Técnico em Informática do CETEP - Piemonte da Diamantina II.

A investigação buscou responder à seguinte questão de pesquisa: como as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP) podem contribuir para a formação do leitor crítico e autônomo? O objetivo geral foi compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP).

Além desse, buscou-se descrever como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas por professores deste curso; discutir os desafios e as possibilidades pedagógicas, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, para o processo de formação do leitor crítico e autônomo; identificar as concepções de leitura/leitor emergentes das narrativas dos professores do Curso Técnico em Informática do CETEP de Jacobina/Ba; problematizar as experiências de leitura vivenciadas e narradas pelos docentes do Curso Técnico em Informática.

As etapas percorridas em parceria com os colaboradores foram significativas e reflexivas, pois foi uma oportunidade de trazê-los como protagonistas para o centro da reflexão e também um desafio, haja vista a necessidade de mudanças de rotas na pesquisa, em decorrência da pandemia da COVID-19, provocada pelo Coronavírus.

Na condição de professora pesquisadora, esta pesquisa contribuiu bastante para a reavaliação da minha prática docente, no sentido de compreender mais o papel da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CETEP, levando em conta os anseios e desejos dos sujeitos imersos neste contexto. Além disso, proporcionou um olhar autorreflexivo para as ações pedagógicas que devem ser experiências planejadas intencionalmente e fundamentadas na concepção de leitura decorrente da interação ativa do leitor, defendida ao longo deste estudo. Nesse movimento, a valorização das práticas de linguagem contemporâneas deve ser uma constante, sem as quais a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual.

No tocante à questão de investigação deste estudo, percebeu-se que há uma preocupação dos docentes em contribuir com a formação leitora dos alunos, não somente de literatura, mas também contemplando diversos gêneros, os perfis dos alunos, os desejos, as necessidades de formação não somente de um técnico para o trabalho laboral, mas para uma formação pautada numa concepção de educação integral, uma formação para/no exercício da cidadania, na qual a leitura se configura como âncora no processo e a leitura literária como direito básico.

Mediante a análise das informações produzidas acerca da categoria *Educação Profissional e Tecnológica Integrada*, os colaboradores externaram o papel dessa modalidade de educação numa perspectiva de formação integral que tenciona abranger o conhecimento como uma totalidade, atentando às expectativas e às necessidades dos educandos ao longo do percurso formativo. Além disso, conforme externaram, os docentes entendem que essa modalidade de educação contribui com a formação de seres críticos, ativos e criativos que atuem nas demandas complexas da vida cotidiana, no mundo do trabalho e na prática social.

No que tange à categoria *Formação Docente*, os professores compreendem que a formação propicia partilha de conhecimentos e experiências, como também contribui para o repensar da prática. Eles reconhecem também que a formação repercute nas ações pedagógicas e estas podem ser uma limitação no processo de formação do leitor crítico.

Entretanto, os docentes reafirmam a necessidade de processos formativos contínuos, coletivos e reflexivos, partindo das vivências no “chão da escola” como também das demandas específicas que compõem o Curso Técnico em Informática. Nestes processos formativos permanentes e em serviço, os docentes apontam para a necessidade de alinhamento e sistematização, trabalho planejado coletivamente, de modo interdisciplinar para atender às exigências de formação do eixo/curso visando a formação do leitor crítico e autônomo como objetivo basilar no processo.

Ficou evidente entre os desafios enfrentados pelos docentes a questão da infraestrutura, sobretudo aspectos relacionados aos recursos tecnológicos conectados à internet. Há uma dissonância entre a formação inicial e o ramo de atuação no Curso Técnico em Informática, posto que alguns docentes lecionam disciplinas diferenciadas de sua área de formação inicial. Número de turma/alunos também foram citados como elementos que dificultam o andamento e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Isso implica também em distribuição de carga horária e disponibilidade de tempo para estudos coletivos, individuais e pesquisas em prol da melhoria do desempenho de leitura dos alunos. Dessa forma, a reestruturação na Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática é uma necessidade apontada pelos colaboradores.

Quanto à terceira categoria, ações pedagógicas de leitura, foi possível notar que, num primeiro momento, prevalece a concepção de leitura no viés interacionista, numa perspectiva dialógica que considera o repertório do leitor e a articulação leitor/autor/contexto; e que o texto é compreendido como uma unidade comunicativa, seguindo a vertente interacionista de língua e linguagem. Percebe-se que as ações de leitura desenvolvidas pelos docentes são múltiplas, variadas, envolvem diferentes linguagens e priorizam textos de diferentes gêneros e suportes. As mediações se desencadeiam pelo processo de fruição e buscam promover o acesso aos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade.

No entanto, observou-se que ainda há prevalência de trabalho com textos escritos, priorizando a linguagem literária numa modalidade de registro formal da língua escrita. Alguns colaboradores narraram ações que contemplam o uso das tecnologias digitais (TD), dos hipertextos, e de meios de produção e edição de áudio, de vídeo, de fotos, animação, imagens e etc. priorizando dessa forma, a semiose e a multimodalidade. Porém, nota-se a ausência nessas atividades da multiplicidade cultural das populações presentes na escola e na nossa sociedade.

Compreende-se, portanto, que para atender as demandas da formação do leitor crítico e autônomo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, são necessárias, em maior grau, ações pedagógicas que contemplem as variedades de formas de registro e usos sociais de língua oral, escrita, imagética, valorizada e não valorizadas, de modo que atendam às demandas e complexidades que compõem a sociedade, como também preparem os sujeitos para uma sociedade cada vez mais digital, com sujeitos cada vez mais autônomos e criativos; afinal, a sociedade contemporânea é caracterizada por uma multiplicidade de culturas e de textos multissemióticos (impressos ou digitais) que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens com diferentes significados.

Acerca das concepções de leitura e leitor, num primeiro momento, prevalece a concepção de leitura interacionista, pautada em uma perspectiva dialógica que considera o repertório do leitor e a articulação leitor/autor/contexto. Os docentes tencionam fazer os alunos compreenderem a leitura como prática construtora de sentidos, na qual o leitor exerce um papel ativo, por meio de um movimento de relação interativa entre as suas experiências de mundo, os seus repertórios, o texto do outro e as circunstâncias em que foi produzido.

Confrontados a refletir, percebe-se que os docentes compreendem o aprendizado da leitura como uma oportunidade e uma necessidade para os estudantes do Curso Técnico em Informática agregarem repertórios culturais e poderem desfrutar do conhecimento sistematizado e formal em igualdade de condições de acesso, permanência na Educação Básica, e prosseguimento dos estudos nos cursos superiores. Dessa forma, atrela-se o gostar de ler para fins diversos a depender das necessidades, das intenções e finalidades.

As ações pedagógicas que envolvem a leitura no Curso Técnico em Informática ainda necessitam de um alinhamento entre o que é ensinado pelos professores, o que é proposto pelas ementas e o que é preferido pelos alunos. Nesse sentido, é aconselhável uma prática de escuta para agregar o desejo de ler à necessidade e a prioridade na formação, no sentido de propor leitura e aceitar ofertas sugeridas por eles.

Um dos desafios elencados pelos docentes centra-se na escassez de materiais de leitura, posto que a biblioteca possui um número reduzido de livros e a escola não dispõe de internet veloz para facilitar a leitura em suportes virtuais. Além disso, a maioria dos alunos também não possui dispositivos adequados para a leitura em tela, o que dificulta o fomento à leitura em modos e suportes variados. Paralelo aos entraves, percebe-se o esforço dos docentes no sentido de dar vida e produtividade à biblioteca do CETEP e ao acervo nela existente, quando prioriza e otimiza as ações pedagógicas com os livros disponíveis neste espaço.

No tocante aos desafios vivenciados pelos colaboradores para a formação de leitores críticos e autônomos, a biblioteca do CETEP é marcada como destaque, por não apresentar acervo atraente e atualizado para aos leitores jovens. Para tanto, torna-se imprescindível políticas públicas direcionadas para a Educação Profissional à aquisição de livros da área técnica e, também, de obras indicadas, sobretudo para o ENEM e vestibulares, a exemplo o da UNEB, posto que, conforme o Projeto Político Pedagógico dessa instituição e também os documentos norteadores desta modalidade de educação, deve-se ofertar um ensino que estimule repertórios culturais e valorize a elevação da escolaridade dos estudantes e o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Reconhece-se, portanto, que há uma preocupação e um trabalho de formação de leitor crítico e autônomo no curso técnico em Informática no CETEP, mas, às vezes, é preciso uma proposta mais consistente, que envolva toda a escola em proporcionar ações pedagógicas que contemplem diversas formas e modos de ler, dando ênfase à concepção de educação, de leitura e leitor que se pretende formar, num alinhamento entre a formação técnica e também a dimensão humana. Para que fomentemos uma cultura de ler nos espaços escolares e para além dele, não somente por obrigações e indicações para cumprimentos de tarefas; mas para tornarmos leitores geradores de sentidos, conhecedores e construtores de si mesmos, intérpretes de suas relações com o mundo, e acima de tudo, seres cada vez melhores.

Multicor, uma das colaboradoras da pesquisa, afirmou, em um momento que “a gente pode ter todas as tecnologias ao nosso dispor, uma escola totalmente reformada, mas se não mudarmos a forma de pensar, o nosso jeito de agir, a gente não vai conseguir a transformação”. As palavras da professora traduzem bem o propósito deste estudo, o qual pretendo apresentar à comunidade escolar, a fim de que possamos repensar o papel da escola para educar a classe trabalhadora, e de modo específico, o papel da leitura e do leitor imerso numa sociedade em constante transformação.

É meu desejo, portanto, que este estudo possa contribuir com reflexões e conhecimentos que indiquem a necessidade de mudanças nas ações pedagógicas de leitura dos professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que os resultados aqui apresentados pretendem se configurar como espaço dialógico e colaborativo junto aos docentes, aos representantes de turmas do Curso Técnico em Informática, da coordenação, gestores, funcionários do CETEP – Piemonte da Diamantina II, que fazem parte da escola e dela tomam parte.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. **Tereza Batista cansada de guerra**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. 1928. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html#nomeio>. Acesso em: 11 jan.2021
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAHIA. **Orientação e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Profissional e Tecnológica da Bahia**. Salvador, 2018. Disponível em: [http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes\\_curriculares\\_versao\\_digital.pdf](http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_curriculares_versao_digital.pdf) . Acesso em: 19 jan. 2021.
- BAHIA, Secretaria da Educação. Superintendência de Educação Profissional (SUPROT). **Orientações Pedagógicas**. Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARRETO, Marta Pastor da Silva. **A formação do professor técnico na Educação Profissional: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia (UNEB – CAMPUS XIV), 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. MEC/SEB: Brasília, 2013.
- BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 11 jan. de 2021.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/RESOLUCAO-CNE-CP-N.-01.2021-DIRETRIZES-EPT-ATUAL-VIGENTE.pdf>. Acesso em: 11 mar.2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017 b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.



ClAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Ano 3, nº 3 Rio, nov. 2005.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935> Acesso em: 23 fev. 2021

COUTO, Mia. Quebrar armadilhas. *In*: COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 95-106.

CRESWELL, John W.. Projeto de pesquisa. *In*: CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Rosana Carvalho. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre/ Espírito Santo**: uma história com rosto e voz. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FERNANDES, Márcia Frota. **Formação continuada de professores nas escolas estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008 a 2017)**. Dissertação (Mestrado), Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da literatura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 1987.

FREIRE, **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONZAGUINHA. **Caminho do coração**. Caminhos do Coração LP/CD, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KO7v3rmz15E>. Acesso em: 30 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de. Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (org.) **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes, 2016. p. 33-62.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. São Paulo, 2020. PDF. Acesso em: 28 jan. 2021.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. Apontamentos para a defesa da Educação Profissional emancipatória em tempos de retrocesso. *In*: BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva *et al.* **Educação profissional na Bahia**: pesquisa e formação docente. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2019. p. 133-154.

LIMA, Antônio Almerico Biondi. Educação Profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. **Revista Instituto Integrar**: Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT-CNM? CUT, Ano XV, 07, nov. 2011. p. 14 -18.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. **Bibliotecas escolares**: realidades, práticas e desafios para formar leitores. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MEIRELES, Cecília. Qualidades do professor. *In*: MEIRELES, Cecília. **Crônicas da educação**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Disponível em: <http://www.revistapazes.com/professor-cecilia/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MELO NETO, João Cabral. Catar Feijão. 2020. Disponível em: <https://poesiaspoemaseversos.com.br/2012/04/18/catar-feijao-joao-cabral-de-melo-neto>. Acesso em: 30 jan.2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Vinicius. **O operário em construção**. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (org.) **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

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

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores em tempos de Pandemia. Web conferência (1h e 3 min 25seg) apresentada pelo Instituto IUNGO. Publicado pelo canal YOUTUBE, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 23 jan.2021.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: O PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAIVA, Samara Yonete de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PERCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. p. 19-29.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: ed. 34, 2 Reimpressão, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Antes do depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

QUINTANA, Mário de Andrade. **Caminho**. Disponível em <https://poetamarioquintana.blogspot.com/2021/caminho-mario-quintana.html>. Acesso em 03 jan. 2021.

QUINTANA, Mario de Andrade. **Pausa**. Disponível em: <https://tecopoetasonhador.blogspot.com/1977/pausa-mario-quintana.html>. Acesso em: 03 jan.2021.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1 n. 1, 2017.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, nº 34 jan./abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na Educação Pública brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecke. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SILVA, Maria de Lourdes Teixeira da. **A leitura do texto literário na formação dos sujeitos da Educação Profissional: circulação, uso e a formação leitora de alunos do Ensino Médio Integrado do IFRN – Campus Natal Central**. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Maria do Socorro da. **Políticas para a formação de professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional**. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. *In*: ARAÚJO, Júlio Cesar; DIEB, MESSIAS (org.). **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SIMIONATO Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o trabalho de Conclusão de curso**. Paraná: Unicentro, 2014.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. p. 5-17. jan./abr. 2004.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **Gincana de Leitura: saberes e sabores literários**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24209\\_13782.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24209_13782.pdf). Acesso em: 13 jan.2021.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Um outro olhar**: Filosofia. São Paulo: FTD, 1995.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **Histórias de leitura e formação do professor-leitor**: perspectivas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YUNES, Eliana Lucia Madureira (org.). Dados por uma história de leitura e de escrita. *In*: Yunes Eliana Lúcia Madureira. **Pensar a leitura**: complexidade. Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana Lúcia Madureira. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

Convido o (a) professor(a) \_\_\_\_\_

para participar da pesquisa **A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**, de responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina Rodrigues Oliveira, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e sob a orientação da Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas. O objetivo geral é analisar como se constitui o processo de formação leitora dos estudantes do Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP. Caso aceite, informo que os resultados serão divulgados, sempre prezando pelo sigilo e anonimato dos colaboradores, em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em livros e periódicos, como também em apresentação em evento. Espera-se que, diante dos resultados, ocorram contribuições para o currículo da Educação Profissional de Nível Médio e para o campo da Formação do leitor.

Depois de iniciada a participação, o (a) professora tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa e à sua participação. A identidade dos colaboradores não será divulgada, sendo guardada em sigilo, neste Termo.

Declaro que fui informado sobre o que a pesquisadora investiga e o motivo pelo qual fui convidado para colaborar, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação dos dados produzidos para a dissertação de Mestrado da pesquisadora e em publicações outras (artigos, comunicações orais, livros).

Feira de Santana, Bahia, 05 /06/2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO ACADÊMICO**

Caro(a), colaborador(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada A Formação do Leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e possibilidades do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE). Ela tem por objetivo produzir dados que atendam ao objetivo geral do estudo que é compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP).

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL****1ª PARTE: INFORMAÇÕES GERAIS**

- A) Pseudônimo (nome com o qual você se identifica. Pode ser flor, objeto, personagem...)
- B) Idade
- C) Sexo

**2ª PARTE: COMEÇANDO A CONVERSA****1º MOMENTO**

Fale um pouco sobre sua trajetória docente, destacando a formação acadêmica, o tempo de atuação na docência, bem como o tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica, a(s) disciplina(s) que leciona no CETEP, o regime e a carga horária de trabalho.

**2º MOMENTO**

Qual a concepção da Educação Profissional que norteia sua prática e como se situa o trabalho com formação do leitor nessa modalidade?

**3º MOMENTO**

Descreva as ações pedagógicas desenvolvidas por você no cotidiano da prática, destacando, nesse processo, os desafios e as possibilidades vivenciadas com relação à formação leitora dos estudantes do Curso Técnico em Informática do CETEP.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO ACADÊMICO**

Caro(a), colaborador(a),

Este Grupo de discussão faz parte da pesquisa intitulada A Formação do leitor no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Possibilidades, do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico (PPGE). Ela tem por objetivo produzir dados que atendam ao objetivo geral do estudo, que é compreender como se constitui o processo de formação leitora de estudantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, no Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP).

### **INFORMAÇÕES GERAIS**

**Data dos encontros:** 16 e 17 de novembro

**Horário** - às 15: 00 h

**Colaboradores:** cinco docentes do Curso Técnico em Informática do CETEP

**Plataforma digital utilizada:** *Google Meet*

**Duração:** duração de 60 minutos.

### **1º ENCONTRO**

**Tema:** Formação de leitores no curso Técnico em Informática do CETEP: desafios e possibilidades

Apresentação do vídeo para fomentar a discussão/reflexão: *Ler devia ser proibido*, baseado no texto da escritora, dramaturga e filósofa brasileira Guiomar de Grammont. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w)>. Acesso em: 16 nov.2020

**Tópico guia:** Ações pedagógicas de leitura: desafios e possibilidades

- 1) Gostaria que vocês falassem um pouco, tomando por base as ações pedagógicas de leitura que descreveram na entrevista, quais foram os maiores desafios que vivenciaram no Curso Técnico em Informática, no que concerne à formação do leitor?
- 2) Vocês falaram sobre os desafios. Agora, gostaria que falassem sobre as possibilidades que vislumbram para enfrentar os desafios e desenvolver um trabalho pedagógico que vise à formação do leitor?

**Tópico guia:** Concepções de leitura e leitor no curso Técnico em Informática do CETEP

- 3) Vocês poderiam narrar um pouco sobre as práticas de leituras que consideram relevantes para a formação dos alunos do Curso Técnico em Informática como leitores?

### **2º ENCONTRO**



**Tema:** O papel do professor na formação do leitor

**Sensibilização** - Apreciação do Vídeo: Rubem Alves (3 min.) O papel do professor no processo de formação do leitor crítico e autônomo Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZZA-dizxnQ> . Acesso em 17 nov.2020.

**Tópico guia:** Implicação da formação docente à prática pedagógica

- 1) Vocês podem narrar como ocorre a formação continuada no contexto de Educação Profissional, aqui no CETEP.... De que forma esses processos se relacionam com a formação do leitor crítico e autônomo?